



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de educación y trabajo  
social**

**Máster universitario en Psicopedagogía**

**“El Talento Artístico y creativo, una  
asignatura pendiente en la educación  
primaria”.**

**Alumna: Susana Pérez Laka**

**Tutora: M<sup>a</sup> Marcela Palazuelo Martínez**

**Curso 2012-2013**



## **AGRADECIMIENTOS.**

A doña Marcela Palazuelo por la supervisión de este trabajo de Fin de  
Máster.

A doña Pilar Cazorla, tutora del aula de 4º-B de primaria, quien llevó a  
cabo las pruebas pasadas al grupo de muestra para el estudio realizado.

A doña Natalia Fernández, profesora de música del centro, que colaboró en  
el asesoramiento del diseño de la actividad práctica.

A don Pablo Domínguez, estudiante de matemáticas de la Universidad de  
Valladolid, quien colaboró en el análisis estadístico de los datos extraídos  
de las escalas usadas en el estudio.

Y por supuesto, a todo el grupo de alumnos y alumnas de 4º-B de primaria,  
por su participación en las pruebas propuestas.

A todos ellos, muchas gracias por haber contribuido al desarrollo de este  
proyecto.



# ÍNDICE

<b><u>AGRADECINIENTOS.....</u></b>	<b><u>1</u></b>
<b><u>DECLARACIÓN DE NO PLAGIO.....</u></b>	<b><u>2</u></b>
<b><u>ÍNDICE DE SIGLAS .....</u></b>	<b><u>7</u></b>
<b><u>RESUMEN Y PALABRAS CLAVE. ....</u></b>	<b><u>8</u></b>
<b><u>CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA.....</u></b>	<b><u>9</u></b>
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TABAJO DE FIN DE MÁSTER . ....	9
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL TFM.....	11
3. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO.....	17
<b><u>CAPÍTULO II: LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES.....</u></b>	<b><u>18</u></b>
1. MODELOS DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO. ....	18
1.1. MODELOS BASADOS EN LAS CAPACIDADES O MODELOS PSICOMÉTRICOS. ....	19
1.2 .MODELOS DE PROCESOS COGNITIVOS. ....	21
1.3 MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO. ....	23
1.4. MODELOS SOCIOCULTURALES.....	25
2 ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES, SUPERDOTACIÓN Y TALENTO...28	
2.1. ALTAS CAPACIDADES. ....	28
2.1.1 PRECOCIDAD. ....	29
2.1.2 SUPERDOTACIÓN.....	30
2.1.3 TALENTO. ....	32
2.2 EL TALENTO Y SUS TIPOS. ....	32
2.2.1 CLASIFICACIÓN DE LOS TALENTOS. ....	33
2.3 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM). ....	36



2.4 EL TALENTO Y LA SUPERDOTACIÓN EN LA ESCUELA. ....	38
<b>3 EL TALENTO ARTÍSTICO Y LA CREATIVIDAD.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 MODELOS DE LA CREATIVIDAD. ....</b>	<b>44</b>
3.2.1. MODELO PSICODINÁMICO.....	44
3.2.2. MODELO COGNITIVO.....	45
3.2.3. MODELO DE LA PERSONALIDAD.....	45
3.2.4. MODELO EXPERIMENTAL.....	45
3.2.5. MODELO HISTORIOMÉTRICO.....	46
3.2.6. MODELO BIOGRÁFICO O DE ESTUDIO DE UN CASO.....	46
3.2.7. MODELO BIOLÓGICO. ....	46
3.2.8. MODELO COMPUTACIONAL. ....	47
3.2.9. MODELO CONTEXTUAL. ....	47
<b>3.3 VARIABLES QUE FORMAN LA CREATIVIDAD.....</b>	<b>47</b>

**CAPÍTULO III: ¿CÓMO PERCIBE LA ESCUELA A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON TALENTO ARTÍSTICO Y SU CREATIVIDAD? DISEÑO DEL ESTUDIO. ....** **49**

1. INTRODUCCIÓN. ....	49
2. EL PAPEL DEL PSICOPEDAGOGO EN EL TRABAJO Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD. ....	50
3. EL TRABAJO DE LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO DE EI Y EP. ....	52
3.1.DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PRÁCTICA. ....	52
3.2.DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y UBICACIÓN DEL CENTRO. ....	52
3.3.DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA. ....	53
3.4.DISEÑO DEL ESTUDIO.....	54
3.4.1.OBJETIVOS PLANTEADOS.....	54
3.4.2. HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	55
3.4.3. METODOLOGÍA A SEGUIR.....	55
3.4.4. INSTRUMENTOS EMPLEADOS. ....	57
3.4.5. CRONOGRAMA.....	57
3.4.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. ....	58
3.5CONCLUSIONES. ....	65



<b><u>CAPÍTULO IV: “MIRAMOS AL MUNDO CON LOS OJOS CERRADOS”, PLANTEAMOS UN PROYECTO DE TRABAJO PARA UN CENTRO EDUCATIVO. .... 68</u></b>	
1. INTRODUCCIÓN (DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PSICOPEDAGOGO). ....	68
2. PROYECTO “MIRAMOS AL MUNDO CON LOS OJOS CERRADOS”. (DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO). ....	69
2.1. ÁMBITOS EN LOS QUE SE PLANTEA. ....	69
2.1.1. EQUIPO DOCENTE. ....	70
2.1.2. PADRES, TUTORES Y FAMILIARES.....	75
2.1.3. ALUMNOS DEL CENTRO. ....	76
2.2. OBJETIVOS. ....	77
2.3. EJEMPLO DE ACTIVIDADES PLANTEADAS DENTRO Y FUERA DEL AULA.....	77
2.4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PROPUESTOS. ....	81
2.5. RECURSOS NECESARIOS. ....	82
2.6. VALORACIÓN, EVALUACIÓN Y HABILIDADES QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR.....	85
2.6.1. HABILIDADES DIRECTAS E INDIRECTAS. ....	87
2.6.2. ¿CÓMO EVALUAR LA CREATIVIDAD Y EL TALENTO EN ESTE PROYECTO? .....	88
2.6.3. ¿QUÉ HACEMOS CUANDO DETECTAMOS A UN ALUMNO CON TALENTO ARTÍSTICO Y CREATIVO? .....	90
2.6.4. COORDINACIÓN CON INSTITUCIONES AJENAS AL CENTRO. ....	93
3 ANÁLISIS DAFO. ....	93
3.1. DEBILIDADES.....	94
3.2. AMENAZAS. ....	94
3.3. FORTALEZAS. ....	95
3.4. OPORTUNIDADES.....	95
<b><u>REFLEXIONES Y CONCLUSIONES FINALES..... 95</u></b>	
<b><u>FUENTES DOCUMENTALES..... 98</u></b>	



**ANEXOS.....103**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relación de las competencias generales del master.	14
Tabla 2: relación de las competencias específicas del master.	16
Tabla 3. Resumen de los distintos tipos de talento.	35
Tabla 4. Referencias legales significativas sobre alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y altas capacidades.	43
Tabla 5: Correlación de Pearson VANEPRO-2/CREATIVIDAD-VALCREA TOTAL DE CREATIVIDAD.	59
Tabla 6: Correlación de PearsonVANEPRO-2/CREATIVIDAD TD/ORIGINALIDAD.	60
Tabla 7: Correlación de Pearson VALCREA/ORIGINALIDAD TD/ORIGINALIDAD.	61
Tabla 8: Correlación de Pearson VALCREA/ELABORACIÓN TD/ELABORACIÓN.	62
Tabla 9: Correlación de Pearson VALCREA/FLEXIBILIDAD TD/FLEXIBILIDAD.	63
Tabla 10: Correlación de Pearson VALCREA/FLUIDEZ-TD/FLUIDEZ.	64
Tabla 11: Relación del grado de relevancia que se otorgará a cada área curricular para el fomento de la creatividad y la capacidad artística.	73



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación del Modelo de los 3 anillos de Renzzulli (1978).	24
Figura 2: Munich High Ability Test Battery (MHBT).	27
Figura 3: Tipología asociada a las características intelectuales.	31
Figura 4. Definición de las seis áreas del talento según el informe Marland.	33
Figura 5: Cuadro de la propuesta de Gardner de las Inteligencias Múltiples.	37
Figura 6: Cronograma de la actividad práctica.	58
Figura7: Gráfica de relación de VANEPRO-2/CREATIVIDAD-VALCREA TOTAL DE CREATIVIDAD.	60
Figura 8: Gráfica de relación de VANEPRO-2/CREATIVIDAD TD/ORIGINALIDAD	61
Figura 9: Gráfica de relación de VALCREA/ORIGINALIDAD TD/ORIGINALIDAD	62
Figura 10: Gráfica de relación de VALCREA/ELABORACIÓN TD/ELABORACIÓN.	63
Figura 11: Gráfica de relación de VALCREA/FLEXIBILIDAD TD/FLEXIBILIDAD.	64
Figura 12: Gráfica de relación de VALCREA/FLUIDEZ-TD/FLUIDEZ.	65
Figura 13: Muestra del cuadro que se presenta en la actividad.	78
Figura 14: Cuadro pintado por Graham Gerker (1960) presenta en la actividad.	80
Figura 15. Plano de la distribución del aula del grupo muestra.	84
Figura 16: Protocolo de intervención para un superdotado artístico.	91



## ÍNDICE DE SIGLAS

AC	Altas Capacidades.
ASCE	Aula Substitutoria de Centro Específico.
CE	Comunidad Educativa.
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria.
CI	Cociente Intelectual.
CyL	Castilla y León.
DAFO	Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.
EA	Educación Artística
ED	Equipo Docente.
EF	Educación Física.
EI	Educación Infantil.
EM	Educación Musical.
EOEP	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
EP	Educación Primaria.
IM	Inteligencias Múltiples.
LOE	Ley Orgánica de Educación.
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
OMS	Organización Mundial de la Salud.
PDI	Pizarra Digital Interactiva.
TA	Talento Artístico
TAyC	Talento Artístico y Creativo
TD	Test del Dibujo.
TFM	Trabajo de Fin de Master.
VALCREA	Valoración de la Creatividad.
VANEPRO-2	Valoración de las Necesidades por el Profesorado de Educación Infantil y Primaria.





## RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.

En este documento se analiza la capacidad de un docente para detectar el talento artístico en una muestra de alumnos<sup>1</sup> de un centro educativo de Educación infantil y primaria. Se realizarán correlaciones entre las escalas que se han empleado para el estudio, siendo dos de ellas valoradas por el profesorado y la tercera por nosotros mismos. A partir de los resultados obtenidos, se realiza una descripción de los resultados conseguidos y se plantea una propuesta de intervención en el centro, con el fin de potenciar en el alumnado tanto la creatividad como el talento artístico y con la intención de orientar al equipo docente para que este sea capaz de identificar a los alumnos con un alto nivel de creatividad y ofrecerles las medidas educativas adecuadas para su buen desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** Altas capacidades, talento, creatividad, respuesta educativa, inteligencias múltiples, detección.

### ABSTRACT.

This paper analyzes the ability of a teacher to detect the artistry in a sample of students from one school to primary and primary education. There will be correlations between the scales that have been used for the study, two of them valued by the teacher and third for ourselves. From the results obtained, is a description of the results obtained and we present a proposal for intervention in the center, in order to foster in students both creativity and artistic talent and with the intention of guiding the faculty for it to be able to identify students with a high level of creativity and provide appropriate educational measures for its proper development.

**KEY WORDS:** High capacity, talent, creativity, educational response, multiple

---

<sup>1</sup> En el desarrollo de este documento, se empleará el masculino de forma indiferente para género masculino y femenino.



# **CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA.**

## **1. INTRODUCCIÓN.**

Todos los seres humanos poseemos capacidades cognitivas semejantes y que lo único que nos diferencia entre nosotros es el grado en que somos capaces de desarrollar cada una de ellas.

Es por este motivo que debemos afirmar que todos poseemos algún tipo de talento o habilidad más desarrollada, comparada con el resto de nuestras capacidades. Sin embargo es cierto que no todas las habilidades que obtenemos adquieren la misma relevancia en nuestra sociedad. Es decir, es más posible que hoy en día una persona que destaque por su capacidad académica, lingüística o matemática, obtenga mayor reconocimiento social y escolar que otra que se considere virtuosa en la música o el arte.

A lo largo de la historia, se han dado numerosas muestras de la capacidad y el talento artístico de la humanidad. La creatividad de una obra literaria, el virtuosismo de la composición de una pieza musical o las pinceladas más insignificantes que acaban de



dar vida a un cuadro, son signos de que a lo largo de los tiempos siempre han existido personas con talento creativo que puede llegar a ser artístico. No obstante, cabe decir que en numerosas ocasiones, estas personas no han obtenido el reconocimiento social que merecía su talento.

Hoy en día, lejos de considerarse por la sociedad un rasgo más de las altas capacidades, el talento artístico y creativo se considera una mera curiosidad de la persona que lo posee y que a menudo sólo se ve reconocida y elogiada por los más allegados a esta. Sin embargo en muy pocas ocasiones, este talento se pretende favorecer hasta su máximo desarrollo, considerándose por la sociedad, la familia y a menudo hasta por la escuela, una actividad lúdica y agradable para la persona que la practica.

El motivo por el cual hemos elegido esta temática de estudio es porque consideramos que dentro de los talentos, la creatividad y el arte son las áreas más castigadas en el mundo educativo. Se habla de ellos, se trabajan, se detectan, pero no reciben la atención necesaria ni el reconocimiento social y académico que merecen. Por tanto nos preguntamos si realmente el sistema educativo actual es capaz de dar una respuesta eficaz a las necesidades y características que presentan los alumnos con talento artístico (TA)

El objeto de este documento es valorar la realidad de este planteamiento, es decir comprobar en qué medida el profesorado es o no es capaz de detectar este tipo de talento, y si es o no consciente de la relevancia del mismo para el futuro de la persona que lo posee (salidas profesionales, orientación académica, etc.). También se pretende demostrar que si el hemisferio derecho (responsable de las actividades artísticas y creativas), no se potencia suficientemente en los centros educativos tanto en alumnos que poseen mayor habilidad en las actividades que en él se ejecutan como los que no tiene destrezas significativas en este ámbito y por último, planteamos una propuesta de trabajo para llevarlo a cabo.

Otra fuente de motivación en esta tarea, es el hecho de apreciar claramente las funciones propias de la Psicopedagogía y su reflejo en el procedimiento de investigación, detección, valoración e intervención con personas con necesidades específicas.



El desarrollo de las competencias y capacidades que aporta este proyecto a nuestra formación psicopedagógica nos ha ayudado a definir cómo debe ser nuestra intervención en el ámbito de las necesidades educativas. Planteando nuestras funciones en base al concepto de investigación-acción, desempeñamos nuestra actuación desde una perspectiva proactiva de orientación, intervención y evaluación de las características de personas con necesidades específicas y concretamente en este estudio, las personas con altas capacidades.

## **2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL TFM.**

En el desarrollo del Máster en Psicopedagogía, hemos ido adquiriendo y fortaleciendo ciertas competencias relacionadas con las capacidades y funciones que debe desempeñar un especialista en Psicopedagogía.

Para ello hemos planteado los objetivos que pretendemos cumplir con la elaboración de este documento y que nos permitirán profundizar en dichas competencias y favorecerán la adquisición de estrategias, recursos y habilidades que durante la formación en este máster hemos ido recibiendo con el fin de alcanzar una formación íntegra como psicopedagogos.

Estos objetivos son los siguientes:

- Llevar a cabo una actividad de búsqueda y documentación para conocer a fondo las altas capacidades y especializarnos en esta materia.
- Elaborar un estudio empírico real sobre altas capacidades en un centro de EP de nuestra comunidad para profundizar en las competencias de investigación, detección e intervención que propone la línea de investigación del TFM.
- Desarrollar un programa de orientación e intervención psicopedagógica a partir de los resultados obtenidos del estudio.
- Adquirir y desarrollar al máximo las competencias propuestas y emplear y ampliar los contenidos adquiridos en el transcurso del Máster en Psicopedagogía
- Evaluar nuestra propia intervención como futuros psicopedagogos para identificar nuestros puntos débiles y reforzarlos a partir de nuestras fortalezas.



Como ya hemos dicho, uno de los principales objetivos de la elaboración del trabajo de fin de master (TFM) es profundizar en la adquisición de dichas competencias a partir de la investigación y el desarrollo de un ejercicio completo de trabajo como psicopedagogos. Cabe decir que debido a la temática de este TFM, algunas de las competencias no se han desarrollado completamente pero es cierto que, en mayor o menor medida, todas ellas se han visto reforzadas en el transcurso de la elaboración de este documento.

A continuación presentaremos una tabla en la que mostraremos el grado de desarrollo de cada una de las competencias, tanto generales como específicas, exponiendo de forma resumida de qué forma se ha conseguido.

En ella, valoraremos el grado de adquisición de cada competencia en nuestro trabajo, puntuándolas de 1 a 5, siendo 1 la menos adquirida y 5 la más adquirida.

<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>	<b>CÓMO SE HAN DESARROLLADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b><i>G 1. Resolver problemas en entornos nuevos y poco conocidos - de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.</i></b>	A partir de la puesta en práctica del trabajo de campo, el planteamiento de las hipótesis y el análisis empírico de los resultados					
<b><i>G 2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos a avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de la información incompleta.</i></b>	A la hora de desarrollar un proyecto de trabajo para abordar las necesidades del centro en este ámbito, se han tomado decisiones a partir del análisis del caso práctico.					
<b><i>G 3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedad.</i></b>	Tanto a partir del seguimiento y comunicado de la actividad práctica y sus resultados, como por la propia elaboración de este documento para el tribunal.					
<b><i>G 4. Tomar conciencia de las creencias y los estereotipos sobre la propia cultura y otras culturas o grupos de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.</i></b>	Durante el análisis de las creencias sobre los tipos de talentos y la comparativa de lo que el profesorado opina al respecto.					



<p><b><i>G 5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión en todos y cada uno de los procesos de investigación.</i></b></p>	<p>Sobre todo en la evaluación objetiva y empírica de los resultados de las pruebas y en la elaboración de la propuesta de mejora, desde un punto de vista psicopedagógico, sin usurpar competencias de otros especialistas.</p>				
<p><b><i>G 6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumento para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.</i></b></p>	<p>A partir de los programas estadísticos Statgraphics y Matplotlib y las escalas de valoración VALCREA y VANEPRO 2. Así como de los recursos que ofrece la Plataforma RED XXI de la Junta de CyL.</p>				
<p><b><i>G 7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.</i></b></p>	<p>Este es el punto que más se ha desarrollado durante la elaboración íntegra del TFM, a partir de la información recabada sobre altas capacidades y TAYC, de la realización del estudio y de la elaboración de la propuesta de trabajo desde un punto de vista psicopedagógico.</p>				

Tabla 1: Relación de las competencias generales del master con su desarrollo durante el TFM.



<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	<b>CÓMO SE HAN DESARROLLADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b><i>E1 Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.</i></b>	A partir de la propia evaluación de la capacidad creativa de los alumnos y de los profesores así como en el desarrollo de la propuesta de trabajo para la mejora de los puntos débiles del centro.					
<b><i>E2 Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.</i></b>	A partir de la propuesta del programa de atención al TAYC, en el centro educativo, como agentes externos.					
<b><i>E3 Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.</i></b>	Tanto con la documentación sobre las altas capacidades, como con el análisis de las pruebas, su evaluación y sus resultados					
<b><i>E4 Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.</i></b>	A partir del análisis de la pruebas del estudio realizado y con la elaboración del programa de trabajo del centro.					





<b><i>E5 Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.</i></b>	Tanto en la organización y planificación de la valoración del alumnado, como en la colaboración prestada para desempeñar el proyecto planteado.					
<b><i>E6 Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.</i></b>	El desarrollo del programa de trabajo, asesorando al propio equipo docente y a la comunidad educativa, a partir del trabajo cooperativo y en red.					
<b><i>E7 Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.</i></b>	A partir de la valoración de los resultados de los test y su relación con las hipótesis planteadas así como en el análisis DAFO <sup>2</sup> .					
<b><i>E8 Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.</i></b>	Desarrollando el planteamiento del programa de intervención, así como a partir de la búsqueda y documentación sobre el alumnado con TAYC y el desarrollo del estudio.					

Tabla 2: Relación de las competencias específicas del master con su desarrollo durante el TFM.

<sup>2</sup> La técnica DAFO es una herramienta empleada para la planificación de estrategias. Las siglas corresponden a Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades que se pueden presentar en una situación, a partir de ellas podemos conocer la causa de los problemas y averiguar las posibles mejoras para solucionarlo.

### **3. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO.**

El presente documento se divide en 4 puntos clave correspondientes a los cuatro capítulos presentados.

En el primer capítulo se introduce la temática que se va a desarrollar y los motivos por los que ésta ha sido escogida. Vemos también la relación directa del TFM con las competencias que se pretenden conseguir con el Máster en Psicopedagogía, planteándose este capítulo como el responsable de justificar la existencia y la relevancia de este TFM para dicho Máster.

El segundo capítulo plantea un marco teórico desde el que se fundamentará el resto del trabajo, definiendo los conceptos más significativos para este documento y en el que se expondrá de forma sintética, la evolución histórica que concepto de altas capacidades hasta nuestros días. También pretende diferenciar términos empleados en el TFM, que deben tenerse claros para no inducir a error, (superdotación, talento, altas capacidades, creatividad, talento artístico, etc.), concluyendo con una aproximación de cómo se valora el talento artístico y creativo (TAyC) en la educación actual, marco en el que hemos centrado nuestras hipótesis de trabajo y que da título a este TFM.

El tercer capítulo habla ya concretamente de la actuación del psicopedagogo en el centro educativo y es donde se desarrolla nuestro trabajo de investigación. En él se plantean las hipótesis bajo unas variables de análisis y, a partir de test previamente elaborados, se da respuesta a dichas hipótesis y se analizan sus resultados.

Y por último, según lo obtenido en el capítulo anterior, el cuarto capítulo pretende orientar desde la perspectiva de una intervención externa al centro educativo para mejorar los puntos débiles y potenciar los fuertes que se observan en el análisis, cumpliendo así con parte de las competencias a desarrollar del Máster en Psicopedagogía y dando respuesta a las demandas que se plantean desde el centro educativo.

El documento se clausura con las conclusiones finales y las fuentes referenciales pertinentes, dando por terminado este TFM.



## **CAPÍTULO II: LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.**

Existe una gran diversidad de opiniones en cuanto a una definición clara y precisa de la superdotación. Si bien entidades como la Organización Mundial de la Salud (OMS) marcan unos parámetros muy claros para determinar si una persona presenta altas capacidades, expertos en la materia consideran que resulta difícil llegar a consenso, sobre todo si se tienen en cuenta cuatro aspectos fundamentales previos al diagnóstico de Alta capacidad intelectual. El *primer aspecto fundamental* que se plantea es la disparidad existente en el propio concepto de inteligencia. Es decir, si bien algunos autores como Spearman o Terman, la consideran una única capacidad, otros como Gardner o Guilford, la contemplan como un conjunto de capacidades. El *segundo aspecto importante* es el que se corresponde con las líneas de corte o grado de inteligencia que se debe tener para considerar a una persona superdotada. El *tercero* es considerar tan sólo los aspectos cognitivos de la persona, sin contemplar las actitudes que posee. Y el *cuarto*, es la utilización de diferentes términos al hablar de superdotación.

Las dificultades y la controversia que se han generado a lo largo de la historia alrededor de los términos genialidad, superdotación o altas capacidades, han provocado numerosas definiciones, modelos y corrientes ideológicas que han intentado, desde la antigüedad hasta nuestros días, dar una respuesta satisfactoria a la conceptualización de estos fenómenos.

A continuación haremos un breve recorrido por los modelos más significativos que se han ido desarrollando alrededor del término altas capacidades (AC).

### **1. MODELOS DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO.**

Existen numerosos modelos explicativos que pretenden dar respuesta a los conceptos de superdotación, altas capacidades y talentos. En algunos de ellos se presta mayor



importancia a las capacidades del individuo, en otros a los procesos cognitivos o en el rendimiento como criterio identificador. Si nos basamos en la categorización de modelos que propusieron Mönk y Mason (1993), podemos clasificar los distintos modelos de la siguiente forma:

- **Modelos basados en las capacidades orientadas al rango:** estos modelos, considerados “psicométricos”, también han sido llamados “modelos orientados a lo innato o genético.
- **Modelos cognitivos:** Centrados en estudiar el origen de la inteligencia y su desarrollo, así como en los procesos relacionados con la adquisición, el procesamiento y el almacenamiento de la información.
- **Modelos basados en el rendimiento:** Estos modelos se basan en el potencial intelectual necesario para el rendimiento excepcional.
- **Modelos socioculturales:** Que consideran la relevancia de los factores ambientales en el desarrollo de la superdotación.

Hoy en día, se aprecia una creciente tendencia a hacer un análisis de las AC desde un punto de vista global y amplio, y desde la diferenciación de la superdotación y el talento (Gagné, 1985, 1998, 2009; Mönks, 1999).

Seguidamente vamos a presentar los modelos más conocidos de las categorías expuestas.

### **1.1.MODELOS BASADOS EN LAS CAPACIDADES O MODELOS PSICOMÉTRICOS.**

El concepto de AC está directamente relacionado con el concepto de inteligencia.

El modelo de capacidad o modelo psicométrico parten de la concepción monolítica de la inteligencia (un factor, única capacidad intelectual). Y concibe la superdotación como una característica del ser humano casi innata y se centra únicamente en las capacidades intelectuales.

Haciendo un breve repaso por el recorrido histórico de la evolución del modelo de capacidades, vemos que en el siglo XIX, se presentó un conocido estudio científico



sobre genios, realizado por Francis Galton en 1869, quien publicó a partir de estos datos, los estudios “*Hereditary Genius*” y “*English Men of Science*”, estudios que vinculan directamente la genialidad con la predisposición genética del individuo.

Casi un siglo después, Hollingworth (1922) comenzó un estudio con niños de alta capacidad intelectual y tras una investigación exhaustiva concluyó que dentro de la superdotación se podían clasificar dos tipos de reacciones de niños superdotados en función de su capacidad de adaptación social relacionada con su grado de cociente intelectual (CI). Dispuso que los niños con un CI de 130 a 150 presentan un buen grado de adaptación a la escuela y a la sociedad, en cambio que los niños con un CI superior a 160 presentaban menor capacidad de relación con los iguales, vislumbrando cierta relación inversamente proporcional entre el CI y las relaciones sociales, desequilibrio que actualmente denominamos disincronía social.

Terman comenzó un importante estudio longitudinal en el que realiza un seguimiento a aproximadamente 1500 personas con un CI > de 130 a partir del cual se empieza a considerar a un individuo como superdotado (Terman y Oden, 1925; 1947; 1959) Alumnos de Terman siguen el estudio con los siguientes resultados: la elevada inteligencia se mantiene en la mayoría de los casos, muchos de los componentes de la muestra habían realizado productos interesantes (libros, cuadros, etc.), pero, ninguno de ellos realizó una contribución lo suficientemente notable como para ser catalogado de “genio” o ganar un premio Nobel o similar.

Guilford (1959) es el primero en plantear la definición de la superdotación y el talento no sólo a partir de la inteligencia, sino considerando que la creatividad es también una pieza clave para el talento y la superdotación.

Más adelante propone dos tipos de definiciones. Una en la que define el talento como una especialización en alguna forma de procesamiento o de información, y otra en la que relaciona la superdotación con la combinación de producción convergente y divergente. Mientras la primera explica la unidireccionalidad de pensamiento, la segunda equivale a la creatividad o posibilidad de encontrar alternativas múltiples de solución a un problema inicial.

En la misma época Guilford realiza una detallada delimitación de componentes de la inteligencia que le permite referirse a talentos en habilidades específicas que trascienden



a las adquiridas en el ámbito escolar. También distingue el talento de la superdotación, lo cual posibilita un tratamiento educativo diferenciado que dé respuesta a los intereses o necesidades educativas de unos y otros atendiendo a sus características como grupo.

En 1972 el Departamento de Educación de los Estados Unidos encarga a un comité de expertos la realización de un estudio sobre la identificación de talentos. Los resultados, conocido como el informe Marland indican hace una definición de la superdotación que se convertirá en la base de las siguientes investigaciones al respecto.

Dicha definición es la siguiente: *“los niños superdotados o con talento, son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporcionan un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad”* (Informe Marland 1972).

## 1.2.MODELOS DE PROCESOS COGNITIVOS.

Los enfoques planteados por los modelos del proceso cognitivo, a diferencia de los psicométricos, tienen por objeto estudiar el origen de la inteligencia, sus procesos, su desarrollo y su funcionamiento.

Tal como indica Castelló (2001) “la inteligencia se puede conceptualizar tanto desde las propias capacidades del sistema, como desde las operaciones y los procesos que permiten explicar su funcionamiento”

Existe un acuerdo unánime que afirma que la Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1988) es propiamente el modelo cognitivo de la superdotación.

Esta teoría define el término de inteligencia mediante 3 subcategorías:

- La **subteoría componencial**, que explica los mecanismos mentales del individuo por los que se genera el comportamiento inteligente. Afirma que estos mecanismos son independientes del contexto en el que son utilizados (Prieto y Sternberg, 1993) y que especifica 3 componentes:



- En primer lugar los “*metacomponentes*”, que como encargados del control y la acción, reconocen la existencia de un problema, plantean los pasos necesarios para resolverlo, buscan estrategias y recursos y controlan, supervisan y evalúan cómo se ha resuelto y qué soluciones se han planteado. Estos metacomponentes son la base para la inteligencia y no pueden desarrollarse o entrenarse por separado.
  - En segundo lugar los “*componentes ejecutivos o de realización*”, señalan las posibles operaciones para resolver un problema (codificación de los términos del problema, inferencia de las relaciones, posibles respuesta, etc.).
  - Por último los “*componentes de adquisición del conocimiento*”. Mediante los cuales se codifica, selecciona y se coordina la información recién adquirida con la ya existente.
- La **subteoría experiencial** que responde a cuándo se considera que un comportamiento es inteligente. Esta subcategoría se encarga de automatizar acciones y aplicar mecanismos para la resolución de problemas, relacionando directamente las conductas con el mundo interno y externo del individuo. Esta capacidad se relaciona directamente con el *insight*, entendiendo este como la capacidad de enfrentarse a la reorganización profunda de los elementos de un problema de una forma no repetitiva
  - La **subteoría contextual** que implica los mecanismos mentales y las habilidades sociales, intelectuales y prácticas que necesitamos para poder adaptarnos al entorno social que nos rodea, así como la modificación del ambiente para proporcionar adaptación al mismo y bienestar.

Sternberg (1993) plantea la **Teoría de la Implícita Pentagonal del Talento** y considera que una definición de inteligencia contextual debe incluir las características siguientes:

- -la pertinencia.
- -la intencionalidad.
- -la adaptación.
- -la modelación del ambiente.
- -la selección del ambiente.



Esta teoría aporta una visión amplia de la excepcionalidad intelectual al explicar los mecanismos internos de procesamiento de información que subyacen en la inteligencia. Los procesos internos no son separados de la realidad externa que los circunda y se incluyen elementos de creatividad al evaluar al individuo en situaciones novedosas que requieren un alto grado de productividad.

Así mismo, y teniendo en cuenta aspectos característicos de la superdotación, como los estilos de pensamiento o los distintos tipos de habilidades, Sternberg (1999) plantea la utilización de tres tipos concretos de habilidades: la creativa (elaborar, diseñar, suponer e imaginar alternativas), la práctica (aplicación adecuada de conocimientos según el medio en el que se encuentra) y la analítica (capacidad para comparar, investigar, cuestionar, explicar y evaluar)

Clark (1997), por su parte, considera que el factor intelectual más relevante para la superdotación son las altas capacidades cognitivas y las aptitudes académicas. Aunque también da especial importancia a la conducta creativa, la capacidad de liderazgo y a las posibilidades y recursos del medio en el que se mueve el individuo.

### **1.3.MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO.**

Los modelos basados en el rendimiento consideran las AC intelectuales como el potencial intelectual necesario pero no suficiente para el rendimiento excepcional, siendo este el resultado que permitirá observar y medir el talento.

En 1986, Joseph Renzulli aconseja que se tengan en cuenta algunos criterios concretos para definir con mayor exactitud el término superdotado. Estos criterios son:

- La necesidad de basarse en características del propio sujeto, respaldadas por la investigación disponible.
- Se han de dar pautas para la selección y desarrollo de instrumentos y procedimientos adecuados a la identificación.
- La identificación de la superdotación ha de ser práctica y dirigida.
- La constatación de su validez ha de partir de técnicas de investigación.





Renzulli (1978), que afirma que esta definición excluye factores indispensables para el desarrollo de las altas capacidades como, por ejemplo, la motivación, afirma que “lo sobresaliente consiste en una interacción entre 3 grupos básicos de rasgos humanos” y, con esta aportación, da paso al **Modelo de los 3 anillos**. Este modelo se sigue utilizando en la actualidad para el análisis, detección y valoración de las altas capacidades, considerándose aún un referente clave en el mundo de la superdotación.



Figura 1. Representación del Modelo de los 3 anillos de Renzulli (1978). Elaboración propia

En 1994 revisa su modelo y considera que es necesario ampliar las cuestiones que defendió con anterioridad y comienza a contemplar el marco social. Este mismo año, junto con Rais (1994), Renzulli comienza desarrollar el **Modelo triádico de enriquecimiento. La puerta giratoria (Enrichment Triad/Revolving Door Model)**. En este modelo se contemplan tres niveles de actuación: las estructuras escolares, los componentes de servicio y los componentes organizacionales (Palazuelo, Elices y del Caño, 2007). Este modelo propone la valoración de las cualidades del estudiante a partir de distintos hitos planteados. Los más significativos son:

- Proporcionar diferentes tipos y niveles de enriquecimiento a toda la población que sea posible integrando en el curriculum ordinario de aula, las actividades propias del programa de enriquecimiento.
- Reducir las actitudes negativas relacionadas con la educación elitista y mejorar la calidad del enriquecimiento para todo el alumnado.

Un cambio significativo que da a las definiciones de su modelo es la incorporación de las relaciones y las conductas de las personas con AC, así como la interacción del ambiente y la personalidad (Renzulli 2002)



Feldhusen (1990), dentro del modelo de rendimiento, define la superdotación como un conjunto de predisposiciones físicas y psicológicas para el aprendizaje y un rendimiento superior tanto en la infancia y en la adolescencia, como en la vida adulta.

Para Feldhusen hay 4 características clave que conducen a la superdotación:

- La capacidad intelectual general.
- La motivación.
- El autoconcepto.
- El talento personal en las áreas académico-intelectual y artístico-creativa.

#### **1.4.MODELOS SOCIOCULTURALES.**

Se caracterizan por considerar que la superdotación sólo es posible si existe una buena relación entre el individuo y el contexto social que los envuelve. Siguiendo las aportaciones de Mönks y Mason (1993), estos modelos valoran la huella que deja en el individuo tanto su ambiente social próximo (familia, escuela, compañeros) como el marco ambiente (los gobernantes políticos del momento, los modelos económicos, etc.).

Tannenbaum (1986) con su ***Modelo Psicosocial de la Superdotación***, da paso a los modelos socioculturales. Representa la superdotación en forma de estrella de 5 puntas en las cuales presenta 5 factores clave que determinan y definen a la persona superdotada.

Estos factores son:

- *Habilidades generales o Factor G*, que hace referencia a la capacidad intelectual del individuo y al uso que este puede darle a su potencial intelectual.
- *Habilidades específicas o mentales primarias*, que se refieren a las habilidades que cada uno puede tener en diferentes áreas y que, en el caso de los superdotados, refiere que destacan en prácticamente todas ellas.
- *Los factores no intelectuales (motivación y autoconcepto)*, incluyendo todas las variables que pueden influir en la utilización, el desarrollo y la mejora de las habilidades que posee cada individuo.



- *Los factores ambientales* que son todos aquellos procedentes del contexto y que, en una situación idónea favorecen el desarrollo y la maduración de la persona superdotada.
- *Los factores fortuitos (suerte, oportunidades)*, que influirán en las posibilidades del desarrollo y probabilidades de las capacidades para conseguir el éxito.

En su propuesta propone la necesidad de que un individuo que se considere talentoso en un área, debe de destacar de alguno de estos factores.

A partir del modelo psicosocial, Tannebaum define la superdotación como: “*el potencial (en la infancia) para llegar a conseguir realizaciones críticamente valoradas o producciones ejemplares en las distintas áreas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética*”.

De esta manera, defiende que la superdotación sólo se puede dar en la edad adulta, de acuerdo con los criterios de productividad social, siendo la infancia la época en la que va desarrollando el potencial de la persona superdotada.

Otro modelo característico de los considerados socioculturales es *el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento (DMGT)* de Gagné (1991, 1998,2009).

En él, plantea una diferenciación entre talento y “dotación”, entendiendo el talento como una capacidad o habilidad que se desarrolla sistemáticamente y en la que interviene un ejercicio y práctica controlados para dicho desarrollo, y la “dotación” (giftedness) como un don natural desarrollado, teniendo su origen en las estructuras genéticas y que se manifiestan aunque no haya existido instrucción o práctica.

Según este modelo, la superdotación se presenta con la existencia de un alto potencial en la persona. Para ello propone cuatro dominios de aptitud: intelectual, creativo, socioafectivo y sensorial-motor, e insiste en la relevancia de factores ambientales como las personas que rodean al individuo con talento o superdotación, los lugares donde se desarrolla su actividad y la suerte; y no sólo al peso del componente genético, afirmando también que, como factores emocionales, los catalizadores para la superdotación son la motivación, la autonomía del individuo, su autoestima y su seguridad.

Más adelante, Sánchez-Manzano (2005), apunta que para la superdotación ha de existir una alta inteligencia lógica y creativa, acompañadas de madurez emocional, motivación interna u estimuladores ambientales, haciendo gran hincapié en la familia, la escuela y la sociedad.

Por último, y siguiendo este breve recorrido por la evolución del concepto de altas capacidades, Heller y Perleth (2008) publican el **“*Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach*”**.

Esta batería se desarrolla en el marco longitudinal de Munich con la finalidad de desarrollar una batería de pruebas para detectar las altas capacidades y el diagnóstico de la superdotación y el talento tanto para el alumnado de EP como para el de secundaria.

Las características más importantes que desataca son la inclusión no sólo de predictores cognitivos que miden varias dimensiones y tipos de capacidad intelectual, creativa o social etc., sino también aspectos relevantes de la personalidad no cognitivos y moderadores sociales, midiendo intereses, motivaciones, el aprendizaje, el autoconcepto y los climas familiar y escolar, así como el estilo educativo y la calidad de la enseñanza. De acuerdo con la MMG, concebimos la superdotación o los talentos como habilidades multifactoriales dentro de una red de estos aspectos no cognitivos de la personalidad.

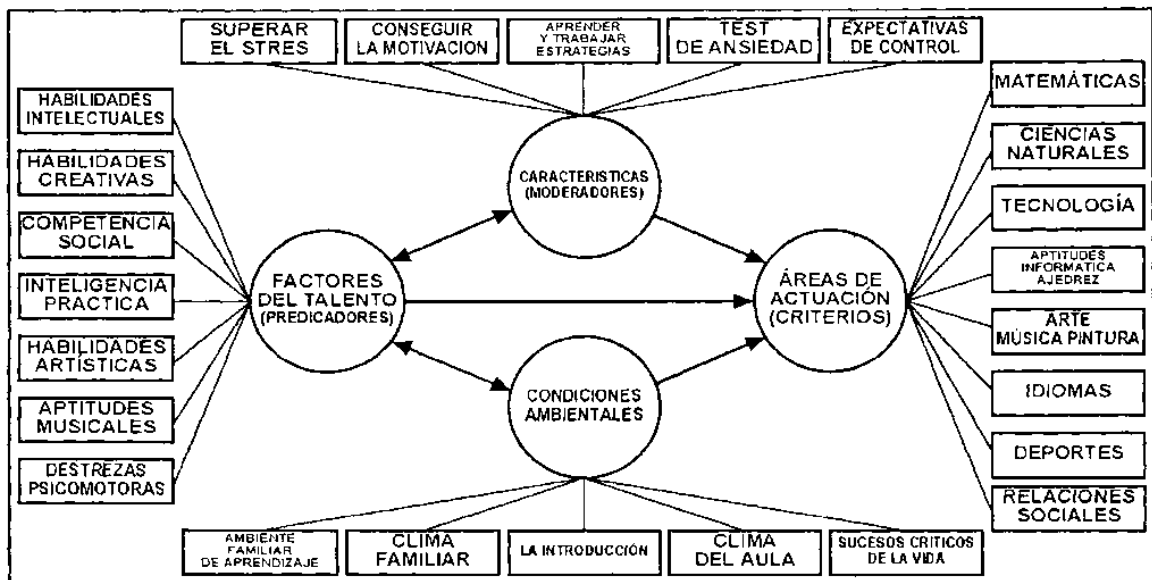


Figura 2: Munich High Ability Test Battery (MHBT).



Así pues, tras este breve recorrido por los dos últimos siglos de historia de los modelos relacionados con las AC, vemos que su evolución y modificación constantes han favorecido el estudio y análisis de las características propias de los sujetos que lo poseen, siendo todavía un campo de investigación activo y cambiante que pretende comprender mejor la complejidad que envuelve a la genialidad, la superdotación y a las AC en general.

## **2 ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES, SUPERDOTACIÓN Y TALENTO.**

El mundo de las AC está lleno de matices y conceptos similares que se distinguen entre sí por sutiles diferencias. Superdotación, talento, capacidad, genialidad, son términos que describen las habilidades extraordinarias que puede poseer el ser humano.

Es fácil confundir estos conceptos, ya que en todos se aprecia un matiz excepcional en comparación con el resto de personas. Por este motivo es necesario definir claramente los distintos términos que actualmente se desprenden de las AC, aclarando las relaciones que existen entre ellos.

### **2.1. Altas capacidades.**

Cuando hablamos de altas capacidades nos referimos a la habilidad intelectual, creatividad y motivación que se presentan en un grado por encima de la media en los 3 contextos (la familia, la escuela y la sociedad). Se trata de una dotación potencial que destaca sobre todo en la capacidad intelectual, teniendo las altas capacidades varias dimensiones interrelacionadas.

El término “Altas capacidades intelectuales” es un término que ya aparece regulado como tal en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, especificado en los artículos 76 y 77 de la misma. En la normativa legal se recoge esta terminología para favorecer una concepción más abierta del alumnado excepcionalmente dotado y que su



potencial intelectual no está sometido a un momento concreto de su desarrollo. (Martínez, 2012)

Según la normativa, la atención del alumnado con altas capacidades se enmarca en un modelo de escuela inclusiva, en el que la atención a la diversidad y la educación según las necesidades del alumno, son un hecho y un derecho para todos los participantes del sistema educativo.

Puesto que el término altas capacidades intelectuales engloba unos parámetros, unas características y, sobre todo, distintos agrupamientos de habilidades específicas, debemos matizar las categorías que subdividen este concepto.

### **2.1.1 Precocidad.**

La precocidad se distingue de la superdotación y del talento en su carácter evolutivo, ya que tiene que ver con el ritmo del desarrollo.

En los alumnos precoces se da un avance madurativo del desarrollo cognitivo en un tiempo más breve que el considerado normal pero no consiguen más ni mejores niveles. Adquieren antes los recursos intelectuales básicos, para posteriormente normalizarse (Castelló, 1992).

Así pues, el avance rápido en la adquisición de los recursos intelectuales durante la etapa de desarrollo (entre 0 y 14 años) y la manifestación de alto rendimiento académico puede ser debido a precocidad. Los alumnos precoces presentan necesidades educativas específicas ya que adquieren antes de lo esperado una serie de conocimientos y destrezas y, con frecuencia, dominan algunos de los contenidos programados para su nivel e incluso para su etapa. No obstante su capacidad cognitiva se normaliza a medida que el niño va creciendo, tratándose de una adquisición precoz relacionada con su desarrollo madurativo. Pasado un tiempo su capacidad intelectual se normaliza y se equipara a su nivel de referencia. Ésta adquisición precoz no sucede en todas las áreas del desarrollo, por ejemplo en Educación Infantil, es frecuente encontrar alumnos con un nivel de competencia lectora y de lenguaje oral propio de una edad más avanzada.



Sin embargo, no ocurre lo mismo con la composición escrita, a la que generalmente no han accedido porque depende en gran medida del desarrollo motor.

Sin embargo es necesario prestar mucha atención al desarrollo evolutivo del alumnado, ya que la sutil diferencia entre superdotación y precocidad infantil en estas etapas evolutivas puede inducir a un error en el diagnóstico del alumno. Esto supone que hay que ser cautos y precavidos a la hora de considerar a un alumno como superdotado con el fin de evitar que se produzca un nivel de expectativas y exigencias inadecuadas.

### **2.1.2 Superdotación.**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a una persona superdotada como "aquella que cuenta con un cociente intelectual superior a 130".

La superdotación se conceptualiza como un perfil complejo, donde todos los recursos intelectuales aparecen en un nivel elevado y se refiere a la dotación, potencial o actual, que caracteriza de forma sobresaliente y prioritaria a ciertos individuos de ambos sexos, generalmente procedente de la capacidad intelectual (Prieto y Castejón, 2000).

Entendemos que la capacidad intelectual abarca tanto a los distintos campos de la cognición como a la emoción, contexto social y una creatividad elevada. Siendo el superdotado general el que reúne un alto desarrollo en todas estas competencias

En el ámbito académico a menudo se trata de alumnado que no presenta dificultades en la escuela, aunque no siempre sobresalen al resto de sus compañeros. También hemos de tener en cuenta en este caso que la superdotación, cuando se refiere a niños, hace referencia a su potencial, en cambio, cuando se corresponde con adultos, se refiere a sus logros.

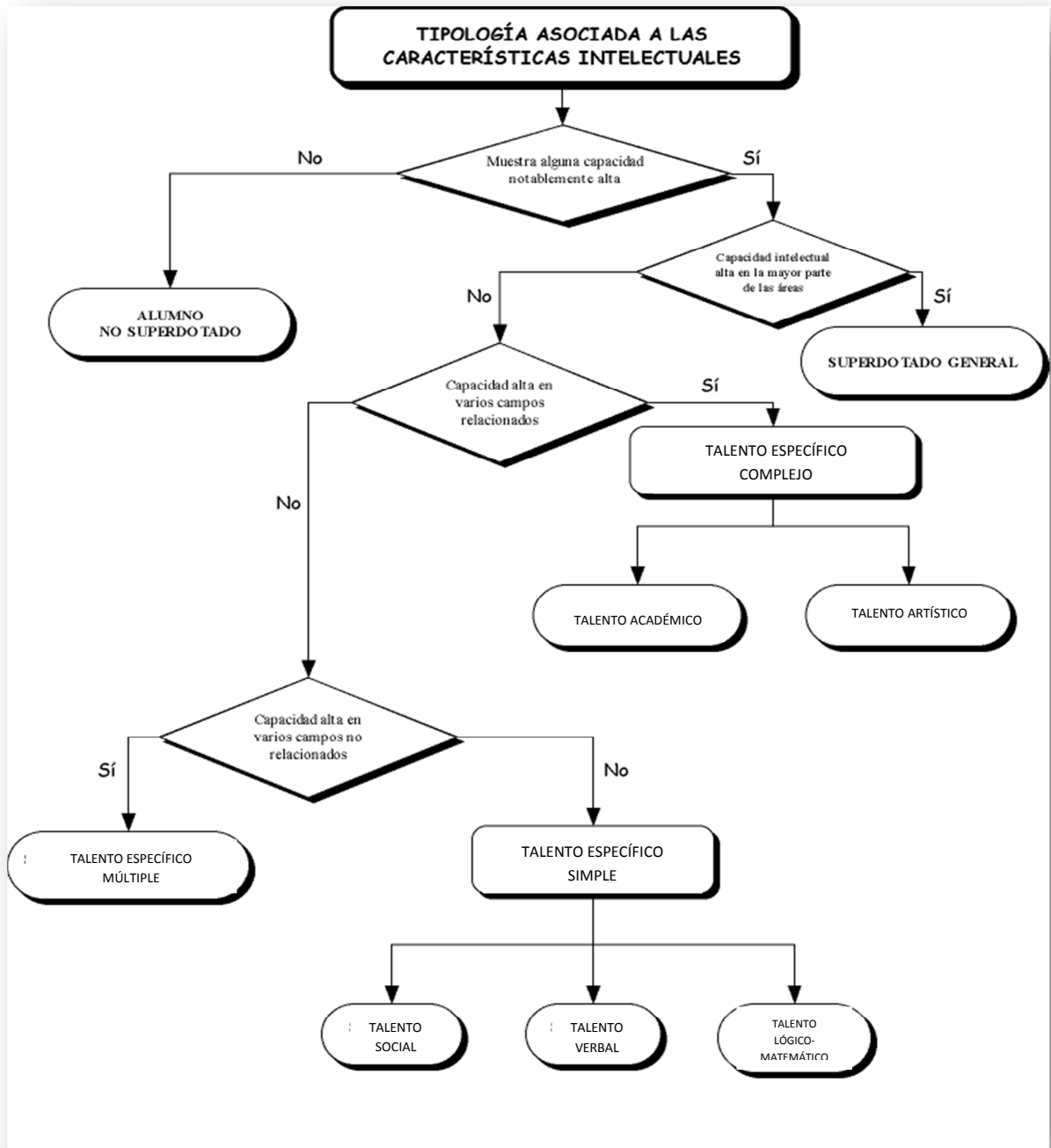


Figura 3: Tipología asociada a las características intelectuales. (Palazuelos, Elices y del Caño, 2007)

Se puede realizar una diferenciación clara y concisa entre talento y superdotación precisando que “representan dos polos de un espacio en el que se insertan todos los fenómenos” refiriéndose al desglose de la excepcionalidad intelectual superior (Castelló, 1996).





### **2.1.3 Talento.**

La persona que presenta talento puede definirse como aquella que muestra una elevada aptitud en un ámbito o tipo de información (por ejemplo el talento matemático) o en un procesamiento, siendo este último el caso que vamos a tratar, el talento artístico y creativo. Así mismo responde a la especialidad y las diferencias cuantitativas altas sobre todo en velocidad de ejecución y automatización de un proceso, siendo el resto de procesamientos generalmente dentro de la media o en ocasiones un tanto discretos.

Podemos definir el talento como una elevada aptitud, tipología de procesamiento o habilidad excepcional en una, dos o más áreas del conocimiento en las áreas en las que posee algún talento es posible que la persona con frecuencia sea más efectiva que, por ejemplo, un superdotado, sin embargo, en el resto de ámbitos o de formas de procesamiento se manifiestan dentro de la media o incluso de forma deficitaria.

### **2.2 El talento y sus tipos.**

El talento se corresponde con un término referido al conjunto de destrezas y habilidades que capacitan al individuo para dominar la información dentro de un área concreta del saber. El rasgo esencial del talento es la especificidad (Castelló, 1996, 1999) el individuo es extremadamente bueno o excepcional en un campo del saber: música, pintura, actividad física, literatura, etc.

El Informe Marland (1972) propone la definición de seis áreas del talento. Del informe se desprende que los sujetos capaces de altas realizaciones son aquellos con logro demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas:



Figura 4. Definición de las seis áreas del talento según el informe Marland (1972). Elaboración propia.

Actualmente, y según diversas publicaciones, se ha mantenido la esencia de la definición del Informe Marland (1972) pero se ha especificado el tipo de talento en 7 categorías que desarrollaremos en el siguiente punto. A partir de la aportación anteriormente expuesta, estas tipologías han servido para centrar los trabajos de las altas capacidades dentro del contexto académico, siendo un punto de partida indispensable para asentar las bases que contemplan la superdotación y el talento en nuestro entorno educativo actual. Esta clasificación también plantea una visión general del espectro de las habilidades de la persona, muy similar a la clasificación que, en 1983, Howard Gardner hará de las inteligencias múltiples y es la base para una de las clasificaciones que actualmente hacemos de los talentos, como veremos a continuación.

### 2.2.1 Clasificación de los talentos.

Para poder decir que alguien posee talento simple debemos tener claro que primero tenemos que acotar unos parámetros que lo definan, ya que este tipo de talento depende estrictamente de los diferentes tipos de información que se adquiere y el procesamiento



de la misma. Este tipo de talentos condicionan profundamente la motivación por diversas áreas de un campo determinado así como el hecho de que las personas con este tipo de talentos suelen ser muy sensibles al entorno que les rodea. Castelló (1999) referencia 5 talentos simples, que detallamos en la tabla 3.

Por otro lado, se considera que alguien posee talento complejo cuando tiene un nivel elevado en más de un recurso cognitivo, por este motivo este tipo de talento se asemeja bastante a la superdotación.

A continuación, y manteniendo las mismas fuentes, vamos a reseñar muy resumidamente los distintos talentos que actualmente encontramos, centrándonos, después en el talento artístico (TA), siendo este el objeto de estudio de este TFM.

<b>Talento académico.</b>
Combinación de recursos altos de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria”. Se trata de personas con gran capacidad para los aprendizajes que se dan en la escuela, teniendo facilidad por adquirir conocimientos bajo una motivación orientada hacia los contenidos. Suelen ser personas con gran capacidad memorística y con curiosidad por aprender de diversos temas, aunque suelen ser poco creativos y se sienten más cómodos con las tareas académicas que con las artísticas.
<b>Talento artístico.</b>
Se forma a partir de una combinación de aptitud, creatividad, dominio del espacio y de informaciones con simbolización no verbal (gráficas, imágenes, iconos, sonidos...).
<b>Talento creativo.</b>
En las personas que presentan este talento encontramos, “una alta capacidad” en razonamiento creativo. Pensamiento divergente, alternativo, que adopta posiciones diferentes y cambios de puntos de vista distintos. Con gran fluidez, flexibilidad y originalidad en las respuestas. Apreciándose esas características tanto en producciones artísticas como en otros ámbitos de aprendizaje y la conducta. Este talento fue considerado como talento simple por Castelló en 1999



<b>Talento social.</b>
En cuanto al talento social podemos decir que se presenta “por la facilidad para entender los deseos, estados de ánimo y motivaciones de los demás. Presenta amplios recursos para tomar decisiones y suele preferir las actividades en grupo. Este talento fue considerado como talento simple por Castelló en 1999
<b>Talento lógico</b>
Las personas con talento lógico suelen tener una gran capacidad de razonamiento lógico, para el manejo de lo abstracto y el pensamiento divergente. Son hábiles en tareas que implican razonamiento inductivo y deductivo y prefieren situaciones estructuradas y planificadas. Este talento fue considerado como talento simple por Castelló en 1999
<b>Talento verbal.</b>
Muy alta capacidad para tratar con la información verbal y, debido a sus habilidades lingüísticas, tienden a tener facilidad para resolver con éxito situaciones de evaluación. No obstante suelen presentar cierta descompensación entre las representaciones cualitativas y cuantitativas. Este talento fue considerado como talento simple por Castelló en 1999
<b>Talento matemático.</b>
Muestran elevados recursos en el manejo de la información cuantitativa y numérica, así como para la resolución de problemas, presentando altas cualificaciones en las materias relacionadas con su campo y presentando resultados menos llamativos en las que requieren de una mayor influencia verbal. Este talento fue considerado como talento simple por Castelló en 1999

Tabla 3. Resumen de los distintos tipos de talento (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003).

Actualmente se está realizando investigaciones para determinar otros tipos de talento: la sensatez (Quintero 2013) y el talento tecnológico (Del Valle, 2010)



Esta clasificación de los distintos talentos, que actualmente es la empleada como marco de referencia para identificar las capacidades de los individuos, deriva casi íntegramente de la propuesta en el Informe Marland (1972). Las diferencias más significativas que podemos destacar son las siguientes:

- En 1972 se hablaba de habilidades y hoy en día se emplea el término talento.
- Actualmente se divide el talento en matemático, verbal y lógico en contraposición con la habilidad intelectual general propuesta en el Informe.
- El término habilidades de liderazgo se cambia por el de talento social que utilizamos hoy en día.
- La ausencia de talento relacionado con las habilidades psicomotrices.

No obstante, a continuación veremos que Gardner, que también hace una clasificación de las distintas inteligencias y destrezas que puede poseer el hombre, si contempla las habilidades psicomotrices dentro de la inteligencia kinestésica, en la teoría sobre las Inteligencias Múltiples, en 1983.

### **2.3 Las inteligencias múltiples (IM).**

Howard Gardner, en su obra *Frames of Mind* (1983), definió la inteligencia humana como la capacidad de resolver problemas o crear cosas reconocidas por la uno o varios ambientes culturales. Pero la mayor aportación a la definición de inteligencia, que desarrolló Gardner, es llevar esta definición, no solo al ámbito lingüístico y lógico-matemático, sino que amplía el concepto hacia una naturaleza pluralista del potencial cognitivo.

También hace referencia a la importancia de la interacción de los factores biológicos y ambientales. A partir de la concreción de 8 tipos distintos de desarrollo inteligente independientes entre sí. A partir de su aportación de las IM, plantea una óptica multidimensional, perfilando los distintos campos del talento.



A continuación veremos la clasificación de las 8 inteligencias que propuso Gardner (1983, 1995, 2001).



Figura 5: Cuadro de la propuesta de Gardner de las Inteligencias Múltiples, (Prieto y Castejón, 2000).

Gardner hace una clasificación de lo que él considera las inteligencias múltiples distintas e independientes que puede poseer el ser humano, huyendo de la creencia de una única inteligencia, que se compone de diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad.

Así mismo afirma que aunque él considera estas 8 como las más significativas, pueden existir tantas inteligencias como capacidades posea un individuo. Actualmente Gardner habla de una nueva inteligencia, la inteligencia existencialista que consiste en la capacidad de comprender cosas que no se comprenden habitualmente, esta está todavía en estudio (Gardner, 2003). Así mismo plantea que estas inteligencias carecen de valor intrínseco y que es en el comportamiento de cada individuo en sociedad donde reside la importancia de las mismas.



## 2.4 El talento y la superdotación en la escuela.

Debido a que el contexto escolar es uno de los contextos en los que los niños pasan mayor tiempo, es relevante que hablemos de la implicación del sistema educativo en la actualidad.

Existe numerosa legislación en nuestra comunidad autónoma y en el resto del estado que atienden las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades. Hemos seleccionado las más significativas y reflejado los fragmentos más relevantes alrededor del concepto de alumnado con altas capacidades, para concretar como a partir de esta legislación se propone una intervención apropiada y acorde con las características de este alumnado.

### Constitución Española de 1978.

Art. 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Art. 20. Se reconoce y protege el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

### Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

#### El título II:

- Aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo.
- Establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el *objetivo* de lograr su plena inclusión e integración.



Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta

Precisan un tratamiento específico los **alumnos con altas capacidades intelectuales** y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa se concibe a partir del *principio de inclusión*, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

### **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)**

Art. 36.1 donde se dice que "El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos."

Art. 37.2 En este apartado se establece lo siguiente: "La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización."

### **Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación educativas especiales. Regula la escolarización de estos alumnos y establece las medidas necesarias para garantizar una educación de calidad**

#### **Artículo 10. Atención educativa.**

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover





un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

**Artículo 11. Evaluación y medidas.**

1. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
2. A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual **contarán con profesionales con una formación especializada.**

**Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.**

Se trata de la primera norma de desarrollo de la Ley de Calidad. Es de destacar que amplía significativamente las posibilidades de flexibilización, permitiendo acelerar hasta tres años en la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) y uno más en la post-obligatoria (Bachillerato)

**Resolución de 29 de abril de 1996, de la secretaría de estado de educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.**

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual serán escolarizados en centros ordinarios (principio de inclusión e integración)
2. Las adaptaciones curriculares que se realicen para estos alumnos promoverán, en todo caso, el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los



objetivos generales de la educación obligatoria.

3. La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual podrá suponer la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del período de escolarización obligatoria con la correspondiente adaptación individual del currículo.

4. Cuando se prevea la adopción de cualquiera de las medidas curriculares extraordinarias mencionadas se mantendrá informados a los padres o tutores legales del alumno, de los que se recabará su consentimiento por escrito. De igual modo, se proporcionará información al alumno.

### **Plan Marco de atención educativa a la Diversidad en Castilla y León.**

Establece una estructura de referencia de carácter general en el que se delimitan los objetivos básicos que guiarán todo el proceso y se diseñan las principales líneas de actuación. Al incardinarse en él las distintas iniciativas, este Plan va a impulsar los esfuerzos en la dirección adecuada en función de los aspectos seleccionados.

### **Decreto 40/2007, de 3 mayo, por el que se establece el currículo de educación primaria en la comunidad de Castilla y León.**

#### **Art. 2 Finalidad.**

Proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal, adquirir habilidades y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Asimismo la educación primaria también tendrá por finalidad preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria.



**Orden EDU/1045/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implementación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.**

Art. 13. Atención a la diversidad

6. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y al que se refiere el artículo 76 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el artículo 13 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre se flexibilizará, en los términos que establece la Consejería competente en materia de educación, de forma que pueda anticiparse un curso al inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que éstas medidas son las más adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización. Su atención educativa se llevará a cabo de acuerdo con el plan de atención al alumnado.

**Orden de 14 Febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.**

Al referirse a la evaluación psicopedagógica de los alumnos hace referencia a la recogida de información del contexto familiar y de las condiciones personales y de desarrollo de los alumnos con sobredotación.

Además en una Disposición adicional se vuelve a incidir en que *"el Ministerio de Educación y Ciencia elaborará la normativa necesaria para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica descrito en esta Orden a la situación específica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación"*.



**Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y procedimientos de flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.**

Sólo señalaremos que la flexibilización a la que se hace referencia podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo (2 años). (Art. 3.1) Personas con necesidades educativas específicas.

**El Apartado 3.2** cita: " *Podrá autorizarse la flexibilización, con carácter excepcional, del período de escolarización obligatoria, reduciéndolo un máximo de dos años. En ningún caso podrá aplicarse la reducción de los dos años en el mismo nivel o etapa educativa* "

**El Apartado 4** señala como requisito que se acredite la sobredotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su inserción social y que globalmente tenga adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le corresponde cursar.

***ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.***

Tabla 4. Referencias legales significativas sobre alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y altas capacidades. Elaboración propia.

Toda esta legislación exige que en los centros educativos puedan dar una respuesta de calidad a los alumnos con altas capacidades. Gracias a ella se regula el enfoque psicopedagógico de la intervención y evaluación y se busca una visión global de este alumnado, atendiendo los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales que intervienen en los procesos individuales y colectivos de los aprendizajes del alumnado. Así mismo,



una intervención educativa enmarcada en el concepto de inclusión para todos los niños, sin diferenciación por sus características y necesidades, garantizando así una educación de calidad para todos.

### **3 EL TALENTO CREATIVO Y ARTÍSTICO.**

En las últimas décadas la creatividad ha cobrado mayor importancia en relación con la inteligencia, como una dimensión flexible y abierta, relacionada con el pensamiento y la afectividad (Coyle, 2009).

La inteligencia creativa es aquella que parte de los aprendizajes ya adquiridos y de una determinada forma de pensar y ofrece soluciones originales, nuevas y distintas a las aprendidas.

Es cierto que algunas personas son muy creativas y otras muy rutinarias. Un análisis de las características del pensamiento puede esclarecer la dinámica de la creatividad, y el porqué de la constancia de diferentes grados de creatividad en distintas personas. Para ello citaremos a continuación, los principales modelos que se han utilizado en el estudio de la creatividad.

#### **3.2 Modelos de la creatividad.**

##### **3.2.1 Modelo Psicodinámico.**

Podemos considerar este modelo como el primer enfoque teórico sobre el estudio de la creatividad del siglo XX.

Este modelo se basa en que la creatividad surge de la tensa relación que existe entre la consciencia y la inconsciencia (Freud 1908/1959). Considerando que las representaciones creativas se producen por querer expresar deseos inconscientes. No obstante esta teoría no fue demasiado considerada por la psicología científica de la época, ya que entonces al estudio de la creatividad no se le prestaba demasiada atención.



### **3.2.2 Modelo Cognitivo.**

Los autores más destacados de este enfoque son Finke, Ward y Smith (1992). El objetivo principal que persigue es comprender las representaciones mentales y los procesos que se derivan del pensamiento creativo y clasifica el procesamiento del pensamiento creativo en dos fases: la fase generativa, en la que el individuo construye estructuras preinventivas para realizar descubrimientos creativos. Y la fase exploratoria que empela estas estructuras para obtener ideas creativas. Además la intervención creativa, según este modelo, incluyen procesos de reparación, asociación, síntesis, transformación y reducción categórica.

### **3.2.3 Modelo De La Personalidad.**

Desarrollándose paralelamente al enfoque cognitivo, el modelo de la personalidad se centra en las variables de la motivación, la personalidad y el ambiente sociocultural como variables necesarias para la creatividad, analizando, como objetivo principal los rasgos de la personalidad más relevantes en la persona creativa.

Dentro de este enfoque hay autores que consideran relevante la relación existente entre la creatividad y factores como la libertad, la espontaneidad, el valor o el liderazgo, ya que estos facilitan a la persona creativa valorar su potencial.

### **3.2.4 Modelo Experimental.**

Se centra en la investigación de los procesos cognitivos que intervienen en la resolución de problemas creativos.

En este enfoque sobresalen tres características importantes: *los entornos controlados* en los que se plantean los problemas a resolver a las personas en entornos artificiales; *la medida cuantitativa*, que, como su nombre indica, consiste en el empleo de métodos cuantitativos por parte de los investigadores, y *el análisis de las tareas* que describe los procesos o tareas implicados en el proceso de resolución creativa de problemas.



### **3.2.5 Modelo Historiométrico.**

Este modelo se caracteriza por la medición de la creatividad mediante la extracción cuantitativa de los datos, casi exclusivamente del análisis de la documentación histórica del caso. Otra peculiaridad de este enfoque es que estudia también la preocupación que puede presentar la persona creativa por la aceptación de sus productos creativos. El principal referente de este modelo es Simonton (1999) quien mejoró la metodología del enfoque y que además ha ampliado esta metodología al estudio de la creatividad y el liderazgo, a la invención y el descubrimiento o a la creatividad y la música, entre otras áreas.

### **3.2.6 Modelo Biográfico o de estudio de un caso.**

Está basado en el estudio de la historia de personas creativas y su análisis. Para ello se emplea una metodología cualitativa, considerando esta como la óptima para el estudio de la creatividad, utilizando para ello, la descripción cualitativa individual. Como ejemplo e investigaciones biográficas cualitativas podemos destacar la colección de los doce estudios de casos de Wallace y Gruber (1989) y los estudios de Gardner (1994).

### **3.2.7 Modelo Biológico.**

Martindale (1999) dice que *“la inspiración creativa sucede en un estado mental en el que la atención se descentra, el pensamiento es asociativo y se activa de manera simultánea numerosas representaciones mentales”*.

Es el modelo más utilizado por la neurociencia cognitiva de la creatividad y se basa en los correlatos fisiológicos de la resolución de problemas. Examina la actividad cerebral de las personas que, a partir del pensamiento creativo, resuelven tareas y problemas.



### **3.2.8 Modelo Computacional.**

En este modelo se afirma que el pensamiento creativo se asemeja a un programa informático y por tanto es susceptible de formalizarse y para poder describir la creatividad, es necesario producir un código informático que simule la producción creativa.

Posee dos puntos fuertes: el primero es que el enfoque se centra en un nivel de precisión como principal objetivo, y el segundo, que ofrece tests objetivos a partir de la simulación informática, para la teoría de la creatividad. Esto permite disponer de una batería de pruebas que pueden emplearse conjuntamente con otros métodos de estudio para investigar la creatividad.

### **3.2.9 Modelo Contextual.**

Se caracteriza por centrarse en el estudio de la creatividad dentro del contexto social, cultural o evolutivo, considerándola como una actividad indisociable al contexto en el que se enmarca.

Este enfoque está diseñado a partir de la combinación de los modelos biográfico e historiométrico propuesta por Feldman, Csikszentmihalyi y Gardner (1994)

A partir de estos modelos, hemos podido analizar, valorar y estudiar la creatividad y las características de las personas creativas. Estas características se desarrollarán en el siguiente apartado.

## **3.3 Variables que forman la creatividad.**

Como hemos visto en la descripción de los talentos, el talento artístico se corresponde con la combinación de la creatividad, el dominio del espacio y la capacidad de dar y recibir información a partir de la representación de símbolos no verbales.

Este talento complejo suele caracterizarse por un predominio de las imágenes sobre las palabras, por una aparente falta de sistematización en la organización no lógica en el





trato de la información, y una mayor predilección por problemas que ofrecen diversas soluciones.

Por tanto, podemos decir que el TA es un conjunto de habilidades y capacidades que uniéndolas hacen y ejercen una actividad compleja que ejecuta ideas creativas e innovadoras. Para ello precisan de procesos de pensamiento divergente con lo cual, se considera que dentro de este talento complejo, el talento creativo es fundamental y que es necesario incrementar las características de la creatividad para poder desarrollarse en su plenitud.

El talento creativo, es un talento simple que se corresponde con una alta capacidad para el pensamiento divergente y alternativo, y la posibilidad de adoptar posiciones y puntos de vista diferentes a los habituales. Sus principales características son:

- **Flexibilidad:** facilidad por la resolución de problemas, haciendo posible la capacidad de abordar los problemas desde diferentes puntos de vista.
- **-Fluidez:** facilidad para generar un número elevado de ideas respecto a un tema determinado.
- **-Originalidad en las respuestas:** capacidad para producir respuestas ingeniosas o infrecuentes en distintos ámbitos.
- **-Elaboración:** el mayor nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas.
- **-Viabilidad:** capacidad de producir ideas y soluciones que sean realizables en la práctica.

Los niños superdotados calificados como creativos tienen muy desarrollado el sentido del humor y una actitud lúdica que incluso se manifiesta en las actividades académicas. Además, destaca su inconformismo, su marginalidad y las ideas originales que expresan en el trabajo.

Estas características dificultan a menudo la relación que los alumnos susceptibles de precisar de una atención específica la obtención una respuesta adecuada a sus necesidades en la escuela.



Una vez definidos los conceptos necesarios para nuestra propuesta y enmarcamos en referencias históricas y legales, vamos a dar paso, propiamente, al desarrollo y valoración del estudio empírico en el que hemos fundamentado nuestro TFM.

# **CAPÍTULO III: ¿CÓMO PERCIBE LA ESCUELA A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON TALENTO ARTÍSTICO Y SU CREATIVIDAD?**

## **DISEÑO DEL ESTUDIO.**

### **1. INTRODUCCIÓN.**

En la sociedad actual la contemplación del arte, su disfrute y sobre todo su desarrollo se han convertido en actividades, o bien para personas con recursos suficientes como para poder invertir tiempo y en ocasiones dinero en él, o personas que, a menudo, han de sufrir rechazo, juicios de valor y críticas de la sociedad por pretender expresarse de manera libre a través de sus composiciones artísticas, siendo muy pocos los que consiguen convertir su talento en su modo de vida y de subsistencia.

Si bien hay personas que pueden dedicar todo el tiempo y esfuerzo necesarios para crear, componer, pintar o interesarse por el arte, es cierto que en incontables ocasiones el talento artístico pasa a ser una actividad secundaria en el día a día de los que lo poseen.

Desde luego, la escuela primaria no es muy distinta a la sociedad en este sentido, siendo la capacidad artística una de las mayores asignaturas pendientes de los centros



educativos. Dos horas semanales para desarrollar esta capacidad y poco interés, tiempo y esfuerzo por parte de la comunidad educativa (CE) para trabajar la creatividad en la mayoría de las áreas de trabajo, hace que nuestro alumnado, cada vez con mayor frecuencia, se vuelva un excelente ejecutor pero bastante pobre en cuanto a capacidad para crear, elaborar, construir y disfrutar del aprendizaje.

Con el desarrollo de esta propuesta práctica valoraremos, a partir de un estudio empírico, la relevancia del TAYC en las aulas y la capacidad del profesorado de detectarlo, gestionarlo y favorecer su máximo desarrollo.

## **2. EL PAPEL DEL PSICOPEDAGOGO EN EL TRABAJO Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.**

La educación infantil y primaria son las etapas donde se fraguan las bases de la persona creativa.

Por ejemplo, el niño que posee un talento especial para la creatividad y la composición artística suelen caracterizarse en EI, por su capacidad de utilizar el vocabulario de forma sorprendentemente correcta, entretenerse con los libros, atlas, enciclopedias y todo aquello que sobre el papel le aporta cosas nuevas que descubrir (Prieto, López y Ferrádiz , 2003). Demuestra aptitudes poco habituales en esa edad para el arte y la música y le gustan e interesan las actividades y experiencias que se les ofrecen. Cuando siguen madurando y llegan a la edad de EP, se encuentran con elementos dinamizadores de su desarrollo creativo, que se encuentran a su alrededor y, teniendo en cuenta que parte de su jornada se desarrolla en el centro escolar es importante destacar que el grupo de compañeros y, sobre todo el profesorado, son dos de los elementos ambientales más significativos de esta etapa. Ya entrando en los 9-10 años, existe una integración de su experiencia creativa con su vida cotidiana y, por tanto, con su entorno social y escolar y a su capacidad de decidir, crear y tener pensamientos independientes y propios, hacen que ésta sea la etapa más importante para el desarrollo creativo.



Así pues, es imprescindible que durante esta etapa evolutiva de los niños, la escuela ponga a su alcance el mayor número de actividades, ideas y acciones que enriquezcan a los alumnos con TAYC y que fomenten su adquisición y desarrollo en los que no lo tienen ya que aunque no se posea el talento, todos tenemos la capacidad de crear y es importante que la desarrollemos. Además es cierto que la creatividad se alimenta de sí misma, con lo cual, cuanto más creas, más creativo te vuelves, convirtiéndose en un entrenamiento que ayuda a formar la integridad de una persona. Por este motivo, la labor psicopedagógica que se puede desempeñar para potenciar la creatividad es indispensable.

En los centros educativos de hoy en día se trabaja la capacidad creativa muy a menudo, aunque pasa desapercibida por encontrarse inmersa en tareas académicas y demasiado estructuradas en las que, aunque existe la posibilidad de ofrecer diversas respuestas a una misma cuestión. La falta de tiempo, el exceso de importancia que se le presta a las calificaciones, la despreocupación por el desarrollo de las habilidades artísticas y la tendencia a la homogeneidad, hacen que el arte, el pensamiento divergente y las respuestas atrevidas, a veces no se reciban como un paso más en el desarrollo del talento creativo y artístico, sino más bien como un inconveniente para poder continuar con la dinámica habitual del aula.

Así mismo, el TAYC suele percibirse a menudo en los alumnos, aunque no se suele prestar demasiada atención, a no ser que se trate de un caso excepcional, en cuyo caso, el niño se convierte en alguien curioso y del que todo el profesorado habla, pero pocas veces se le invita a potenciar al máximo su talento o se le orienta al respecto.

Por este motivo hemos llevado a cabo un estudio de campo en el que valoraremos si se detecta, se fomenta e, incluso, cómo se puede trabajar el TAYC por parte del profesorado.



### **3. EL TRABAJO DE LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO DE EI Y EP.**

#### **3.1. Descripción de la actividad práctica.**

Como trabajo de campo se ha llevado a cabo un estudio con un grupo muestra en un centro educativo de la provincia Valladolid. A esta muestra de alumnado de 4º nivel de educación primaria se le han pasado 2 escalas para la evaluación del talento artístico y de la creatividad valoradas por la tutora de los alumnos de la muestra, así como una prueba valorada por nosotros a partir de nuestros conocimientos específicos de la materia, en la que a partir de la observación y la asignación de puntuaciones, se ha podido establecer una gráfica de capacidad creativa y artística.- figurativa.

A partir de los resultados obtenidos, se diseña un proyecto de trabajo para el centro, en el que se pretende potenciar al máximo tanto el talento artístico como la creatividad del alumnado.

La actividad práctica y el desarrollo del TFM se han llevado a cabo desde el punto de vista de la percepción de un docente de educación primaria sobre las capacidades artísticas de los alumnos, de su aula de referencia. Se analizan los resultados conseguidos y se comparan con la valoración realizada de unos dibujos de los niños que se han diseñado para el presente trabajo y se han comparado después el resultado final con las creencias de la tutora.

#### **3.2. Descripción del contexto.**

La localidad de Íscar es un municipio de la comarca de Tierra de Pinares en la provincia de Valladolid. Actualmente dispone de una población de 6.913 habitantes censados, teniendo en cuenta que Íscar ha experimentado un notable crecimiento demográfico en los últimos años de la mano de la inmigración, la cual representa el 13%



de la población del municipio. La economía de la zona ha decaído considerablemente ya que, además de la agricultura, esta localidad ha sido un punto importante en la fabricación y elaboración de muebles y, sobre todo de puertas de madera que, a causa de la crisis inmobiliaria, se ha visto terriblemente afectada.

El C.E.I.P. “Álvar Fáñez”, es un centro de titularidad pública dependiente de la Junta de Castilla y León, que acoge al alumnado de Íscar y de localidades colindantes, siendo este el único centro de Educación Infantil y Primaria de la localidad.

En él se imparten Educación Infantil y Primaria y cuenta también con un Aula Substitutoria de Centro Específico (ASCE) en la que se atienden las necesidades de los alumnos del municipio y de localidades de la zona.

El Centro consta de tres líneas por cada nivel educativo tanto en Educación Infantil como en Primaria, aunque en este curso escolar 2012/13, sólo hay dos aulas de 3º de Infantil y dos de 3º de Primaria. Por tanto se trata de un centro numeroso, que cuenta con 547 alumnos al acabar el curso escolar y con un claustro de 45 profesionales (incluido la asistente técnica del aula substitutoria, la fisioterapeuta y el personal de religión católica).

En este centro existe un gran número de alumnado inmigrante y de minoría étnica (concretamente colectivo gitano pero que, en muchos casos, lleva ya afincado en la localidad desde hace 3 generaciones).

Así pues tanto el volumen de alumnado del centro como sus características culturales y étnicas, hacen de este colegio, un lugar complejo y heterogéneo en el que se deben valorar muchos factores para poder impartir una educación individualizada acorde con las necesidades de todo el alumnado.

### **3.3. Descripción de la muestra.**

El centro consta de tres líneas, pero se ha tomado como muestra sólo una, teniendo en cuenta que el objeto de estudio no es la comparativa entre un aula u otra, si no la



capacidad del profesorado para poder detectar el TAYC en el grupo clase. De esta forma se ha elegido el aula de 4º de primaria B, como muestra para el estudio.

La muestra de alumnos está compuesta por 21 alumnos de los cuales 12 son niñas y 9 niños. Los alumnos proceden de diversas nacionalidades. Además de los autóctonos de la zona, en el aula hay 1 alumno de procedencia rumana, 4 de Bulgaria, 2 se Suramérica y 3 de etnia gitana, aunque residentes en el pueblo desde hace varias generaciones. Así mismo algunos alumnos del aula tienen algún tipo de NEAE, en su mayor medida necesidades de educación compensatoria y dificultades de lectoescritura y una alumna con un diagnóstico de autismo de alto funcionamiento. No obstante estas características no influirán en los resultados del estudio, ya que no se valora el TAYC de cada uno de los alumno, en cuyo caso podría ser relevante comparar la procedencia y/o las necesidades educativas, si no que se pretende valorar la capacidad de la tutora para detectar las características artísticas y creativas del alumnado.

### **3.4. Diseño del estudio.**

#### **3.4.1. Objetivos planteados.**

Para el desarrollo de este TFM planteamos una serie de objetivos referidos a la actividad de estudio y otros específicos relacionados con la propuesta de trabajo, que a continuación vamos a definir.

Para el análisis y valoración de las capacidades relacionadas con el talento artístico nos planteamos los siguientes objetivos.

- Conocer las expectativas que presenta el profesorado ante el TAYC.
- Valorar la capacidad del profesorado para detectar el TAYC del alumno.
- Documentarnos sobre las altas capacidades relacionadas con el TA.
- Obtener resultados a partir de pruebas editadas sobre el TA en una muestra y compararlos con las hipótesis que a continuación analizaremos.
- Comparar las opiniones del profesorado con los resultados de la valoración para obtener resultados.



- Comunicar la información al profesorado para extraer conclusiones y elaborar un programa de trabajo.
- Realizar una propuesta de intervención que dé respuesta a las necesidades del centro extraídas de los resultados del estudio.

### 3.4.2. Hipótesis y Variables.

Para el estudio se plantean las siguientes hipótesis:

**Hipótesis 1:** El profesorado no identifica la capacidad y el talento artístico y creativo en el alumnado.

**Hipótesis 2:** El profesorado identifica la capacidad y el talento artístico y creativo pero no fomenta su desarrollo.

Para el análisis de la información del estudio y por tanto para poder comprobar la validez de las anteriores hipótesis, hemos tenido en cuenta las *variables* propias de la creatividad y el talento artístico, que son:

- La capacidad creativa.
- La capacidad ejecutiva.
- La elaboración.
- La flexibilidad.
- La fluidez.
- La originalidad.

### 3.4.3. Metodología a seguir.

Para la realización de este estudio, hemos empleado diversas pruebas de valoración.

Por un lado, la tutora de los alumnos de la muestra y encargada de llevar a cabo la asignatura de educación artística en plástica, ha contestado a la escala VANEPRO- 2





(valoración de las necesidades educativas por el profesorado), y elVALCREA (Valoración de la creatividad) (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003), una escala que específicamente valora las capacidades creativas del alumnado (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003) que valora varias capacidades y destrezas de la persona incluyendo la creatividad.

El VANEPRO-2 es una escala que consta de 25 ítems en la que el profesorado valora a cada alumno, con una puntuación del 1 a 5, siendo 1 la puntuación menor y 5, la más alta. Con ello se miden cinco factores del alumnado: la capacidad de aprendizaje, la creatividad, la coordinación motriz, el ajuste y la aceptación de las normas y la relación social. Para nuestro estudio, solo serán relevantes los datos relacionados con la creatividad.

El VALCREA es una escala de 21 ítems en la que el profesora, al igual que en el VANEPRO-2, otorga unos valores de 1 a 5 a cada alumno, siendo 1 la puntuación menor y 5, la más alta. En este caso, se valoran los 4 aspectos de la creatividad. La flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la elaboración.

También se ha pasado una prueba no estandarizada para valorar la creatividad figurativa de los alumnos de la muestra, lo denominamos Test del Dibujo (TD)<sup>3</sup> en la que cada alumno disponía de 8 espacios con un segmento horizontal y otro vertical, y un ejemplo de representación. Bajo la explicación de la actividad a cargo de la tutora, en la que les explica que deben dibujar en cada uno de los espacios empleando los segmentos, los niños debían hacer de forma libre, y sin más información, dichas representaciones. Posteriormente se ha propuesto una valoración de cada uno de los dibujos, valorando 3 variables bajo una puntuación de 1 a 5, siendo 1 la puntuación menor y 5 la mayor. Las 4 variables a evaluar son las siguientes: la originalidad (cómo de originales han sido los dibujos, si se han repetido entre sí o con otros compañeros), la elaboración (si la realización del dibujo ha sido la adecuada, con detalles y complejidad o si, por el contrario ha sido simple), la flexibilidad y la fluidez (capacidad de elaborar con muchos detalles las producciones) siendo estas las mismas variables que se utilizan en el VALCREA y que hemos propuesto para la comprobación de las hipótesis.

La evaluación de este test se ha llevado a cabo en base a nuestros criterios y conocimientos sobre la creatividad y el talento artístico, siendo este el test base sobre el

---

<sup>3</sup> Ver figura en el Anexo 1



que compararemos los datos obtenidos de los resultados de las pruebas, realizadas por la tutora del grupo de alumnos de la muestra. De esta manera comprobaremos las hipótesis plantadas sobre la capacidad del profesorado de detectar el TAYC.

Para llevar a cabo este estudio, hemos contado con la colaboración de distintas personas. Por un lado, la tutora de los alumnos de la muestra, el propio grupo, la maestra especialista de educación musical (EM), han aportado de los datos necesarios para el análisis del estudio. Por otro lado, la tutora del TFM y de un estudiante de matemáticas de la Universidad de Valladolid, han contribuido en el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de los datos estadísticos resultantes de la muestra.

En el capítulo cuatro partiremos de los resultados obtenidos de las 3 pruebas para elaborar la propuesta de trabajo, atendiendo así a las características observadas en este grupo.

#### **3.4.4 Instrumentos empleados.**

En lo referente a los **instrumentos** y, como ya hemos anunciado en el apartado anterior, encontramos el VANEPRO-2 y el VALCREA, el test del dibujo para obtener las valoraciones de los alumnos.

Para analizar los resultados conseguidos, se ha utilizado el programa estadístico STATGRAPHICS, con el que hemos comparado los resultados de todas las pruebas recogidas, para obtener una comparativa de resultados, el programa MATPLOTLIB, para la elaboración de las gráficas de los resultados y el programa EXCEL, para las tablas y los análisis de las pruebas VANEPRO-2 y VALCREA.

#### **3.4.5 Cronograma.**

Incluimos el cronograma de las actividades realizadas, añadiendo que la tutora empleó varias sesiones de no docencia para poder cumplimentar ambas pruebas de la forma más objetiva posible.

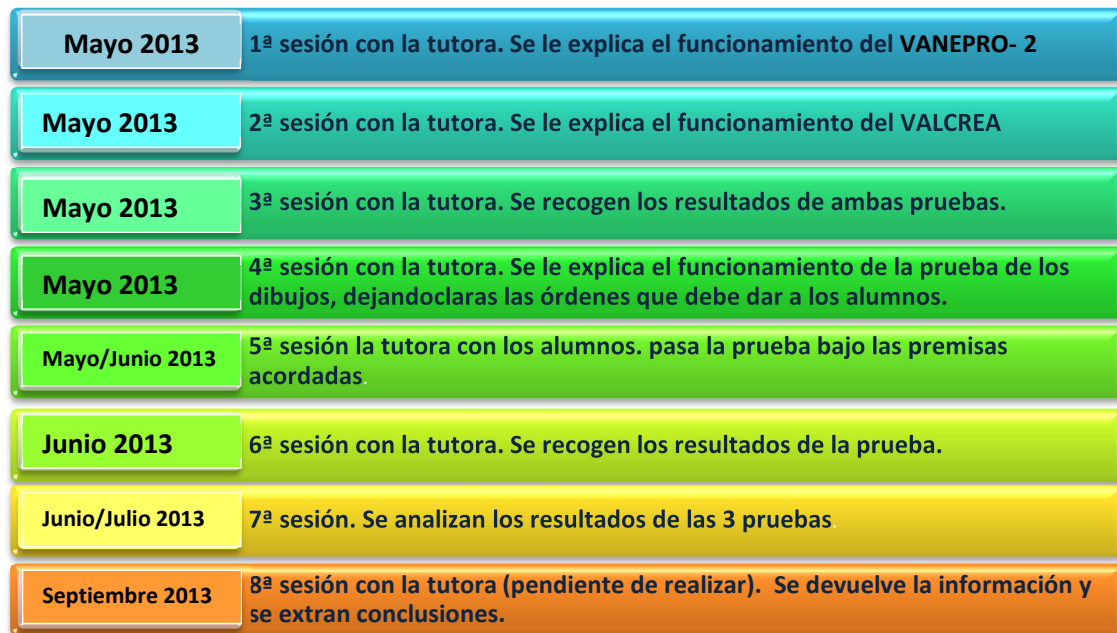


Figura 6: Cronograma de la actividad práctica. Elaboración propia.

### 3.4.6 Discusión de los resultados.

A continuación pasamos a analizar los datos obtenidos de las pruebas citadas, pero antes hay que aclarar ciertos puntos a tener en cuenta, relevantes para viabilidad de su análisis estadístico

En primer lugar hemos de decir que para comparar los datos convenientemente se han calculado las puntuaciones típicas con media 100 y desviación típica 15 de cada uno de los apartados del TD, puesto que esta es la escala en la que se han evaluado las puntuaciones típicas de las escalas VANEPRO-2 y VALCREA.

Y en segundo lugar hemos de aclarar que en los análisis de todas la correlaciones y los valores P se ha usado un valor  $\alpha = 0.05$ .

Dicho esto vamos a presentar los resultados obtenidos de cada una de las pruebas empleadas agrupando, según criterios comunes, los resultados de las pruebas de la siguiente manera:



- Y los resultados obtenidos en la comparación de la creatividad del VALCREA y el VANEPRO-2<sup>4</sup>
- Los resultados sobre creatividad del VANERPO- 2 con los obtenidos en originalidad del TD<sup>5</sup>.
- Los resultados obtenidos en originalidad del VALCREA y el TD.
- Los resultados obtenidos en elaboración del VALCREA y el TD.
- Los resultados obtenidos en flexibilidad del VALCREA y el TD.
- Los resultados obtenidos en fluidez del VALCREA y el TD.

VANEPRO-2/CREATIVIDAD- VALCREA TOTAL CREATIVIDAD	
CORRELACIÓN	0,4773
TAMAÑO DE MUESTRA	21
VALOR P	0,028

Tabla 5: Correlación de Pearson VANEPRO-2/CREATIVIDAD-VALCREA TOTAL DE CREATIVIDAD.

<sup>4</sup> Ver gráficas y matrices en los Anexos 2, 3 Y 4.

<sup>5</sup> Ver gráficas y matrices en los Anexos 5, 6 Y 7.

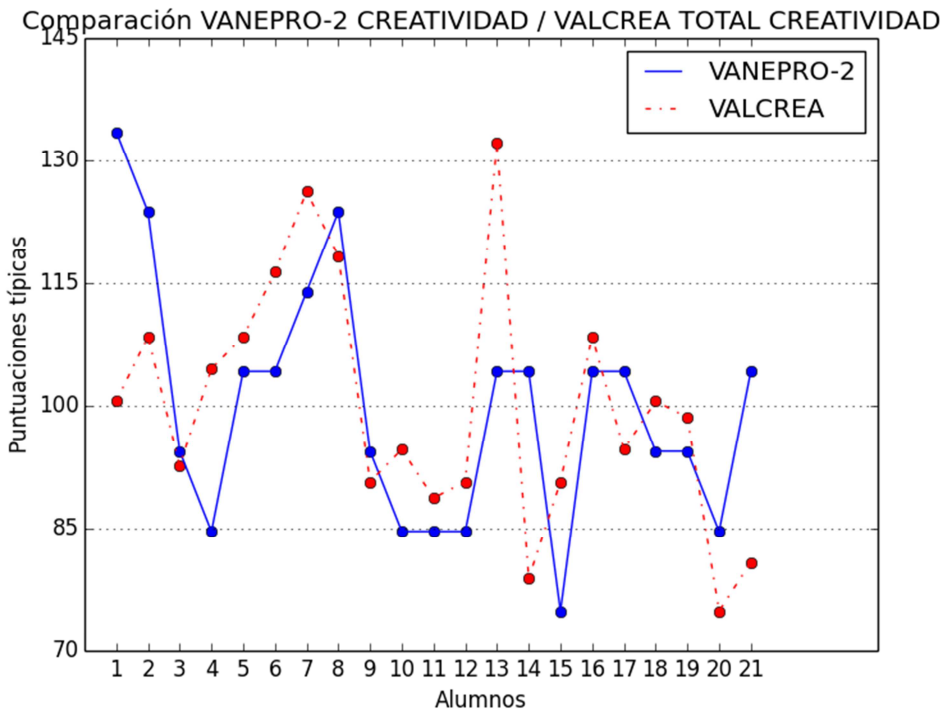


Figura 7: Gráfica de relación de VANEPRO-2/CREATIVIDAD-VALCREA TOTAL DE CREATIVIDAD.

A pesar de que estos datos presenten un nivel medio de correlación, la significancia es muy baja. Este hecho se hace aparente también en la gráfica, donde encontramos puntuaciones dispares en los test para la práctica totalidad de los alumnos.

VANEPRO-2/CREATIVIDAD-TD/ORIGINALIDAD	
CORRELACIÓN	0,2642
TAMAÑO DE MUESTRA	21
VALOR P	0,2471

Tabla 6: Correlación de Pearson VANEPRO-2/CREATIVIDAD-TD/ORIGINALIDAD

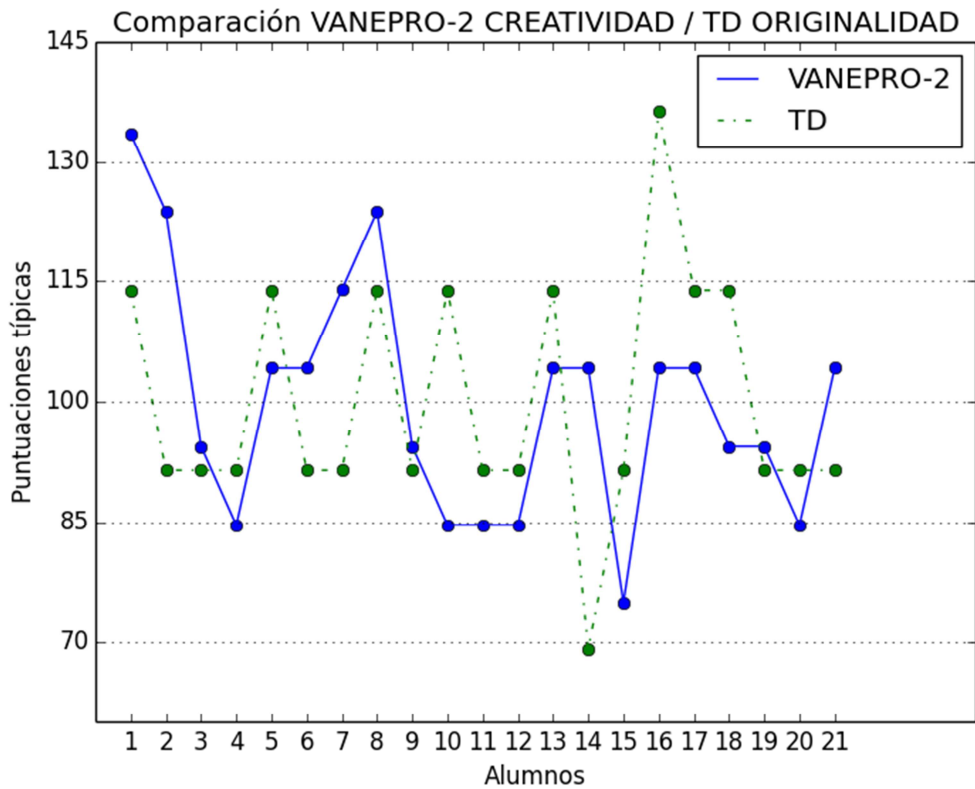


Figura 8: Gráfica de relación de VANEPRO-2/CREATIVIDAD-TD/ORIGINALIDAD

Hemos relacionado el apartado de creatividad del test VANEPRO-2 con el componente de originalidad del TD basándonos en cuanto se parecen las preguntas de los respectivos apartados de los test.

En cuanto a la tabla del análisis de la correlación podemos observar que se da una correlación baja con una significancia razonablemente alta. En la gráfica apreciamos una clara distinción entre las distribuciones de las puntuaciones de ambos test.

VALCREA/ORIGINALIDAD-TD/ORIGINALIDAD	
CORRELACIÓN	0,3706
TAMAÑO DE MUESTRA	21
VALOR P	0,0981

Tabla 7: Correlación de Pearson VALCREA/ORIGINALIDAD-TD/ORIGINALIDAD

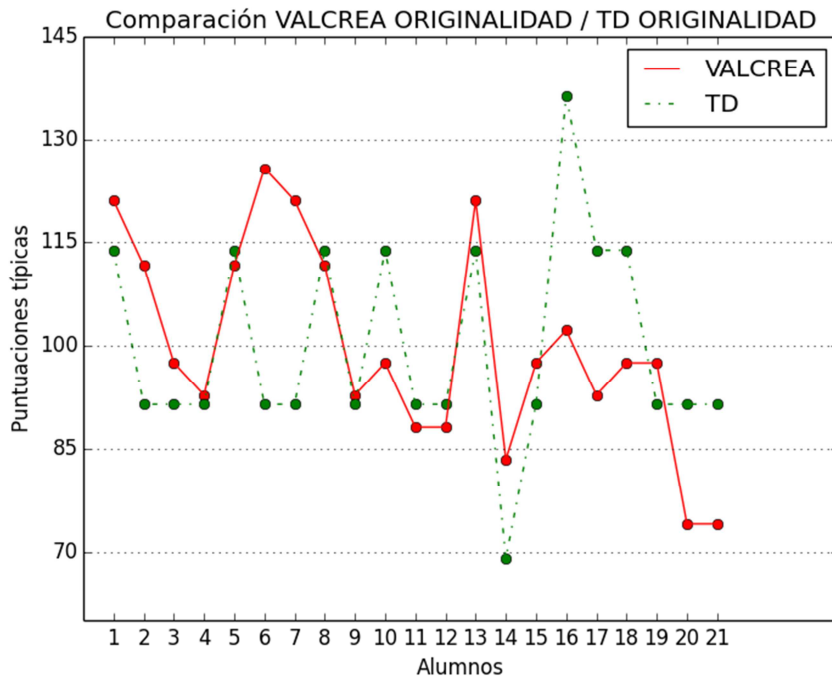


Figura 9: Gráfica de relación de VALCREA/ORIGINALIDAD-TD/ORIGINALIDAD

En este caso en el análisis de la tabla se advierte una baja correlación junto con una significancia cercana al valor  $\alpha$  que habíamos fijado. En la gráfica observamos que, si bien algunos alumnos han obtenido puntuaciones similares en ambos test, el grueso de las puntuaciones difiere grandemente entre un test y otro.

VALCREA/ELABORACIÓN-TD/ELABORACIÓN	
CORRELACIÓN	0,1477
TAMAÑO DE MUESTRA	21
VALOR P	0,5230

Tabla 8: Correlación de Pearson VALCREA/ELABORACIÓN-TD/ELABORACIÓN.

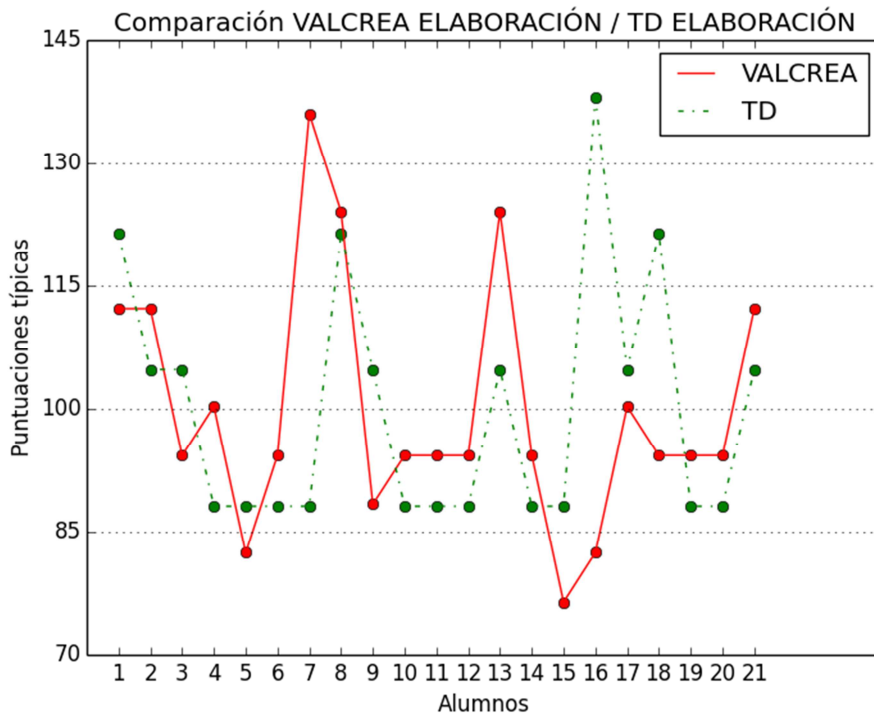


Figura 10: Gráfica de relación de VALCREA/ELABORACIÓN-TD/ELABORACIÓN.

Este es el caso en el que obtenemos menor correlación y mayor significancia, teniéndose así unos resultados muy poco fiables. Si nos fijamos ahora en la gráfica, observamos en algunos casos gran distancia entre las puntuaciones de un mismo alumno y en otros, sensibles similitudes; llegando a estar las respectivas puntuaciones de algunos alumnos, en muchas ocasiones, dentro de una misma derivación típica.

VALCREA/FLEXIBILIDAD-TD/FLEXIBILIDAD.	
CORRELACIÓN	0,4290
TAMAÑO DE MUESTRA	21
VALOR P	0,0523

Tabla 9: Correlación de Pearson VALCREA/FLEXIBILIDAD-TD/FLEXIBILIDAD.



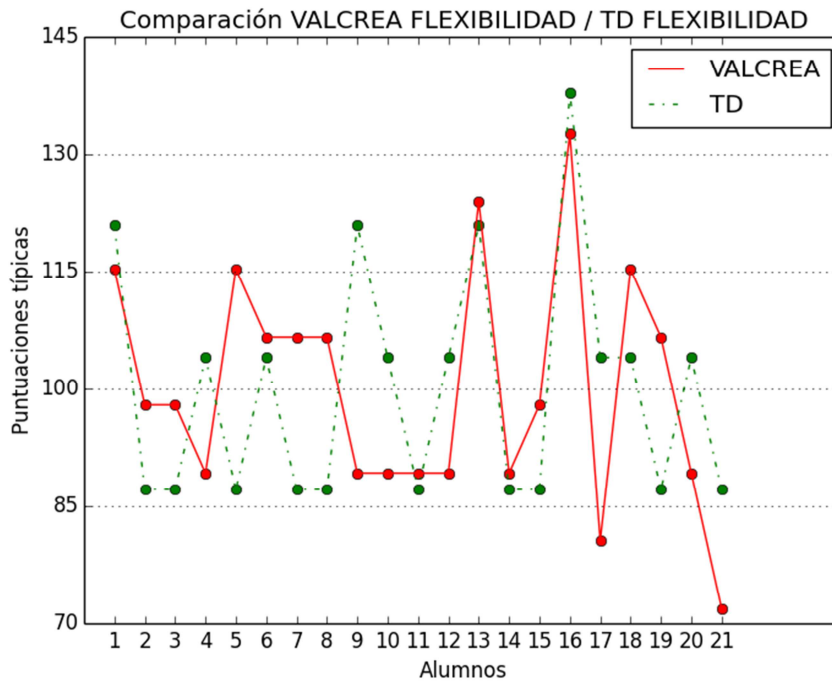


Figura 11: Gráfica de relación de VALCREA/FLEXIBILIDAD-TD/FLEXIBILIDAD.

En la tabla que relaciona la flexibilidad del VALCREA y el TD observamos tanto una correlación media como una significancia media, lo cual podemos ver gráficamente al encontrarnos en las gráficas con algunos puntos comunes, algunos que se aproximan entre sí y otros, mayoritariamente, diferentes.

VALCREA/FLUIDEZ-TD/FLUIDEZ	
CORRELACIÓN	0,3325
TAMAÑO DE MUESTRA	21
VALOR P	0,1409

Tabla 10: Correlación de Pearson VALCREA/FLUIDEZ-TD/FLUIDEZ.

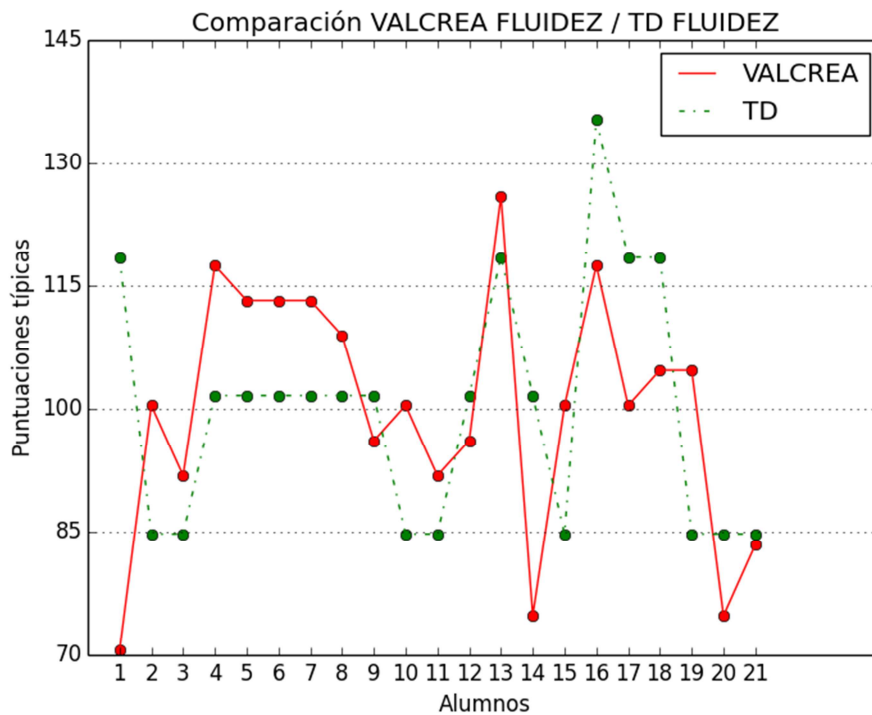


Figura 12: Gráfica de relación de VALCREA/FLUIDEZ-TD/FLUIDEZ.

En este caso, los cálculos muestra una correlación baja y un valor p muy alto entre la variable de fluidez de ambos test. En la gráfica no se encuentra ninguna similitud significativa.

### 3.5 Conclusiones.

Una vez analizadas las gráficas y comparando la correlación y la significancia entre las frecuencias de creatividad, fluidez, elaboración, flexibilidad y originalidad de los test VANEPRO-2, VALCREAy Test del Dibujo, vamos a relacionar los resultados obtenidos con las hipótesis planteadas para este estudio.

En la primera hipótesis planteamos que *“el profesorado no advierte la capacidad y el talento artístico y creativo en el alumnado”*. Esta hipótesis se ha visto totalmente confirmada, ya que en todas las comparativas que relacionaban los test pasados por el profesor, con el TD pasado por nosotros, han dado una significancia alta



y una correlación media o baja, excepto en flexibilidad de VALCERA y TD. Por este motivo podemos confirmar que, según los resultados obtenidos, el profesorado no puede detectar el TAYC, empleando los instrumentos ofrecidos para este estudio.

Estos resultados contrastan con los resultados obtenidos en la comparativa del VANEPRO-2/CREATIVIDAD y el VALCREA Total de CREATIVIDAD, ambos test valorados por el profesor y cuyos resultados son mejores entre sí.

La segunda hipótesis que establece que *“el profesorado advierte la capacidad y el talento artístico y creativo pero no fomenta su desarrollo”*, queda descartada ya que ésta y la anterior son mutuamente excluyentes. No obstante si observamos los gráficos de las pruebas pasadas por el profesorado, vemos que en diversos ítems en algunos alumnos, la tutora percibe capacidades artísticas superiores o inferiores al resto de alumnos de la muestra. Un ejemplo de esto es la puntuación que obtiene el alumno 15 en el apartado de Creatividad de VANEPRO-2, con una puntuación típica cercana a 75, el alumno 17 en la valoración de la flexibilidad de VALCREA con una puntuación típica de 130, en el mismo test en el apartado de elaboración, el alumno 7 puntúa sobre 140, siendo el resultado más alto de todos los apartados valorados por el profesor, o el alumno 1 que en la valoración que VALCREA hace de la fluidez, obtiene una puntuación típica de 70.

En definitiva y a modo de conclusión podemos decir que el profesorado (profesora de nuestro estudio), no puede detectar el TAYC de forma adecuada y fiable con los instrumentos que se le han proporcionado, aunque aprecia diferencias sustanciales entre las capacidades artísticas de diversos alumnos. Por este motivo es interesante seguir trabajando para poder ofrecer al profesorado herramientas útiles y efectivos que ellos puedan emplear para detectar este tipo de talentos en el aula.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta, es que el grupo utilizado para la muestra no es muy numeroso. Sería necesario ampliar sustancialmente la muestra para confirmar los resultados obtenidos. Siendo posible que si aumentamos la muestra significativamente y aumentamos también el número de profesores que realice los test, los resultados sean mucho más específicos y fiables.



Por último y atendiendo a la confirmación de la primera hipótesis, planteamos la importancia de iniciar en el centro un programa de trabajo que ayude al profesorado a conocer, identificar y potenciar los talentos artístico y creativo y que favorezca el desarrollo de estos a todos los alumnos de la muestra y del centro.

No se pretende generalizar ningún resultado, únicamente se pretende describir los datos conseguidos en un aula concreta. Puede ser que con estos instrumentos, otro profesional sea capaz de detectar la creatividad y el posible talento artístico figurativo de sus alumnos.

Los autores de las pruebas aplicadas, actualmente están revisando el VALCREA, porque alguno de los ítems, realizados los correspondientes estudios estadísticos para validar la prueba, se considera necesario modificar.

En el siguiente capítulo presentaremos dicho proyecto de forma pormenorizada indicando los destinatarios del proyecto, los objetivos que pretendemos conseguir, los recursos necesarios y la metodología bajo la que planteamos la intervención en las aulas, incidiendo en que esta propuesta se presenta como una orientación e intervención por nuestra parte como agentes externos al centro educativo.



# **CAPÍTULO IV: “MIRAMOS AL MUNDO CON LOS OJOS CERRADOS”, PLANTEAMOS UN PROYECTO DE TRABAJO PARA UN CENTRO EDUCATIVO.**

## **1. INTRODUCCIÓN (DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PSICOPEDAGOGO).**

La intervención psicopedagógica se entiende como un proceso de ayuda y asistencia permanente o transitoria, prestada por equipos de profesionales cualificados, tanto de carácter externo como interno, mediante un conjunto de servicios y funciones de carácter psicopedagógico.

Nuestra propuesta de intervención en el centro educativo se presenta como alternativa de mejora con el fin de analizar, valorar y dar respuesta a las carencias que hemos encontrado en la labor de análisis del trabajo y detección del TAYC por un lado y al fomento de la creatividad y las capacidades artística, incluso en situaciones de normalidad académica, por el otro.

Así pues, enmarcaremos nuestra propuesta práctica partiendo, según Hervás Áviles (2006) de los principios de la orientación e intervención de prevención, desarrollo, intervención social y fortalecimiento persona,.

Cabe remarcar que nuestra aportación, pretende ser una propuesta, proactiva, externa, indirecta, abierta, dinámica y acorde con las necesidades, expectativas y anhelos del centro. De esta manera nuestro objetivo es aportar una alternativa a la práctica académica actual, acompañando, guiando y aprendiendo a lo largo de todo el proceso.

A continuación vamos a presentar nuestra propuesta de intervención para favorecer la adquisición y el desarrollo de la creatividad y la capacidad artística.



## **2. PROYECTO “MIRAMOS AL MUNDO CON LOS OJOS CERRADOS”. (DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO).**

Como hemos anunciado en la introducción, nuestro programa de trabajos se plantea para el mismo centro escolar que se ha realizado el estudio, es decir, el CEIP Álvaro Fáñez de Íscar, a partir de los resultados recogidos de la muestra.

Tal y como se indica en el cronograma, la última sesión de la práctica, queda pendiente de llevarse a cabo al reanudar las clases, y en ella se devolverán los resultados con sus correspondientes conclusiones. Es en esta reunión en la que se planteará la primera versión de esta propuesta de mejora.

En ella, ofrecemos al centro un documento que incluye los elementos de la planificación y diseño de un programa de intervención que, según Velaz Medrano (2002), debe incluir:

- Destinatarios del programa. ¿para quién?
- Objetivos y capacidades. ¿para qué?
- Contenidos. ¿qué?
- Agentes de intervención. ¿quién?
- Metodología y actividades. ¿cómo?
- Recursos necesarios. ¿con qué?
- Temporalización. ¿cuándo?
- Estimación del coste del programa. ¿cuánto?

Resolviendo estos apartados pretendemos dar una respuesta adecuada acorde con las necesidades que presenta el centro, mediante la propuesta de trabajo que proponemos.

### **2.1. Ámbitos en los que se plantea.**

Al tratarse de una propuesta de cambio de metodología y dinámica de trabajo para toda la comunidad educativa, es importante que se plantee de forma concéntrica, entendiendo la capacidad artística y creativa como el centro sobre el que girará la función del equipo docente, la de los padres y familias y la de los propios alumnos.



Nuestro planteamiento comienza orientando al profesorado y asentando junto a él las bases de la nueva metodología de trabajo. Al mismo tiempo se plantea iniciar a los alumnos de 3º ciclo (hemos de recordar que la muestra era un grupo de 4º de primaria que ya estarán en 3º ciclo) en el pensamiento creativo y divergente y sobretodo, en la capacidad y desarrollo del talento artístico. Y durante el transcurso del año, se plantea orientar a los padres y familiares hacia un trato de las labores académicas y de enseñanza-aprendizaje desde el hogar, más afín a la nueva dinámica de aula.

### **2.1.1 Equipo docente.**

La primera actividad que llevaremos a cabo, como marca el cronograma, es transmitir los resultados y las conclusiones a la tutora de los alumnos de la muestra. También aprovecharemos esta sesión para mantener una reunión conjunta con todo el equipo de 5º, incluida la tutora, el equipo directivo y el orientador del centro. De esta manera, el 3º ciclo podrá iniciar el proceso de cambio de metodología, para favorecer el desarrollo de la creatividad y de la capacidad artística y el equipo directivo es partícipe directo del inicio del cambio propuesto.

En esta reunión se expone al profesorado la conclusión de las hipótesis planteadas en el estudio. Es decir que aunque el profesorado advierte diferencias entre las capacidades artísticas de los alumnos no puede detectarlo en el aula a partir de las herramientas que le hemos ofrecido para ello. Con lo cual, habrá que trabajar de una forma conjunta y coordinada para poder detectar de forma fiable al alumnado que posea TAYC

También se plantea junto a ellos un cambio de metodología de trabajo en la cual, el pensamiento divergente, la estética y la armonía de las composiciones, cobrarán mayor relevancia dentro del aula. De esta manera, en todas las actividades que se lleven a cabo se favorecerá el TAYC. Así mismo se seleccionarán algunas áreas de trabajo como las más propicias para desempeñar esta tarea.

Nuestra propuesta plantea la siguiente distribución, en la que graduaremos bajo nuestro criterio, la relación directa que podemos establecer para trabajar la creatividad y la capacidad artística. La valoración será la siguiente: Baja (si no hay demasiadas



posibilidades de trabajar con ese área), Media (si existen algunas posibilidades de trabajo), Media-alta (si se pueden relacionar directamente de una forma significativa) y Muy alta (si es posible relacionar casi toda el área con el trabajo creativo y artístico). De esta manera se pretende mostrar al profesorado que un trabajo más interdisciplinar, rompe las barreras de las asignaturas, para favorecer un contenido mucho más rico y fácil de relacionar con el resto de contenidos, de procedimientos y actividades de la vida cotidiana, atendiendo así a la creatividad y el talento artístico.

ÁREA DE TRABAJO	POSIBLES PROPIESTAS	GRADO DE IMPORTANCIA
ÁREA DE LENGUA.	En todas las actividades del área de lengua se pueden desarrollar las capacidades creativas y artísticas, tanto en lenguaje escrito, como plástico, oral y musical. Presentamos actividades tipo de esta área en el apartado 2.3	Muy alta
ÁREA DE MATEMÁTICAS	Esta área es menos versátil que la anterior, pero en geometría la implicación artística se puede desarrollar de forma alternativa e innovadora y en la resolución de problemas y pensamiento lógico, el pensamiento divergente se puede trabajar de formas muy distintas y positivas	Media
ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO.	Fuera del área de educación artística, quizás este campo es el que más ha utilizado recursos artísticos para su desarrollo. Seguiremos en la misma línea sin aportar muchos cambios para no saturar ni al profesorado ni a los alumnos.	Media-alta





<p>ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS).</p>	<p>Como pasa en conocimiento del medio, este área de por sí favorece el desarrollo artístico, pero, debido a la complejidad de la adquisición de un nuevo idioma no plantearemos demasiados cambios en ella.</p>	<p>Media-alta</p>
<p>ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.</p>	<p>En este caso, propondremos un trabajo más encaminado a la creatividad a partir del desarrollo psicomotriz grueso y fino y a partir de la improvisación, la expresión corporal y la elaboración por parte de los alumnos de nuevos juegos, nuevos deportes y nuevas reglas. El mayor cambio que se plantea para este área es que se coordinará de forma mucho más exhaustiva con el área de artística musical</p>	<p>Alta</p>
<p>ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA MUSICAL.</p>	<p>Se coordinará más con E.F. para la expresión corporal y el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. Permitirá un espacio en su programación para la improvisación y para fomentar la experimentación con instrumentos, voz, ritmo, etc. y mantendrá una relación más estrecha con el área de visual y plástica.</p>	<p>Muy alta</p>
<p>ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA.</p>	<p>Actuará en la misma línea que la música, dejando las técnicas artísticas en un segundo plano para potenciar la experimentación, la divergencia y la creatividad en su más pura esencia. Se relacionará directamente con gran parte del contenido de lengua</p>	<p>Muy alta</p>



<p><b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b></p>	<p>Aunque esta no es un área específica del currículo, es importante que se vea altamente relacionada con el desarrollo de la creatividad. Tanto si se trata de un alumno de altas capacidades como si tiene algún tipo de dificultad de aprendizaje, la representación gráfica de la información, tanto la que se recibe como la que se emite, se puede ver significativamente mejorada. Por ejemplo, una disfasia en el área de lengua, puede favorecerse a partir de exámenes realizados con dibujos y cuyas respuestas acojan igualmente ilustraciones.</p> <p>Evidentemente este punto se valorará en cada caso, viendo si realmente es más funcional para el alumno con NEAE.</p>	<p>Alta</p>
--	---	-------------

Tabla 11: Relación del grado de relevancia que se otorgará a cada área curricular para el fomento de la creatividad y la capacidad artística.

No hay que olvidar que estas propuestas son sólo sugerencias y orientaciones que no quieren interrumpir la programación que cada docente tiene de su área de trabajo ni distorsionar lo establecido en el currículum, tan solo se plantea una nueva manera de presentar y recibir los contenidos que se imparten, dejando un poco más de lado el libro de texto, para centrarse más en lo que cada alumno puede, quiere y pretende aportar al resto a partir de una dinámica de aula abierta, proactiva y global.

Se plantea esta intervención en 5º de primaria y, en caso de que 6º quiera participar de alguna de sus actividades, también se contempla.



Otra línea de trabajo es la formación de los docentes del centro. Se propone un seminario para todo el profesorado en el que se les orientará hacia metodologías de trabajo mucho más creativas para el aula como por ejemplo el trabajo por proyectos de investigación. Partiendo del *programa de enriquecimiento para superdotados y talentosos* (Sánchez, 1992), el *programa de Enriquecimiento Triádico* (Renzulli, 1976) y la *respuesta educativa para alumnos de altas capacidades* (Elices, Palazuelo y del Caño, 2013) que, aunque se utiliza para las altas capacidades, está concebido para todos los niños en edad escolar, se les muestran diversas maneras de trabajar para fomentar el pensamiento creativo y la capacidad artística. También se propone una nueva dinámica de aula que se relacione con el aprendizaje a partir del trabajo por inteligencias múltiples.

En este caso se opta por presentar una instauración de trabajo por proyecto, desde EI hasta EP en todas las materias, bajo una corriente interdisciplinar que desarrolle, amplíe y atraiga a todo el alumnado, más por el deseo de querer aprender más cosas que por el hecho de tener mejores cualificaciones (suceso que hoy en día en este centro sucede en todos los niveles). De esta manera cada alumno, con o sin NEAES, con mayor o menor destreza en las distintas áreas, y según sus capacidades e inteligencias, podrá aprender, no sólo del profesorado y de su familia, sino de sí mismo y del resto de sus compañeros.

Se propone, por último, con vistas al curso 2014-2015, que se lleve a cabo esta nueva metodología de trabajo en 1º de EI y 1º de EP, dejando que el resto de cursos realicen actividades relacionadas y que vayan introduciendo nuevas formas de trabajar y pensar, paulatinamente y a medida que se vayan sucediendo los cursos. De esta forma, en varios años la escuela habrá cambiado su dinámica de trabajo de forma radical, pero con un proceso de adaptación para toda la comunidad educativa, que favorecerá su afianzamiento, su sistematización y su arraigo en el centro.

Pero el profesorado es sólo una de las partes implicadas en el proceso de cambio. El resto de la CE y sobretodo las familias del alumnado, son otro agente indispensable para la viabilidad del programa que planteamos. Por este motivo también hemos diseñado un plan de formación e información, con el fin de involucrar a las familias en el proceso de cambio.



### **2.1.2 Padres, tutores y familiares.**

El pasado curso se inició una escuela de padres para EI que empezó a introducir algunos de estos modelos y prácticas educativas. Esta nueva forma de pensar y de afrontar el proceso de enseñanza aprendizaje que se les propuso, obtuvo una gran acogida por parte de los participantes al taller, quienes afirmaron que sería muy interesante modificar las dinámicas de aula para favorecer el TAYC.

Es imprescindible que los padres entiendan bien qué se pretende hacer y cuáles son los motivos para ello, ya que el cambio que se plantea con este proyecto, es drástico y poco convencional y, desde luego, se aleja muchísimo del sistema educativo que ellos conocen y han vivido. Así pues se continuará esta línea de intervención con las familias, presentando del taller de padres iniciado. Este taller se llevará a cabo por los tutores y el EOEP. En el caso de 3º ciclo, se mantendrán reuniones trimestrales en las que se hará una previsión del siguiente trimestre y una valoración del anterior, de manera que las familias sean partícipes del proceso de cambio.

Es importante hacerles entender que no se trata de crear a ningún artista, ni músico ni pintor, sino que lo que se pretende es que sus hijos sean capaces de crear cosas, y no simplemente de ser ejecutores que rellenan el contenido de un libro de texto. También es indispensable hacerles entender que el libro es una herramienta muy útil para los alumnos y el profesorado pero que no es una doctrina que se debe cumplir a cualquier precio. Las actividades más creativas y enriquecedoras no tienen por qué dejar una huella en papel. Es posible que un niño aprenda mucho más sobre la ciudad donde vive dibujando su silueta en un cristal con un pincel y acuarelas y pintándola del color que más le guste que rellenando los huecos de una unidad de conocimiento del medio, en la que los dibujos se parecen muy poco a su casa y esto es lo esencial que proponemos como objetivo a conseguir con las familias para que estas confíen y se impliquen en el programa.

Los padres y tutores son un elemento indispensable para el buen funcionamiento del proyecto ya que deben participar activamente en él. Es muy difícil hacer entender a un niño que pensar de forma distinta es bueno si a su alrededor la sociedad que conocen considera imprescindible la homogeneidad de los alumnos.



Implicar a los padres en el proyecto es una tarea complicada y ardua. Por supuesto no se pretende conseguir sólo con un taller de padres en un curso escolar, pero consideramos que esta propuesta es la que pondrá los mimbres que poco a poco, el centro irá tejiendo junto a las familias hacia la creatividad, la capacidad artística y el resto de inteligencias, destrezas y talentos.

Gracias a esta implicación de la CE, el alumnado, nuestro último destinatario y el más importante, tendrá un entorno tanto en la escuela como en el hogar que favorecerá la transición a esta nueva manera de pensar, trabar y crear.

### **2.1.3 Alumnos del centro.**

El trabajo con el alumnado se plantea de forma indirecta, a partir de las actividades innovadoras que llevará a cabo el profesorado y por las que se irá favoreciendo la destreza artística y creativa. Si no hay una respuesta cerrada, no hay error y esta es la premisa principal que debemos hacer entender al alumnado. Aunque, hay que dejar muy claro que pensar distinto no sirve si no se puede argumentar ya que “*no todo vale*”. Es decir, hay saber que no pasa nada por pintar el tejado de una casa de color verde siempre y cuando reflexionemos sobre por qué lo hemos pintado así.

De todas formas, aunque al alumnado le irán mostrando el camino para potenciar sus propios talentos, también se merecen una explicación del motivo por el que la estructura de clase a la que están acostumbrados desaparece y se substituye por algo mucho más ambiguo, abstracto y original.

Al principio, y sobre todo en el tercer ciclo (cuando la dinámica de aula ya está muy consolidada), es necesaria una progresión hacia el trabajo y el pensamiento creativo, ya que en un primer momento les resultará muy complicado empezar a pensar de maneras diferentes y a crear cosas distintas. Por este motivo el proyecto no se plantea de golpe en toda EP sino que se inicia poco a poco y dejando que todos los alumnados, padres y profesores afiancen los contenidos, objetivos y metodología del programa.

A continuación, vamos a proponer los objetivos específicos de este proyecto que junto a los marcados por ley, servirán para favorecer la adquisición de la creatividad y del desarrollo del TAYC.



## 2.2 Objetivos.

Objetivos relacionados con la propuesta de trabajo.

- a) Plantear un programa de trabajo para favorecer el desarrollo de la creatividad desde EI hasta finalizar la etapa de EP.
- b) Elaborar un protocolo de intervención para orientar a un alumno que presenta TAYC.
- c) Formar e informar al profesorado del TAYC, su importancia y la necesidad de realizar actividades de enriquecimiento curricular en esta área si se detecta.
- d) Fomentar en el alumnado un espíritu creativo y de pensamiento divergente de forma indirecta a partir de la propuesta de actividades.
- e) Modificar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje hacia una propuesta abierta de trabajo por proyectos de investigación.
- f) Favorecer al máximo las destrezas y habilidades artísticas del alumnado en todas las áreas del aprendizaje.

A partir de estos objetivos y con la información planteada al inicio del proyecto, presentamos actividades tipo de desarrollo del mismo al profesorado mostrándoles ejemplos de posibles actuaciones que favorecen tanto al talento artístico como al creativo.

## 2.3 Ejemplo de actividades planteadas dentro y fuera del aula.

Planteamos las siguientes actividades para trabajar de forma interdisciplinar las siguientes actividades para las que proponemos que los alumnos se distribuyan en sus mesas en grupos de 6 personas para facilitar la ejecución de las tareas.

### **Primera actividad tipo.**

Se les presenta un fragmento de una obra pictórica sin ofrecer ningún tipo de información. Entre todos los alumnos intentan anticipar cuál será la relevancia del fragmento y para qué se va a usar, haciendo que cada grupo plantee y redacte hipótesis al respecto.



Figura 13: Muestra del cuadro que se presenta en la actividad.<sup>6</sup>

- Se abre una ronda de preguntas sobre qué puede ser este fragmento de imagen.
- Se seleccionan 3 posibilidades de las propuestas y, enlazándolo con la unidad de lengua que habla de las descripciones, se propone hacer una redacción en grupo de cómo consideran que sería alguna de las 3 propuestas escogidas. Se dará especial importancia a la descripción del color y de las formas.
- Antes de exponer las redacciones se propone que en un grupo distinto, confeccionen el cuadro que imaginan que contiene esta imagen, con texturas y relieves. Al mismo tiempo, deben buscar un instrumento que identifiquen con el cuadro que han elaborado.
- Luego se exponen ambas actividades y argumentan por qué han escogido el instrumento en concreto.
- En un tercer grupo han de buscar críticas constructivas sobre el trabajo de sus compañeros, y debatir al respecto.

<sup>6</sup> Anexo 8. Ilustración completa del cuadro empleado en la actividad.



Todas las redacciones se pasarán en un documento de Google Docs a los netbooks de los alumnos y entre todos, junto a la tutora con la pizarra digital (PDI) corregirán la ortografía y la gramática de lo redactado.

- ➔ Se propone que una vez visionado el cuadro original, se propone una serie de preguntas al respecto.

### *Investiga y aprende.*

Busca información para contestar a las preguntas de forma extensa y argumentada. Redacta las respuestas y prepáralas para exponerlas en el aula.

¿Qué tipo de paisaje se observa en el cuadro?

¿En qué estación se supone que se desarrolla el cuadro?

¿En qué localidad de tu provincia se podría dibujar un cuadro como este?

¿Quién crees que es la persona que pasea por el bosque? ¿Qué crees que hace?

¿Cómo son los colores que predominan en el cuadro? ¿Qué tipo de colores son?

En el camino se reflejan los árboles del paisaje, ¿Cuál es la propiedad que lo hace posible? Pon un ejemplo de otras situaciones en las que se pueda producir.

Al acabar el trabajo de investigación, formarán los grupos iniciales y corregirán las preguntas entre ellos y luego la tutora recogerá las investigaciones para evaluarlas después.

Hemos de aclarar que aunque esta actividad sobretodo trabaja en los contenidos propios del área de lengua, el trabajo interdisciplinar propuesto y su relación con el desarrollo de las IM, hacen que el concepto de área o asignatura se diluya hasta el punto en que cada actividad sirva para contenidos de distintas áreas. Por ejemplo en la siguiente actividad propuesta, trabajamos objetivos y contenidos del área de matemáticas, educación artística y de lengua.



**Segunda actividad tipo.**

Presentamos otro cuadro, con el que trabajaremos otros objetivos curriculares.

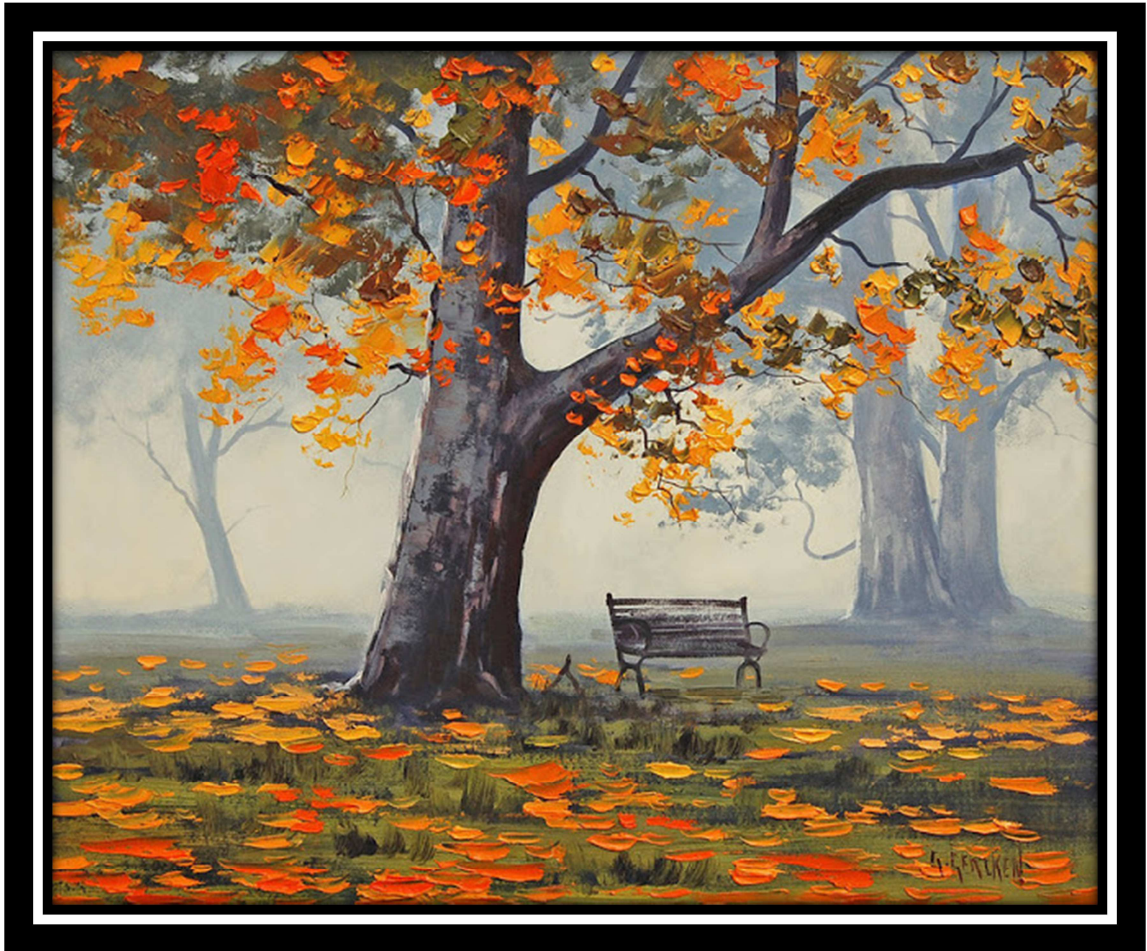


Figura 14: Cuadro pintado por Graham Gerker (1960), que se presenta en la actividad 2.

- Primero se pide a cada alumno que termine el cuadro, pintando personas que intervienen en la imagen. Estos se escanearán y se elaborará un collage virtual para colgarlo en la web del centro.
- Por parejas, los alumnos utilizarán sus dibujos anteriores para elaborar una viñeta de comic que, con solo una imagen, transmitan toda la información. Se puede hacer un eslogan, un anuncio, un poema, etc. Cada pareja elegirá el tipo de texto. Hay que usar los recursos propios del comic (bocadillos, onomatopeyas...).



- Se pide a los alumnos que, en parejas distintas a las del ejercicio anterior, vuelvan a dibujar la imagen convirtiendo todos los objetos con volumen en cuerpos geométricos de los que deben hallar el área. Luego se corregirán con la PDI en conjunto, discutiendo los resultados en común.
- Por otro lado, cada alumno redactará un problema aritmético a partir del dibujo. Se recogerán todos y, en grupos de 6, solucionarán los problemas. Al acabar se unificarán todos los problemas y se compararán los distintos resultados de cada versión del problema, comentándolos en grupos.

Esta es una muestra de las actividades que se propondrán al profesorado para iniciar la nueva metodología de trabajo. El libro y las explicaciones de las materias para realizar los ejercicios se seguirán haciendo de la misma forma que hasta ahora, aunque no se realizarán todos en clase.

Pero para que el programa funcione, no sólo podemos proponer una intervención dentro del aula, necesitamos la implicación de la CE e incluso del municipio, que son los que realmente dan sentido a la nueva filosofía de trabajo que proponemos.

Como actividades fuera del aula, proponemos al ayuntamiento la posibilidad de hacer un taller de “grafiti” en una de las paredes exteriores del edificio de EI, ya que está muy deteriorado y se ha solicitado en varias ocasiones que se pinte.

Con spray apropiado y siguiendo las medidas de seguridad necesarias para los alumnos, se divide la pared en 6 espacios, y en grupos de 10 alumnos, presentan un boceto al ayuntamiento y rellenan, de la forma que más les guste, el espacio asignado a cada grupo.

Para las actividades extraescolares, las entidades que participen se encargarán de gestionar los recursos necesarios tanto materiales como personales.

## **2.4 Principios metodológicos propuestos.**

Como ya hemos anticipado en el transcurso de este capítulo, nuestro planteamiento de metodología se corresponde con una intervención de trabajo interdisciplinar, en el



cual el aprendizaje es general y los objetivos y contenidos son comunes a varias áreas del currículum, favoreciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo y acorde con la filosofía de este trabajo, se propone una dinámica que favorezca el desarrollo de las inteligencias múltiples, basándonos sobre todo en potenciar la creatividad y la composición artística.

El enfoque que más afín a nuestro planteamiento, es el que resulta de una pedagogía abierta y creativa, en la que la enseñanza de la creatividad parte de una naturaleza flexible, enseñanza y aprendizaje directos e indirectos, y a partir de ideas novedosas y experiencias alternativas y enriquecedoras que favorece todos los aspectos del desarrollo íntegro de los alumnos.

Para desarrollar esta dinámica de trabajo la comunicación debe ser fluida y constante, dejando a un lado las clases magistrales en las que el profesor es el único que enseña, y pasarlo a un ambiente en el que las aportaciones constantes de contenidos, pensamientos y creatividad.

La dinámica de aula que más fomenta este enfoque es la metodología por proyectos. En ésta, el alumnado propone un tema a desarrollar y se lleva a cabo una tarea de búsqueda de información que, a partir de los contenidos y objetivos curriculares se resuelve, dando respuesta a la investigación. De este modo cada alumno participa de un aprendizaje acorde con sus habilidades, intereses y ambiciones, dando respuesta a una educación individualizada que atiende a las necesidades de cada alumno.

## **2.5 Recursos necesarios.**

Los recursos necesarios para esta actividad, son los propios para cualquier programa de intervención en un centro escolar. Los recursos que se necesitan para desarrollarlo se ven comprometidos y aunque sean los de centro, necesitan revisarse para atender a posibles variaciones.

Por un lado, los **recursos materiales**. Afortunadamente para esta propuesta, no es necesario invertir más recursos materiales que los habituales en un centro educativo. No



obstante, es posible que se necesite disponer de mayor cantidad de stock de material fungible para poder llevar a cabo las actividades plásticas y artísticas (papel continuo, diversos tipos de pinturas y soportes planos, distintos tipos de papel, etc.)

También es necesario disponer de distintos instrumentos musicales y de materia de expresión corporal suficientes para todo el alumnado. Aunque es este caso, el propio centro ya cuenta con gran cantidad de instrumentos y materiales. De todas formas, sería interesante disponer de una mayor diversidad de instrumentos (guitarras, un teclado que los niños pudieran tocar...).

En el único aspecto material en el que se ha de invertir, es en la renovación del mobiliario de las aulas. Los escritorios unipersonales no favorecen la cooperatividad que se pretende con este programa, así que se solicitará a la Junta de CyL una nueva dotación de mesas de 6 personas, acordes en talla y funcionalidad con los distintos niveles, empezando por 3º ciclo de EP y 1º de EP. Cabe decir que esta adquisición no depende de la contabilidad del centro, sino de la concesión de la dotación de mobiliario

Por último, el centro, poco a poco, se va aprovisionando de soportes informáticos y PDI, herramientas muy útiles para desarrollar el pensamiento creativo y las capacidades artísticas, además de proporcionar al alumnado la inmediatez y precisión que pueden aportar las nuevas tecnologías e internet. En todos los niveles menos en EI y el ASCE, se dispone de PDI y de ordenadores portátiles y de sobremesa de uso exclusivo para el profesorado y para los alumnos, incluyendo los netbook del programa REDXXI. Los niveles que faltan por dotar de estos recursos ya están contemplados en los presupuestos de centro de los próximos años.

Por este motivo no es necesario hacer un balance de gastos, ya que cada área y especialidad disponen de la dotación económica que otorga la Junta de CyL y el propio centro junto con la aportación de las familias en concepto de material, sirven para conseguir el material que hemos comentado. En caso de necesitar alguno más específico, se emplearía dicha dotación económica en ello.

En cuanto a los **recursos personales**, tampoco es necesario invertir más personal en la actividad propuesta, ya que al tratarse de un cambio metodológico, los mismos profesionales que han impartido las áreas, lo seguirán haciendo de igual forma pero con una manera de desempeñarlo distinta.



No obstante, es posible que sea necesaria la visita al centro de algún especialista en materia de inteligencias múltiples y en metodologías de trabajo creativo, o centros que trabajan por proyectos y pueden compartir su experiencia, pero entran dentro del seminario propuesto para la formación del profesorado.

Por otro lado, el propio profesorado, además de continuar con sus actividades cotidianas, será el responsable de informar a los padres y tutores de los alumnos sobre el cambio de metodología, acompañados del orientador del centro y, si es preciso, con nuestra colaboración como agentes externos al centro.

En cuanto a la **gestión del espacio**, sí podemos plantear modificaciones sustanciales, ya que la estructura habitual de aula magna que se observa en la clase no es demasiado afín con el planteamiento de pensamiento y trabajo que proponemos.

En esta nueva dinámica de aula, la intención no es que el profesorado aporte información de forma unidireccional a los alumnos, si no que se busca lograr un flujo continuo de aportaciones e ideas entre todo el alumno. Por ese motivo se propone la posibilidad de juntar las mesas de los alumnos en grupos de 6, mientras no se disponga del mobiliario adecuado, que como hemos indicado anteriormente, se solicitará a la Junta de CyL.

Una posible distribución acorde con nuestras propuestas de mejora es la que se observa en el siguiente diagrama

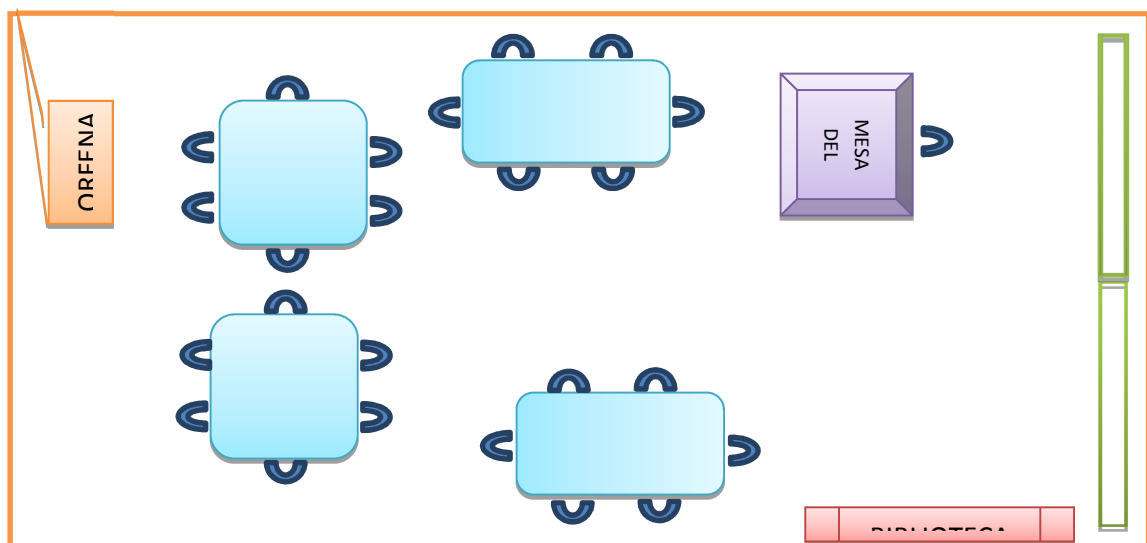


Figura 15. Plano de la distribución del aula del grupo muestra.



Con esta nueva distribución se favorece mucho más la comunicación entre los alumnos y es mucho más propicia para trabajar los debates, los role-playings y las dinámicas de grupo.

En cuanto a la **gestión del tiempo**, tal y como hemos indicado en apartados anteriores, se plantea una implantación progresiva de la metodología de trabajo.

Curso 2013-2014 = se inician las actividades en 3º ciclo y se lleva a cabo la formación del profesorado.

Curso 2014-2015 = se implanta la metodología de proyectos de trabajo en 1º de EI y 1º y 3º curso de primaria. El resto de ciclos y niveles inicia actividades relacionadas con el desarrollo de la creatividad y de la capacidad artística, similares a las propuestas en el curso anterior.

Curso 2015-2016 = se implanta en 5º y solo quedarán 6º y 3º de EI para completar todos los niveles de centro, actividad que se desarrollará el curso siguiente.

De esta forma, serán necesarios sólo 4 cursos escolares para modificar totalmente la metodología de trabajo en todo el centro, el alumnado y la CE.

Cabe decir que la distribución de las actividades e implicación de cada una de las áreas del currículum, dependerá de los distintos ciclos y del profesorado especialista, haciéndose también de forma paulatina para favorecer su arraigo en el día a día del centro.

## **2.6 Valoración, evaluación y habilidades que se pretenden desarrollar.**

Como último punto de la propuesta de trabajo, es necesario tener presente la modificación que ha de sufrir el sistema de evaluación actual, ya que los exámenes y la evaluación cuantitativa basada en la cantidad de las actividades bien hechas en vez de la calidad y la mejora constante de estas, no es la metodología de evaluación más acorde con nuestro planteamiento de trabajo.



Hay que dejar claro que no se trata de suprimir los exámenes del proceso de evaluación, ya que es importante que los niños sepan enfrentarse a un cuestionario cerrado que tengan que contestar. Es más bien, el hecho de potenciar el aprendizaje a partir del fomento de una motivación intrínseca por aprender, en vez de hacerlo por sacar mejores notas que los demás compañeros.

Para esta metodología de trabajo planteamos una evaluación continua que parta de la autocorrección y del aprendizaje de los errores. Para conseguir llevarla a cabo, proponemos 3 tipos de evaluación:

1. Los propios niños autoevalúan su trabajo en función de su esfuerzo, dedicación y aprendizajes adquiridos. Esta valoración deberá justificarse de manera adecuada por ejemplo a partir de una redacción. Al mismo tiempo se intercambiarán los trabajos y se crean pequeños comités evaluadores que también puntuarán las actividades realizadas por sus compañeros. Estos dispondrán de una matriz específica para cada unidad que les entregará el profesor, en la que recogerán información para fijar la valoración final. Se eliminan las notas numéricas como tal, dando paso a una calificación más cualitativa. De esta manera, los alumnos aprenden, por un lado a autoevaluar su trabajo y esfuerzo y por otro a valorar el trabajo de los demás siendo conscientes de sus puntos fuertes y débiles, aprendiendo también a no hacer comparaciones competitivas sobre su trabajo, sino a fijarse en aportaciones que hagan sus compañeros para aprender de ellas y utilizarlas en el futuro. Esta propuesta no se plantea para todas las actividades que se realicen en el aula, sino sólo para algunas, por ejemplo las expuestas en el apartado anterior.
2. A su vez, y para todas las actividades de aula, el profesor realizará un registro de observación de cada alumno. A partir de una matriz, valorará los aspectos más significativos de la evolución del alumnado, así como la adquisición de los objetivos y contenidos. También valorará los ejercicios de aula que recoja y sobre todo, las autoevaluaciones, las evaluaciones de grupo, la participación creativa en el aula. La estética, la presentación y las composiciones artísticas jugarán un papel relevante en esta evaluación.
3. Como última actividad evaluativa, se hará un examen tradicional de cada unidad, pero este servirá solo para acabar de dar forma a la valoración del



aprendizaje de cada alumno al finalizar cada unidad. Estos exámenes no se devolverán a los alumnos, ni se les darán los resultados de los mismos, no obstante como actividad final de cada unidad, se recogerán todos los fallos en un documento y se proyectarán en la PDI. Entre toda la clase se resolverán correctamente las respuestas y se analizarán los fallos cometidos, realizando un debate sobre el porqué de estos errores y proponiendo posibles soluciones.

Con estos 3 tipos de evaluación pretendemos valorar la evolución y mejora de todas las habilidades y destrezas que los alumnos pueden desarrollar.

### **2.6.1 Habilidades directas e indirectas.**

Esta propuesta de trabajo, se ha diseñado con el fin de desarrollar todas las competencias que el alumnado de EI y EP debe adquirir a lo largo de su etapa escolar.

Todos los contenidos y objetivos que aparecen en el curriculum de ambas etapas, debe impartirse y hemos de asegurarnos de que sea adquirido por todo el alumnado, pero atendiendo a las necesidades, capacidades, características y motivaciones de cada individuo.

Por lo tanto podemos decir que este programa tiene como objetivo potenciar las habilidades necesarias para ello, propuestas por ley. Directa, se interviene en todas las áreas establecidas en el curriculum aunque de una forma mucho más interdisciplinar a las clases. También pretende fomentar las habilidades sociales propias de la colectividad de las aulas y favorecer la capacidad de resolver problemas, enfrentarse a situaciones nuevas y conocidas y, en definitiva, formar al alumnado íntegramente.

En las actividades que se desarrollan a lo largo de todo el proyecto, existen habilidades indirectas que se ven reforzadas gracias a la nueva dinámica de trabajo. Estas habilidades son las que, como ya hemos citado con anterioridad, componen la creatividad. La elaboración, la fluidez, la flexibilidad y sobretodo la originalidad.

Otras habilidades como el liderazgo, la toma de decisiones o el pensamiento divergente, también pretenden reforzarse en este programa, así como la estética y el gusto por el trabajo bien hecho.





Por lo tanto podemos afirmar que el desarrollo de este sistema de trabajo en el centro servirá, no sólo para desarrollar las habilidades propias de las etapas de infantil y primaria, sino que conseguirá enriquecer al alumnado con habilidades y destrezas que favorezcan su capacidad artística y creativa, así como el trabajo cooperativo y el enriquecimiento del pensamiento divergente.

### 2.6.2 ¿Cómo evaluar la creatividad y el talento en este proyecto?

Chassel (1916) aportó algunas innovaciones a la evaluación de la creatividad, proponiendo algunos procedimientos, como determinar cuántos argumentos periodísticos podía hacer un sujeto creativo y cuántos personajes podía relacionar con dichos argumentos.

En la actualidad existen numerosos cuestionarios que evalúan la creatividad, por ejemplo el Test de Expresión Figurada de Torrance, el Test de Schulman, el Test de “Pregunta e Imagina”, o como hemos visto en el estudio realizado, el VALCREA.

Pero además de los cuestionarios y los test psicométricos, existen más formas de valorar la capacidad creativa. A partir de la lluvia de ideas, la modificación de las ideas, enfrentarse a problemas sin solución y realizar un listado de atributos.

Para valorar la creatividad y el talento en este proyecto, vamos a emplear varios sistemas. Aprovecharemos el planteamiento de evaluación anteriormente mencionado como base para iniciar la valoración del TAYC.

De forma subjetiva, valoraremos el desarrollo de la estética y la composición plástica en los trabajos entregados y haremos un registro teniendo en cuenta los siguientes factores:

- **Originalidad:** la originalidad es la característica más común entre la gente creativa. Vamos a valorarla en función de la cantidad de ideas y producciones inusuales, lleva a cabo.
- **Fluidez:** valoraremos si la persona fluida centrándonos en el número de respuestas, ideas o soluciones alternativas que produce. Ya que la fluidez describe la cantidad de información producida.



- **Flexibilidad**: la flexibilidad es la capacidad que poseemos para cambiar nuestro modo de pensar y evitar los procedimientos normales para solucionar problemas. Para valorarla, observaremos el grado de variedad de las respuestas, comparándolas con el resto de alumnado.
- **Elaboración**: la elaboración permite a la persona ver la finalidad de su trabajo, antes de acabarlo. Está muy ligada a la originalidad y la valoraremos basándonos en la cantidad y calidad de los detalles.
- **Estética**: la estética se caracteriza por la presencia de armonía y apariencia agradable a la vista. Por tanto valoraremos la presentación de las tareas entregadas.
- **Distribución del espacio en papel**: en este caso nos referimos a cómo el alumno presenta la información distribuida en el papel. Valoraremos si respeta los márgenes, la ubicación de la fecha, títulos, etc., si sabe hacer tablas y si estructura la información de una forma visual.
- **Representación gráfica**: con representación gráfica nos referimos a todo aquello que se represente a partir de símbolos. Valoraremos la caligrafía, el subrayado y la información transmitida a partir de las ilustraciones que se realicen

Bajo los criterios establecidos, cada mes rellenaremos una matriz como la que se muestra a continuación de cada uno de los alumnos, valorando de 1 a 10 los avances en los distintos aspectos a evaluar. De esta manera dispondremos de información reciente y continua de la evolución creativa y artística de cada alumno.

NOMBRE:					MES:					
FACTORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORIGINALIDAD										
FLUIDEZ										
FLEXIBILIDAD										
ELABORACIÓN										
ESTÉTICA										
DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO EN PAPEL										
REPRESENTACIÓN GRÁFICA										



Esta información más los registros y calificaciones que anteriormente hemos explicado, bastarán para hacer una evaluación cualitativa del aprendizaje y avance de los componentes creativos y artísticos de los alumnos. Una vez realizado, podremos transformarlo fácilmente en las calificaciones establecidas por ley.

Esta matriz además nos facilitará una detección temprana de un posible TAYC, ya que su concreción y su comparativa constante en periodos cortos de tiempo, nos permitirá observar si algún alumno destaca sorprendentemente sobre el resto en alguno de estos aspectos y nos permite actuar rápidamente si sospechamos de la existencia de un TAYC en el aula.

### **2.6.3 ¿Qué hacemos cuando detectamos a un alumno con Talento artístico y creativo?**

Existe una línea de intervención específica en los centros educativos para la valoración y detección de las altas capacidades. Considerando el talento una modalidad de alta capacidad, se seguirá esta misma línea de intervención en caso de tener un alumno TAYC en el aula.

Cuando el profesor detecta un alumno que puede considerarse talento creativo o artístico, debe hacer una derivación al equipo de orientación (EOEP). Éste hace una evaluación psicopedagógica y en caso de ser un alumno talentoso, se hace un informe psicopedagógico. Como el talento se considera dentro de las altas capacidades, si el orientador lo considera necesario, puede proponer una adaptación curricular a partir de un programa de enriquecimiento del currículum en el área de E.A para dicho alumno.

Es decir, se seguiría el mismo procedimiento que en cualquier alumno con NEAE.

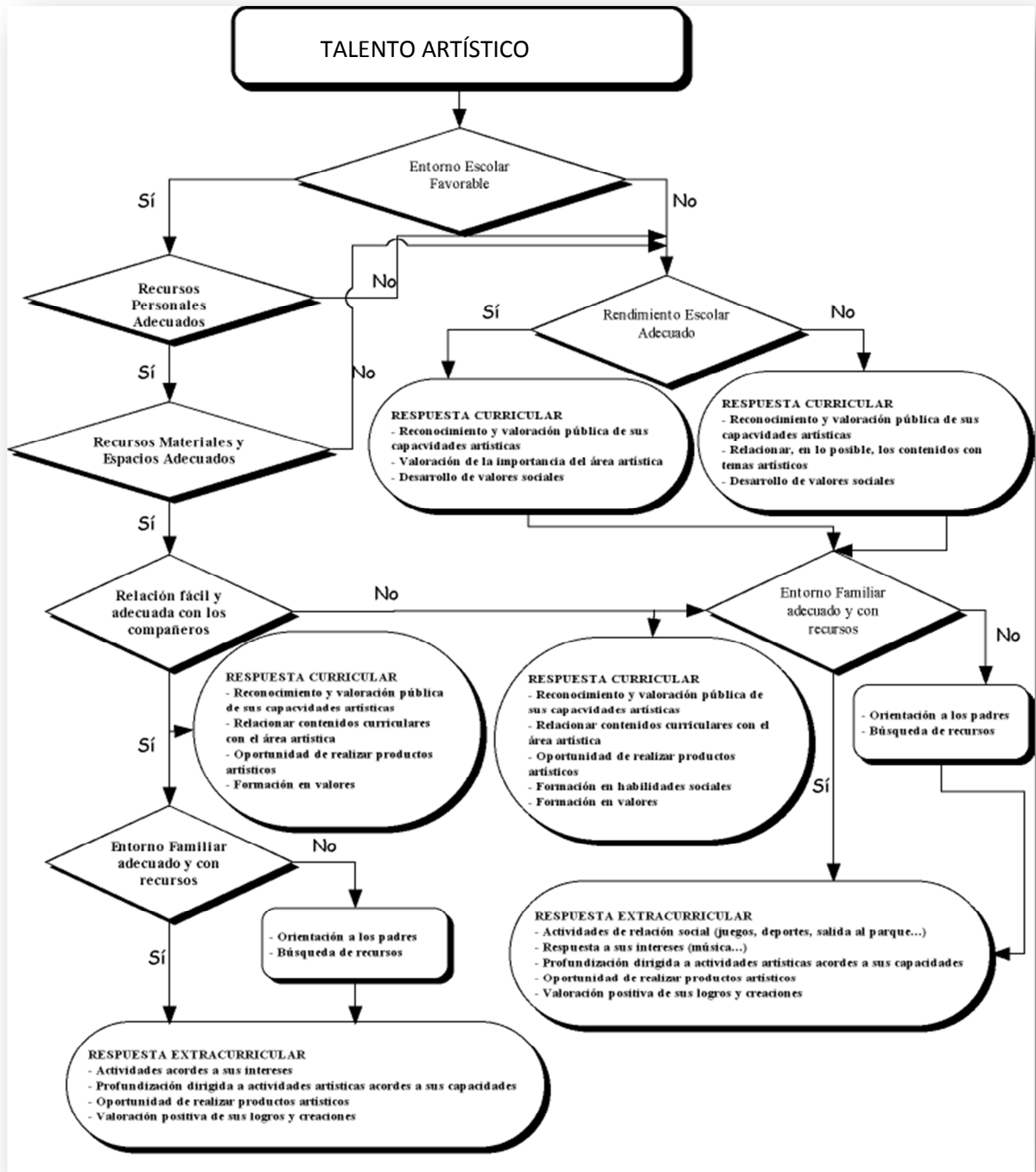


Figura 16: protocolo de intervención para un superdotado artístico. (Palazuelo, Elices y del Caño, 2007)

No obstante, cabe decir que, como hemos visto en este documento, el TAYC no tiene demasiada relevancia ni para el profesorado ni para el EOEP, y aunque se detecta, a menudo no se hace derivación, o si se hace, la falta de recursos y de tiempo de los



orientadores, hacen que este talento no sea prioritario para su evaluación y por tanto, no es habitual ver un centro en el que se potencie y enriquezca la capacidad artística y creativa en un alumno que posee talento para ello.

En nuestra propuesta de trabajo, planteamos una intervención específica con el alumnado que posee TAYC.

La derivación será la misma que hasta el momento, cualquier profesor, no sólo el tutor, puede hacer una derivación al EOEP si lo considera necesario. El orientador evaluará al alumno, como se hacía hasta ahora, y hará un estudio de los puntos fuertes y débiles que el alumno tiene en las diferentes competencias artísticas. Para ello contará con la colaboración del tutor y la persona que haya hecho la derivación, así como los especialistas del área de educación artística.

Una vez vistas las posibilidades del alumno con talento, se le hará una entrevista a él y a su familia para saber qué expectativas tienen sobre el talento que posee y cómo les gustaría conducir su desarrollo y evolución.

Con la información de la familia y el propio alumno más el estudio realizado por el orientador y el profesorado se elaborará un programa de enriquecimiento específico para dicho alumno, o se usará un ya estandarizado. De esta manera proporcionamos una respuesta específica a las necesidades del alumnado y con la finalidad de potenciar en mayor medida las destrezas propias del niño.

Al mismo tiempo se diseñarán una serie de orientaciones extraescolares destinadas a dar una mayor respuesta al desarrollo del talento en alumno (escuelas de música, academias de pintura y escultura, etc.) valorando las posibilidades y los recursos que hay dentro y fuera del municipio. Con este punto no pretendemos saturar al alumno con sobrecarga de actividades extraescolares, sino que se pretende ampliar el campo de actuación para proporcionarle una perspectiva global de posibilidades de desarrollo del talento.

Por último, en caso de que el niño decida optar por alguna de estas actividades, el centro mantendrá una estrecha relación con la entidad externa, para favorecer el máximo el potencial del alumno.



#### **2.6.4 Coordinación con instituciones ajenas al centro.**

Como hemos anunciado en el apartado anterior, una de las intervenciones a realizar con un alumno con TAYC es la relación y coordinación con instituciones ajenas al centro.

Nuestro programa pretende ajustarse tanto a las aulas como al entorno, considerando éste un punto indispensable para poder desempeñar por completo la propuesta. La implicación del municipio en la nueva metodología que proponemos para las aulas, favorece que a los niños les resulte más fácil tener la mente abierta a la creatividad y a la estética.

Pero dicha implicación requiere una presentación del proyecto a todas las entidades que puedan verse interesadas y una posterior coordinación una vez iniciadas las actividades complementarias.

Nosotros como entidad externa, presentaremos el proyecto a las instituciones que pretendemos que colaboren en el inicio del proyecto. Estas serán: el ayuntamiento de Íscar, el centro cívico, el centro gerontológico, el Museo de Mariemma y la escuela municipal de música. Una vez expuesto el trabajo, formalizaremos una reunión de presentación entre un representante de cada entidad y una comisión constituida por 4 profesores del centro. En esta reunión formaremos la denominada Comisión del Arte, que constará de todos los representantes y profesores de la reunión, y cuya función será coordinar las actividades escolares y extraescolares relacionadas con la creatividad y el talento artístico.

Una vez iniciado este proceso, finalizamos nuestra intervención directa en el proyecto del centro. A partir de este momento pasaremos a ser consultores y asesoraremos a la escuela siempre que lo soliciten.

### **3 ANÁLISIS DAFO.**

La técnica DAFO es una herramienta empleada para la planificación de estrategias. Las siglas corresponden a Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades que se



pueden presentar en una situación, a partir de ellas podemos conocer la causa de los problemas y averiguar las posibles mejoras para solucionarlo.

### **3.1 Debilidades.**

- La muestra tomada para el estudio es muy pequeña para dar resultados estadísticamente relevantes.
- Falta de tiempo para llevar a cabo todo el estudio (la última sesión tuvo que posponerse hasta el curso siguiente).
- La envergadura del proyecto es difícil de asumir junto con la carga lectiva propia del profesorado.
- Posiblemente los plazos no se cumplan y sea necesario más tiempo para implantar la nueva metodología en el centro.
- El profesorado requiere formación específica para desarrollar el proyecto con éxito.
- El flujo continuo de profesorado que se incorpora y abandona el centro dificulta la continuidad que el proyecto necesita

### **3.2 Amenazas.**

- Los recortes de personal de la Junta de CyL pueden dificultar el buen desarrollo de la propuesta de trabajo.
- Los recortes en los servicios públicos pueden dificultar la interacción del centro con diversas entidades públicas con las que se programan actividades.
- Puede ser que las familias no acojan bien los inicios del proyecto y quieran volver a un sistema más tradicional.
- Las entidades externas pueden no comprometerse con el proyecto



### **3.3 Fortalezas.**

- Tanto el estudio como la propuesta del proyecto de trabajo se han enmarcado en un entorno real.
- La implicación del profesorado y el alumnado han sido excelentes.
- La coordinación con agentes externos es muy buena.
- Buena coordinación del profesorado.
- El análisis externo ha aportado un punto de vista más objetivo y eso ha favorecido un flujo mayor de ideas de trabajo.
- Toda la CE pretende un cambio en la dinámica de trabajo y eso favorece su implicación en el proyecto.

### **3.4 Oportunidades.**

- El proyecto se puede trasladar a otros centros educativos, previo estudio de los mismos.
- Entidades privadas relacionadas con las habilidades artísticas y creativas pueden verse interesadas y solicitar participar del proyecto.
- El proyecto se puede presentar a concursos de mejora de la calidad educativa para recibir, en caso de ganar, una subvención económica para el centro.

## **REFLEXIONES Y CONCLUSIONES FINALES.**

La diversidad educativa contempla un amplio abanico de necesidades específicas que no deberían provocar otras preocupaciones que las propias de la educación, entendía ésta como la acción intencionada y apropiada a las capacidades y maneras de hacer de cada uno (Martínez 2012).

Dentro del modelo de escuela inclusiva en el que actualmente nos encontramos, la atención a la diversidad es uno de los aspectos más significativos que se contemplan, pero a menudo en el caso de las altas capacidades vemos que esta atención no puede dar





una respuesta totalmente satisfactoria a las necesidades que presenta el alumnado con estas características.

En el caso del talento artístico y creativo la situación es aún más dramática. La falta de tiempo y recursos en las aulas, hace que no se preste demasiada atención al desarrollo de destrezas creativas y figurativas del alumnado, dejándole pocas posibilidades de crecimiento a quienes lo poseen.

También es importante tener en cuenta la consideración social que rodea el TA. Muchas veces a las familias les preocupan sólo las buenas calificaciones de sus hijos en asignaturas que socialmente se consideran “más importantes” y aquellas en las que se trabaja más las aptitudes, la creatividad, la expresión verbal, la corporal o la expresión de emociones, pasan a un segundo plano de trascendencia para ellos.

No obstante, en el transcurso de este TFM hemos podido comprobar que, pese a las dificultades que se dan en las aulas respecto a la atención que se le presta al TAYC, tanto los profesores como la CE en general parecen estar dándose cuenta de la necesidad de cambiar la estructura habitual de la enseñanza.

La situación económica que hoy en día se da en nuestro país, deja de manifiesto que cada vez se precisan más personas emprendedoras y creativas en el mercado laboral. Y poco a poco, esta idea se está extendiendo también al ámbito educativo.

Aunque en apariencia las destrezas figurativas parecen estar relegadas a entretener a los niños y se trabajan únicamente en el área de artística, hemos podido comprobar que la creatividad puede desarrollarse y de hecho se desarrolla en las aulas constantemente en todas las asignaturas. Así mismo la versatilidad que emana del área de educación artística y que permite una interdisciplinariedad de su trabajo con el resto de áreas del currículum, favorece el desarrollo del TAYC y de las destrezas figurativas en los niños que no lo poseen.

Es cierto que el talento en general y el TAYC, en concreto, todavía están en ciernes, pero como se desprende tanto del estudio de trabajo como de la propuesta de mejora que se ha presentado, el proceso de cambio hacia una educación más integral y creativa ya ha comenzado y la intención de prestar mayor atención al alumnado que



presenta una especial sensibilidad para el arte y la creación, ya está presente en la mente de muchos miembros de la comunidad educativa.

Desde nuestra perspectiva como futuros psicopedagogos, llevar a cabo esta investigación y proponer un plan de actuación que pretende evaluar, orientar e intervenir como agentes ajenos al centro educativo, nos ha permitido darnos cuenta de la necesidad de una labor cooperativa desde todos los ámbitos de trabajo para asegurar que la educación y sobretodo el desarrollo de todos los niños sean íntegros y de calidad. Y nos ha abierto los ojos hacia una nueva vía de trabajo que ve en la creatividad y el arte, la posibilidad de mejorar la atención del alumnado en general y de las personas con altas capacidades intelectuales en particular.



## FUENTES DOCUMENTALES.

Castelló, A. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amaru.

Catelló, A. (1996). *Introducción al estudio de la superdotación y el talento*. Madrid: Grupo Albor.

Castelló, A.; De Batlle, C (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 6, 26-66.

Castelló, A.; Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa*.

Coyle, D., (2009). *Las claves del talento. ¿Quién dijo que el talento es innato? Aprende a desarrollarlo*. Barcelona: Editorial Planeta. Documents d'Educació Especial. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

Chassel, L.M. (1916). "Test for originality". *Journal of educational psychology*, Vol. VII.

Clark, B. (1997). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Los Ángeles: MacMillan.

Del Caño, M., Elices, J.A. y Palazuelo, M.M. (2003). *Alumnos superdotados. Un enfoque educativo*. Castilla y León: Junta de Castilla y León. Consejería de educación. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

Del Valle, L. (2010). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. Madrid: Editorial Complutense.

Feldhusen, J.F. (1990). Identification of gifted and talented youth. En M.C. Wang, M.C. Reynolds y H. J. Walberg, *Handbook of special education. Research and practice. Emerging programs* (Vol. 4). Oxford: Pergamon Press.



Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M. y Gardner, H. (1994). *Changing the world: a framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.

Finke, R. A., Ward, T.B. y Smith, S.M. (1992). *Creative cognition: Theory, research and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexaminations a reexamination of the definitions, [Versión electrónica]. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.

Gagné, F. (1991). Towards a differentiated model of giftedness and talent, en N. Colangelo, G.A. Davis (ed). *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.

Gagné, F. (1998). *El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias casuales*, en A. Sipán (coord.). *Respuesta educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 245-252). Huesca: Mira.

Gagné, F (2009). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0 National Conference of Gifted Education Recuperado 13/09/2009 [http://www.giftedconference2009.org/presenter\\_files/gagne\\_p12\\_therealnature.pdf](http://www.giftedconference2009.org/presenter_files/gagne_p12_therealnature.pdf).

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. Londres: Mackmillan. (Reimpreso en Bristol: Thoemmes Press, 1999).

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Segunda edición. Nueva York

Guilford, J.P. (1959). *Traits of creativity*, en Anderson, H.H. (ed.), *Creativity and its cultivation*. Nueva York: Harper and Brothers.



Heller, K. A. & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science*, 50 (2), 173.

Marland, S (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education. Washington, DC, EEUU. US Government Printing Office.

Martindale, C. (1999). *Biological basic of creativity*, en Sternberg, R. (ed.), *Handbook of creativity* (pp. 137-152). Nueva York: Cambridge University Press.

Martínez, Guirado, A. (coords.), Prieto, A., Reverter, R., Ruiz, N. y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Editorial Graó.

Mönks, F.J.; Masón, E.J. (1993). Developmental Theories and Giftedness, en Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Passow, H. (ed.): *Internatioal Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergmon.

Mönks, F.J. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados ¿cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores?. En A. Sipán (coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira editores (pp. 173-187).

Palazuelo, M. M., Elices, J.A. y Del Caño, M. (2007). *Alumnado con superdotación. Respuesta educativa*. Castilla y León: Junta de Castilla y León. Consejería de educación. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

Prieto, M. D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).

Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.

Prieto, M. D., López, O., Ferrádiz, C., García, J.A., Bermejo, M. R. y González-Herrero, M. E. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).



Prieto, M.D., Stenberg, R.J. (1993). *Inteligencia*, en Pérez, L. (ed.). *10 palabras clave en Superdotados*. Murcia: Diego Martín.

Quintero, M (2013). *La sensatez como talento: evaluación en niños de 8 a 12 años*. Valladolid: Editorial Universitaria de Valladolid.

Rais, E. (1994). Enseñanza de las capacidades de estudio independientes en estudiantes altamente capacitados. En Y. Benito (coord.). *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 218-231). Salamanca: Amaru.

Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R.J. Sternberg, J. Davidson (ed), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Nueva York. Cambridge: University Press.

Renzulli, (1978). What makes giftedness. Reexamining a definition. *Phi, Delta Kappa*, 60, 180-184-

Renzulli, J.S. (1994). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa*, en Benito, Y. (coord.): *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amaru.

Renzulli, J.S. (1994). Desarrollo del talento en la escuela, programa práctico para el total enriquecimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. Benito (coord.). *Investigación e intervención psicoeducativas en alumnos superdotados*. (171-217). Salamanca: Amaru.

Renzulli, J.S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include Co-Cognitive Traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappa*, 84 (1), 33-35.

Sánchez, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Sánchez, E. (1992). *Psicopedagogía y educación especial*. Madrid: Editorial Complutense.

Sánchez Manzano, E. (2005). *Los niños superdotados: Una aproximación a su realidad*. Madrid, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.



Simonton, D. K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. En R. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity* (pp. 116-136). Nueva York: Cambridge University Press: SPSS para Windows version 10.1, Inc. Chicago, 1999.

Sternberg, R.J (1988). *The Triarchic Mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York: Viking.

Sternberg, R.J. (1993). *Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind"*, en Heller, K.A. et al. (eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: University Press.

Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A.J. (1986). *Giftedness: a psychosocial approach*, en Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (ed.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Massachusetts, EEUU: Cambridge University Press.

Terman, L.; Oden, M.H. (1925; 1947; 1959). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Vol. IV, V. Stanford, California, EEUU: Stanford University Press.

Velaz de Medrano, C. (2002). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación.

Wallace, D.B. y Gruber, H.E. (eds) (1989). *Creative people at work. Twelve cognitive case studies*. Nueva York: Oxford University Press.

# ANEXO 1

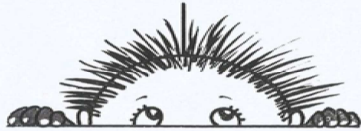
## Muestra del Test del Dibujo.

**CREATIVIDAD.**

**BONOS**

● Haz con esas líneas dibujos lo más diferentes posible unos de otros y escribe debajo de cada uno cómo se llama.

— Ejemplo:

 niño		





## ANEXO 2

### Matriz de datos de la escala VALCREA.

Nombre del Centro:	CEIP ÁLVAR FÁÑEZ
Curso	4º
Grupo	B
Fecha	01/05/2013

		Nombre de los alumnos																				
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
1	Le gustan tareas que exigen soluciones novedosas	3	3	3	2	4	4	4	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	1
2	Manifiesta inventiva en su expresión oral y/o escrita	1	2	2	2	2	3	4	2	2	2	2	4	2	2	3	2	2	2	2	2	3
3	Sus dibujos y tareas plásticas destacan sobre las demás en originalidad	5	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
4	Permanentemente muestra una actitud innovadora	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
5	Le gusta fantasear y jugar con nuevas ideas	4	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	4	2	2
6	No le importa ser diferente a los demás	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3
7	Sus respuestas no se asemejan a las de los demás	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3

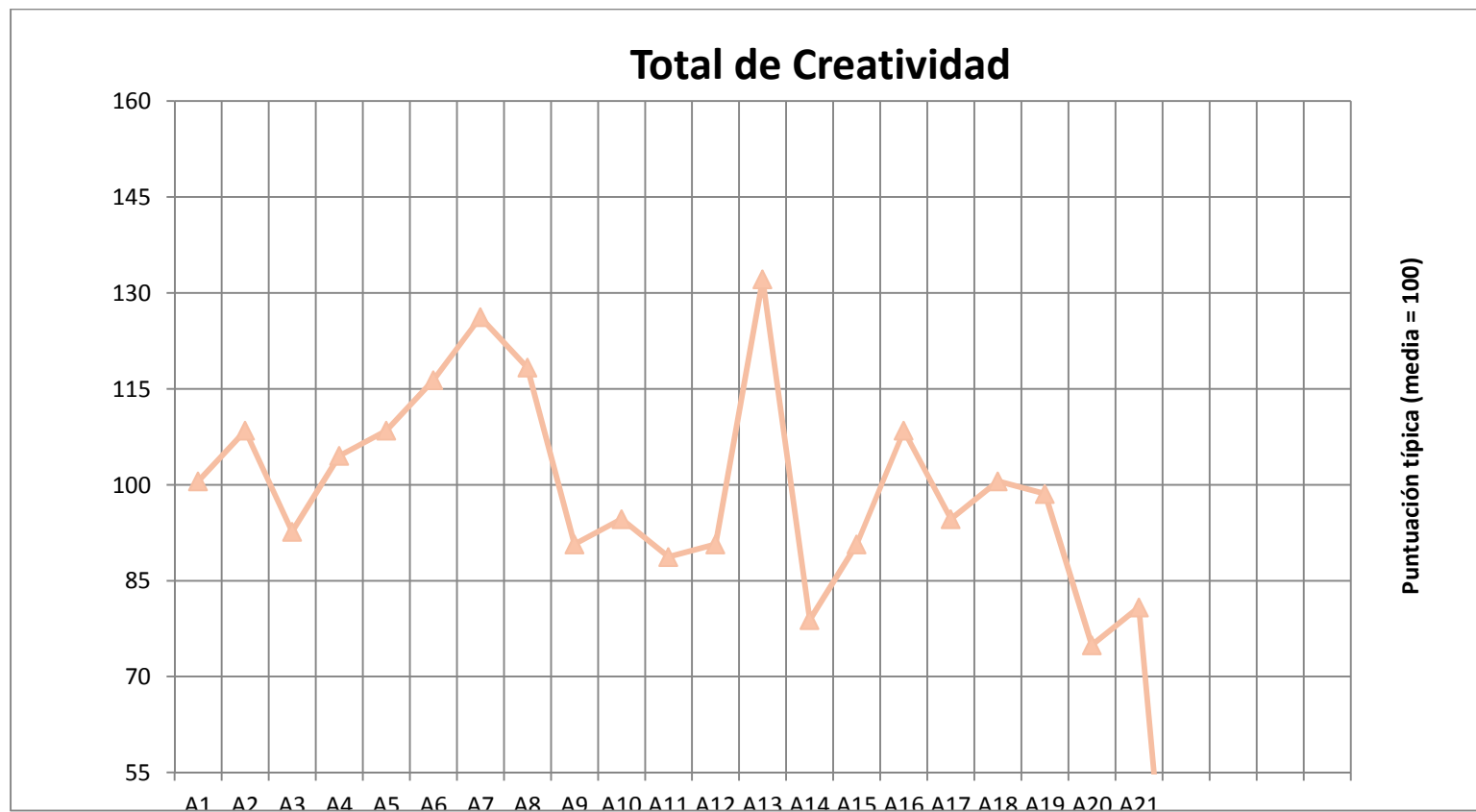


8	Tiene un sentido original del humor	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	1
9	Prefiere realizar tareas poco estructuradas	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3	3	4	2	3	3	3	1
10	Es muy curioso y desea conocer más cosas sobre algunos temas	3	3	2	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	4	2	3	2	2	2
11	Es arriesgado en la búsqueda de soluciones	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2
12	Es espontáneo en sus expresiones	1	2	2	4	4	3	2	3	3	4	2	2	4	1	3	4	2	3	3	1	2
13	Puede realizar varias tareas a la vez	1	3	2	4	3	4	4	3	2	2	2	3	4	2	2	3	2	2	2	2	2
14	Suele dar un gran número de ideas o productos	1	3	1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	2	3	2	2	3	1	2
15	Idea juegos alternativos	1	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3	3	2	3	1	1
16	Inventa gran variedad de problemas matemáticos	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	1	2	2	3	3	2	1	1
17	El dibujo de la figura humana es rico en detalles y matices	5	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	3
18	Detallista. Le gusta elaborar bien sus respuesta	2	3	2	2	1	2	4	3	1	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	3
19	Es perseverante a la hora de buscar soluciones	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
20	Le gustan las cosas bien hechas	2	3	2	3	2	2	5	4	2	2	2	2	4	2	1	1	3	2	2	2	3



## ANEXO 3

Gráfica de resultados de la creatividad total de la escala VALCREA.





## ANEXO 4

### Matriz de resultados de la escala VANEPRO-2

Nombre del Centro:	CEIP ÁLVAR FAÑEZ
Curso	4º de Primaria
Grupo	B
Fecha	MAYO de 2013

Nombre de los alumnos		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18	A 19	A 20	A 21
1	Cuando está interesado en la actividad aprende con rapidez	3	4	4	4	4	4	5	3	3	3	3	3	5	3	3	4	3	3	2	3	4
7	Memoriza con facilidad	2	3	4	3	4	4	5	3	2	3	3	3	5	3	2	5	3	3	2	3	3
8	Posee conocimientos amplios sobre diversos temas	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
9	Le gusta trabajar con números y realiza con agilidad actividades de cálculo	3	3	5	2	4	4	4	3	2	2	3	3	4	3	2	3	4	3	2	2	2
12	Posee buen razonamiento lógico-matemático	3	4	5	2	4	4	4	3	2	2	3	3	5	3	3	3	4	3	2	2	2
20	Capta información relevante de forma rápida	2	4	3	3	3	4	4	3	2	2	3	3	4	2	2	4	3	3	2	3	3
2	Tiene un vocabulario amplio y bien estructurado	1	3	3	2	3	3	4	2	2	2	2	2	4	2	3	3	3	3	2	2	2

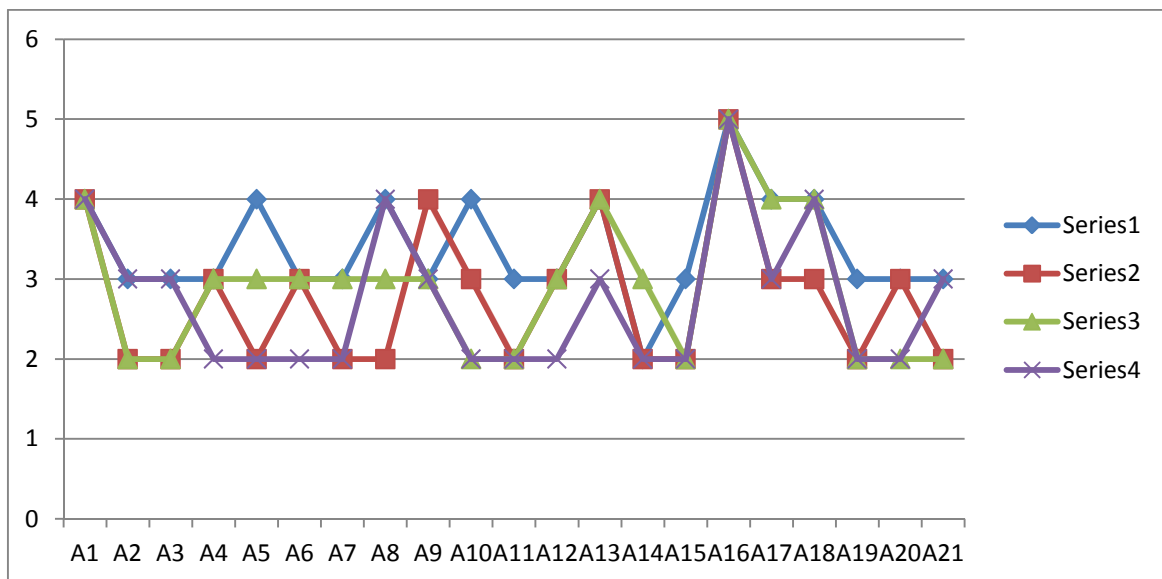


4	Se expresa con fluidez	1	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	
5	Presenta una buena expresión escrita	1	3	2	2	3	3	4	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1
6	Es un ávido lector	2	3	2	2	3	3	4	3	2	1	1	2	3	2	2	3	2	2	2	1	2
3	Sus dibujos y tareas plásticas destacan sobre las demás en originalidad	5	4	3	2	2	2	3	4	3	2	2	2	3	3	1	2	3	3	3	2	3
10	Es muy curioso y desea investigar y descubrir cosas nuevas	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2
23	Demuestra buena capacidad de imaginación y fantasía	4	3	1	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3
11	Posee una adecuada coordinación motriz	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	4	3	5	1	2	4	4	5	4	3	3
22	Es buen deportista	3	3	3	3	4	4	3	4	2	2	4	3	5	1	2	3	3	5	3	2	3
13	Es líder en la clase	1	3	1	3	4	2	3	4	2	2	3	2	5	1	2	3	3	4	2	1	2
14	En el patio juega con sus compañeros	4	4	4	4	4	2	4	4	3	3	4	3	5	3	3	3	3	4	2	2	3
15	Desea siempre o casi siempre destacar sobre los demás	1	2	1	2	5	4	4	2	2	2	2	2	5	1	2	3	2	4	3	1	1
17	Acepta y cumple las normas establecidas en el aula	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
19	Es un niño alegre y con sentido del humor	2	3	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	2
16	Mantiene una concentración adecuada ante todo tipo de actividades	2	4	2	2	3	4	4	4	3	2	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2
18	Se muestra seguro e independiente. Confía en sus posibilidades	2	4	2	1	4	4	4	3	3	2	3	2	4	2	3	3	3	3	3	2	2
21	Se muestra sensible hacia los sentimientos de los demás	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	2	4	3	3	3	3
24	Se le da bien el ritmo y la música	2	4	3	3	3	4	4	4	2	2	2	2	3	1	2	3	2	3	4	3	3
25	Puede ser un niño/a superdotado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

# ANEXO 5

## Resultados del Test del Dibujo.

RESULTADOS DEL TEST DEL DIBUJO.				
	ORIGINALIDAD	FLEXIBILIDAD	FLUIDEZ	ELABORACIÓN
A1	4	4	4	4
A2	3	2	2	3
A3	3	2	2	3
A4	3	3	3	2
A5	4	2	3	2
A6	3	3	3	2
A7	3	2	3	2
A8	4	2	3	4
A9	3	4	3	3
A10	4	3	2	2
A11	3	2	2	2
A12	3	3	3	2
A13	4	4	4	3
A14	2	2	3	2
A15	3	2	2	2
A16	5	5	5	5
A17	4	3	4	3
A18	4	3	4	4
A19	3	2	2	2
A20	3	3	2	2
A21	3	2	2	3



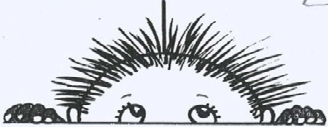

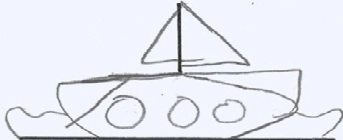


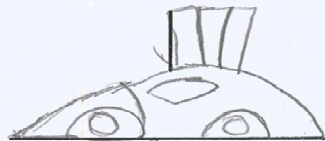
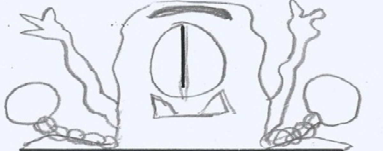

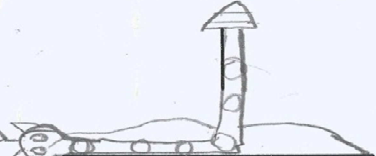
## ANEXO 6.

Dibujo del TD con mayor puntuación obtenida.

**CREATIVIDAD.**

BONUS  
A-16

● Haz con esas líneas dibujos lo más diferentes posible unos de otros y escribe debajo de cada uno cómo se llama.  
— Ejemplo:

 niño	 Dinosaurio	 Banco
 Buo mutante	 Tienda india	 cache loro
 Fantasma Kronista	 sumarino	 Serpiente



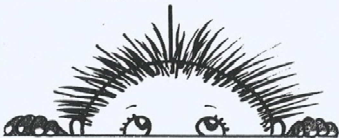
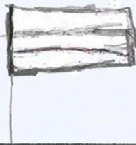
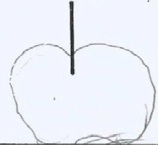
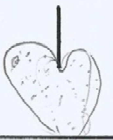

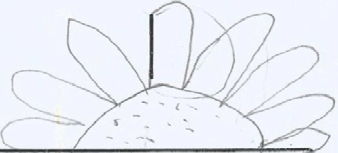


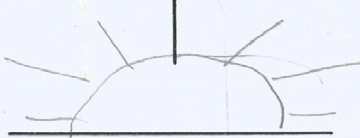
## ANEXO 7

Dibujo del TD con menor puntuación obtenida.

**CREATIVIDAD.**

**BONOS**  
4-15

● Haz con esas líneas dibujos lo más diferentes posible unos de otros y escribe debajo de cada uno cómo se llama.  
— Ejemplo:

 niño	 bandera	 Manzana
 Fresa	 racimo de uvas	 Flor
 conejo	 iglesia	 El sol





## ANEXO 8

**Imagen completa del cuadro empleado en la actividad práctica 1.**



**Cuadro empleado para la actividad práctica 2.**



