



Universidad  
**Católica de  
Valencia**  
San Vicente Mártir

# **PENSAR ES UN PLACER, ¡DÉJALES DISFRUTAR!**

PROPUESTA DE ATENCIÓN A LOS ALUMNOS  
CON ALTAS CAPACIDADES A PARTIR DEL  
DESARROLLO DE HABILIDADES DE  
PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Presentado por:

D<sup>a</sup> PALOMA SANFELIU ESCUDER

Dirigido por:

Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> JOSÉ LLOPIS BUENO

Valencia, a 23 de mayo de 2022



## *Agradecimientos*

*A mis hermanos, Fran, Fátima, Carlos y Rocío,*

*a Carlos, por celebrar mis logros y levantarse junto a mí cada vez que caigo,*

*a M<sup>a</sup> José, por confiar en mí tal y como soy, y a todos los docentes de esta Universidad  
que me han acompañado y me acompañan*

*y a Dios, por todo*



## **RESUMEN**

Según Tourón (2012), el número de niños con Altas Capacidades que debería ser identificado de manera sistemática y periódica queda muy lejos del número de alumnos efectivamente reconocido con esta condición.

Motivado por esta discrepancia que supone la desatención del alumnado con Altas Capacidades, se ha diseñado, tras una revisión de la amplia bibliografía referente a las características y necesidades educativas de este alumnado recogidas en las páginas del presente trabajo, una propuesta fundamentada de intervención basada en un programa de Filosofía para Niños, el Proyecto Noria, capaz de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, valores y actitudes éticas para un aula de 3 años de Educación Infantil. Dicha propuesta, además de favorecer la identificación de los alumnos con Altas Capacidades, es capaz de proporcionar esta atención de manera inclusiva dentro del aula, sin hacer distinción entre los alumnos afectados y los que no cuentan con necesidades significativas.

**Palabras clave:** Habilidades de pensamiento, Filosofía para Niños, Altas Capacidades, Educación Infantil.

## RESUM

Segons Tourón (2012), el nombre de xiquets d'Altes Capacitats que hauria de ser identificat de manera sistemàtica i periòdica queda molt lluny del nombre d'alumnes efectivament reconegut amb esta condició.

Motivat per esta discrepància que suposa la desatenció de l'alumnat amb Altes Capacitats, s'ha dissenyat, després d'una revisió de la nombrosa bibliografia referent a les característiques i necessitats educatives d'este alumnat recollides en les pàgines del present treball, una proposta fonamentada d'intervenció basada en un programa de Filosofia per a Xiquets, el Projecte Noria, per tal de desenrotllar habilitats de pensament crític i creatiu, valors i actituds ètiques per a un aula de 3 anys d'Educació Infantil. La proposta, a més d'afavorir la identificació de l'alumnat amb Altes Capacitats, és capaç de proporcionar esta atenció de manera inclusiva dins de l'aula, sense fer distinció entre els alumnes afectats i els que no tenen necessitats significatives.

**Paraules clau:** habilitats de pensament, Filosofia per a Xiquets, Altes Capacitats, Educació Infantil.

## **ABSTRACT**

According to Tourón (2012), the number of children with High Abilities that should be systematically and periodically identified is far from the number of pupils actually recognised as having this condition.

Motivated by this discrepancy that involves the neglect of students with High Abilities, after a review of the extensive literature on the characteristics and educational needs of these students, a proposal has been designed, based on a programme of Philosophy for Children, the Noria Project, capable of developing critical and creative thinking skills, values and ethical attitudes for a classroom of 3 year olds in Infant Education. This proposal, in addition to favouring the identification of students with High Abilities, is capable of providing this attention in an inclusive manner within the classroom, without making a distinction between affected students and those who do not have significant needs

**Key words:** thinking skills, Philosophy for Children, High Abilities, Infant Education.



# ÍNDICE

1	Introducción.....	1
2	Objetivos .....	5
2.1	Objetivos generales .....	5
2.2	Objetivos específicos.....	5
3	Metodología.....	7
4	Marco teórico .....	9
4.1	Altas Capacidades .....	9
4.1.1	Marco Conceptual .....	9
4.1.2	Marco Legal .....	16
4.1.3	Características .....	18
4.1.4	Necesidades educativas del alumnado con altas capacidades. respuesta educativa.....	21
4.1.5	Altas capacidades en Educación Infantil.....	23
4.2	Desarrollo de las habilidades de pensamiento como respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades.....	24
4.2.1	Filosofía para Niños: estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades de pensamiento .....	25
4.3	Proyecto Noria.....	28
4.3.1	¿Qué es el Proyecto Noria? .....	28
4.3.2	¿Por qué el nombre de “Proyecto Noria”? .....	28
4.3.3	¿Cuál es la temática del Proyecto Noria?.....	28
4.3.4	¿Qué pretende y cómo pretende lograrlo?.....	30
4.3.5	El programa destinado a los niños de 3-4 años .....	32
4.3.6	Propuesta de evaluación figuro-analógica.....	36
5	Propuesta de intervención en Educación Infantil .....	37
5.1	Justificación.....	37

5.2	Contextualización.....	37
5.3	Metodología.....	39
5.4	Finalidades del proyecto.....	39
5.5	Cronograma y temporalización .....	40
5.6	Cuestiones previas.....	41
5.7	Actividades.....	41
5.8	Evaluación de las actividades.....	70
6	Conclusiones .....	73
7	Referencias .....	77
8	Anexos.....	83
8.1	Anexo 1: prendas y artículos relacionados con la ropa.....	83
8.2	Anexo 2: cabellos .....	84
8.3	Anexo 3: paciencia .....	86
8.4	Anexo 4: estaciones del año .....	87
8.5	Anexo 5: colores.....	89
8.6	Anexo 6: dulce abrazo.....	91
8.7	Anexo 7: personas cocinando.....	92
8.8	Anexo 8: comidas apetitosas .....	94
8.9	Anexo 9: cara de agradecimiento .....	96
8.10	Anexo 10: amor .....	97
8.11	Anexo 11: personas heridas.....	98
8.12	Anexo 12: enfermedades o heridas con remedios o curas.....	99
8.13	Anexo 13: instrumentos o herramientas de distintos campos .....	101
8.14	Anexo 14: situaciones de 112.....	107
8.15	Anexo 15: ordena la historia .....	109
8.16	Anexo 16: niños trabajando.....	112
8.17	Anexo 17: animales con o sin amor .....	113

8.18	Anexo 18: elementos del plano .....	114
8.19	Anexo 19: leyenda de los planos .....	116
8.20	Anexo 20: dibujos de animales .....	118
8.21	Anexo 21: profesiones .....	120
8.22	Anexo 22: incendios .....	121
8.23	Anexo 23: animales con diferentes características .....	122



# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Programas del Proyecto Noria por edades .....	29
Figura 2 Habilidades de pensamiento trabajadas en el Proyecto Noria .....	31
Figura 3 Minicuento 1: Guapo por la mañana .....	41
Figura 4 Actividades de valores del Minicuento 1: Guapo por la mañana.....	42
Figura 5 Actividades de actitudes éticas del Minicuento 1: Guapo por la mañana.....	43
Figura 6 Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 1: Guapo por la mañana.....	44
Figura 7 Minicuento 2: Calor de parque.....	45
Figura 8 Actividades de valores del Minicuento 2: Calor de parque .....	46
Figura 9 Actividades de actitudes éticas del Minicuento 2: Calor de parque.....	47
Figura 10 Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 2 .....	47
Figura 11 Minicuento 3: Un arcoíris especial .....	49
Figura 12 Actividades de valores del Minicuento 3: Un arcoíris especial .....	50
Figura 13 Actividades de actitudes éticas del Minicuento 3: Un arcoíris especial .....	50
Figura 14 Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 3: Un arcoíris especial .....	52
Figura 15 Minicuento 4: El mejor cumpleaños .....	54
Figura 16 Actividades de valores del Minicuento 4: El mejor cumpleaños .....	55
Figura 17 Actividades de actitudes éticas del Minicuento 4: El mejor cumpleaños .....	56
Figura 18 Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 4: El mejor cumpleaños .....	57
Figura 19 Minicuento 5: El accidente de María .....	59
Figura 20 Actividades de valores del Minicuento 5: El accidente de María.....	60
Figura 21 Actividades de actitudes éticas del Minicuento 5: El accidente de María .....	61
Figura 22 Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 5: El accidente de María.....	62

Figura 23 Minicuento 6: El rescate de los bomberos .....	64
Figura 24 Actividades de valores del Minicuento 6: El rescate de los bomberos .....	66
Figura 25 Actividades de actitudes éticas del Minicuento 6: El rescate de los bomberos .....	67
Figura 26 Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 6: El rescate de los bomberos.....	68
Figura 27 Minicuento 7: Un nuevo compañero.....	70
Figura 28 Actividad de autoevaluación .....	70
Figura 29 Actividad de evaluación de sentimientos .....	71
Figura 30 Actividad de evaluación de la sesión .....	72

## 1 INTRODUCCIÓN

La elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado viene motivada por la situación de desatención que sufre el alumnado con Altas Capacidades en las aulas. Lamentablemente, el número de alumnos que debería ser identificado con esta condición queda muy lejos del número de alumnos efectivamente reconocido. Y es que Tourón (2012) estima que, de los 800.000 casos de Altas Capacidades en España, en el año 2018 se identificaron, sorprendentemente, menos de 24.000 (Tourón, 2018).

Esta discrepancia es consecuencia de la ausencia de un diagnóstico que se considera, al menos aparentemente, irrelevante. Sin embargo, lo cierto es que la falta de identificación de los alumnos con Altas Capacidades conlleva un conjunto de repercusiones que, si no se enfrenta a tiempo, puede tornarse irreparable (Prieto, 2010).

Tomando en consideración el enfoque basado en la educación inclusiva por el que se caracteriza el sistema educativo español actual, y con el fin de atender de manera más adecuada a estos alumnos con la previa identificación que precisan, en este Trabajo de Fin de Grado se ha optado por diseñar una propuesta de intervención considerando las características y las necesidades propias de estos alumnos, conocidas tras una meticulosa revisión de la amplia bibliografía que se ha tratado de resumir, no sin dificultad, en las escasas páginas que siguen. Entre estas características, encontramos dos rasgos que difícilmente son ignorados según los expertos en el tema: la presencia de alto potencial en el desarrollo de habilidades de pensamiento y el alto grado de creatividad.

Para el diseño de la propuesta, se ha optado por adaptar un programa de Filosofía para Niños llamado Proyecto Noria a los requerimientos de dicho alumnado. Tras el análisis de la bibliografía de Angélica Sátiro, creadora del proyecto, se ha llegado a la conclusión de que sus fines coinciden con lo que en principio sería deseable a la hora de diseñar un plan de atención para los alumnos con Altas Capacidades, puesto que se centra, entre otros aspectos, en el desarrollo de la creatividad y de las habilidades previamente mencionadas. Además de favorecer su identificación, es capaz de proporcionar esta atención de manera inclusiva dentro del aula, sin hacer distinción entre los afectados y los alumnos que no cuentan con necesidades significativas.

Lo dicho remite necesariamente al contenido del título en cuyas palabras se ha tratado de expresar la finalidad principal de este trabajo consistente en reforzar los planes educativos destinados a potenciar las habilidades de pensamiento en un colectivo particularmente necesitado de ello.

Al fin y al cabo, la finalidad de la educación ha de ser ampliar los horizontes, y no reducirlos. Hemos de permitirles disfrutar; disfrutar pensando. Son unos niños con unas necesidades de estímulo determinadas que si no se satisfacen suponen la limitación de un potencial que merece ser desarrollado.

Como habrá podido observarse, esta no es una cuestión fácil, y dado que nuestras intenciones han sido a menudo tan ambiciosas, se ha procurado cuidar meticulosamente la estructura del trabajo, con el fin de facilitar la exposición de nuestras ideas. De esta manera, el trabajo se abre con la exposición de los objetivos que reflejan lo que se pretende con el trabajo para posteriormente presenta la metodología empleada en su desarrollo. Seguidamente encontramos el marco teórico, que recoge información sobre las Altas Capacidades y las características y necesidades de los alumnos con esta condición, especialmente en la etapa de Educación Infantil, así como información referente a los programas de Filosofía para Niños, centrándonos en el Proyecto Noria. A continuación, se presenta el desarrollo de la propuesta, centrada en una secuencia didáctica basada en el diseño de actividades para desarrollar los valores, las actitudes éticas y las habilidades de pensamiento a partir de un conjunto de minicuentos, cuyo material para posibilitar la implementación se encuentra en los anexos posteriores a las referencias consultadas. Previo a las referencias, cerramos el estudio con la exposición de las conclusiones en las que se trata de determinar la consecución de los objetivos expuestos, así como la viabilidad de la propuesta.

Aunque los datos presentados en las primeras líneas del presente trabajo referentes a la discrepancia entre el número de alumnos con Altas Capacidades existentes y aquellos que son identificados pudieran conducir a conclusiones pesimistas, lo cierto es que hay suficientes evidencias que indican que no hay motivos para ello. Las cifras globales proporcionadas por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación permiten observar, año tras año, un aumento de la identificación de casos, lo que supone una mejor atención a estos alumnos y, por tanto, un desarrollo sano y un proceso de aprendizaje capaz de permitirles disfrutar de la complicada condición que les

caracteriza. Planes de respuesta como el expuesto en el presente trabajo, podrían contribuir a acelerar dicha identificación.

En la elaboración del trabajo se han seguido las normas APA 7º edición, y por cuestiones motivadas a facilitar la lectura y comprensión del trabajo, es preciso mencionar que se ha utilizado el plural masculino inclusivo, siguiendo además los preceptos vigentes de la Real Academia Española de Lengua.

En definitiva, el presente trabajo pretende impulsar a los docentes a que permitan que el alumnado con Altas Capacidades experimente el placer de pensar haciendo uso de una propuesta de atención para toda la escuela teniendo en mente el pensamiento de Renzulli (2000): ¡la marea alta eleva todos los barcos!



## **2 OBJETIVOS**

En este apartado se recogen los objetivos que suponen el eje vertebrador sobre el que se sustenta el presente Trabajo de Fin de Grado. Se definen los objetivos generales y, a modo de concreción de estos, se desarrollan los objetivos específicos.

### **2.1 OBJETIVOS GENERALES**

- Indagar sobre las características y las necesidades educativas de los alumnos con Altas Capacidades, así como sobre las habilidades de pensamiento y el Proyecto Noria para fundamentar una propuesta de intervención.

- Diseñar una propuesta inclusiva de atención a los alumnos con Altas Capacidades de Educación Infantil a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo basada en el Proyecto Noria.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las características y las necesidades educativas de los alumnos con Altas Capacidades.

- Analizar las respuestas actuales dadas a los alumnos con Altas Capacidades.

- Fundamentar la propuesta del desarrollo de habilidades de pensamiento como respuesta a las necesidades de los alumnos con Altas Capacidades.

- Identificar la funcionalidad de los programas de Filosofía para Niños como medio para desarrollar las habilidades de pensamiento.

- Redactar una serie de minicuentos de creación propia destinados a alumnos de 3-4 años capaces de simular situaciones de diálogo y de desarrollar el pensamiento crítico.

- Elaborar un conjunto de actividades relacionadas con cada minicuento que fomenten el desarrollo de habilidades de pensamiento e inculquen valores para aprender a convivir y auto conocerse adaptadas a niños de 3-4 años.

- Implementar la propuesta de intervención en el aula de prácticas del colegio Santa María – Marianistas.



- Analizar mediante la observación la validez de la propuesta para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes éticas en un aula con distintos niveles de desarrollo cognitivo, entre los que se encuentran alumnos con indicios de Altas Capacidades.

- Plantear propuestas de mejora relacionadas con el diseño de las actividades tras su implementación.

### 3 METODOLOGÍA

El tema de este Trabajo de Fin de Grado ha sido escogido como consecuencia de la sensibilidad propia hacia los alumnos con Altas Capacidades desarrollada durante este curso escolar de la mano del equipo de Investigación en Altas Capacidades del que formo parte como becaria. Esta sensibilidad me llevó a querer diseñar una propuesta de respuesta a las necesidades educativas que presentan dichos alumnos que tuve la oportunidad de implementar, y que comenzó con una recopilación de información imprescindible para alcanzar con éxito lo propuesto.

Así, podemos dividir la elaboración de este trabajo en 3 etapas diferenciadas. La primera etapa, referente a la búsqueda de información teórica, la segunda etapa, relativa al diseño de la propuesta de intervención fundamentada en la información recopilada, y la tercera, en la que se implementa la propuesta de intervención.

Para el desarrollo de cada etapa se han planteado diferentes objetivos descritos en el apartado anterior. A continuación, se pretende describir la manera en que se ha logrado la consecución de cada objetivo.

Comenzamos por el primer objetivo general concretado en los cuatro primeros objetivos específicos, que hacen referencia a la etapa inicial del trabajo. Para alcanzarlos, se han llevado a cabo diferentes prácticas que han posibilitado lo pretendido: recoger la información sobre las características y las necesidades educativas de los alumnos con Altas Capacidades en el aula. Estas prácticas son fundamentalmente una revisión bibliográfica en bases de datos como Dialnet, EBSCO, Redalyc, Scielo o la biblioteca de la UCV, utilizando palabras como Altas Capacidades, inteligencia, necesidades educativas, Educación Infantil..., y la formación en un curso titulado “Desarrollando Altas Capacidades”, ofertado por Educación Acción en la UCV, al que acudieron docentes con el fin de formarse para atender adecuadamente a los alumnos con esta condición. Ambas prácticas me permitieron obtener una visión global de las características de este tipo de alumnado y sus necesidades.

Todo ello me llevó a considerar que el Proyecto Noria, un programa de Filosofía para Niños, podía ser adecuado para atender las necesidades de este grupo de alumnos.

Llegué a esta conclusión tras el análisis de la bibliografía de Angélica Sátiro, creadora del Proyecto, aunque nunca se hubiese aplicado específicamente con este propósito.

La consecución de estos objetivos posibilitó la elaboración de la segunda etapa del trabajo, para la que se ha planteado el segundo objetivo general y los dos objetivos específicos siguientes. Durante esta segunda etapa se ha desarrollado la propuesta de intervención basada en el Proyecto Noria: la escritura de los minicuentos y las actividades asociadas a cada uno de ellos. Para la redacción de los minicuentos ha sido fundamental la experiencia de las prácticas de PIII de Infantil. Estas prácticas han permitido detectar los intereses de los alumnos de la edad, así como los contenidos propios de la etapa, dos aspectos fundamentales para su redacción.

Las actividades propuestas para cada minicuento se han planteado considerando los objetivos del Proyecto Noria y su metodología e, igualmente, las características propias de los alumnos de la edad hacia las que van dirigidas, conocidas en primera persona bajo la experiencia de las prácticas.

Con la elaboración de la segunda etapa del trabajo, se dio paso a la tercera y última etapa referente a la implementación. Los objetivos que describen lo que se ha pretendido alcanzar durante esta etapa son los tres últimos objetivos específicos.

La implementación de la propuesta tuvo lugar durante las dos últimas semanas del periodo de prácticas de PIII de Infantil, en un aula de 3 años en el colegio en el que se llevaron a cabo: Santa María-Marianistas, de Alboraya. Esta implementación posibilitó la detección de aspectos a mejorar que se desarrollan en el último apartado del trabajo, con el fin de perfeccionar la práctica docente y, en última instancia, la atención a los alumnos con Altas Capacidades.

El desarrollo del trabajo resumido en estas tres etapas queda recogido por escrito de forma detallada y estructurada con el fin de ser entendido por el lector. La propuesta didáctica se ha descrito con el propósito de poder ser efectuada por quien lo desee, adjuntando en el Anexo el material necesario para su desarrollo.

Por último, se ha dedicado el apartado de Conclusiones del trabajo a valorar la medida en que se han alcanzado los objetivos del trabajo inicialmente planteados, cuyo modo de consecución se ha desarrollado en este apartado.

## 4 MARCO TEÓRICO

### 4.1 ALTAS CAPACIDADES

#### 4.1.1 Marco conceptual

Resulta complejo definir el concepto de Altas Capacidades, pues ha evolucionado a lo largo del tiempo, adquiriendo distintas definiciones sucesivas. Por eso, a la hora de aproximarse a él, conviene tratar de encontrar asideros lo suficientemente sólidos como para fundamentar una definición más o menos completa.

En este sentido, no hay forma más adecuada de comenzar que a través del análisis de la idea de inteligencia, pues fue esta la que impulsó las primeras aproximaciones a la noción de Altas Capacidades.

Passer y Smith (2007), en un intento de desarrollar una definición que aunase la inmensa bibliografía al respecto, llegaron a la conclusión de que debía entenderse como la habilidad para pensar, razonar y manejarse en el entorno de manera adaptativa a partir de la adquisición de conocimientos.

El valor de esta definición radica en lo que, en principio, podría parecer una aparente debilidad: su amplitud, pues se trata de una ventaja que contrasta claramente con las definiciones tradicionales de inteligencia, cerradas y rígidas. Un ejemplo claro es el de la noción ligada al Test de Inteligencia de Binet y Simon del año 1905. Como su propio nombre indica, pretendió ser una herramienta capaz de medir con suficiente exactitud la inteligencia de un individuo. Así, nació como una prueba estrictamente ligada al ámbito académico, pues pretendía utilizarse como sistema de clasificación de alumnos en función de sus capacidades, desde aquellos con gran potencial a aquellos necesitados de atención especial (Ernst-Slavit, 2001).

El contenido del citado test pone de manifiesto lo limitado, reducido, concreto y rígido de las primeras concepciones de inteligencia, que la asociaban necesariamente a algo medible a través de problemas de tipo esencialmente lógico-matemático. Frente a ello, como decimos, Passer y Smith (2007) son capaces de darnos una noción amplia, capaz de dar cabida a los descubrimientos acerca de la verdadera naturaleza múltiple de la cognición humana, de la que existe bibliografía consagrada; en definitiva, una definición moderna. Veamos algunos ejemplos.

En 1985 Stenberg propuso la llamada Teoría Triárquica, defensora de la existencia de hasta tres inteligencias independientes pero relacionadas entre sí: la analítica, la creativa y la práctica, de manera que, un individuo, pueda destacar más en unas áreas que en otras. Cada una de ellas, además, analizable a través de tres subteorías diferentes: la contextual, que explica la inteligencia a partir de las relaciones que tiene la persona con el contexto en el que se encuentra; la experiencial, que entiende la inteligencia en función de la relación entre el sujeto y su propia experiencia vital; y la componencial, que concibe la inteligencia a partir de las relaciones entre esta y el mundo interno del individuo (Stenberg y Prieto Sánchez, 1991).

Antes incluso de Stenberg, Gardner (1983) ya propuso la existencia de un conjunto de inteligencias independientes presentes en todo ser humano, de manera que este es capaz de combinarlas armoniosamente para adaptar su conducta. Este autor nos habla de hasta nueve tipos distintos: la lógico-matemática, la interpersonal, la intrapersonal, la lingüística, la musical, la espacial, la corporal cinestésica, la naturalista y la existencial (Gardner 2011). Esta pluridimensionalidad le llevó a adoptar una definición amplia del concepto, en tanto que capacidad de crear productos o resolver problemas de manera adecuada y apta para diferentes ambientes culturales.

Además, señaló una idea que, a día de hoy, se considera indispensable para ofrecer a los alumnos una respuesta educativa individualizada y acorde a las características de cada uno: el hecho de destacar en un área no implica necesariamente que deba hacerlo en las demás. A esto lo llamó especificidad de los talentos (Gardner 2009).

En este contexto de multiplicidad fueron surgiendo términos que hoy en día se consideran indispensablemente ligados al de inteligencia. Uno de ellos es, sin ninguna duda, el de inteligencia emocional. Introducida por primera vez por Salovey y Mayer (1990), pero desarrollada definitivamente por Goleman (1996), esta noción puede definirse como la capacidad de relacionarse con el mundo considerando la importancia de los sentimientos y dando la importancia que se merece a capacidades como el control de impulsos, la motivación, la empatía o la resiliencia.

Esta multiplicidad de inteligencias defendida por Stenberg, Gardner o Goleman hace posible que los perfiles intelectuales de dos individuos sean radicalmente distintos en función del tipo de inteligencia hacia la que cada uno presenta mayor inclinación o

potencial. Las consecuencias de tal realidad son claras: es imposible considerar que una prueba de carácter unidimensional como el Test de Inteligencia de Binet antes aludido sea capaz de dar una imagen completa del nivel de cada una de las inteligencias de un individuo. Es decir, necesariamente dará lugar a resultados parciales e incompletos.

Pues bien, esa evolución progresiva desde la unicidad a la multiplicidad que sufrió el concepto de inteligencia es análogo al padecido por el de Altas Capacidades. De hecho, de forma similar a lo ocurrido con la inteligencia, las Altas Capacidades se relacionaron en origen de forma exclusiva a la obtención de una puntuación superior a la media en el Test de Inteligencia de Binet y Simon (Covarrubias Pizarro, 2018). Frente a tal insuficiencia, actualmente se considera que las Altas Capacidades son una categoría múltiple, amplia, pluridimensional, situada en un nivel superior al de las nociones parciales que se han ido sucediendo históricamente.

En este camino de aproximación progresiva al concepto creemos conveniente realizar ahora un análisis diferencial de un grupo de conceptos que, en muchas ocasiones, se utilizan como idénticos al de Altas Capacidades cuando, en realidad, no lo son:

- Superdotación: se trata de un constructo social utilizado para referir a un grupo de personas heterogéneo unificado por contar con un alto potencial para rendir académicamente (Pfeiffer, 2017; citado en Tourón, 2020). En general, no es conveniente utilizar este concepto por su excesiva relación con la idea de Cociente Intelectual (CI), ligado a la simplicidad de las primeras definiciones de inteligencia.

- Precocidad: habitualmente ligada a la superdotación, refiere a la manifestación de elevadas cualidades académicas a una edad temprana. Estas cualidades acaban igualándose con el individuo medio al llegar a la edad adulta (López Andrada et al., 1998; citado en Martín Gálvez, 2000).

- Genialidad: cualidad asociada al niño que presenta, sumada a la alta capacidad intelectual, una alta creatividad y una alta productividad, de manera que es capaz de producir obras geniales (Sastre-Riba, 2009).

- Talento: término utilizado para describir a los niños que gozan de capacidades excepcionales en un ámbito específico, como el lingüístico o el plástico (Maz et al., 2004). Con el modelo diferenciado de dotación y talento, Gagné (2015) hace distinción entre el

término de talento y el de dotación, en tanto que define talento como el dominio excepcional de conocimientos y capacidades que sitúa al individuo entre el 10% superior de aquellos que han recibido el mismo aprendizaje en la misma cantidad de tiempo; y dotación como la posesión y uso de capacidades naturales sobresalientes sin previo entrenamiento, es decir, de manera espontánea, situando al individuo, una vez más, entre el 10% de compañeros en las mismas circunstancias.

Como apuntábamos con anterioridad, el concepto de Altas Capacidades está ligado al de inteligencia, de manera que, en los primeros años de estudio de las Altas Capacidades, se consideraba un alumno de esta condición aquel que, como hemos indicado ya anteriormente, presentaba un CI elevado, definiéndose el concepto de Altas Capacidades como una variable dicotómica que se poseía o no (Pfeiffer & Shaughnessy, 2020).

Tras todo lo dicho, ya contamos con un respaldo epistemológico lo suficientemente sólido como para referirnos de forma directa e inmediata, esta vez sí, al concepto de Altas Capacidades, que presenta un contenido mucho más amplio y flexible que la referida superdotación, de manera que admite la posibilidad de diferencias entre individuos y diferencias en un mismo individuo a lo largo del tiempo. Esto exige que, para su conceptualización, se haga uso de un criterio descriptivo más bien cualitativo y no meramente cuantitativo (Tourón, 2020).

Así, sobre ese terreno de amplitud y flexibilidad, diversos autores, a lo largo de los años, han propuesto distintos modelos explicativos. Destaca, por pionero, el propuesto por Marland en 1972. Este autor nos describe al alumno con Altas Capacidades como aquel que posee unas “habilidades extraordinarias” y que “demuestra éxito”, lo que queda manifestado en un potencial extraordinario en una determinada área – es decir, basta ese “éxito” en una determinada área para poder afirmar que el individuo cuenta con Altas Capacidades –. Marland categoriza los distintos tipos de “habilidades extraordinarias” en cuatro grandes grupos de talentos: el artístico-visual y representativo, el psicomotor, el creativo y el social (Sánchez López, 2008).

Por otra parte, Renzulli propone en 1978 el llamado modelo de los tres anillos, que considera que todos los individuos con Altas Capacidades cuentan con, al menos, los siguientes rasgos característicos: capacidades superiores a la media, compromiso con la

tarea asumida y directa implicación en ella, y creatividad. Unos años más tarde añaden una nueva dimensión, que se ha de tener en cuenta, referente a las diferencias individuales y a las condiciones ambientales de los estudiantes y a esta propuesta la denominan *la pata de gallo* (Renzulli & Gaesser 2015). De nuevo queda demostrado el aspecto polifacético del concepto, imposible de medir plenamente a través de una prueba de inteligencia tradicional, especialmente en lo que refiere a la creatividad propia de los individuos altamente capacitados.

Como indican Renzulli y Reis (1997) los alumnos con la habilidad de hacer interaccionar estos tres anillos precisarán unas condiciones específicas en su educación para desarrollar su potencial.

Bajo esta consideración, desarrollaron el Modelo Triádico de Enriquecimiento, que, como sintetiza Tourón en 2020, se basa en 5 componentes. Los tres últimos definen los tipos de enriquecimiento diseñados para desarrollar el potencial del alumnado:

- 1) La valoración de los puntos fuertes de los alumnos: identificación de las habilidades, intereses y preferencias de aprendizaje. Este componente posibilita la construcción y el diseño de experiencias educativas a partir de los intereses de los alumnos.
- 2) Compactar el currículo: adaptar el currículo regular, de manera que, una vez considerado aprendido el contenido mínimo, se destinen los recursos a actividades de enriquecimiento y aceleración.
- 3) Enriquecimiento Tipo I: actividades de carácter general cuyo objetivo es estimular intereses con el fin de hacer un seguimiento más intensivo de algunos estudiantes y obtener datos que ayuden a diseñar las actividades de Tipo II.
- 4) Enriquecimiento Tipo II: actividades de entrenamiento grupal, aunque con un trato característico hacia determinados alumnos que muestren interés, de manera que se les invite a participar en niveles más altos de estudio, posibilitándoles el paso al enriquecimiento Tipo III.
- 5) Enriquecimiento Tipo III: se trata de investigaciones individuales o en pequeño grupo. Dirigido a los alumnos con gran interés en determinados temas,

con el propósito de que puedan desarrollar sus ideas y aplicarlas a situaciones reales.

Este modelo concluye que la dotación no es un rasgo simple, sino que es susceptible de cambio y está sujeto al desarrollo. Es una capacidad multifactorial y multidimensional que se manifiesta de diferentes maneras y en función del ambiente en el que se encuentra la persona.

Los autores Monks y Van Boxtel (1988) trabajaron sobre la obra de Renzulli para dar lugar al modelo de interdependencia triádica de la superdotación, que viene a añadir al modelo de los tres anillos un conjunto de variables externas que configuran la realidad del marco social del sujeto, tales como la familia, la escuela o sus iguales. Pretendieron demostrar así que las características evolutivas y sociales afectan de una u otra manera al desarrollo y progreso de todo individuo y, en particular, a aquellos poseedores de Altas Capacidades. De esta manera, entienden que estos precisan, para desarrollarse plenamente, de un entorno social apto en el que se les respalde y se les ofrezca la ayuda y motivación que necesitan (Camacho, 2016).

Otro autor, Tannenbaum, (1986; citado en Blumen, 2015), anterior a los previamente citados, desarrolló una teoría llamativa por su amplitud. Más allá de la capacidad intelectual y el rendimiento académico, entendió que las Altas Capacidades pueden encontrarse en todo individuo que sea capaz de efectuar un trabajo que realce la moral y el estado tanto físico, emocional, social, intelectual o estético de la vida humana. Tannenbaum habla así del esquema de *Sea Star* o de estrella de mar, según el cual han de entenderse en conjunto rasgos intelectivos con otros que no lo son como la motivación, el compromiso, la creencia y confianza en uno mismo, el bienestar mental y la autoconfianza. Amplifica, por tanto, el alcance de las Altas Capacidades, dotando a los aspectos no necesariamente intelectivos de la importancia que se merecen. En lo que refiere a la posibilidad de que el individuo llegue a desarrollar plenamente sus habilidades, sigue la línea de otros autores al afirmar que entran en juego circunstancias externas como la suerte, el ambiente o la familia (Blumen, 2015).

Todo lo dicho hasta ahora es de utilidad para comprender que, poco a poco, a lo largo del tiempo, la bibliografía referente a las Altas Capacidades ha ido apuntando cada vez con mayor claridad en un determinado sentido: la flexibilidad, amplitud y

pluridimensionalidad del concepto. Estas premisas nos permiten entender con mayor profundidad algunas de las definiciones que diferentes autoridades nacionales o internacionales han establecido de manera oficial. He aquí algunos ejemplos:

- La National Association for Gifted Children (2010) define en su página web a las personas con Altas Capacidades como:

Aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior o por encima respecto al grupo normativo) en uno o más dominios.

- En la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por su parte, se hace distinción entre los alumnos superdotados y los alumnos con talento:

Alumnado superdotado: combina los elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información -inteligencia elevada-, con una alta originalidad y pensamiento divergente -creatividad- y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencia -implicación en la tarea-.

Alumnado con talento: muestra un elevado rendimiento en un área o en varias áreas de conocimiento (verbal, creativa, lógica, matemática, espacial, social musical y deportiva).

- Por último, la Asociación Española para Superdotados y con Talento, si bien defiende en un artículo publicado en su página web en el año 2016 que el concepto de Altas Capacidades ha evolucionado y lo sigue haciendo hasta tal punto que no es posible encontrar una definición única y universalmente aceptada, es posible realizar una aproximación descriptiva al entender que son alumnos con un alto potencial a desarrollar, con mayor capacidad lógica, que razonan mejor y aprenden mucho más rápidos que el resto y que destacan en el nivel de creatividad. Considerando esta condición de los alumnos con Altas Capacidades referente al alto potencial de razonamiento lógico que necesita ser saciado y el alto potencial de creatividad, resulta evidente considerar que necesitan una atención que se adapte a sus condiciones que, en muchas ocasiones, puede proporcionarse de manera semejante al resto de alumnos.

En conclusión, se ha podido ver que, aunque dar una definición apriorística lo suficientemente clara y cerrada de Altas Capacidades no es posible, sí es evidente que el concepto ha sufrido una evolución histórica. De forma paralela a la idea de inteligencia, nació ligada a las habilidades lógico-matemáticas para, posteriormente, ir ampliándose, entendiéndose de manera cada vez más amplia, polifacética y pluridimensional, aunque, eso sí, siempre ligada a la creatividad, la facilidad en el aprendizaje y la implicación en la resolución de problemas.

#### **4.1.2 Marco legal**

Como vamos a ver en el siguiente apartado, el alumnado con Altas Capacidades cuenta con unas características que lo distingue del resto de alumnos y que exigen su consideración como un grupo diferenciado que requiere de una respuesta particular, acorde a sus necesidades.

Con el fin de garantizar dicha respuesta de manera adecuada, conviene conocer el marco legal dentro del cual debemos desarrollar nuestra actividad docente. Para ello, tomaremos como referencia la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El contenido de esta ley ya aprobada todavía no se ha desarrollado ni aplicado en su totalidad. No obstante, resulta conveniente referirnos a ella, pues pronto habrá desplazado plenamente a la anterior.

Así, esta ley continúa la tradición de la normativa a la que modifica, pues sitúa a las Altas Capacidades dentro del grupo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, estableciendo para ellos ciertos aspectos relevantes que veremos a continuación.

Por un lado, en el apartado 5 del artículo 12, destaca como novedad, la importancia de que, en Educación Infantil, la programación, gestión y desarrollo posibiliten la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.

En referencia a la evaluación, menciona, en el artículo 28, que se deben adaptar los procesos asociados a la evaluación a los requerimientos de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

El artículo 71 establece que se debe apostar por el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional de este grupo de alumnos, mientras que en el artículo 72

se responsabiliza al profesorado de los centros educativos a que logren lo dispuesto en el artículo anterior.

Los artículos 76 y 77 se refieren directamente al alumnado con Altas Capacidades intelectuales destacando la importancia de la identificación precoz de este tipo de alumnado, así como de sus necesidades, con el fin de adoptar planes de actuación adecuados para darles respuestas. Destacan el enriquecimiento y la flexibilización, medidas cuyo funcionamiento debe concretarse en la legislación desarrollada por cada Comunidad Autónoma.

En nuestro caso, es preciso atender al Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. En el artículo 13, relativo a la detección e identificación de necesidades del alumnado, se enfatiza la importancia de identificar y valorar las necesidades educativas del alumnado tan pronto como sea posible, y destaca la consideración de atender de manera individualizada y personalizada al sujeto que lo requiera.

Por otro lado, en su artículo 14 detalla los distintos niveles de respuesta educativa para la inclusión planteados desde una perspectiva global, sistémica e interdisciplinaria:

- Primer nivel de respuesta: dirigido a toda la comunidad educativa y constituido por las medidas que implican la organización de los apoyos del centro a nivel general.
- Segundo nivel de respuesta: dirigido a todo el alumnado del grupo-clase. Implican apoyos ordinarios, y algunas de las medidas incluidas en este nivel se refieren al diseño y aplicación de programaciones didácticas para dar respuesta a la diversidad del alumnado del aula, como puede ser la ampliación curricular para el alumnado con Altas Capacidades.
- Tercer nivel de respuesta: constituido por medidas dirigidas al alumnado que requiera respuesta diferenciada de manera individual o grupal. Implican apoyos ordinarios adicionales. En este nivel de respuesta se incluirían los programas de enriquecimiento.
- Cuarto nivel de respuesta: constituido por medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiera una respuesta personalizada e individualizada. Implica apoyos especializados adicionales, y se recurre a él únicamente

cuando las medidas de los anteriores niveles son insuficientes. Este nivel es de carácter extraordinario, e incluiría la medida de flexibilización para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con Altas Capacidades.

En conclusión, de todo lo dicho destaca el modo en el que la actual legislación educativa incide en la importancia de responder adecuadamente a todo el alumnado en función de sus necesidades, de manera individualizada y especializada, particularmente en el caso de aquellos alumnos con capacidades intelectuales superiores a la media. Es responsabilidad del personal docente poner en práctica dichas indicaciones desde una perspectiva inclusiva.

#### **4.1.3 Características**

Cuando se trata un concepto tan complejo y polifacético como el de Altas Capacidades resulta extraordinariamente útil adoptar una perspectiva pragmática y limitarse a tratar de desentrañar sus características a través de la mera descripción.

Así, según Barrera Dabrio et al. (2008), tras un estudio pormenorizado de toda la literatura referente a la cuestión, han entendido que todos los individuos poseedores de Altas Capacidades cuentan con, al menos, los siguientes rasgos constitutivos:

a) En el plano de la inteligencia:

- Comprensión y manejo de ideas nuevas, complejas y abstractas captando con rapidez la relación entre ellas.
- Rapidez en el procesamiento de la información conectando e interrelacionando conceptos.
- Capacidad superior para resolver problemas complejos a partir de sus conocimientos y habilidades de razonamiento.
- Habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, argumentar y preguntar.
- Curiosidad y deseo de saber el porqué de las cosas.
- Gran memoria.
- Desarrollo madurativo precoz.

b) En el plano de la creatividad:

- Flexibilidad en sus pensamientos e ideas.
- Capacidad para abordar problemas y conflictos desde diversos puntos de vista mediante soluciones originales, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad.
- Pensamiento productivo (en lugar de reproductivo).
- Iniciativa.
- Creatividad y originalidad en producciones tales como dibujos o juegos.
- Alta capacidad para imaginar y fantasear.

c) En el plano de la personalidad:

- Perfeccionismo y actitud crítica hacia uno mismo.
- Preferencia hacia el trabajo individual e independiente.
- Capacidad de liderazgo como consecuencia de la seguridad que muestran hacia uno mismo y el interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo.
- Perseverancia en actividades que les motivan.
- Sensibilidad hacia temas morales y relacionados con la justicia.
- Responsabilidad del propio éxito o fracaso, independencia y confianza en las propias posibilidades.

d) En el plano de la aptitud académica:

- Capacidad para realizar aprendizajes tempranos y con poca ayuda, para aprender con rapidez nuevos contenidos y manifestar interés por aprenderlos.
- Capacidad para desarrollar gran cantidad de trabajo y gran afán de superación.
- Capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones.
- Capacidad para dirigir el propio aprendizaje.
- Comienzan a leer pronto y disfrutan haciéndolo.
- Buen dominio del lenguaje.
- Facilidad para automatizar destrezas y procedimientos mecánicos.

- Elevado interés hacia contenidos de aprendizaje, llegando a especializarse.

Con este prolijo listado coinciden otros autores tales como Espinosa Veá y Fiz Poveda (2008), si bien estos enfatizan sobre la capacidad de concentración, el comportamiento sumamente creativo y la apremiante necesidad de aprender, manifestada a través de una alta curiosidad que les lleva a formular múltiples preguntas.

La creatividad es, quizá, el aspecto en el que con más insistencia se incide al describir las características de los individuos con Altas Capacidades. Feldman (1982, citado a través de Martín-Lobo et al., 2018), por ejemplo, sostiene que la creatividad destaca sobre las demás cualidades y sin ella no puede entenderse el desarrollo de estas personas. En este sentido, nos permitimos adelantar que esta exacerbada creatividad dará lugar a ciertas necesidades educativas en los alumnos con Altas Capacidades que, necesariamente, habrán de recibir una respuesta adecuada.

Igualmente, Prieto et al. (2000) coinciden con el resto de autores en que la creatividad es una capacidad humana íntimamente ligada a la inteligencia, entendida como una característica novedosa y, al mismo tiempo, válida.

Ahora bien, más allá de todo lo dicho hasta este punto, no ha de caerse en el error de considerar que el grupo de individuos con Altas Capacidades es homogéneo. De hecho, múltiples estudios han demostrado que la variación interpersonal es semejante al del grupo de individuos normotípico. Sin embargo, no es menos cierto que es posible identificar ciertos patrones de comportamiento y rasgos definitorios de la personalidad que se dan más comúnmente en los altamente capacitados. Aquí se inscriben los recogidos en el listado antes expuesto, así como otras aptitudes tales como la inteligencia verbal, la no verbal y la visión espacial (Pérez Pacheco & Castellanos-Simons, 2022).

En conclusión, a pesar de las posibles divergencias entre autores que puedan surgir al respecto, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que existen, al menos, dos rasgos que difícilmente son ignorados por los expertos que pretenden sintetizar las características propias de las personas con Altas Capacidades: la presencia y alto potencial en el desarrollo de habilidades de pensamiento y el alto grado de creatividad.

Lo que nosotros defendemos aquí es que ambas características, en el plano escolar, se traducen en necesidades educativas particulares a las que se debe dar respuesta

de manera inclusiva. Únicamente así podremos lograr el bienestar de estos alumnos y el máximo desarrollo de su potencial.

#### **4.1.4 Necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades. Respuesta educativa**

Anteriormente, en un intento de ir mostrando dónde reside nuestro verdadero interés, ya hemos ido haciendo referencia a la relación existente entre las Altas Capacidades y las necesidades educativas diferenciadas a las del resto de alumnado. Es ahora momento de profundizar más hondamente en la cuestión, aludiendo para ello a las importantes aportaciones de diversos autores en este plano.

Gómez Masdevall y Mir Costa (2010) entienden que la base de la respuesta educativa que ha de darse a un alumno con Altas Capacidades se halla en el incentivo de la investigación a través de estrategias y situaciones que les planteen dudas y preguntas y que, en definitiva, estimulen su creatividad y pensamiento divergente.

Barrera Dabrio et al. (2008), sin dejar de reseñar que el grupo de alumnos con Altas Capacidades es heterogéneo y que, por tanto, sus necesidades educativas también lo son, entienden, en la línea de Gómez y Mir, que hay ciertos aspectos comunes que siempre cabe tener en cuenta. Estos giran en torno a la importancia de plantear al alumno actividades que potencien sus habilidades de pensamiento y que estimulen su capacidad creativa. Así, estos autores sistematizan su pensamiento de la siguiente manera:

- El alumno con Altas Capacidades ha de encontrar un ambiente lo suficientemente rico y estimulante como para que le permita desarrollar su capacidad creativa y saciar sus ansias de saber, de manera que no limite la expresión de sus capacidades.
- Se le ha de reconocer suficiente nivel de autonomía e independencia.
- Se le ha de cultivar el sentimiento de pertenencia al grupo mediante la inclusión, así como aceptación y confianza por parte de sus iguales traducido en seguridad, escucha, comprensión y reconocimiento de sus logros.
- Se ha de promocionar su contactos y ocupación comunes con distintos grupos sociales.

- Se ha de incentivar el cultivo de habilidades relacionadas con la asertividad, la autoestima o la tolerancia a la frustración que contribuyan a la adaptación en sus relaciones interpersonales.

- Se ha de mostrar un reconocimiento de las diferencias individuales de sus iguales como un valor enriquecedor y positivo.

- Se le han de plantear tareas adaptadas en variedad, complejidad, recursos, competencias que precisa... optando por las actividades que le supongan desafíos, retos cognitivos y personales, evitando aquellas repetitivas.

Muy próximo a este listado está el elaborado por Albes Carmona et al. (2013), que recoge una serie de orientaciones educativas que favorecen y mejoran la respuesta al alumno con Altas Capacidades. Resumimos a continuación algunas de ellas:

- Adecuar la enseñanza al ritmo de aprendizaje.
- Evitar la repetición mecánica.
- Potenciar la exploración y la indagación.
- Potenciar el diálogo y la comunicación destinados a la inclusión.
- Pensar sobre una idea y enseñar estrategias para obtener y ordenar información.
- Potenciar el juego imaginativo.
- Potenciar el desarrollo del pensamiento lógico matemático y artístico
- Saciar la curiosidad de los alumnos.
- Reforzar la creatividad y el pensamiento divergente.
- Desarrollar estrategias para trabajar la mente y el aspecto emocional/social

Es muy interesante observar de qué manera destacan, de entre los demás puntos del listado, aquellos que refieren a la necesidad de inclusión y agrupación. Estos se fundamentan en diversos estudios como el de Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre (2020), que indican que esta es crucial para el desarrollo del alumno, pues su ausencia influye de manera muy negativa en su desarrollo y bienestar.

En definitiva, estos autores entienden que se le ha de ofrecer una enseñanza adaptada a sus necesidades, contemplando las posibilidades de enriquecimiento y flexibilización.

En todo caso, cuando se habla de objetivos, hay que tener en cuenta que, en última instancia, este siempre habrá de ser el bienestar del alumno.

#### **4.1.5 Altas Capacidades en Educación Infantil**

Una vez justificada la conveniencia de atender a los alumnos con Altas Capacidades, respondiendo a las necesidades que presentan, no debería haber problema en ponerlo en práctica. Únicamente hay un inconveniente: estos alumnos no siempre son identificados a tiempo.

Lamentablemente, la falta de identificación de los alumnos con Altas Capacidades es una realidad que habitualmente se observa en el aula. Según Tourón (2012), el número de niños que debería ser identificado de manera sistemática y periódica queda muy lejos del número de alumnos efectivamente reconocido con esta condición.

Este mismo autor estima que el 10% del total de alumnos cuenta con Altas Capacidades. Esto se traduce, en términos absolutos, en 800.000 individuos del sistema educativo español. Sin embargo, sorprendentemente, en el año 2018 se identificaron menos de 24.000 (Tourón, 2018). Esta divergencia entre el número de niños que debería ser identificado y el que efectivamente lo acaba siendo puede comprobarse con facilidad, tan solo es necesario entrar en un aula cualquiera.

Precisamente en relación con este proceso identificativo, destacan Barrera Dabrio et al. (2008) que el grupo de alumnos con Altas Capacidades es heterogéneo, lo cual podría dificultar la fijación de una lista cerrada de criterios objetivos para la detección. No obstante, García-Ron y Sierra-Vázquez (2011) sí han listado un conjunto de características que consideran comunes a todos los niños con Altas Capacidades y que, por tanto, pueden ser tomadas como criterio para su identificación.

Algunas de estas “señales de alarma” clasificadas por edades son las siguientes:

- Periodo 12 meses – 4 años: con dos años, los niños presentan un desarrollo precoz del lenguaje, son capaces de mantener una conversación y de controlar esfínteres; desde

los dos años y medio memorizan cuentos, canciones y oraciones y muestran curiosidad e interés por aprender; y con cuatro años son capaces de leer con facilidad.

- Periodo 4-6 años: los niños se relacionan fácilmente con adultos, disfrutan leyendo y comprenden rápida e intuitivamente.

- Periodo 6 años en adelante: los niños presentan un vocabulario amplio, gran memoria a largo plazo, comprenden conceptos abstractos y muestran placer al plantear y resolver problemas.

#### **4.2 DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES**

Partimos de la idea de que las habilidades de pensamiento se relacionan directamente con la cognición, es decir, con los procesos destinados a la resolución de problemas, tales como los relacionados con el conocimiento (recogida, organización y utilización de la información), la percepción, la memoria o el aprendizaje. Normalmente, se considera que habilidad más importante del pensamiento es el razonamiento (Montoya Pérez, 2004).

De manera más sistemática, otros autores como Velásquez Burgos et al. (2013) entienden que los procesos del pensamiento pueden clasificarse como básicos (observación, comparación, clasificación, etcétera) e integradores (análisis, síntesis y evaluación), si bien sobre todos ellos se construye y organiza el razonamiento.

De todo lo dicho se infiere que sin las habilidades de pensamiento convenientes el aprendizaje es imposible. Esto justifica que su desarrollo ha de ser estimulado y motivado a través de la educación para que los alumnos puedan llegar a la adultez con un pensamiento reflexivo e independiente (Echevarría, 2015). En principio esto es aplicable a todos los alumnos en general, sin embargo, nosotros defendemos que las habilidades de pensamiento de los alumnos con Altas Capacidades han de ser especialmente estimuladas. Veamos por qué.

Partamos recordando lo ya dicho anteriormente:

- Gómez Masdevall y Mir Costa (2010) entienden que los niños con Altas Capacidades necesitan que se les faciliten situaciones aptas para la estimulación y

desarrollo del pensamiento divergente en el aula, es decir, situaciones que faciliten el desarrollo de habilidades de pensamiento.

- Barrera Dabrio et al. (2008), coincidiendo con Albes et al. (2013), consideran que estos alumnos presentan la necesidad de que se les planteen actividades que les supongan potenciar y poner en marcha habilidades de pensamiento.

A todo ello se suman las tesis de otros muchos autores como Conejeros-Solar et al. (2013). Estos entienden que es necesario que, para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos con Altas Capacidades, los docentes sean capaces de estimular las habilidades de pensamiento y acompañen a los alumnos en el desarrollo máximo de su potencial. Estos mismos autores han documentado en varias ocasiones cómo los propios alumnos con Altas Capacidades son los que muestran preferencia hacia los maestros que les permiten ir más allá en los procesos de pensamiento, ofreciéndoles la oportunidad de reflexionar más profunda y críticamente y, sobre todo, de manera creativa.

Es reseñable cómo un modelo desarrollado en la Región de Murcia con el objetivo de analizar las medidas de atención a los alumnos con Altas Capacidades demostró que aquellas prácticas orientadas a favorecer las habilidades de pensamiento (razonamiento, creatividad, solución de situaciones novedosas, toma de decisiones, etc.) lograban que los alumnos se sintieran más motivados, cómodos y seguros. Del mismo modo, la valoración cualitativa aportada por los maestros reflejó que dichos alumnos prefieren las tareas que ponen en marcha habilidades de pensamiento creativas, aplicadas y prácticas, frente a aquellas actividades de carácter teórico que no fomentan el desarrollo de las referidas habilidades (Rojo et al. 2010).

Pues bien, en la línea de todo lo comentado hasta este punto, se proponen a continuación los programas de Filosofía para niños como estrategia pedagógica para desarrollar las habilidades de pensamiento. Tan solo mediante el uso de herramientas de este tipo se podrá atender y dar respuesta adecuada a los alumnos con Altas Capacidades.

#### **4.2.1 Filosofía para niños: Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades de pensamiento**

Las estrategias pedagógicas son las acciones que contribuyen en el logro y adquisición de conocimientos, valores o prácticas. Además, son acciones reflexivas,

conscientes e intencionales que el maestro lleva a cabo con el objetivo de facilitar información y el desarrollo del máximo potencial de los alumnos (Velásquez Burgos et al., 2013).

Partiendo de dicha premisa, consideramos los programas de Filosofía para niños como una estrategia pedagógica óptima para los alumnos con Altas Capacidades, puesto que el objetivo de dichos programas es desarrollar las habilidades de pensamiento a través del diálogo y la discusión.

De hecho, además de abordar las habilidades de pensamiento (incluido el pensamiento creativo y crítico), los programas de Filosofía para niños son aptos para ser aplicados en un aula con diversidad de alumnos, de manera que permiten dar respuesta a los alumnos con Altas Capacidades de manera inclusiva dando respuesta, una vez más, a las necesidades educativas de estos alumnos.

En todo caso, la implementación de dichos programas no se justifica únicamente a partir del análisis apriorístico de lo que pretenden. Es decir, si bien de manera abstracta se puede llegar a la conclusión de que el desarrollo de habilidades de pensamiento resulta favorable en los alumnos de Altas Capacidades, este solo argumento no justifica plenamente la pertinencia de los programas de Filosofía para niños. En realidad, el verdadero fundamento se haya en el hecho de que ya existe documentación con respecto al éxito de sus resultados. Veamos unos ejemplos:

- Según Peña Escoto (2013), tras la implementación de programas de Filosofía para niños, los alumnos manifiestan una actitud más reflexiva y crítica que antes de la implementación. De hecho, tras su uso, se presentan más ideas de manera independiente y se demuestra la posesión de un pensamiento creativo más desarrollado. Igualmente, se generan con más facilidad planteamientos alternativos para resolver conflictos y se ofrece mayor apertura al diálogo con sus iguales.

- Por su parte, Amézquita Rodríguez (2013) demuestra que la implementación de esta clase de programas desarrolla la humildad y la apertura ante los argumentos ajenos. También se desarrolla la confianza en uno mismo y en las propias ideas, y se fomenta la curiosidad.

Justificada, por tanto, la pertinencia de la Filosofía para niños en relación con los alumnos con Altas Capacidades, se va a presentar a continuación el origen de este tipo de programas.

#### 4.2.1.1 El origen de la Filosofía para niños: Matthew Lipman

Los primeros programas de Filosofía para niños surgieron de la mano de Lipman a finales de los años setenta, en el marco de su búsqueda de una disciplina capaz de desarrollar, potenciar y perfeccionar las capacidades cognitivas y del pensamiento correcto de los niños (Lago Bornstein, 1990).

Lipman consideró que, a partir de una serie de novelas infantiles acompañadas de un manual explicativo para el maestro, los niños podrían desarrollar las capacidades cognitivas y llevar a cabo una reflexión profunda, potenciando de esta manera las habilidades de pensamiento. Así, diseñó un método para enseñar a pensar a los niños por sí mismos y a razonar de forma correcta desde el punto de vista ético y moral. Para ello, tomó como eje fundamental una herramienta basada en la actitud de escucha y respeto: el diálogo (entendido como método que posibilita el intercambio de ideas y pensamientos – esto es, capaz de enseñar a pensar –).

De modo sintético, Echeandía León (2020) resume los resultados del Programa de Filosofía para Niños de Lipman haciendo hincapié en los siguientes aspectos:

- La capacidad de estimular el pensamiento crítico y creativo de los alumnos.
- La exigencia del uso de habilidades cognitivas, emotivas y sociales.
- El desarrollo de la motivación de los alumnos hacia la lectura.
- El cultivo de la libertad expresiva.
- La mejora las competencias de comunicación oral.

Tras estas pioneras conclusiones de Lipman, la Filosofía para niños continuó desarrollándose y cultivándose por diversos autores posteriores. Del mismo modo, se implementaron estrategias fundadas en ella que dieron lugar a extraordinarios resultados.

### **4.3 PROYECTO NORIA**

#### **4.3.1 ¿Qué es el Proyecto Noria?**

El Proyecto Noria es una propuesta de educación innovadora creada por Angélica Sático e Irene de Puig orientada a enseñar a pensar de manera reflexiva y creativa y a actuar éticamente a los niños de entre 3 y 11 años, incluida en los programas de Filosofía para niños.

Dicho Proyecto consta de siete programas, cada uno con un nombre diferente y destinado a un grupo de edad determinado, de manera que cada programa gira en torno a un tema apropiado a la edad.

#### **4.3.2 ¿Por qué el nombre de “Proyecto Noria”?**

La noria es una atracción de feria que provoca asombro, placer, inquietud, risa, descubrimiento de nuevas sensaciones, etc. El Proyecto lleva este nombre con la intención de hacer sentir lo mismo en el ámbito del aprendizaje reflexivo y creativo a los niños. Así, se pretende también hacer reflexionar a los maestros: igual que el movimiento de la noria genera placer al ser sorprendente, también el movimiento del pensar puede serlo, siempre que sea estimulado de manera adecuada y creativa.

Por otro lado, el objetivo del Proyecto es que los niños aprendan a pensar y actuar considerando diferentes perspectivas, igual que ocurre en la atracción de feria, en la que el paisaje se visualiza desde distintas perspectivas.

Por último, la cualidad de la noria de feria de tener forma circular también ha sido significativa en el momento de asignarle a este Proyecto dicho nombre. El Proyecto pretende incentivar el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos a los niños, pero siempre en compañía de los demás, en situaciones de diálogo. Sentarse en círculo es una buena manera de colocarse para crear un clima de diálogo.

#### **4.3.3 ¿Cuál es la temática del Proyecto Noria?**

La temática central del Proyecto Noria son los valores, los derechos, las normas y reglas, la percepción y el lenguaje, el mundo y la identidad. Cada programa se centra en un tema determinado según las características psicoevolutivas de los alumnos hacia los que va dirigido, atendiendo a las necesidades, intereses e inquietudes que presentan. Los temas del Proyecto Noria quedan organizados como podemos ver en la Figura 1.

**Figura 1**

*Programas del Proyecto Noria por edades*

<b>Programas</b>	<b>Temas</b>	<b>Libro del alumno</b>	<b>Libro del profesorado</b>	<b>Edad</b>
Jugar con Juanita	Valores para aprender a convivir y auto conocerse	La mariquita Juanita	Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años	3-4 años
Juguemos a pensar	Lenguaje, mundo e identidad	Jugar a pensar con cuentos	Jugar a pensar. Recursos para la educación infantil	4-5 años
Jugar con los sentidos	Percepción	Pébili	Percibir, sentir y pensar	6-7 años
Jugar con leyendas	Valores para una convivencia intercultural	Juanita, los cuentos y las leyendas	Jugar a pensar con leyendas y cuentos	7-8 años
Jugar con mitos	Valores para una convivencia intercultural	Juanita y los mitos	Jugar a pensar con mitos	8-9 años
Pensar a través de juegos	Reglas, normas y convivencia		Juegos para pensar	9-10 años
Los derechos de los niños	Derechos		Los derechos y los niños	10-11 años

*Nota.* Elaboración propia a partir de Sático (2004, p.10)

Para cada programa existe un libro destinado al alumno y un libro o guía destinada al profesorado. El libro del alumno es el material a partir del que nacen las propuestas de enseñanza, y el libro del profesorado corresponde al manual en el que se detalla cada habilidad y actitud a tratar en función de la edad. Además, propone una serie de ejercicios y actuaciones capaces de desarrollar dichas habilidades y actitudes.

#### **4.3.4 ¿Qué pretende y cómo pretende lograrlo?**

La finalidad principal es desarrollar en los niños la capacidad de pensar creativa y activamente y de actuar de manera ética. Para ello, el Proyecto propone una serie de actividades orientadas a desarrollar las habilidades de pensamiento, valores y actitudes éticas. La propuesta se puede explicar a partir de dos ejes transversales:

##### 1. EJE VERTICAL. Lo que pretendemos:

Corresponde a la base del Proyecto, lo que pretende: que los niños puedan pensar creativamente así como actuar de manera ética a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento y la adquisición de actitudes éticas. La manera de desarrollar las habilidades de pensamiento y de trabajar las actitudes éticas según el grupo de edad, están descritas en el manual del profesorado diseñado para cada programa. No obstante, a continuación, se detallan las habilidades y las actitudes en las que el Proyecto se centra:

- Desarrollo de habilidades de pensamiento: las habilidades de pensamiento que se pretenden desarrollar con cada una de las actividades son la percepción, la investigación, la conceptualización, el razonamiento y la traducción. Se presentan concretadas como podemos apreciar en la figura 2.

**Figura 2**

*Habilidades de pensamiento trabajadas en el Proyecto Noria*

<b>De percepción</b>	<b>De investigación</b>	<b>De conceptualización</b>	<b>De razonamiento</b>	<b>De traducción</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar</li> <li>• Escuchar atentamente</li> <li>• Saborear/degustar</li> <li>• Oler</li> <li>• Tocar</li> <li>• Percibir movimientos (cinestesia)</li> <li>• Conectar sensaciones (sinestesia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar alternativas</li> <li>• Imaginar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular conceptos precisos</li> <li>• Dar ejemplos y contraejemplos</li> <li>• Agrupar y clasificar</li> <li>• Comparar y contrastar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonar analógicamente</li> <li>• Relacionar partes y todo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar y describir</li> <li>• Interpretar</li> <li>• Improvisar</li> <li>• Traducir a varios lenguajes entre sí</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia a partir de Sático (2004, p.18)

- Adquisición de actitudes éticas: las actitudes éticas en las que el Proyecto se centra son las siguientes:

- Percibirse a sí mismo y proyectar un yo ideal.
- Aceptar al otro y empatizar con él (ponerse en su lugar).
- Respetar, criticar y crear reglas.

## 2. EJE HORIZONTAL. Medios para lograr lo que pretendemos:

Corresponde a los medios adecuados para que los alumnos logren lo que pretendemos: pensar activa, reflexiva y creativamente y actuar de manera ética. Estos recursos aparecen detalladamente descritos en las guías del profesorado, puesto que,

según el programa, se emplean uno o varios recursos narrativos (cuentos, leyendas o mitos) y juegos, apareciendo de manera transversal el arte, presente a lo largo de todos los programas.

#### **4.3.5 El programa destinado a los niños de 3-4 años**

Para el programa destinado a los alumnos de 3-4 años, recurre a la literatura infantil como punto de partida de dichas actividades, de manera que, a partir de la lectura de minicuentos, se crea en el aula un clima y un ambiente abierto, de diálogo, que invita a los niños a reflexionar por sí mismos y a desarrollar la creatividad con la utilización de herramientas adecuadas como preguntas. A partir de ese diálogo, se llevan a cabo las actividades propuestas. A continuación, se presentan las características fundamentales del programa diseñado para los niños de 3-4 años:

- Tema central del programa. El tema central del programa dirigido a los niños de 3-4 años es “Valores para convivir y autoconocerse”, y se apoya en el informe elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI que, como menciona Sátilo (2004) determinaron que los cuatro pilares de la educación deben ser: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Dicho programa destaca dos de los cuatro pilares: aprender a vivir juntos y aprender a ser, considerando ambos aprendizajes necesarios para una educación en valores apropiada.

- Valores propuestos para trabajar:

- Civismo: valor ético marcado por el trato respetuoso con los demás.
- Respeto mutuo: valor que implica la aceptación del otro, considerándolo como sujeto y persona igual que uno mismo. Ha de ser recíproco.
- Buen humor: entendido como recurso para aceptarse a sí mismo y aceptar a los demás y las situaciones complejas.
- Paz/paciencia: tanto paz interior, como paz exterior; y paciencia, la capacidad de lograr armonía entre el tiempo de las cosas y el tiempo de las expectativas y necesidades personales.
- Autoestima/autenticidad: tanto amor propio y confianza en uno mismo, como la firmeza y coherencia entre lo que uno es y su manera de actuar.
- Reciprocidad: en valores como la generosidad y la solidaridad.
- Gratitud: placer experimentado al concienciarse de lo que uno recibe.

- Libertad/disciplina: entendiendo la libertad como el objetivo final de la disciplina.
- Amor/amistad: entendiendo la amistad como un tipo de amor, una energía que une y hace agradecer la existencia del otro.

- Metodología dialógica y reflexiva. El programa propone el diálogo como herramienta fundamental para fomentar el pensamiento activo, creativo y reflexivo, para fomentar que los niños piensen por sí mismos. Además, considera el diálogo como un valor ético, puesto que exige la capacidad de oír al otro, sustituye la agresividad al ponerlo en práctica a la hora de resolver conflictos, y hace viable una convivencia pacífica al permitir la expresión de diversas ideas.

Tiene en cuenta una condición propia del ser humano, la racionalidad. El programa propone diversos procedimientos que permiten promover la reflexión: explorar temas interesantes; identificar y focalizar esos temas a partir de preguntas formuladas por los propios niños tratando de responderlas en profundidad; explorar los temas escogidos a partir del diálogo y la comunicación; y transformar las aulas en “comunidades de investigación”, consideradas estas como espacios en los que todos tienen derecho a expresarse y ser escuchados, logrando la construcción de un pensamiento rico y colectivo.

- Características psicoevolutivas. Es necesario considerar las características psicoevolutivas de los niños para diseñar una propuesta adecuada a ellos. La propuesta de desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad para los niños de 3-4 años que ofrece el Proyecto Noria también está adaptada a las características de los niños a quienes va dirigida.

Este grupo de niños se caracteriza por su egocentrismo, es decir, están centrados en sí mismos y en la satisfacción de sus deseos y necesidades, resultándoles difícil considerar que los demás pueden tener formas diferentes de pensar y actuar. Se ha diseñado el programa considerando este un momento ideal para trabajar habilidades, actitudes y valores que les permitan crecer y atravesar esta fase de manera saludable, para pasar la fase del egocentrismo a la reversibilidad, como dijo Piaget, de manera saludable.

Además del egocentrismo, en esta fase los niños comienzan a desarrollar la autonomía, son más libres y dejan de depender, en cierta medida, de su cuidador. Presentan mayor control motriz y controlan los esfínteres con facilidad. El programa

considera todas las actividades lúdicas y los juegos corporales que estimulan el movimiento psicomotor, adecuadas a esta edad.

Estos niños presentan una imaginación y fantasía enormes, por lo que es una edad propicia para estimular y potenciar el pensamiento creativo. Tienen una curiosidad y sed de aprendizaje infinita y se nutren de toda la información que les llega. La manera que utilizan para investigar se basa en las preguntas, el tacto, el olor y la vista. El programa está diseñado considerando que, cuanto mayor sea la estimulación hacia esa dirección, mejor se desarrollará la inteligencia perceptiva, la sensibilidad y la interacción con el entorno.

Además, a esta edad, comienzan a madurar los circuitos neuronales lingüísticos. Considerando esta característica, se han diseñado actividades basadas en el diálogo, la expresión y la comunicación a través de diferentes lenguajes, con el objetivo de mejorar la relación del niño con el lenguaje y, en consecuencia, consigo mismo y con su entorno.

- Minicuentos. Los minicuentos son el punto de partida de las dinámicas propuestas en el programa de los niños de 3-4 años. La razón por la que se proponen cuentos para introducir a los niños en la realidad social y lingüística es debida a que estos nacen de la creatividad con la intención de divertir. Además, fomentan la capacidad de emocionarse y canalizan pensamientos, aspiraciones, dudas e incluso angustias y miedos, demostrando ser, por tanto, una importante herramienta educativa. Una de las razones por la que se utilizan minicuentos es su brevedad, que posibilita y favorece la comprensión del mensaje por parte de los niños de estas edades.

En el caso del programa para niños de 3-4 años, los minicuentos propuestos pretenden:

- Formar éticamente. Los minicuentos muestran distintos protagonistas con comportamientos diversos, de manera que puedan ser reconocidos, criticados e interiorizados por los niños.
- Educar creativamente al impulsar a los niños a imaginar a través de la fantasía presente en las lecturas.
- Colaborar con el currículum escolar.

- Creatividad. El Proyecto Noria nace desde la consideración de la educación como proceso creativo. Esto significa que, el programa, pretende mejorar la calidad creativa del proceso educativo, considerando que, la creatividad, puede ser desarrollada por todos y favorece la comprensión de las cosas. El programa se desarrolla considerando la aportación de Lipman acerca del pensar excelente, considerado como el resultado de la fusión del pensamiento crítico, del cuidadoso y del creativo, que al expresarse dan lugar a la cognición multidimensional.

- Orientaciones para conducir una reflexión creativa con niños. La guía para profesores del programa de niños de 3-4 años propone una serie de orientaciones con la intención de dirigirles hacia una reflexión creativa. Algunas de ellas son:

- Partir los conocimientos previos de los alumnos.
- Comenzar escuchando a los alumnos en lugar de dándoles “lecciones de moral”, evitando juzgarlo.
- Respetar y considerar los sentimientos de los alumnos.
- Percibir el cuerpo de los alumnos como vías para expresarse, prestando especial atención a la manera de comunicarse de los alumnos.
- Considerar la importancia de la interacción entre los alumnos.
- Cultivar actitudes como recibir abiertamente nuevas ideas, evitar la crítica, etc.

El programa propone el diálogo filosófico como medio para inducir a la reflexión. Considera el diálogo como un juego a partir del que se pueden inculcar valores, y con más razón si son los propios niños quienes marcan las normas de este juego.

Como apunta Sático (2004), la tendencia de los niños a esta edad será imponer unas reglas egocéntricas. Por esta razón, propone una serie de preguntas para reorientarles hacia la imposición de unas reglas justas para todos:

- ¿Qué se puede hacer entre todos? ¿y qué no?
- ¿Qué tipo de cosas son inaceptables entre nosotros?
- ¿Qué tipo de cosas podemos aceptar del otro, pero no siempre?
- ¿Qué tipo de actitud nos gusta? ¿y cuál no?
- ¿Cómo nos gusta que nos traten a nosotros?
- ¿Cómo pensamos que se debe tratar a los demás?

Sátiro (2004) propone los siguientes ejemplos de reglas: escuchar con atención, expresar las propias ideas, pedir turno, pasarlo bien, etc.

Una vez decididas las normas, la guía para maestros del programa de niños de 3-4 años, propone una serie de recursos para trabajar estas normas: mediante fotos que recorten los niños de revistas que representen las normas, mediante dibujos que hagan los niños que representen las normas, asignando sonidos a las normas y haciéndolos sonar siempre y cuando se eche en falta esa norma, e igualmente, mostrando las imágenes anteriores en los mismos casos.

#### **4.3.6 Propuesta de evaluación figuro-analógica**

La propuesta de evaluación del Proyecto Noria ha sido diseñada y perfilada tras la aplicación de distintas propuestas en el aula con tal de confirmar su validez. El nombre de la propuesta de evaluación tiene el siguiente significado:

- Figuro: término que hace referencia al pensamiento que utiliza “figuras” (imágenes, símbolos...) y al material utilizado para impulsar el razonamiento analógico (símbolos, imágenes artísticas y objetos de sentido cultural).
- Analógica: tipo de razonamiento al que recurre la evaluación propuesta. Este razonamiento desarrolla las habilidades para comparar, establecer relaciones, percibir semejanzas y diferencias..., mediante el pensamiento crítico y creativo.

La evaluación en el Proyecto Noria la llevan a cabo los propios niños a través del juego. El juego supone un elemento incentivador que impulsa al niño a elaborar una imagen de la realidad. Esto mismo es lo que pretende la evaluación figuro-analógica: permitirle al niño evaluar la realidad lúdicamente utilizando el razonamiento analógico.

Sátiro (2004, p.144) destaca la utilidad del juego para evaluar de la siguiente manera: “el juego y los juguetes son importantes instrumentos de autoconocimiento y descubrimiento del mundo, además de que favorecen el desarrollo de la imaginación, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la creatividad, la expresión y la concentración. Entonces, ¿por qué no evaluar a través del juego y actividades lúdicas?”

## **5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL**

### **5.1 JUSTIFICACIÓN**

En la etapa de Educación Infantil tiene lugar el primer gran reto cognitivo, afectivo y motor al que deben enfrentarse los alumnos, que supondrá los cimientos de un aprendizaje posterior exitoso. Es la etapa de mayor importancia para el aprendizaje, puesto que, durante ella, la plasticidad cerebral es máxima, y esto le permite al niño adquirir unas habilidades imprescindibles para adaptarse al medio. Con ello, se convierte en un periodo ideal para sentar las bases de aprendizajes futuros y desarrollar habilidades directamente relacionadas con funciones cognitivas.

Durante este proceso, los maestros de la etapa asumen un papel fundamental: aprovechar los periodos óptimos de aprendizaje para estimular y fomentar el desarrollo y la adquisición de nuevas habilidades y capacidades cognitivas.

Para ello, es imprescindible comprender y reconocer la diversidad de alumnos de un aula. De esta manera, se adaptarán las estrategias propuestas por el docente para estimular la creación de nuevas conexiones neuronales a cada niño, tomando en cuenta sus ritmos de aprendizaje, capacidades y requerimientos del momento.

La presente propuesta didáctica trata de fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento, directamente relacionadas con funciones cognitivas, en un aula de Educación Infantil. Considera las diferencias individuales, prestando atención especialmente a los alumnos con Altas Capacidades, de manera que, de una forma inclusiva, todos los alumnos se beneficien de las ventajas que la estimulación temprana del desarrollo de las habilidades referidas con anterioridad, puedan brindarles en el futuro.

### **5.2 CONTEXTUALIZACIÓN**

El centro escolar en el que se va a llevar a cabo la propuesta es un colegio privado concertado católico, perteneciente a la Fundación Educación Marianista Domingo Lázaro: el Colegio Santa María–Marianistas, localizado en el pueblo de Alboraya, Valencia.

La realidad económica del entorno escolar y de las familias puede calificarse como media, en tanto que no existe una clara predominancia de un sector de nivel especialmente alto o bajo con respecto a la media nacional. Alboraya es una población cuya realidad económica solo se puede entender por su proximidad a la ciudad de Valencia, por tanto, más allá de los comercios locales, no cuenta con una economía propia que pueda entenderse de manera independiente a Valencia. Por esta razón, la mayor parte de la población que rodea al colegio, así como los padres de los niños que asisten a este, cuentan con su lugar de trabajo u obtención de ingresos, no en Alboraya, sino en la ciudad de Valencia que, aunque abarca una horquilla amplia entre obreros básicos y trabajadores cualificados, viene a ser una representación de la media nacional.

Con respecto al nivel sociocultural de las familias y de la zona, puede calificarse de medio. El entorno cuenta con características que posibilitan y facilitan la educación de calidad de los alumnos del colegio, así como medios que posibilitan la comunicación de este con la ciudad de Valencia para aquellas familias que viven en la ciudad.

El colegio consta de dos líneas por curso (A y B), ambas en castellano, y abarca las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. La mayoría de las familias procede de la misma población, aunque puede encontrarse una minoría de familias inmigrantes. Es importante mencionar que, un porcentaje mínimo pero significativo de alumnos del colegio proviene de un centro de acogida próximo: Les Palmeres, habiendo decidido las familias de acogida llevarles a dicho colegio.

El aula ofrecida desde el colegio para poder aplicar la propuesta es una de las dos aulas de 3 años. Los alumnos que la conforman son un total de 22, entre ellos, 12 chicos y 10 chicas. Se trata de un aula heterogénea, con un alumno con sospecha de TDA-H y problemas para relacionarse con sus iguales, un alumno con sospecha de autismo, otro alumno con sospecha de TOC, dos alumnos con un retraso del habla, y dos alumnos con indicios de Alta Capacidad que, evidentemente, todavía no están identificados. Conociendo las características, la propuesta y la implementación de esta tratará de adaptarse a ellas.

### **5.3 METODOLOGÍA**

La propuesta didáctica del presente trabajo está diseñada para implementarse durante el segundo trimestre del curso escolar en la referida aula de tres años, sin interferir en la programación de las docentes del aula.

Durante el desarrollo de las actividades en el aula, es fundamental la creación de un ambiente que propicie la reflexión: un ambiente abierto y dialógico. La herramienta fundamental recurrida para impulsar el diálogo reflexivo-creativo referido es la pregunta; es decir, se propone trabajar desde una perspectiva metodológica dialógica fundamentada en el diálogo a través de preguntas abiertas que el docente plantea a los alumnos utilizando el sentido común, considerando las habilidades de mayor interés en el momento según el grupo, planteándolas en el momento preciso de cada actividad.

Para propiciar el ambiente dialógico, se propone trabajar en gran grupo, colocando a los alumnos en una posición que facilite la comunicación, como puede ser en círculo. Es lo que conocemos como la Asamblea.

De esta forma, convertiremos el aula en un espacio de aprendizaje a través del diálogo; desde el respeto, la comprensión y la aceptación de los demás.

### **5.4 FINALIDADES DEL PROYECTO**

A continuación, se presentan las finalidades del diseño y la implementación de la propuesta:

- Identificar las capacidades de los alumnos.
- Atender de manera inclusiva las necesidades educativas de los alumnos con Altas Capacidades.
- Facilitar al profesorado una serie de actividades capaces de dar respuesta a las necesidades de los alumnos con Altas Capacidades.
- Proporcionar al profesorado una metodología de evaluación lúdica diseñada bajo la consideración de los propios alumnos como sujetos evaluadores.
- Evaluar desde la observación directa y sistemática la validez de la propuesta.

## 5.5 CRONOGRAMA Y TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención ha sido diseñada considerando un rasgo propio de la educación en las aulas de los alumnos más pequeños: el carácter globalizador, que permite a los niños adquirir conocimientos para comprender la realidad mediante un aprendizaje significativo, relacionando aquello que están aprendiendo con lo que ya saben. Esto facilita la aplicación de los aprendizajes a la realidad.

Para lograr que un aprendizaje sea significativo, es necesario considerar las características del grupo y de cada alumno que conforma la clase. Por esta razón, a pesar de establecer una temporalización única para la implementación de la propuesta, se comprende que es susceptible de cambio.

Recordamos que la implementación de la propuesta se realizará durante las cinco primeras semanas del segundo trimestre del curso escolar, el tiempo correspondiente al periodo del Prácticum III del Grado de Educación Infantil. No obstante, se puede implementar en cualquier momento del curso. Se propone implementar la propuesta durante las tardes de cada día de la semana, dedicando dos semanas a cada minicuento. En nuestro caso, aplicaremos el minicuento 5 durante las dos últimas semanas de este periodo.

Cada tarde comenzará con la lectura del cuento propuesto para la semana y, a continuación, se dará paso a las actividades, acabando con la evaluación de la sesión. Las actividades de cada minicuento se distribuirán durante las dos semanas en función de las demandas del grupo y la importancia que la maestra considere que tiene cada una. Las actividades del minicuento 5 que aplicaremos durante las prácticas será la siguiente:

- Semana 4 de prácticas (primera semana de implementación): actividades de valores y actividades de actitudes éticas.
- Semana 5 de prácticas (segunda semana de implementación): actividades de habilidades de pensamiento.

Conviene destacar, una vez más, que dicha propuesta de aplicación puede variar en cuanto a la temporalización de cada actividad y el momento de poner en práctica cada una. La temporalización sugerida servirá como guía, pero la decisión última del momento de aplicación de las actividades será decidida en función de las características del grupo

en el momento y los imprevistos que puedan surgir. Una vez más, a partir del sentido común de los docentes.

## 5.6 CUESTIONES PREVIAS

Las actividades propuestas giran en torno a una serie de minicuentos de elaboración propia que son el hilo conductor de estas. La serie de minicuentos recibe el nombre de “Pequeño Juan preguntón”, y está compuesta por 7 minicuentos que se presentan en el siguiente apartado.

Juan es el protagonista de los minicuentos, es un niño de 4 años con las características propias de esta edad: egocéntrico, centrado en cubrir sus deseos y necesidades, en muchas ocasiones guiado por sus instintos hacia el placer, preguntón, curioso, creativo y con ganas de aprender y con un corazón muy tierno, capaz de aprender rápido y demostrar amor a quienes le rodean.

Cada minicuento refleja una situación cotidiana en la que se pueden encontrar los niños hacia los que va dirigida la propuesta. Esta condición les permite empatizar directamente con el protagonista, incrementando su motivación hacia las actividades y, por tanto, facilitando su puesta en práctica.

La serie de minicuentos acaba con un cuento especial, sin actividades asociadas; un cuento con un propósito propio: enseñar a pensar a los adultos. En este cuento, Carlos nos enseña la importancia de valorar, respetar y tratar con amor y sin distinción a cada alumno, sin importar su origen, situación o condición.

## 5.7 ACTIVIDADES

### MINICUENTO 1

#### Figura 3

*Minicuento 1: Guapo por la mañana*

GUAPO POR LA MAÑANA	
—	¡Buenos días, Juan!
—	Buenos días, mamá, ¿ya es hora de ir al colegio?
—	Sí, vamos, desayuna y vístete

Después de desayunar, Juan se mira al espejo y se fija en sus ojos de dormido, su naricita fría y colorada, sus orejas todavía rojas de apoyarse en ellas para dormir. Se lava las manos y la cara, se pone los pantalones por una pierna... y por la otra. Se pone los calcetines en los pies y las zapatillas, se ata los botones de la camisa, y...

— Pero ¡qué feo estoy, mamá!, ¡qué pelos llevo! — dice asustando a Leo, su precioso gato.

Juan se peina por arriba... por el lado derecho... por el lado izquierdo...

— ¡Ahora sí!

— Qué guapo estás, Juan— le dice su hermana Lucía mientras se pone la camiseta. Se lo dijo con tanto amor, ¡que Juan se sentía el más guapo del mundo!

Figura 4

*Actividades de valores del Minicuento 1: Guapo por la mañana*

ACTIVIDADES DE VALORES
<p><b>Autoestima:</b></p> <p>Tras leer el cuento, pedirles a los niños que miren su propio cuerpo como cuando Juan se mira al espejo. A continuación, pedirles que piensen en la parte del cuerpo que más les gusta y la parte que menos les gusta y lo compartan con el resto de compañeros dando la razón.</p> <p>Cuando compartan la parte del cuerpo que menos les gusta, reflexionaremos sobre las acciones que esa parte del cuerpo les permite hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Si no tuvieras esa parte del cuerpo, ¿qué no podrías hacer?</li><li>- Si un alumno dice que no le gusta su nariz: si no tuvieras nariz, ¿cómo respirarías?, ¿cómo olerías las flores?</li></ul> <p>El objetivo es que dejen de odiarlo y le den el valor que se merece.</p>
<p><b>Buen gusto:</b></p> <p>Mostraremos a los alumnos distintos retratos (preferiblemente obras de arte) que luzcan diferentes peinados y formularemos una serie de preguntas relacionadas con el gusto y la imaginación a las que tienen que responder en función del peinado. Es muy importante que justifiquen siempre su respuesta. Algunas de las preguntas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál es el peinado que más te gusta?, ¿y el que menos?</li><li>- ¿Con qué peinado no podrías salir a la calle?</li></ul>

- ¿Qué peinado te harías para tu fiesta de cumpleaños?
- ¿Qué peinado te gustaría tener?
- ¿A dónde piensas que va cada persona?
- ¿Qué profesión piensas que tiene cada uno?
- ¿Piensas que tienen hijos?

Obras de arte sugeridas:

- Sofonisba Anguissola: *Autorretrato*, 1554
- Alberto Durero: *Autorretrato Ecce Homo*, 1500
- Van Gogh: *Autorretrato sin barba*, 1889
- Ilya Repin: *Modest Mussorgsky*, 1881
- Charles Le Brun: *Luis XIV*, 1661

**Figura 5**

*Actividades de actitudes éticas del Minicuento 1: Guapo por la mañana*

### ACTIVIDADES DE ACTITUDES ÉTICAS

#### **Aceptar al otro y empatizar con él (ponerse en su lugar):**

Trabajaremos esta actitud a través del diálogo dirigido. Les pediremos que simulen actuar como Juan o Lucía en diferentes momentos del cuento con la intención de que consigan ponerse en su lugar e inferir sus sentimientos.

Primero, les pediremos que simulen que se acaban de despertar como Juan:

- ¿Cómo os sentís? descansados, hambrientos, adormilados...
- ¿Cómo pensáis que se sentía Juan en ese momento?, ¿pensáis que tenía sueño?, ¿y hambre?...

Luego, les pediremos que simulen que se miran al espejo y se dan cuenta de que están despeinados:

- ¿Qué cara pondrías si os miráis al espejo y os dais cuenta de que estáis despeinados?
- ¿Qué cara pensáis que puso Juan en ese momento?, ¿cómo pensáis que se sintió?

Lucía le dice a Juan que está muy guapo,

- ¿Cómo os sentís vosotros cuando os dicen que estáis muy guapos?
- ¿Qué pensáis que sintió Juan cuando Lucía le dijo que estaba muy guapo?

**Figura 6**

*Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 1: Guapo por la mañana*

<b>HABILIDADES DE PENSAMIENTO</b>
<p><b>Formular conceptos precisos:</b></p> <p>Actividad 1: La maestra se colocará en la frente diferentes tarjetas con imágenes de prendas de ropa o artículos relacionados con la ropa (ANEXO 1). Los alumnos tendrán que dar pistas con el fin de averiguar qué prenda u objeto representa la tarjeta de la frente. Para descubrir la prenda de ropa es fundamental que los alumnos indiquen en qué estación del año se utiliza. También se puede trabajar la estimación del tiempo preguntándoles si piensan que queda mucho o poco para utilizarla.</p> <p>Actividad 2: Mostrar a los alumnos diferentes imágenes en las que aparezcan personas vestidas. Los alumnos deberán fijarse en la vestimenta para averiguar la estación del año en la que están y justificarlo.</p> <p>Obras de arte sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Edward Hopper: <i>El sol de la mañana</i>, 1952</li><li>• Mary Cassatt: <i>Mujer joven cosiendo en el jardín</i>, 1886</li><li>• Jean Francois Millet: <i>El Angelus</i>, 1859</li><li>• George Seurat: <i>Un domingo por la tarde en la isla de La Grande Jatte</i>, 1884</li><li>• Jack Vettriano: <i>El mayordomo cantante</i>, 1992</li></ul>
<p><b>Dar ejemplos y contraejemplos:</b></p> <p>Pedir a los niños que den ejemplos de otras prendas de ropa de invierno o de distintas estaciones. Igualmente, pedir que den contraejemplos. Se puede dirigir el diálogo a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Puedes poner un ejemplo de otra prenda de invierno/verano/primavera/otoño?</li><li>- ¿Puedes poner un ejemplo de ropa que NO se utilice en esta estación del año?</li></ul>
<p><b>Traducir a diferentes lenguajes (mímica):</b></p> <p>Colocados en círculo, pedir a uno de los alumnos que se ponga en el centro y que, sin emitir ningún sonido, represente a Juan o a Lucía. El resto de compañeros que permanecen sentados en el círculo han de descubrir a cuál de los dos personajes está representando.</p> <p>Para representar a Juan, pueden hacer que se acaban de despertar, pueden despeinarse y hacer que se miran al espejo.</p>

Para representar a Lucía, pueden poner cara de que han visto algo bonito.

### **Agrupar y clasificar:**

Llevamos al aula diferentes tarjetas (ANEXO 2), cada una con una imagen que representa un peinado diferente. Es conveniente que haya cabellos rubios, pelirrojos, morenos y castaños de distintos tonos, para desarrollar en los alumnos la idea de que lo semejante puede ser diferente. La actividad consiste en agrupar los cabellos rubios, pelirrojos morenos y castaños. También podemos pedir a los alumnos que agrupen las tarjetas en función del criterio que ellos quieran (longitud, tipo de pelo...).

### **Imaginar:**

Plantear a los alumnos distintas preguntas que les hagan imaginar diferentes formas en las que podría haber transcurrido la historia a partir de situaciones diferentes a lo ocurrido en el cuento. Algunas de las preguntas pueden ser las siguientes:

- ¿Qué habría pasado si Juan no se hubiera dado cuenta de que estaba despeinado?
- ¿Qué habría pasado si Juan hubiera ido al colegio despeinado?
- ¿Qué habría pasado si Lucía no le hubiera dicho que estaba guapo?
- ¿Qué habría pasado si Juan no hubiera encontrado ningún peine para peinarse?

## MINICUENTO 2

### **Figura 7**

#### *Minicuento 2: Calor de parque*

### **CALOR DE PARQUE**

El sábado por la mañana hacía tanto calor que Juan solo tenía ganas de ir al parque. Miraba por la ventana, junto a su gato Leo, el sol radiante de primavera.

—Juan, ten paciencia, tu hermana Lucía tiene que acabar los deberes.

—¿Paciencia?, ¿qué es paciencia?, será... ¿una comida?, ¿ropa?, ¿una ciencia?, ¿una parte del cuerpo? ¿Qué es paciencia, papá? —preguntó Juan pensativo.

—Paciencia es “saber esperar”

—Ah, ¿como cuando tenemos que esperar toda la noche a que lleguen los Reyes Magos?

—Exacto, Juan, eso es tener paciencia.

Juan se quedó sentadito, esperando con paciencia a que su hermana acabara los deberes, cuando, de repente, Lucía dice...

—¡Oh, no! se me ha roto el lápiz, ¿ahora cómo hago los deberes?

—Toma, Lucía, yo te dejo mi lápiz. Ahora no lo necesito— dijo Juan.

—Muchas gracias, Juan, toma: yo te dejo mi puzle para que te distraigas mientras esperas. Como ahora estoy haciendo deberes, yo tampoco necesito el puzle.

Así, se ayudaron entre ellos. Lucía pudo acabar los deberes con el lápiz que le dejó Juan, y Juan pudo esperar con paciencia gracias al puzle que le dejó su hermana.

¡Se hizo enseguida la hora de ir al parque!

**Figura 8**

*Actividades de valores del Minicuento 2: Calor de parque*

### ACTIVIDADES DE VALORES

#### **Paciencia:**

Actividad 1: Pedir a los niños que nos expliquen qué le pasa a Juan. Igualmente, preguntarles si en alguna ocasión se han sentido como él. Si la respuesta es afirmativa, pedirles que compartan con el resto de compañeros en qué momentos deben tener paciencia y si piensan que tienen mucha o poca paciencia, siempre justificando la respuesta. Por último, pedirles que dramaticen cómo actúan cuando tienen que esperar.

Actividad 2: mostrar a los alumnos imágenes de personas esperando (ANEXO 3). Preguntarles quién piensan que tiene más paciencia y por qué. Entre las imágenes se puede encontrar una madre embarazada, un niño esperando a que pare de llover para poder jugar en el parque, un cocinero esperando a que salga la comida del horno...

#### **Reciprocidad:**

Actividad 1: Recordar que a Lucía se le rompe el lápiz y Juan se lo deja; por eso, Lucía le deja el puzle para que se distraiga y se pone muy contento. Reflexionar en diálogo sobre lo que ha pasado a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué Lucía le ha dejado el puzle a Juan si no se lo había pedido?

- ¿Cómo se ha sentido Lucía cuando Juan le ha dejado el lápiz?
- ¿Para qué le ha dejado Lucía el puzle cuando él le ha dejado el lápiz?
- Juan ha ayudado a Lucía porque le ha dejado el lápiz cuando se le había roto, pero ¿Lucía ha ayudado a Juan?

Actividad 2: Hablamos de generosidad y hacemos una lista de lo que significa ser generoso, otra lista de cómo nos sentimos cuando alguien es generoso con nosotros y una lista sobre cómo hemos de actuar cuando alguien es generoso con nosotros.

**Figura 9**

*Actividades de actitudes éticas del Minicuento 2: Calor de parque*

<b>ACTIVIDADES DE ACTITUDES ÉTICAS</b>
<p><b>Percibirse a sí mismo y proyectar un yo ideal:</b></p> <p>Recordar que Juan le deja el lápiz a Lucía porque en ese momento no lo necesita e, igualmente, Lucía le deja el puzle a Juan porque ella tampoco lo necesita.</p> <p>A través de un diálogo, reflexionar sobre las necesidades de cada uno. Para ello, podemos plantear las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué Juan dice que no necesita el lápiz?</li> <li>- ¿Por qué Lucía dice que no necesita el puzle?</li> <li>- Vosotros, ¿qué no necesitáis?, ¿qué necesitáis?</li> <li>- Y los papás, ¿qué necesitan?</li> <li>- Cuando necesitáis algo (mencionar aquello que han comentado que necesitan en alguna ocasión), ¿hay alguien que os lo da?, ¿quién?, ¿cómo?</li> <li>- ¿Qué hacéis cuando necesitáis algo y nadie os lo puede dar?</li> <li>- Cuando necesitamos algo, ¿es bueno decirlo? Cuando alguien está haciendo algo (empujar, gritar...) y necesitamos que pare, ¿es bueno decírselo?</li> </ul>

**Figura 10**

*Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 2: Calor de parque*

<b>HABILIDADES DE PENSAMIENTO</b>
<p><b>Observar:</b></p> <p>Mostrar a los alumnos cuatro imágenes del mismo paisaje con la diferencia de que, en cada imagen, es una estación del año diferente (ANEXO 4). A partir de esas imágenes,</p>

preguntarles cómo piensan que estaba el parque cuando Juan y Lucía llegaron y por qué. A continuación, preguntarles qué estación del año refleja cada imagen y hacer una lista de aquello que les haga llegar a la conclusión de que es esa estación.

### **Escuchar atentamente:**

Mostrar a los alumnos una serie de audios entre los que tendrán que escoger uno en función de lo que piensan que escuchaban Juan y Lucía al llegar al parque, justificando su elección.

Sonidos sugeridos del banco de sonidos del Ministerio de Educación:

- Lluvia en la tormenta
- Paseo por el parque de la ciudad
- Ambiente de un bosque con pájaros
- Viento fuerte

### **Buscar alternativas:**

Pedir a los alumnos que den alternativas en el comportamiento de Juan y Lucía consecuente a un diferente transcurso de la historia. Algunos ejemplos son los siguientes:

- ¿Qué habría hecho Lucía si Juan no le hubiera dejado su lápiz?
- ¿Qué habría hecho Juan mientras esperaba a Lucía si no le hubiera dejado su puzle?
- ¿Qué habrían hecho Juan y Lucía la mañana del sábado si hubiera llovido?, ¿habrían podido ir al parque?

### **Razonar analógicamente:**

Aprovechando las imágenes de la actividad referente a la habilidad de observar, preguntar a los alumnos por diferentes características de los paisajes con el fin de que identifiquen características comunes en dos imágenes. Algunos ejemplos de preguntas son los siguientes:

- La característica de soleado/nublado/frío/lluvioso, ¿es común a estas dos imágenes?
- ¿Qué tienen en común estas dos imágenes?
- ¿Qué te hace pensar que estas dos imágenes se parecen?

### **Narrar y describir:**

Aprovechando las imágenes de la actividad referente a la habilidad de observar, pedir a los alumnos que los describan. Igualmente, pedir que describan cómo es el parque al que van habitualmente.

### **Imaginar:**

Trabajaremos la imaginación a partir de aspectos del cuento que no se concretan, por ejemplo, el puzle que Lucía le deja a Juan. Lo podemos hacer a través de las siguientes preguntas que deberán responder justificándolas:

- ¿De qué pensáis que era el puzle que le dejó Lucía a Juan?, ¿por qué?
- A vosotros, ¿de qué os habría gustado que fuera el puzle?
- ¿Qué otra cosa le podría haber dejado Lucía a Juan para ayudarlo a tener paciencia?
- Y vosotros, ¿qué le dejaríais a vuestro/a hermano/a para ayudarlo a tener paciencia cuando tiene que esperar?

### **Formular conceptos precisos:**

Preguntar a los alumnos qué significa tener paciencia. Es probable que respondan que significa saber esperar, por lo que les pediremos otras formas de explicar lo que significa este término.

## MINICUENTO 3

### **Figura 11**

*Minicuento 3: Un arcoíris especial*

<b>UN ARCOÍRIS ESPECIAL</b>
<p>Juan mira fijamente a la ventana. Acaba de llover, y hay un arcoíris precioso. Quiere avisar a sus amigos, pero se ha dado cuenta de que su compañero Luis está hablando, y se tiene que esperar a que acabara él de hablar. Se acuerda de que tiene que tener paciencia y saber esperar. Así que eso hace, espera de brazos cruzados hasta que Luis acaba de hablar.</p> <p>Luis ha acabado de hablar, así que Juan vuelve a mirar a la ventana para avisar a sus compañeros de que miren el bonito arcoíris, ¿seguirá estando el arcoíris?, ¿o habrá desaparecido por tanto esperar?</p>

—¡Hala! ¡El arcoíris se ha hecho más grande y colorido!, qué bien que he tenido paciencia. Si no me hubiera esperado a que Luis acabara de hablar, no habríamos visto el arcoíris más grande —dijo Juan

—¡Dan ganas de tirarse como si fuera un tobogán!

Era un arcoíris tan bonito, que daba ganas de quedarse mirándolo toda la vida.

**Figura 12**

*Actividades de valores del Minicuento3: Un arcoíris especial*

ACTIVIDADES DE VALORES
<p><b>Paciencia:</b></p> <p>Recordar que Juan se acuerda de que tiene que tener paciencia, y por eso es capaz de esperar a que Luis acabe de hablar para poder avisar a sus compañeros. Reflexionar sobre la actitud de Juan a través de un diálogo que podemos introducir con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Nosotros sabemos esperar cuando queremos hablar pero está hablando otro compañero?</li> <li>- Quienes sabéis esperar, ¿cómo lo hacéis?, ¿podéis dar algunos trucos para quienes no saben esperar?</li> </ul> <p>A continuación, buscar entre toda la clase un objeto de la paciencia. Este objeto lo tendrá en sus manos el compañero que esté teniendo paciencia, que esté esperando para poder hablar, para entrar al baño o para cualquier otra situación que requiera paciencia. Para las situaciones en las que tengan que esperar un periodo de tiempo más largo, se puede crear el rincón de la paciencia, en el que se encontrará este objeto y al que acudirán para esperar.</p>

**Figura 13**

*Actividades de actitudes éticas del Minicuento 3: Un arcoíris especial*

ACTIVIDADES DE ACTITUDES ÉTICAS
<p><b>Respetar, criticar y crear reglas:</b></p> <p>A partir de una serie de situaciones que precisan paciencia por parte de los niños, plantear diferentes actitudes llevadas a cabo mientras esperan. Preguntarles si esas</p>

actuaciones son correctas o no. Se pueden hacer tarjetas que representen cada actuación, de manera que sean los propios niños quienes clasifiquen las tarjetas en actitudes correctas o actitudes incorrectas. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Cuando un niño está esperando a que otro niño acabe de hablar para poder hablar él, debe/no debe:
  - Hablar, aunque el otro niño no haya terminado.
  - Ponerse a gritar para que le deje hablar.
  - Levantar la mano para que los demás sepan que después quiere hablar él.
  - Esperar en silencio a que acabe de hablar.
  - Taparle la boca para que se calle y poder hablar él.
- Cuando un niño está esperando a subir al columpio porque otro niño está subido, debe/no debe:
  - Esperar al lado del columpio a que el otro niño se baje.
  - Ponerse delante del columpio, aunque le haga daño, para que el otro niño se baje y pueda subir él.
  - Empujarle para que se caiga del columpio.
  - Preguntarle al otro niño si puede subir él.
  - Decirle al niño que le avise cuando se baje para poder subir él.
  - Gritarle para que se baje.
- Cuando un niño está esperando a entrar en el baño porque está ocupado, debe/no debe:
  - Esperar con paciencia a que el otro niño salga del baño.
  - Llamar a la puerta una vez para avisar al niño que está dentro de que quiere entrar.
  - Avisar a la profesora para que saque al niño que está dentro, aunque no haya terminado.
  - Aporrear la puerta sin parar.
  - Gritar y llorar para que el niño salga del baño.
  - Abrir la puerta del baño y empujar al niño que está dentro.
  - Quedarse sentado y fijarse cuando el niño salga del baño para poder entrar.

- Cuando un niño está esperando a coger un juguete porque otro niño está jugando con él, debe/no debe:
  - Quitarle el juguete de las manos.
  - Pedirle el juguete por favor.
  - Esperar a que acabe de jugar con el juguete para poder cogerlo.
  - Pegarle para que suelte el juguete.
  - Llorar y gritar porque tarda mucho en dejar el juguete.
  - Preguntarle si pueden jugar los dos juntos con el mismo juguete.

**Figura 14**

*Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 3: Un arcoíris especial*

<b>HABILIDADES DE PENSAMIENTO</b>
<p><b>Comparar y contrastar:</b></p> <p>Actividad 1: Preguntar a los alumnos cuáles son los colores del arcoíris. A medida que vayan diciendo los colores, enseñarles tarjetas de ese color en diferentes tonos y preguntarles qué tono es exactamente el del arcoíris y por qué (ANEXO 5).</p> <p>Actividad 2: Pedir a los niños que dibujen un arcoíris para después hacer una exposición. Una vez terminados, coger dibujos de dos en dos o de tres en tres y compararlos. Podemos guiar la comparación mediante las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué arcoíris es más grande/pequeño/colorido?, ¿y el que menos?</li> <li>- ¿Qué colores tiene este arcoíris que no tiene este otro?</li> <li>- ¿Qué arcoíris tiene los colores más oscuros/claros?</li> </ul>
<p><b>Agrupar y clasificar:</b></p> <p>Actividad 1: Pedir a los alumnos que clasifiquen los dibujos de arcoíris que han hecho en la actividad referente a la habilidad de comparar y contrastar. Podemos indicarles el criterio de clasificación (tamaño, tipo de colores, realismo, cantidad o fuerza de la lluvia...), o podemos dejarles que ellos mismos lo decidan.</p> <p>Actividad 2: Pedir a los niños que clasifiquen tarjetas de colores entre las que se encuentran tarjetas del mismo color en diferentes tonos (ANEXO 5). En esta ocasión, dejar a los niños que decidan ellos mismos el criterio de clasificación. Finalmente, tendrán que justificar por qué han decidido clasificar las tarjetas de la manera en que lo han hecho.</p>

### **Conectar sensaciones, sinestesia:**

Mostrar a los alumnos tarjetas de colores (ANEXO 5) y preguntarles a qué piensan que sabe cada color. También podemos hacerlo mostrándoles tarjetas del mismo color en diferentes tonos. Pueden escoger tipos de sabores (dulce, amargo, picante...) o diferentes comidas (fresa, limón, chocolate...).

### **Interpretar:**

Recitar una poesía sobre el arcoíris y pedir a los niños que, a medida que la recitamos, la interpreten mediante gestos. Si la poesía es sencilla, pueden aprenderse de memoria y representarla mientras la recitan ellos mismos. De esta forma, pueden representar la poesía ante sus padres u otros compañeros del colegio.

Propuesta de poesía: *Poesía al arcoíris*, Darío Levin.

### **Traducir a varios lenguajes:**

Colocar a los alumnos sentados en círculo. En esta posición irán saliendo uno a uno y colocándose en el centro del círculo. El alumno que se encuentre en el centro deberá emitir un sonido que represente alguna situación del cuento mientras gesticula, y el resto de compañeros sentados en el círculo deberá adivinar a qué situación se refiere. Para ayudarles, podemos proponerles dos situaciones a representar, de manera que les resulte más sencillo tanto representar, como adivinar a qué situación se refiere. Las dos situaciones pueden ser las siguientes:

- Juan teniendo paciencia mientras espera a que Luis acabe de hablar.
- Juan al ver que cuando Luis ha terminado de hablar, el arcoíris se ha hecho todavía más grande que antes.

### **Formular conceptos precisos:**

Recordar que, según el cuento, era un arcoíris tan bonito que daba ganas de quedarse mirándolo toda la vida. Reflexionar sobre esta afirmación. Lo podemos hacer mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiere decir que daba ganas de quedarse mirándolo toda la vida?
- ¿Te puedes quedar toda la vida mirando algo?

Igualmente, reflexionar acerca de la expresión de Juan sobre el arcoíris, al decir que era tan bonito que daba ganas de tirarse por él como si fuera un tobogán.

- ¿A qué se refería Juan con esta afirmación?
- ¿Hay alguna forma de decir lo mismo con otras palabras?

## MINICUENTO 4

### Figura 15

#### *Minicuento 4: El mejor cumpleaños*

<b>EL MEJOR CUMPLEAÑOS</b>
<p>¡Hoy es el cumpleaños de Juan! Un olor sospechoso entra por su naricita fría... ¿Qué será?, ¡qué bien huele! Juan sale de su habitación cuando de repente...</p>
<p>—¡Feliz cumpleaños!</p>
<p>Su hermana Lucía, su papá su mamá y su precioso gato Leo le estaban esperando en la cocina con un pastel de chocolate enorme. Su mamá lo había cocinado con mucho amor. Juan cogió un trozo de pastel, y...</p>
<p>—¡AHHH, QUÉ ASCO!</p>
<p>Al oír eso su mamá se puso triste porque lo había cocinado con mucho amor. Entonces Juan le dio un abrazo y le pidió perdón por decir eso...</p>
<p>Pero... ¿qué había pasado con el pastel?, ¿por qué estaba tan malo?</p>
<p>Su mamá probó un trocito y se echó a reír.</p>
<p>—¡Qué torpe soy!, ¡he cocinado el pastel con sal en vez de azúcar!, ¡me he equivocado con la receta!</p>
<p>Toda la familia se echó a reír.</p>
<p>—¡Me encanta reírme! Gracias, papás, por hacerme reír tanto el día de mi cumpleaños. ¡Tanto que me duele la barriga!</p>
<p>Y todos juntos se dieron un dulce abrazo.</p>

**Figura 16**

*Actividades de valores del Minicuento 4: El mejor cumpleaños*

<b>ACTIVIDADES DE VALORES</b>
<p><b>Respeto mutuo:</b></p> <p>Reflexionar con los niños sobre la actitud de Juan cuando prueba la tarta. Se puede conducir el diálogo con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cómo reacciona Juan cuando prueba la tarta?, ¿os parece bien?, ¿por qué?</li><li>- Pero... si el pastel estaba malo de verdad, ¿por qué no ha estado bien lo que ha hecho Juan?, ¿vosotros habríais reaccionado igual que él?, si es que no ¿cómo?</li><li>- ¿Se merece la mamá de Juan que le hablen así después de haber hecho el pastel con tanto amor?, ¿por qué?</li></ul> <p>Tras reflexionar sobre la actitud de Juan, proponer distintas actuaciones de respuesta al probar el pastel para que, los alumnos, discernan cuáles son correctas y cuáles no. Algunas de las actuaciones pueden ser las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Gritarle a su madre por haber cocinado un pastel tan malo.</li><li>- Darle las gracias, aunque esté malo.</li><li>- Decirle que tiene un sabor raro.</li><li>- Tirar el pastel porque no le gusta y ponerse a llorar.</li><li>- Reírse igualmente porque tiene un sabor extraño.</li><li>- Darle las gracias y preguntarle si ha echado un ingrediente sospechoso.</li></ul>
<p><b>Buen humor</b></p> <p>Actividad 1: Reflexionar sobre el momento en que la madre de Juan se da cuenta de que se ha equivocado de receta y se echa a reír. La madre se ríe mucho en lugar de tomárselo con mal humor y, entonces, todos se ríen. Podemos guiar el diálogo con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Por qué la mamá de Juan se ríe si se ha equivocado de receta y le ha salido mal el pastel, en lugar de ponerse triste?</li><li>- ¿Cómo habríais reaccionado vosotros al daros cuenta de que os habéis equivocado?, ¿por qué?</li><li>- ¿De qué otras formas podría haber reaccionado su madre?, ¿cuál es la mejor forma?, ¿por qué?</li></ul>

Actividad 2: hablar sobre la risa en general y sobre la risa de Juan. Podemos guiar el diálogo con las siguientes preguntas:

- A vosotros, ¿os gusta reiros?
- A Juan, ¿le gusta reírse?, ¿por qué pensáis que le gusta reírse si cuando lo hace dice que le duele la barriga?

Por último, permanecerán sentados en círculo e irán colocándose uno a uno en el centro haciendo algo que provoque que sus compañeros se rían mucho.

Figura 17

*Actividades de actitudes éticas del Minicuento 4: El mejor cumpleaños*

### ACTIVIDADES DE ACTITUDES ÉTICAS

#### **Aceptar al otro y empatizar con él (ponerse en su lugar):**

En la actividad sobre respeto mutuo ya se comenta la situación en la que Juan rechaza el pastel de su madre desde la perspectiva de Juan. Ahora, volver a comentar la situación desde el punto de vista de la madre. Podemos impulsar el diálogo con las siguientes preguntas:

- ¿Qué ha hecho la mamá de Juan cuando le ha dicho que el pastel estaba malo?
- ¿Cómo pensáis que se ha sentido?
- Pero, si el pastel estaba malo, ¿por qué su mamá se pone triste?

Después del diálogo, proponer a los alumnos diferentes situaciones semejantes a la del pastel y presentarles alternativas de respuesta de la persona que ocuparía el puesto de Juan. Los alumnos deben escoger aquella alternativa de respuesta con la que, la persona que ocuparía el puesto de la madre sintiera más amor. Es importante que justifiquen su respuesta. Algunas posibles situaciones son las siguientes:

- Un amigo regala una pulsera a una amiga, pero no le gusta. ¿cómo debería actuar la amiga para que el amigo sintiera que le quiere?
  - La amiga rompe la pulsera y se enfada porque no le gusta.
  - La amiga acepta la pulsera, le da las gracias y le dice que seguramente la cambie por otra que sea de su color favorito.
- Un amigo tiene la boca sucia porque ha comido chocolate

- Sus compañeros se ríen de él y él no sabe por qué.
- Sus compañeros le dicen educadamente que se limpie la boca porque la tiene llena de chocolate, aunque al final se ríen todos juntos.
- Un amigo le da un abrazo muy fuerte a una amiga, pero ella no quiere que le abraze porque le molesta.
  - Ella le empuja y llora.
  - Ella empieza a gritar y él no sabe por qué.
  - Ella le dice de manera educada que pare, que ahora no quiere que le abraze.
- Una mamá le prepara un vaso de leche fría a su hijo, pero él quería la leche calentita.
  - El hijo le dice que la prefiere caliente, le da las gracias y pide por favor que se la caliente.
  - El hijo llora y se enfada con su madre porque no se la ha preparado como a él le gusta.

NOTA: También se pueden plantear situaciones que en el aula en la que se vaya a aplicar la actividad se den habitualmente.

**Figura 18**

*Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 4: El mejor cumpleaños*

### HABILIDADES DE PENSAMIENTO

#### **Saborear:**

Llevar al aula diferentes alimentos: ácidos, dulces, salados, amargos... Permitir que los pruebe cada alumno y plantear las siguientes preguntas:

- ¿A qué sabe?, ¿te gusta?
- ¿De qué color piensas que es eso que has probado?
- ¿Qué crees que puede pasar si comes mucho de esto?

Después de probar todos los sabores, pedirles que hagan un ranking según el placer que han sentido comiendo unos u otros, según cuál les ha gustado más.

A continuación, plantear una serie de preguntas relacionadas con el azúcar y con la sal:

- ¿Qué alimentos son salados?, ¿qué pasaría si en lugar de llevar sal llevaran azúcar?, ¿a qué sabrían?
- ¿Qué alimentos son dulces?, ¿qué pasaría si en lugar de llevar azúcar llevaran sal?, ¿a qué sabrían?
- Otras: ¿qué pasaría si no existiera la sal/el azúcar?, qué sabe más ¿la sal o el azúcar?

### **Imaginar:**

Pedir a los alumnos que piensen de qué manera podría continuar el cuento:

- ¿qué pensáis que hicieron todos después de reír?, ¿qué pensáis que hizo Juan la tarde del día de su cumpleaños?

A continuación, pedirles que imaginen su propio día de cumpleaños:

- Para vosotros, ¿cómo sería un día de cumpleaños perfecto?, ¿de qué sabor sería vuestra tarta ideal de cumpleaños?

### **Formular conceptos precisos:**

Actividad 1: Recordar que al final del cuento y después de reírse, la familia se da un “dulce” abrazo. Después, pedirles que expliquen qué significa dar un “dulce” abrazo, qué quiere decir. Preguntarles si hay otras palabras que expresen lo mismo (por ejemplo: dar un abrazo con mucho amor).

Actividad 2: Mostrar a los alumnos una serie de tarjetas con imágenes de abrazos y preguntarles cuáles de ellas representan un “dulce abrazo” (ANEXO 6)

### **Traducir a varios lenguajes diferentes entre sí:**

Mostrar a los niños una serie de imágenes en las que aparezca la cara de personas mientras cocinan (ANEXO 7). Traducir lo que representan las imágenes a ideas. Podemos guiar el diálogo a través de las siguientes preguntas:

- Mirando la cara del cocinero, ¿qué pensáis que está cocinando?, ¿está satisfecho con lo que está cocinando?, ¿le está saliendo bien la receta?...

A continuación, a la inversa: traducir ideas en gestos o expresiones faciales:

- Si vosotros fuerais cocineros y estuvierais cocinando algo muy difícil, ¿qué cara pondríais?, ¿y si estuvierais cocinando una tarta y os estuviera saliendo muy bien/muy mal?, ¿si no estuvierais satisfechos con lo que estáis cocinando?, ¿si

estuvierais cocinando helado?, ¿si estuvierais cocinando vuestra comida favorita?, ¿y la comida que menos os gusta?

**Interpretar/improvisar:**

Mostrar a los alumnos de uno en uno diferentes tarjetas con imágenes de comidas de diferente tipo (más apetitosas, menos apetitosas, indiferentes) (ANEXO 8). El alumno que coja la tarjeta tendrá que representar mediante gestos o expresiones la cara que pondría si comiera eso. El resto de compañeros tendrá que inferir qué comida puede ser la que representa la carta que ha escogido. Para facilitararlo, tendrán visibles una réplica de las cartas entre las que se encontrará la carta con la imagen de la comida que supuestamente ha cogido el compañero.

MINICUENTO 5

**Figura 19**

*Minicuento 5: El accidente de María*

EL ACCIDENTE DE MARÍA
<p>Hoy es martes, y a María le toca ser la primera de la fila, pero... ¿dónde está María?</p> <p>Juan le pregunta a Teresa, pero Teresa no sabe dónde está, así que le pregunta a Luis, pero Luis, tampoco sabe dónde está, le pregunta a Lucía, a Javi, a Marcos... y nadie lo sabe.</p> <p>—¡Qué misterio!, ¿estará en la playa?, ¿estará en el parque?, ¿estará en otro país?, ¿estará en la piscina?...</p> <p>Finalmente, decide preguntarle a la señorita:</p> <p>—Seño, ¿dónde está María?</p> <p>—Juan, María no ha venido al colegio porque ha tenido un accidente</p> <p>—¿Un accidente? —pregunta Juan</p> <p>—Sí, ayer se cayó de la bici, se ha roto la pierna y no puede caminar. Está en el hospital. ¿Queréis que hagamos una videollamada con María para preguntarle cómo está?</p> <p>—¡Sí! —dijeron todos, así que estuvieron hasta las mil hablando con María.</p>

Después de hacer la llamada, María se encontraba muchísimo mejor.

—¡Muchas gracias por llamarme, amigos!, y muchas gracias por darme tanto amor. En un abrir y cerrar de ojos estaré de vuelta en clase— dijo María emocionada.

—De nada, María, ¡cuidate y haz caso a los médicos!

**Figura 20**

*Actividades de valores del Minicuento 5: El accidente de María*

### ACTIVIDADES DE VALORES

#### **Gratitud:**

Actividad 1: Reflexionar sobre la gratitud que muestra María hacia sus amigos. Se puede hacer a través de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué María les da las gracias a sus amigos?
- ¿Es importante dar las gracias?, ¿por qué?
- ¿Cuándo damos las gracias?, ¿vosotros, cuándo dais las gracias?

Hacer una lista de situaciones en las que tenemos que dar las gracias.

Actividad 2: Preguntar cómo dan ellos las gracias. Es probable que verbalicen la palabra, por lo que les preguntaremos si una persona afónica puede dar las gracias. Si responden que sí, les pediremos que nos muestren de qué manera (entonces, ¿se puede dar las gracias con gestos también?) Hacer una lista de formas posibles para dar las gracias.

Por último, les pedirles que pongan cara de agradecimiento y hacerles una foto que entregarán a alguien a quien quieran dar las gracias.

Actividad 3: Enseñaremos imágenes y les preguntar si las personas que aparecen en ella tienen cara de agradecimiento o no (ANEXO 9).

## **Amor**

Actividad 1: Recordar que al final del cuento, María les da las gracias a sus amiguitos por “darle tanto amor”. Impulsar un diálogo con los alumnos que puede empezar con las siguientes preguntas:

¿por qué María da las gracias a sus amiguitos por darle tanto amor?, ¿sus amiguitos le han dado amor a María?, ¿cómo?, ¿por qué?

A continuación, les preguntar si a ellos les dan amor y quiénes les dan amor. Intentar pensar en una figura común a todos ellos, como los padres, y preguntarles de qué manera les dan amor sus padres a ellos. Hacer una lista: ¿qué hacen vuestros padres para demostraros su amor? Para acabar, preguntarles quienes son las personas que más amor les dan y por qué.

Después de reflexionar sobre el amor que ellos mismos reciben, reflexionar sobre el amor que ellos dan a los demás. Preguntar de qué manera demuestran ellos el amor. Mostrar una serie de imágenes de situaciones en las que pueden encontrarse en su día a día y preguntarles cuáles de ellas reflejan amor y cuáles no (ANEXO 10).

Actividad 2: Reflexionar sobre la subjetividad del amor. Podemos guiar el diálogo a partir de las siguientes preguntas:

¿En qué parte del cuerpo se siente amor?, y si una persona no tiene esa parte del cuerpo, ¿no siente amor?, y si una persona tiene esa parte del cuerpo más grande/más pequeña, ¿siente más/menos amor?

Para acabar, poner una canción y pedirles que canten sintiendo amor.

**Figura 21**

*Actividades de actitudes éticas del Minicuento 5: El accidente de María*

### **ACTIVIDADES DE ACTITUDES ÉTICAS**

#### **Aceptar al otro y empatizar con él (ponerse en su lugar):**

Recordar que María se rompió la pierna y no podía caminar. Pedir a los alumnos que simulen no tener pierna como María, de manera que tengan que desplazarse a la pata coja.

A continuación, plantear la posibilidad de que, en lugar de haberse quedado coja, tuvieran limitado el movimiento de cualquier otra parte del cuerpo, desarrollando, de esta forma, tanto la motricidad gruesa como la capacidad de ponerse en el lugar de quien está cojo, manco, parálíticos...

Plantear también la posibilidad de que se hubiera quedado ciega. En esta ocasión, se colocarán en parejas o tríos, de manera que, uno de los compañeros de cada grupo, se venda los ojos, mientras que el resto les guían y ayudan a desplazarse.

Después, conversar sobre la experiencia:

- ¿Cómo te has sentido estando cojo/manco/ciego...?
- ¿Qué podías/ no podías hacer?, ¿te ha gustado?
- ¿Serías capaz de estar así toda la vida?, ¿por qué?
- ¿Cómo te has sentido cuando tu compañero te ha ayudado a caminar cuando tenías los ojos vendados?, ¿qué habrías hecho si no te hubiera ayudado?
- ¿Cómo podemos ayudar a una persona coja/manca/ciega/muda/sorda...?

**Figura 22**

*Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 5: El accidente de María*

### HABILIDADES DE PENSAMIENTO

#### **Tocar:**

Explicar a los alumnos que, cuando una persona se rompe un hueso, se le debe inmovilizar para que se cure. El material que utilizan los médicos para inmovilizarlo es la escayola. Llevar escayola al aula y explicar a los alumnos cómo funciona. Permitirles tocar el yeso en cada parte del proceso por el que se somete hasta que se hace duro:

- Yeso seco, todavía sin mojar
- Yeso mojado
- Yeso seco, después de haber sido mojado

Para cada fase, plantear preguntas sobre lo que han tocado:

- Eso que has tocado, ¿qué es?, ¿es duro, blando, liso, rugoso, frío, caliente...?, ¿te gusta?
- ¿Cómo puede ser que sea el mismo objeto, pero notes algo diferente cada vez?

### **Imaginar:**

Recordar que, en el cuento, María se cae de la bici y se rompe la pierna. Preguntar a los niños cómo piensan que se cayó de la bici, qué piensan que hizo cuando se cayó, si se hizo más heridas... A continuación, mostrarles imágenes de niños heridos y preguntarles qué piensan que les ha pasado a los niños, cómo piensan que se han herido (ANEXO 11).

### **Agrupar/clasificar:**

Actividad 1: Mostrar a los alumnos tarjetas con imágenes de enfermedades o heridas, y tarjetas con imágenes de instrumentos o material con el que se pueden curar dichas heridas o tratar dichas enfermedades (ANEXO 12). Los alumnos deben ser capaces de clasificar los instrumentos con la herida/enfermedad que corresponda según la manera en que puede curarse, siempre dando la razón y explicando por qué clasifican de la manera en que lo hacen.

Actividad 2: A partir de una serie de tarjetas (ANEXO 13) con imágenes de instrumentos o herramientas de distintos campos (de jardinería, de hospital, de cocina, de música), pedir a los alumnos que las clasifiquen en función del tipo de instrumento que es, de manera que introduzcan cada instrumento en la caja que corresponda (los instrumentos de jardinería en la caja de jardinería, los de hospital, en la caja de hospital...).

### **Formular conceptos precisos:**

Recordar que María dice que en un abrir y cerrar de ojos estará de vuelta en clase. Preguntar a los niños a qué se refiere María con esa afirmación, qué significa y si hay otras palabras que digan algo parecido (rápidamente, dentro de poco tiempo...).

### **Dar ejemplos y contraejemplos:**

Preguntar a los alumnos si piensan que María llamó a la ambulancia cuando se cayó de la bici. Así mismo, pedirles que den ejemplos de situaciones en las que se llama a la ambulancia y contraejemplos.

Después del diálogo, mostrarles una serie de tarjetas con imágenes de situaciones de accidente, heridas o enfermedades. Los niños deberán pegar con velcro el número 112

en la tarjeta o, por el contrario, un aspa, según si con lo que representa piensan que se debe llamar a la ambulancia o no, sin olvidar justificar la respuesta (ANEXO 14).

### **Traducir a varios lenguajes (del lenguaje oral a la mímica):**

Narrar en voz alta lo que le pasó a María mientras iba en bici. Los niños han de ir recreando lo ocurrido mediante gestos, traduciendo lo que escuchan. Es importante narrarlo despacio para que les dé tiempo a moverse y representarlo. Un ejemplo de narración es el siguiente:

- María estaba muy contenta porque iba a dar un paseo en bici... se subió a la bici y comenzó a pedalear, ¡estaba muy contenta!, miraba el paisaje de un lado a otro. De repente, vio una flor muy bonita y se quedó mirándola mientras iba en la bici... y como no miraba hacia delante, ¡boom!, ¡se cayó de la bici y se hizo mucho daño en la pierna! Fue a la pata coja hasta donde estaban sus padres y les explicó todo lo que pasó. Sus padres le cogieron y le tranquilizaron... María ya se sentía mucho mejor.

### **Imaginar/narrar y describir:**

A partir de una serie de tarjetas con imágenes de momentos determinados de una misma historia en la que unos niños se hacen heridas y son curados, los alumnos tendrán que ordenarlas (ANEXO 15).

Debe haber varias alternativas de orden, (de manera que se posibilite el desarrollo de la creatividad), para que, una vez hecho el orden, los niños nos narren la historia basándose en el orden de las tarjetas que han establecido.

## MINICUENTO 6

### Figura 23

*Minicuento 6: El rescate de los bomberos*

### **EL RESCATE DE LOS BOMBEROS**

Juan está paseando con su hermana Lucía y sus papás, porque es domingo, y los domingos, igual que ellos no van al cole, sus papás tampoco trabajan.

Hace un día muy bueno, pasean por el campo.

—Mmm... ¡huele a flores! —dice Juan

—Sí, y se escucha a los pajaritos cantar, dice Lucía... pío pío, pío pío...

Hasta que de pronto... “miaaaaaau” ¡eso no es un pajarito!

—¡Es un gato!, ¡como nuestro gato Leo!, ¡está maullando muy fuerte! —dice Juan sorprendido mientras mira a su alrededor intentando encontrarlo—... pero... ¿dónde está?, ¿detrás de las flores? No... ¿debajo del banco?, no... ¿se habrá metido dentro de la mochila?, no... ¿al lado del arbusto?, no...

—¡Ahí está!, dijo el papá de Juan, que es un señor muy alto... ¡está encima del árbol!

—¿Y cómo lo podemos bajar? —preguntó Lucía...

—El árbol es muy alto, ¡hay que llamar a los bomberos! —dijo su mamá mientras marcaba 112 en su móvil.

—Mamá, los bomberos no van a venir. Hoy es domingo, y los domingos no se trabaja, ¿no te acuerdas?

—Hijo, los bomberos trabajan todos los días y también por la noche. Tiene que estar siempre preparados por si alguien tiene una emergencia. ¿Qué pasaría si una casa se estuviera quemando y no pudieran ir los bomberos porque están de vacaciones? Eso sí, hacen turnos: cuando algunos trabajan, otros descansan; pero siempre hay bomberos preparados para ayudar.

—¡Ya están aquí los bomberos!

Con unas escaleras consiguieron bajar al gato. Ahora, maullaba suavemente mientras se alejaba contento moviendo su cola.

—¡Hemos salvado al gatito! —dijeron todos con alegría

—¡Yo de mayor quiero ser bombero para salvar animales, porque me gusta ayudar!

**Figura 24**

*Actividades de valores del Minicuento 6: El rescate de los bomberos*

<b>ACTIVIDADES DE VALORES</b>
<p><b>Libertad/disciplina:</b></p> <p>Actividad 1: Reflexionar sobre el trabajo de los bomberos, que han de estar preparados en cualquier momento para acudir a cualquier emergencia en la que se les necesite. Podemos conducir el diálogo con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Los bomberos trabajan mucho?</li><li>- ¿Vosotros podríais venir al cole por la noche, igual que los bomberos que trabajan por la noche?</li><li>- ¿Creéis que los bomberos pueden distraerse mientras hacen su trabajo?, ¿qué podría pasar si los bomberos se distrajeran mientras hacen su trabajo?</li></ul> <p>A continuación, explicar que los bomberos se encuentran en el parque de bomberos durante su turno esperando a que les llamen para acudir a alguna emergencia. Cuando reciben la llamada, han de vestirse rápidamente para acudir lo antes posible a la emergencia. Plantear cuestiones relacionadas con el proceso de preparación. También podemos plantear cuestiones relacionadas con la preparación para sus obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué pasaría si un bombero se durmiera y no escuchara la llamada de emergencia?, ¿y si tardara mucho en vestirse y prepararse?, ¿y si se quedara descansando en el parque de bomberos?</li><li>- Vosotros, ¿os podéis quedar jugando en casa en lugar de ir al colegio?, ¿qué pasaría si os distrajeráis y tardarais mucho tiempo en prepararos para ir al colegio?</li></ul> <p>Actividad 2: Mostrar imágenes de niños trabajando (ANEXO 16) y reflexionar con los alumnos sobre ellas. Podemos guiar el diálogo con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Los niños deben trabajar?, ¿por qué?, ¿qué deberían estar haciendo los niños?</li><li>- ¿Te gustaría trabajar como ellos?, ¿por qué?</li><li>- Los niños que trabajan, ¿son libres? Los niños que van al colegio, ¿son libres?</li></ul>

Actividad 3: para ampliar conocimientos y mostrar a los alumnos la forma de trabajar de los bomberos de una manera más cercana a la realidad, se puede organizar una salida al parque de bomberos, para que sean los propios profesionales quienes expliquen a los niños cómo trabajan.

**Amor:**

Aprovechar la presencia del animal en el cuento para trabajar el amor hacia los animales. Se puede introducir el diálogo con las siguientes preguntas. Primero, encaminadas a reflexionar sobre el amor que les tienen a sus animales, y luego, encaminadas a reflexionar sobre el amor que sus animales les tienen a ellos:

- ¿Tenéis animales en casa?, ¿cómo os sentiríais si vuestra mascota se quedara atrapada?
- ¿Queréis a vuestras mascotas?, ¿qué hacéis para demostrarles que les queréis?, ¿es importante quererles y demostrárselo?
- ¿Dónde sienten amor vuestros animales?, ¿tienen corazón? Las jirafas tienen dos corazones, ¿sienten más amor?
- ¿Vuestras mascotas os quieren?, ¿qué hacen para demostraros que os quieren?

Tras el diálogo, mostrar imágenes de animales en diferentes situaciones (ANEXO 17). Pedir a los alumnos que justifiquen si esos animales están sintiendo amor o no, y qué respondan qué podrían hacer para darles amor.

**Figura 25**

*Actividades de actitudes éticas del Minicuento 6: El rescate de los bomberos*

**ACTIVIDADES DE ACTITUDES ÉTICAS**

**Percibirse a sí mismo y proyectar un yo ideal:**

Leer el cuento enfatizando la última frase de Juan: “¡Yo de mayor quiero ser bombero para salvar animales, porque me gusta ayudar!”. Pedir a los alumnos que hagan propia esta afirmación cambiándola en función de lo que les gustaría ser de mayores y la razón. Ejemplo real: Yo de mayor quiero ser profesora porque me gusta enseñar.

Previo a la actividad se puede hacer un repaso de la diversidad de profesiones que existen.

**Figura 26**

*Actividades de habilidades de pensamiento del Minicuento 6: El rescate de los bomberos*

<b>HABILIDADES DE PENSAMIENTO</b>
<p><b>Observar:</b></p> <p>A partir del plano de un hospital y de un paisaje con una situación que requiere presencia de bomberos, pedir a los alumnos que, tras observarlos, clasifiquen cada persona u objeto con el nombre que le corresponda según lo que sea (ANEXO 18).</p> <p>Para adaptar la actividad a todos los niveles, se puede elaborar una leyenda en la que se encuentre cada palabra junto a la imagen que representa, tratando que sea diferente a la del plano para que amplíen su esquema de significados (ANEXO 19).</p>
<p><b>Tacto:</b></p> <p>Llevar al aula diferentes materiales con tactos diversos. Pedir a los alumnos que, tras tocar cada uno, piensen de qué animal se puede tratar-</p>
<p><b>Percibir movimientos (cinestesia):</b></p> <p>Para trabajar la conciencia que tienen los alumnos sobre su propio cuerpo, salir al jardín para llevar a cabo la actividad. Pedir a los niños que vaguen libremente por el espacio simulando ser gatos. Ir narrando una historia en la que el gato se encuentra cada vez en ubicado en una zona del espacio. Lo haremos a través de los conceptos que aparecen en el cuento: arriba, debajo, al lado, delante, detrás... de manera que, adaptados al espacio, podemos decir: ...debajo del banco...dentro de la casita... al lado del árbol...</p> <p>Se puede ir pidiendo cada vez a alumnos diferentes que indiquen ellos dónde se encuentra el gato.</p>
<p><b>Conectar sensaciones (sinestesia):</b></p> <p>Repartir dibujos de animales que muestren diferentes sentimientos (ANEXO 20). Reflexionar sobre cada uno de ellos y pedir que los coloreen utilizando los colores que consideren más apropiados según el sentimiento que les despierte la imagen.</p>
<p><b>Buscar alternativas:</b></p> <p>Introducir un diálogo con preguntas relacionadas con lo que podría o no haber pasada según diferentes alternativas en el trascurso de la historia. Algunas de ellas son las siguientes:</p>

- ¿Qué podrían haber hecho si no hubieran tenido los móviles para llamar a los bomberos?
- ¿Qué podría haber hecho el gato si Juan y su familia no le hubieran oído maullar?
- Y vosotros, ¿qué podéis hacer cuando os quedáis atrapados en algún sitio?

### **Imaginar:**

Mostrar a los alumnos diferentes imágenes reales de personas (algunas uniformadas y otras no) y pedir que imaginen cuál puede ser su profesión, justificando su respuesta (ANEXO 21).

Previo a la actividad se puede hacer un repaso de la diversidad de profesiones que existen.

### **Comparar y contrastar:**

Mostrar a los alumnos diferentes imágenes reales de incendios y pedirles que, de dos en dos, comparen las imágenes y determinen cuál de los dos incendios requiere de la presencia de más bomberos, preguntándoles siempre el porqué de su respuesta (ANEXO 22).

### **Agrupar y clasificar:**

A partir de una serie de tarjetas con imágenes de diferentes animales, teniendo para cada animal, al menos, tres tarjetas (entre las que se combina el mismo animal en dibujo, real, de diferentes tamaños, colores...), pedir a los alumnos que las clasifiquen (ANEXO 23)

### **Traducir a varios lenguajes diferentes entre sí:**

Simular la actuación de unos bomberos ante un incendio al son de la polka *Explosions* de Strauss, de manera que, según el ritmo, los bomberos hacen unas cosas u otras. Los alumnos deben escuchar atentamente la polka para ser capaces de traducirla al lenguaje gestual guiados por la maestra, que apoyará los gestos comentando lo que va ocurriendo a medida que transcurre la polka.

## MINICUENTO 7

### Figura 27

*Minicuento 7: Un nuevo compañero*

<b>UN NUEVO COMPEÑERO</b>
<p>Juan está preocupado, un niño nuevo al colegio ha llegado.            Un niño nuevo que parece un poco raro: su nuevo compañero Carlos.            Carlos corre, Carlos salta, Carlos come, pero no habla.            Carlos lee, Carlos canta, Carlos duerme, pero no habla.            Carlos quiere, Carlos baila, Carlos siente, pero no habla.            Un día Carlos habló. El corazón se le abrió;            y la gente pudo ver, el tesoro de su interior.            La primera vez que habló, su voz salía del corazón.            Solo necesitaba amor, paciencia y el derecho a la inclusión.            Tratarle con educación, fue la mejor decisión</p>

## 5.8 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Siguiendo la propuesta del Proyecto Noria, se plantea, en este apartado, una metodología de evaluación a partir de actividades diseñadas considerando al propio alumno como sujeto evaluador y cuidando el aspecto lúdico que caracteriza la infancia.

En cada sesión, los alumnos evaluarán tres aspectos de la misma: su participación en el grupo, sus propios sentimientos y la sesión en general. Cada aspecto se evaluará a partir de una actividad diferente.

### ACTIVIDAD 1

### Figura 28

*Actividad de autoevaluación*

<b>AUTOEVALUACIÓN</b>
<p><b>Material:</b> Fotos de gatos</p>

**Procedimiento:**

Presentar las imágenes a los alumnos y, tras observarlas con atención indicándoles que se fijen en los detalles, pedirles que se autoevalúen utilizando una de las imágenes y dando la razón.



Participé y aprendí



No participé y no aprendí nada

ACTIVIDAD 2

Figura 29

Actividad de evaluación de sentimientos

**EVALUACIÓN DE SENTIMIENTOS**

**Material:**

Fotos de gatos reales y artificiales.

**Procedimiento:**

Presentar las imágenes a los alumnos y, tras observarlas con atención indicándoles que se fijen en los detalles, pedirles que se autoevalúen eligiendo una de las imágenes en función de la manera en que se han sentido en el aula y dando la razón.



Me he sentido muy bien, me ha gustado y he participado



No me he sentido bien. Me he sentido obligado a participar

### ACTIVIDAD 3

#### Figura 30

*Actividad de evaluación de la sesión*

<b>EVALUACIÓN DE LA SESIÓN</b>	
<b>Material:</b>	Objetos con forma de gato de distintos tipos: juguetes, libros, muñecos...
<b>Procedimiento:</b>	<p>Presentar los objetos a los alumnos y, tras observarlos con atención indicándoles que se fijen en los detalles, pedirles que evalúen la sesión utilizando uno de los objetos y dando la razón.</p> <p>Objetos propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Peluche de gato</li><li>- Juguete de plástico de gato</li><li>- Llavero de gato</li><li>- Máscara de gato</li><li>- Paraguas de gatos</li></ul>

## 6 CONCLUSIONES

En este último apartado se va a valorar el trabajo a través de un análisis de la medida en la que los objetivos planteados inicialmente han sido alcanzados, una exposición de las limitaciones y fortalezas presentes durante su desarrollo, y un planteamiento general de posibles líneas de futuro.

Echando la vista atrás, se observa que el primer objetivo general ha sido alcanzado. Este hacía referencia a la investigación para la identificación de las características y las necesidades educativas de los alumnos con Altas Capacidades, al estudio de la relevancia de las habilidades de pensamiento, y a la determinación de la capacidad del Proyecto Noria para fundamentar una propuesta de intervención.

Así, se ha visto que a día de hoy no hay un consenso definitivo acerca de las características y las necesidades de los alumnos con esta condición, pese a ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica general que ha permitido llegar a unas conclusiones, siquiera provisionales, de las que se ha hecho uso para desarrollar un sólido plan de trabajo con base en la Filosofía para niños a través del Proyecto Noria. Para ello, por supuesto, se ha tomado en consideración la legislación española actual sobre la cuestión, necesaria para entender la respuesta que, hoy en día, reciben estos alumnos.

En lo que refiere al segundo objetivo general, relativo al diseño de una propuesta inclusiva real de atención a los alumnos con Altas Capacidades a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento basada en el Proyecto Noria, puede afirmarse que tan solo se ha alcanzado parcialmente, pues no hemos logrado todos los objetivos específicos vinculados a él.

Por una parte, es cierto que se han redactado una serie de minicuentos adaptados a la edad y capaces de simular situaciones de diálogo, de desarrollar el pensamiento crítico y de inculcar valores para aprender a convivir gracias a las actividades asociadas elaboradas para ello. De hecho, se ha comprobado empíricamente la validez de los relatos, pues, al haberlos redactado antes de la finalización de las prácticas curriculares, ha sido posible observar su eficacia para el desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes éticas en un aula real con distintos niveles de desarrollo cognitivo, entre los que se encontraban presentes alumnos con indicios de Altas Capacidades. Para más

abundamiento, también se ha tenido la oportunidad de revisar detenidamente su efecto en el ámbito de la educación informal. A lo largo de diversas sesiones en las que se encontraban presentes niños de diferentes edades y, consecuentemente, con distinto desarrollo cognitivo, se ha comprobado su innegable eficacia. En todo caso, cabe incidir en que a estas conclusiones se ha llegado tan solo mediante la pura observación directa. Es decir, se adolece de falta de formación específica en materia de Filosofía Infantil, y se carece de instrumentos precisos tales como cuestionarios o pruebas validadas con este objetivo. Pese a estas limitaciones, tanto la maestra tutora del aula como la docente de Pedagogía Terapéutica de la etapa han considerado la efectividad de esta propuesta.

Más allá de todo lo dicho, no se puede dejar de reconocer la incapacidad para elaborar propuestas de mejora relacionadas con el diseño de las actividades tras su implementación, por eso el logro en este segundo objetivo general ha sido tan solo parcial. La razón que explica esta imposibilidad no es otra que la que ya se ha expuesto: la falta de formación específica. Confiamos en que, en un futuro y con mayor experiencia, los logros serán más extensos.

Ahora bien, estas conclusiones no son, en ningún caso, pesimistas, de hecho, son muchas las fortalezas reseñables, tanto en la parte teórica como en la parte práctica del trabajo. El hecho de conocer con antelación el tema del trabajo ha posibilitado un proceso de elaboración adecuado, con tiempo. Además, recibir formación referente al alumnado con Altas Capacidades y sus necesidades educativas a través del curso “Desarrollando Capacidades” ha sido una realidad que se suma a la fortaleza anterior. La implementación ha sido, además, altamente gratificante. La adecuada disposición de la maestra del aula en la que se ha puesto en práctica la propuesta ha sido decisiva. Sin el apoyo, la confianza y la ayuda recibida en este proceso de implementación, el resultado no habría sido el mismo.

Con vistas a la mejora, las líneas de futuro están orientadas a aumentar la formación con respecto a las necesidades y características de los alumnos con Altas Capacidades, y en especial con respecto a los programas de Filosofía para Niños para darles respuesta. Todo ello es ya observable.

Sin ir más lejos, el curso 2021/2022, el CEFIRE (Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana) ha ofertado una

formación semipresencial de treinta horas en Introducción a la Filosofía para niñas, niños y jóvenes durante los meses de abril y mayo orientado a impartir, entre otros contenidos, algunos de enorme interés para nuestro campo, como la elaboración de estrategias para desarrollar el pensamiento de una forma lúdica o la implementación de la Filosofía en la escuela, con todas las ventajas que ello conlleva, como aprender a preguntar y aprender a responder. En tal formación ha participado como ponente Fátima Altagracia Álvarez López, profesora de Filosofía, Formadora de Pensamiento Crítico y Ética y Filosofía para Niños. Si se propone el mismo curso en próximas ediciones, sería muy interesante poder asistir a esta formación.

Si algo ha despertado todo este trabajo, la formación recibida y las conclusiones alcanzadas, ha sido una auténtica voluntad de perfeccionar el diseño de la propuesta, de mejorarla y de medir sistemáticamente su efectividad. Por todo ello, me comprometo a recibir, en un futuro, formación referente a este tema, y a seguir trabajando incansablemente en esta dirección. Tan solo así podrá difundirse de forma satisfactoria y, por tanto, cada vez más niños podrán gozar de los beneficios de su implementación, tengan o no Altas Capacidades.

Al fin y al cabo, lo que ha dado sentido a estos años de estudio y formación y lo que motiva mi necesidad de seguir aprendiendo son ellos: los alumnos que he tenido, los que tendré y los que jamás conoceré.



## 7 REFERENCIAS

- Albes Carmona, C., Aretxaga Bedialauneta, L., Etxebarria Aizpuru, I., Galende Llamas, I., Santamaría Arraiz, A., Vigo, P., & Uriate Larrea, B. (2013). *Orientaciones educativas: Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.  
<https://hdl.handle.net/11162/203830>
- Altas Capacidades y Talentos (14 de marzo de 2016) *Qué son las Altas Capacidades Intelectuales* <https://www.altascapacidadesytalentos.com/que-significa-tener-las-altas-capacidades/>
- Amézquita Rodríguez, M. P. (2013). Filosofía para niños: Un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(34), 77-86.  
<https://doi.org/10.17227/01224328.2285>
- Barrenetxea-Mínguez, L., & Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19.
- Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J., & Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/3171>
- Blumen, S. (2015). Abraham Tannenbaum: 1924 - 2014. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 231-234.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137529>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Donoso- *Investigación en Osorio*, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Educación*, 5(11), 393-411.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.pdpa>

- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOCV nº 8356, de 7 de agosto de 2018, pp. 33355-33380.  
[https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)
- Echeandía León, L. (2020). *Filosofía para niños como medio para trabajar la diversidad en el aula. Propuesta de intervención* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/95198>
- Echeverría, E. (2015). *Filosofía para niños*. Ediciones SM.
- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, 19(2), 319-332.
- Espinosa Veá, M., & Fiz Poveda, M. R. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula abierta*, 36(1-2), 49-64.  
[https://doi.org/10/051\\_pdfsam\\_Aula\\_Abierta\\_36\\_\\_1\\_2\\_\\_Jun\\_Dic\\_08.pdf](https://doi.org/10/051_pdfsam_Aula_Abierta_36__1_2__Jun_Dic_08.pdf)
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, (368), 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- García-Ron, A. & Sierra-Vázquez, J., (2011) Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de pediatría continuada*, 9(1), 69-72
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (noviembre de 2009). *Globalización, revolución biológica y revolución digital, en el futuro del aprendizaje*. [Cuarta ponencia]. X Congreso de Escuelas Católicas, Madrid, España.  
<http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/EC29.pdf>

- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: Reflexiones después de treinta años*.  
<https://www.howardgardner.com/selected-research-papers>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez Masdevall, M. T., & Mir Costa, V. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia* (Vol. 188). Narcea Ediciones.
- Lago Bornstein, J. C. (1990). El programa de Filosofía para Niños. Aprender a Pensar: *Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y para Crianzas, 1*, 7-17.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martín Gálvez, J. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de Altas Capacidades*. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/8073/19/0>
- Martín Lobo, M. P., Pradas Montilla, S., & Navarro Asencio, E. (2018). Estudio de la Aplicación de Programas de Alto Rendimiento para alumnos con altas Capacidades. *Electronic journal of research in educational psychology, 16*(45), 447-476.
- Maz, A., Castro, E., & Blanco, R. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) *Estadísticas de Educación. EDUCAbase*. [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2018-2019/altascap//10/&file=altascap\\_01.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2018-2019/altascap//10/&file=altascap_01.px&type=pcaxis)

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.) *Neurociencia aplicada a la Educación* <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/plan/ejes/talento-aacc.html>

Montoya Pérez, L. M. (2004). Propuesta de un proceso educativo de habilidades del pensamiento como estrategias de aprendizaje en las organizaciones. *Contaduría y Administración*, (214), 50-80.

National Association For Gifted Children (s.f.) *¿Qué es la superdotación?* <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>

Passer, M. & Smith, R. (2007). *Psychology. The Science of Mind and Behavior*. McGrawHill.

Pérez Pacheco, K. M., & Castellanos-Simons, D. (2022). Habilidades intelectuales y creatividad en un grupo de adolescentes con Altas Capacidades intelectuales: un acercamiento a sus perfiles cognitivos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3039>

Prieto, M. D., Ferrándiz, C. & García, J. A. (2000). Aprender con todas las inteligencias: un curriculum para talentos específicos. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, (8), 54-75

Peña Escoto, J. E. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de «filosofía para niños»* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/22787/>

Pérez Pacheco, K. M., & Castellanos-Simons, D. (2022). Habilidades intelectuales y creatividad en un grupo de adolescentes con altas capacidades intelectuales: Un acercamiento a sus perfiles cognitivos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3039>

Pfeiffer, S., & Shaughnessy, M. (2020). An Interview with Steven Pfeiffer: Thinking about Giftedness and Talent Development-What are the Issues? *North American Journal of Psychology*, 22(3), 373-382.

- Prieto Sánchez, M. D. (2010). Alta habilidad: Superdotación y talento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 15-20.
- Renzulli, J. S. (2000). Construyendo un puente entre la Educación del dotado y el mejoramiento escolar integral. *National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT*. <https://www.javiertouron.es/a-rising-tide-lifts-all-boats/>
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de educación*, (368), 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence. Second Edition*. Creative Learning Press.
- Rojo, Á., Soto Martínez, G., Sainz, M., Fernández, C., Hernández, D., & Gil, C. F. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 137-146.
- Salovey, P. & Mayer, JD (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Cognición y Personalidad*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez López, C. (2008). *Principales modelos de superdotación y talentos*. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10993/SanchezLopez04de12>.
- Sastre-Riba, S. (2009). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46(1), 11-16.
- Sátiro, A. (2012). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Octaedro.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Prieto Sánchez, M. D. (1991). La Teoría Triárquica de la Inteligencia: Un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *RIFOP: Revista*

*interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (11), 77-93.

Tourón, J. (2012, octubre 22). ¿Cuántos alumnos de Alta Capacidad hay en España? Unas cifras para la reflexión. *JAVIER TOURÓN*. <https://www.javiertouron.es/cuantos-alumnos-de-alta-capacidad-hay/>

Tourón, J. (2018). *Javier Tourón, experto en altas capacidades: «La escuela está para promover las diferencias»*. 20 minutos. (Entrevistado por A. Guede) <https://www.20minutos.es/noticia/3222783/0/javier-touron-experto-altas-capacidades-escuela-promover-diferencias/>

Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

Tourón, J. (2020, diciembre 4). El Modelo Triádico de Enriquecimiento como subteoría del SEM. *JAVIER TOURÓN*. <https://www.javiertouron.es/el-modelo-triadico-de-enriquecimiento-como-subteoria-del-sem/>

Velásquez Burgos, B. M., Cleves, N. R., & Calle Márquez, M. G. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(2), 23-41. <https://doi.org/10.22490/25391887.1174>

## 8 ANEXOS

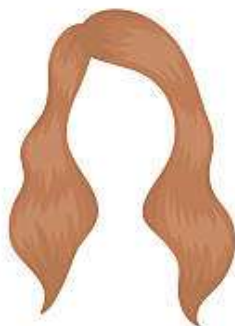
NOTA: todas las imágenes presentadas en adelante son libres de derechos de autor.

### 8.1 ANEXO 1: PRENDAS Y ARTÍCULOS RELACIONADOS CON LA ROPA



## 8.2 ANEXO 2: CABELLOS





### 8.3 ANEXO 3: PACIENCIA



## 8.4 ANEXO 4: ESTACIONES DEL AÑO

Opción 1:



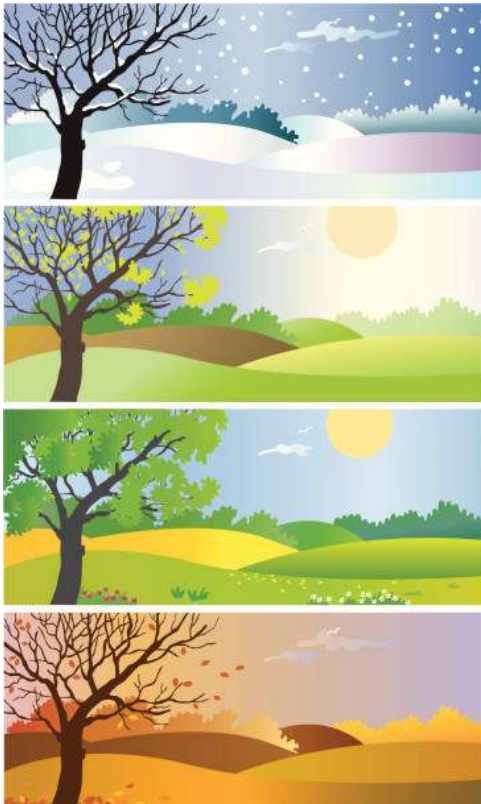
Opción 2:



Opción 3:



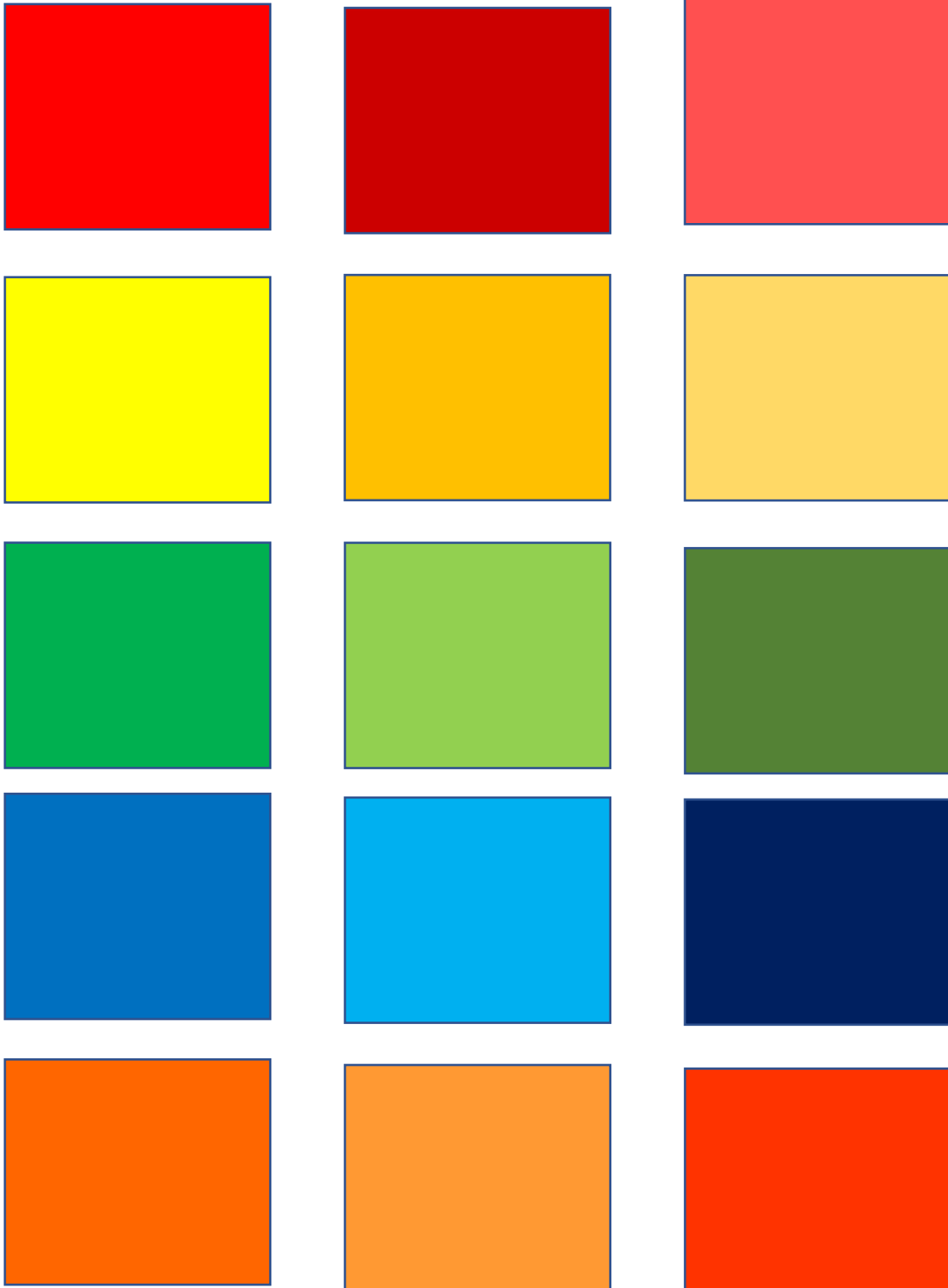
Opción 4:



Opción 5:



## 8.5 ANEXO 5: COLORES





## 8.6 ANEXO 6: DULCE ABRAZO



## 8.7 ANEXO 7: PERSONAS COCINANDO





## 8.8 ANEXO 8: COMIDAS APETITOSAS





## 8.9 ANEXO 9: CARA DE AGRADECIMIENTO



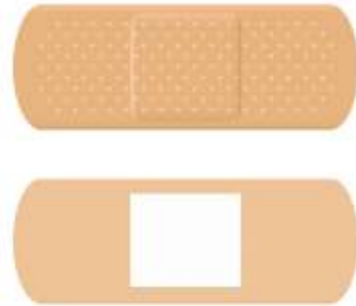
### 8.10 ANEXO 10: AMOR



### 8.11 ANEXO 11: PERSONAS HERIDAS



## 8.12 ANEXO 12: ENFERMEDADES O HERIDAS CON REMEDIOS O CURAS





### 8.13 ANEXO 13: INSTRUMENTOS O HERRAMIENTAS DE DISTINTOS CAMPOS

Instrumentos musicales:



Instrumentos de jardinería:



Instrumentos de cocina:



Instrumentos de hospital:





Dibujo para la caja de instrumentos de jardinería:



Dibujo para la caja de instrumentos de música:



Dibujo para la caja de instrumentos de cocina:



Dibujo para la caja de instrumentos de hospital:



### 8.14 ANEXO 14: SITUACIONES DE 112





Para indicar que sí requieren llamada:

Para indicar que no requieren llamada:



### 8.15 ANEXO 15: ORDENA LA HISTORIA

Opción 1:





Opción 2:





### 8.16 ANEXO 16: NIÑOS TRABAJANDO



### 8.17 ANEXO 17: ANIMALES CON O SIN AMOR



## 8.18 ANEXO 18: ELEMENTOS DEL PLANO

Plano 1:



Plano 2:



Palabras:

**MÉDICO**

**PACIENTE**

**ENFERMERA**

**AMBULANCIA**

**BOMBERO**

**HUMO**

**FUEGO**

**HELICÓPTERO**

**ESCALERA**

**CAMIÓN DE  
BOMBEROS**

**PACIENTE**

**HELICÓPTERO**



**MANGUERA**

## 8.19 ANEXO 19: LEYENDA DE LOS PLANOS



**PACIENTE**



**ENFERMERA**



**HUMO**



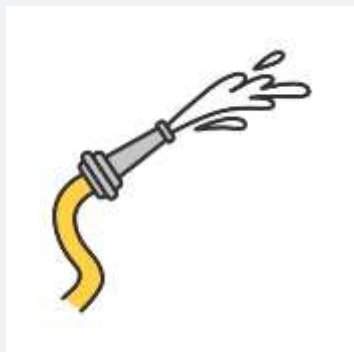
**HELICÓPTERO**



**FUEGO**



**AMBULANCIA**



**MANGUERA**



**MÉDICO**



**ESCALERA**

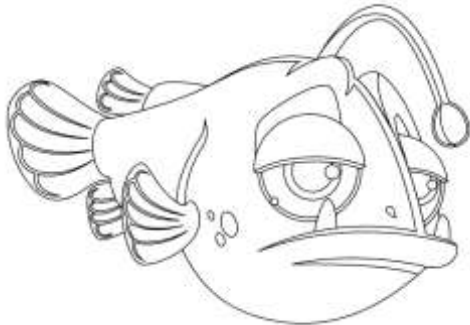
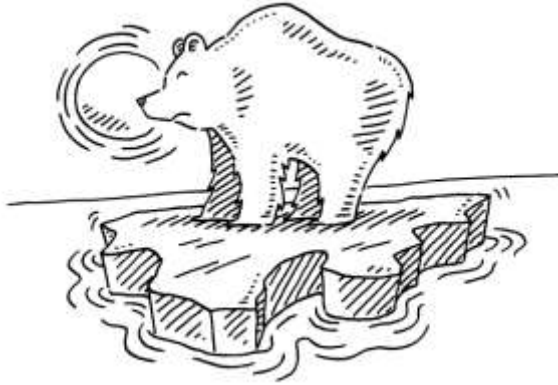


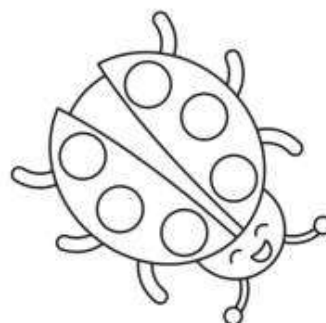
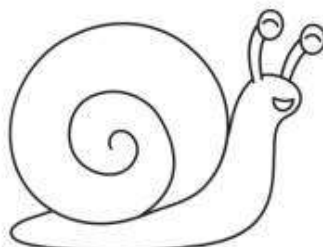
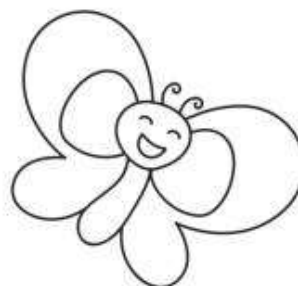
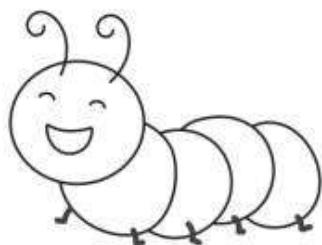
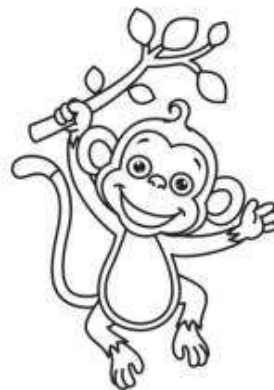
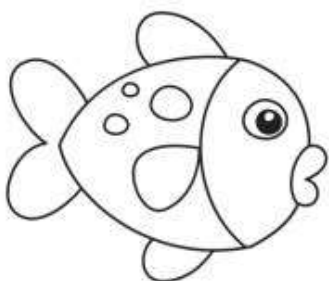
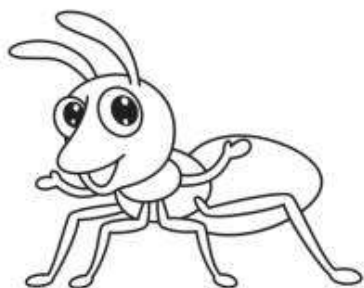
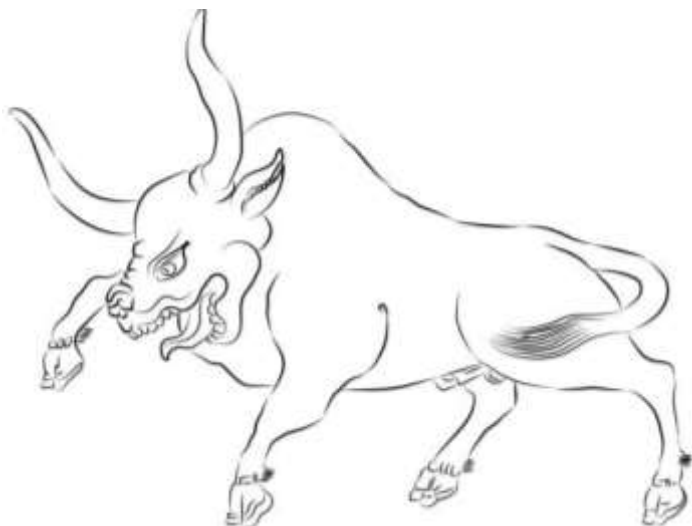
**BOMBERO**



**CAMIÓN DE  
BOMBEROS**

## 8.20 ANEXO 20: DIBUJOS DE ANIMALES





## 8.21 ANEXO 21: PROFESIONES



## 8.22 ANEXO 22: INCENDIOS



### 8.23 ANEXO 23: ANIMALES CON DIFERENTES CARACTERÍSTICAS

