

El Arte Como Lugar Seguro Para El Alumnado De Altas Capacidades

Art As A Safe Place For Gifted Students

Yolanda Muñoz-Rey

Universidad de Cádiz (Grupo HUM726)

yolanda.munoz@uca.es

© The Author(s) 2024

Vol. 19 nº 1 2026

Fechas recepción

Fecha Aceptación 15/06/2026

Como citar este artículo:

Muñoz-Rey, Y (2026) El Arte Como Lugar Seguro Para El Alumnado De Altas Capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 19, nº 1, pp. 123-144.

Resumen

Este estudio aborda la problemática del alumnado de altas capacidades en el sistema educativo español, un colectivo infradetectado, y que a menudo experimenta bajo rendimiento, acoso escolar y una profunda sensación de desencanto, ya que la escuela no es percibida como un lugar seguro para su desarrollo cognitivo y emocional. A esto se añade un sesgo de género en la detección, lo que impone una doble exclusión para las niñas del colectivo. Las respuestas institucionales (aceleración, agrupamiento y enriquecimiento) son a menudo generalistas e ineficaces, ya que no abordan el problema de base. Por ello, este estudio se enfoca en evaluar la eficacia del arte como un lugar seguro para ellos, dado su potencial como herramienta para el autoconocimiento, la expresión emocional, la creatividad y la libertad. Se implementaron en la Universidad de Cádiz cuatro talleres artísticos extraescolares dirigidos a adolescentes con altas capacidades (2019-2023) donde se priorizó la improvisación y la iniciativa del alumnado. La metodología de investigación cualitativa, basada en la etnografía educativa y la observación participante, aportan resultados que confirman que las condiciones crearon un esquema de lugar seguro, demostrando una calidad técnica excelente, una creatividad desbordante, una intensa socialización entre iguales en un ambiente de respeto y confianza, y sobre todo, la expresión abierta y profusa de sus sentimientos, emociones y pensamientos, lo cual los hace sentirse felices y en su zona de confort. Se concluye que las intervenciones deben priorizar la creación de este lugar seguro en contraste con las propuestas educativas rígidas y preestablecidas.

Palabras clave: educación artística, altas capacidades, educación inclusiva, lugar seguro.

Abstract

This study addresses the problems of gifted students in the Spanish education system. This under-detected group often experiences poor performance, bullying, and a deep sense of disenchantment, as school is not perceived as a safe place for their cognitive and emotional development. Added to this is a gender bias in detection, which imposes a double exclusion for girls in this group. Institutional responses (acceleration, grouping, and enrichment) are often generalized and ineffective, as they do not address the underlying problem. Therefore, this study focuses on evaluating the effectiveness of art as a safe place for gifted students, given its potential as a tool for self-knowledge, emotional expression, creativity, and freedom. Four extracurricular art workshops for gifted adolescents were implemented at the University of Cádiz (2019-2023), prioritizing improvisation, and student initiative. The qualitative research methodology based on educational ethnography and participant observation provides results confirming that the conditions created a safe place model, demonstrating excellent technical quality, overwhelming creativity, intense socialization among peers in an environment of respect and trust, and, above all, the open and profuse expression of feelings, emotions, and thoughts, which makes the students feel happy and in their comfort zone. It is concluded that interventions should prioritize the creation of this safe place in contrast to rigid and pre-established educational proposals.

Key words: artistic education, gifted, inclusive education, safe place.

Presentación

En los últimos años podemos observar un incremento en los estudios con atención al alumnado de altas capacidades. Sin embargo, es un ámbito de actuación al que le queda mucho por construir dentro del contexto educativo y social.

Según el Informe Nacional sobre la Educación de los Superdotados de 2022 (Maldonado, 2023) en torno al 10% de la población discente es superdotada y de éste, tan solo están identificados un 0,5%, de los cuales, el 65% son niños y 35% son niñas, por lo que se identifica además un sesgo de género en la detección: de un niño callado se piensa que es superdotado, de una niña callada se piensa que es buena. Es por tanto un colectivo que, aunque incluido dentro de la LOMLOE¹ en el grupo de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), está infradetectado. Se estima² que alrededor de 300.000 discentes en España tienen altas capacidades, que el 70% tiene bajo rendimiento académico, que el 46% de ellos sufre o ha sufrido acoso y de ellos el 46% ha sido de alta intensidad. Además, el 90% del alumnado de altas capacidades presenta perfil PAS³.

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

² Según la asociación *No al Acoso*. www.noalacoso.org

³ Persona Altamente Sensible.

Para definir a este colectivo hay que empezar por desmontar mitos sobre ellos que no son ciertos como: todos tienen magníficas calificaciones, son buenos en todo, no necesitan explicaciones previas porque saben de todo, a todos les cuesta socializar, no existe en ellos el fracaso escolar, les gusta alardear de lo que saben, es algo pasajero y todos se aburren en clase.

Sí son características de su personalidad las siguientes, teniendo siempre presentes que no es un grupo homogéneo: son muy perfeccionistas, prefieren trabajar solos, pueden liderar grupos (persuasión y convicción), gran perseverancia en lo que les motiva, profunda sensibilidad hacia el mundo que les rodea, tienden a responsabilizarse con intensidad de sus éxitos y fracasos, un gran afán de superación, poca capacidad de frustración, una solvente capacidad de dirigir su propio aprendizaje, realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones, mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos, gran inteligencia interpersonal y emocional (gestión del estrés), realizan aprendizajes tempranos y con poca ayuda, amplia flexibilidad (excelente actitud para tratar y procesar cualquier tipo de información), comprenden y manejan con facilidad símbolos e ideas abstractas, a veces tienen mala letra, presentación y organización (su pensamiento se adelanta a sus actos).

En este estudio, procederemos a evaluar su problemática en la literatura al caso y a exponer los resultados y conclusiones obtenidos durante cuatro años de trabajo e investigación de campo dirigidos a atender esta problemática.

Fundamentación teórica y justificación

Este grupo presenta por tanto varios problemas y el primero es el de la infradetección, que conduce, no solo a la pérdida de talento sino, sobre todo, a una atención no acorde con sus necesidades y características, lo que conlleva a discentes frustrados, infelices, aburridos y con posible fracaso escolar. Este alumnado tiene muy claro los conceptos de igualdad, diversidad, etc., pero presionados por el contexto desarrollan comportamientos y actitudes de autoprotección, evitación y todo ello los lleva a problemas con la autoestima, la frustración, y la falta de seguridad a la hora de luchar por sus objetivos.

Es importante a la hora de presentar el problema, incidir en el sesgo de género analizado por Maldonado (2023):

Las niñas y jóvenes con alta capacidad suponen un paradigma doble de exclusión: por un lado, presentan unas características cognitivas e intelectuales

diferentes a la media y, por otro, son personas que se desarrollan dentro de una estructura social y educativa, aún hoy, muy patriarcal. Esto provoca que sea necesario intervenir para que no sufran exclusión, y sus capacidades y motivaciones no queden arrinconadas, ocultadas, invisibilizadas. Algo que se ha repetido a lo largo de la historia con el género femenino, carente de referentes suficientes como para validar sus posibilidades. Este hecho también ha sucedido en el campo artístico y, por ello, es esencial, primero, detectar tempranamente los perfiles; segundo, cambiar la mentalidad paternalista, social y familiar con respecto a la alta capacidad en niñas; y, finalmente, generar planificaciones con perspectiva feminista, que trabajen por una coeducación y sociedad equitativa que atienda realmente y brinde vías de desarrollo de los talentos (p. 2)

La niña de altas capacidades genera comportamientos, sobre todo en el comienzo de la secundaria de ocultación de sus capacidades ante la fuerte carga de estereotipos sobre lo femenino que aún existen dirigidos a lo que debe ser una mujer en el momento en el que ella comienza a convertirse en tal. El síndrome de la abeja reina, burka social, miedo al éxito, teoría de la eminencia, síndrome de la impostora, dorada mediocridad, son conceptos que aparecen al tratar el desenvolvimiento de niñas y adolescentes con altas capacidades no solo a nivel educativo, sino también social. Sienten más vergüenza al exponer sus capacidades y se muestran menos competitivas. El niño tiene una tarea: desarrollar su talento. La niña, antes de llegar a ese paso, tiene que llevar a cabo otros pasos anteriores: demostrar que ella también puede, deshacerse de los estereotipos de feminidad tradicionales que se le imponen, llevar en paralelo el rol de cuidadora, maternidad o conciliadora que se le asigna, y ya, por último, desarrollar su talento. Es agotador, llega tarde y algunas veces son pasos irreconciliables y contradictorios.

Pero una vez identificado el problema, ¿qué pautas de actuación establece la legislación y las instituciones responsables? Para empezar, como marco normativo principal, el artículo cuatro de la LOMLOE (2020) afirma que:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender (p. 16)

Evidentemente, este es un planteamiento muy generalista que se continua en planes algo más desarrollados por los organismos educativos competentes en las autonomías. En el

caso de la Junta de Andalucía (2001, 2008) se elabora una guía o manual de atención en el que trata de concretar líneas de actuación, pero estas son también muy generalistas (“hay que promover”, “hay que adaptar”, “hay que proporcionar”) y rara vez se llevan a la práctica de manera completa y eficiente por falta de medios y de interés.

En principio, las fórmulas utilizadas en su atención desde el sistema educativo son de tres tipos: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento. La aceleración consiste en pasarlos de curso, el enriquecimiento en mandarles más trabajos en las asignaturas o asignarles el liderazgo o tutorización de trabajos en grupo o de alumnado con problemas de aprendizaje, y el agrupamiento en ofrecerles clases extraescolares específicas para ellos (mentoría, excursiones, campamentos, convivencias, encuentros, talleres para familias, asociacionismo). Pero esto no siempre funciona porque muchas veces ni se les pregunta ni se tienen en cuenta sus deseos, decisión o necesidades y además no están dirigidos al que es el problema de base: el discente de altas capacidades no suele sentir el aula y la escuela como un lugar seguro ni un lugar para su desarrollo.

De forma paralela a las actuaciones o no de las instituciones educativas surgen asociaciones de padres que junto a pedagogos especializados intentan defender los derechos de este alumnado. En Cádiz, por ejemplo, encontramos la Asociación de Superdotados de Cádiz (ASUC) con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. La delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía, desarrolla el Programa de Enriquecimiento Extracurricular Mentorías Universitarias *Mentorando en Cádiz* desde el Equipo de Orientación Educativa Especializado con una orientadora especialista en altas capacidades. También en la provincia de Cádiz trabaja desde hace años, *Talentum*, una empresa especializada que, contratada por los centros educativos, organiza actividades extraescolares.

Pero a pesar de todos estos recursos, el problema sigue estando presente. Según Curbelo y Montero (2020), aparte de los problemas de la identificación, está el hecho de no existir un criterio único para evaluar las altas capacidades y también hay un desarrollo legislativo muy desigual entre las autónomas españolas. El papel de las familias es importante ya que su rol como identificadores prematuros y de apoyo después es imprescindible, encontrando casos familiares en los que incluso se mofan del menor o lo ridiculizan. García et al. (2022) añaden que el ajuste de los procesos educativos influye en el clima de convivencia escolar, aspecto esencial para el adecuado funcionamiento de un centro educativo y que la detección precoz es fundamental con vistas a ajustar la intervención educativa. Y Balagué (2006) ya indicaba que la presencia

de alumnos superdotados no se reconoce, no están identificados ni hay interés en ello en los centros educativos, el profesorado reconoce que no sabe cómo tratarlos y que les genera dificultad, incomodidad e inseguridad, y que no hay realmente planes bien diseñados en los centros de atención ni se aplican. Las pruebas de diagnóstico no siempre son certeras, hechas de manera masiva, incompletas, impersonales y en las que el alumnado superdotado incluso miente de manera consciente para invisibilizarse.

Cuando desde las instituciones se piensa en talleres extraescolares de apoyo, se hacen siempre de robótica, ciencias de laboratorio o informática. Rara vez se acude a talleres artísticos, que son muy necesarios para trabajar la creatividad, pero también la gestión de las emociones, el autoconcepto y la reflexión crítica. Y en este sentido ¿cómo las artes pueden servir a las personas para desarrollarse integralmente? ¿Pueden las artes capacitar a las personas para hablar de sí mismas, de lo que las ocupa y preocupa? Según Maldonado (2023), trabajar desde y con las artes, en el campo de la incertidumbre, de lo abierto, de la pregunta más que de la respuesta, de la duda como proceso enriquecedor, compartido y divertido, ayuda a experimentar y construir aprendizajes vitales. Las artes son un magnífico recurso para fomentar el autoconocimiento, el fortalecimiento de las identidades, la expresión multidimensional, la crítica, la reflexión y la creación en libertad. El colectivo creador de la Plataforma nacional *EducaciónNoSinArtes*⁴ confirma este planteamiento teórico y ha registrado ante el Ministerio de Educación varias reclamaciones formales para que la LOMLOE mejore su atención y consideración a la educación artística dentro del sistema educativo español.

En este sentido Sastre y Pascual (2013), demuestran las conexiones directas, complejas y nada homogéneas entre inteligencia, creatividad, neurodivergencia, superdotación y talento y qué papel prioritario juega el arte en ello como vehiculador. Se han creado muchos test y pruebas para medir todo esto: Binet, Terman, Guilford, Torrance, Renzulli, Gagné, Gardner, Sternberg, pero deberíamos tomarlo como guías o puntos de inicio, ya que se hace necesaria una evaluación cualitativa individualizada de cada persona, intentando conseguir una comprensión multidimensional.

Caeiro (2018) incide en el enfoque que deberíamos darle:

La creación es un marco proyectivo, un trayecto vivido, no es un instante de un proceso ni un resultado, y como tal, conforma una urdimbre de actos que

⁴ <https://educacionnosinartes.wordpress.com/>

arrastran una vivencia única y valiosa a la formación escolar. En sentido estricto no es una experiencia acabada o finita. ...Podemos definir el aprendizaje basado en creación como una vivencia educativa, cognitiva, sensitiva y emotiva cuyo propósito puede ser construir un objeto, generar un producto o dar forma física a una idea o a un sentimiento por medio de lenguajes, materiales, herramientas y recursos diversos pasando por acciones y fases que le dan sentido, donde el crear adquiere protagonismo y cuyo desencadenante de todo ese aprendizaje, en el caso del arte, es el deseo (p. 160)

Navarro (2021) coincide igualmente en que sin motivación no hay atención, pero existe otro factor necesario, las emociones. Es decir, que no es importante tanto el producto final como la vivencia, la transmisión de ideas o sentimientos y el aprendizaje producido durante el proceso sobre uno mismo y el mundo o la vida. Según Caeiro (2018), en el aprendizaje basado en creación el proceso es el siguiente: desear, percibir, registrar, pensar, sintetizar, decidir, producir, socializar y evvertir. Por encima de todo, la emoción está en la base de la creación y del aprendizaje.

Debemos recordar que el pensamiento divergente es creativo de por sí y que la creación está vinculada a la libertad y ésta es una de las necesidades intrínsecas del discente de altas capacidades. Necesita sentirse libre para desarrollarse, tener autodeterminación y no encontrar trabas a su iniciativa (creadora) de indagación. Y esto es imposible en el actual sistema educativo, donde el propio sistema y los procesos están totalmente estructurados, encorsetados y preestablecidos.

Varios autores describen en sus estudios las propuestas implementadas como talleres artísticos extraescolares para grupos de este colectivo, como por ejemplo Curbelo y Montero (2020), García et al. (2022), Maldonado (2023), Caeiro (2018), Navarro (2018 y 2021), Plaza de la Hoz (2019) y García y Almeida (2019). Y en los últimos años, encontramos también trabajos fin de grado o fin de master (Merino, 2023 y Ramos, 2024), en los que los alumnos universitarios están demostrando el creciente interés por diseñar propuestas de actuación hacia este colectivo. La mayoría de estos talleres dan como resultados positivos la participación del alumnado en la ejecución de lo propuesto e incluso ciertas mejorías en el rendimiento escolar. Sin embargo, observamos que son siempre talleres muy diseñados y estructurados a priori, donde el individuo tiene poco espacio para la decisión o la iniciativa, están muy focalizados a la creación y exposición de un producto final y los resultados obtenidos lo son a partir de cuestionarios con análisis principalmente cuantitativos. Si bien esto nos aporta gran cantidad de

información y supone una indagación efectiva y aplicada del desarrollo artístico y creativo del alumnado, desde este estudio nos surgen otras dudas, cuestiones y reflexiones divergentes que hemos intentado analizar a través de nuestro propio trabajo de campo.

Método

Por tanto, se observa que, al indagar en las fuentes bibliográficas sobre inclusión, rara vez aparecen estudios específicos sobre los problemas de inclusión del alumnado de altas capacidades. Los estudios que hay sobre este colectivo se focalizan en describir cómo son o en describir acciones extraescolares que se han diseñado e impartido para ellos sometiéndolos a un análisis cuantitativo mediante cuestionarios. Por otro lado, encontramos estudios que defienden el proceso creativo y la indagación profunda en las emociones y el bienestar del alumnado creativo.

Es por ello que nos planteamos como objetivos en nuestro estudio el implementar talleres artísticos extraescolares para alumnado adolescente de altas capacidades abiertos a la improvisación e iniciativa del alumnado y priorizando el crear un lugar seguro en ellos para que el discente indague sus propias necesidades artísticas, creativas y de expresión personal de sus emociones y sentimientos.

Partimos de la definición que la psicóloga María Palau (2025) establece para lugar seguro:

Crear un espacio seguro implica poder ser esa figura de referencia para el otro que acoge lo que nos quiere expresar la persona sin ponernos a la defensiva, sin criticar, minusvalorar o minimizar el malestar o las razones de que esté así. Ser un lugar seguro para alguien implica poder transmitir la confianza de hablar con honestidad y permitir que el otro muestre sus temores y pensamientos más íntimos⁵

Estos talleres, en los que mientras el discente crea, se le invita a la expresión y el diálogo, se han llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz y durante cuatro años dentro del Programa *Mentorando en Cádiz*, con discentes de 12 a 16 años. La investigación de campo incardinada en ellos se ha realizado desde un posicionamiento de etnografía educativa, observación participante,

⁵ María Palau, N^o Colegiada: CV16304, <https://blog.palaupsicologia.com/como-ofrecer-un-lugar-seguro/> consultado el 19/09/2025

estudios de caso, metodología holística y análisis del discurso, registrado todo en diario de campo.

Resultados del estudio de campo

A continuación, vamos a exponer los resultados obtenidos en los cuatro talleres impartidos en 2019, 2021, 2022 y 2023⁶.

Taller 1

En marzo de 2019 (cuatro tardes, lunes y viernes de 17:00 a 19:00 horas) se impartió el taller *Autorretratos. Pensamiento crítico y analítico a través del arte*, en un aula genérica de la Facultad. El objetivo y justificación eran:

Trabajar el autorretrato desde el arte en cualquiera de sus técnicas (dibujo, fotografía, videos) ayuda al adolescente, y más aún al alumno de altas capacidades a conocerse y a analizarse a sí mismo, a afianzar su personalidad y a analizarla desde un punto de vista crítico y divergente, ayudándole concretamente a desarrollar sus capacidades intrapersonales. Mediante el taller el alumnado además disfrutará experimentando las técnicas artísticas y trabajaremos la reflexión respecto a la responsabilidad sobre el patrimonio artístico e histórico (Muñoz, 2018, p.1)

La metodología diseñada consistía en la siguiente secuenciación didáctica en el aula: visualización de una presentación de PowerPoint en la que se tratan los siguientes aspectos: concepto de retrato exterior e interior, autorretrato versus selfie, los conceptos de belleza, estética, autodefinición y autopercepción, metodología y proceso del autorretrato; visualización de múltiples autorretratos con diferentes técnicas y estilos, incluido el proyecto de Nan Goldin, *Balada de la Dependencia Sexual*; explicación de la metodología del autoconocimiento mediante historias de vida, visualización de ejemplos (de la profesora y de dos alumnas universitarias) y ejercicio práctico en el que los discentes escriben su propia historia de vida; con materiales artísticos de dibujo y pintura aportados por la profesora, el alumnado reflexiona sobre sí mismo y realiza bocetos sobre su autorretrato; realización de autorretrato definitivo; exposición y explicación en clase del autorretrato, debate.

Aunque al taller se habían apuntado unas 12 personas, solo aparecieron dos y de manera desordenada durante los cuatro días de clase, por lo que no pudimos hacer la secuencia

⁶ En el año 2020 se había presentado un proyecto de taller que no pudo llevarse a cabo debido a la pandemia por covid19.

didáctica diseñada de manera ordenada y colectiva. Las acciones propuestas se adaptaron día a día al alumnado asistente. Aunque las explicaciones teóricas y el visionado de ejemplos sí fueron seguidos con interés, las actividades propuestas (redacción de una historia de vida y realización de un autorretrato) no fueron acogidas con mucho entusiasmo, por lo que se optó por apoyar sus iniciativas creativas que consistieron en dibujar de manera libre autorretratos y otros motivos. Aprovechando la cercanía se fomentó la conversación sobre la creatividad, el arte, sus proyectos de formación y desarrollo profesional futuro y de manera más personal indagamos en cómo se sentían en sus centros educativos siendo alumnado de altas capacidades.

Las conclusiones obtenidas de este taller han sido: se evidencian carencias en la organización del programa, ya que a la escasa asistencia del alumnado se une una problemática en la comunicación con la técnica encargada del mismo en la Delegación de Educación y varios errores en la cadena de transmisión de mails y teléfonos con los padres o tutores académicos de los menores; el alumnado de altas capacidades no se ajusta a didácticas cerradas, siendo más efectivo el ofrecerles espacio para su propia iniciativa; ambos discentes demostraron conocimientos profundos y de nivel muy alto respecto al arte y la creación y tenían ideas muy definidas sobre su futuro; también confirmaron su desencanto con el sistema educativo formal, que no les ofrece ningún incentivo de aprendizaje o intelectual, y con un ambiente de aula desmotivador e inseguro provocado por sus compañeros, con circunstancias además de acoso o *bullying*.

Taller 2

En abril de 2021 (cuatro viernes por la tarde, de 17:00 a 19:00 horas), se impartió el taller *Taller artístico de Dadá, pintura CoBrA y modelando a Giacometti*, en modalidad online a través de Google Meet debido a las restricciones aun existentes en la pandemia por covid19. El objetivo y justificación eran:

Trabajar el autorretrato desde el arte en cualquiera de sus técnicas (dibujo, fotografía, videos) ayuda al adolescente, y más aún al alumnado de altas capacidades a conocerse y a analizarse a sí mismo, a afianzar su personalidad y a analizarla desde un punto de vista crítico y divergente, ayudándole concretamente a desarrollar sus capacidades intrapersonales. Mediante el taller, y a partir de una fotografía propia, el alumnado además disfrutará experimentando las 3 técnicas y movimientos artísticos a tratar: un collage

Dadá, una pintura inspirada en el movimiento CoBrA y una escultura modelada en pasta siguiendo el estilo de Giacometti (Muñoz, 2020, p.1)

En esta ocasión se insistió en la importancia de disponer de los mails y números de teléfono del alumnado o sus padres/tutores de manera completa y correcta para poder realizar la conexión online.

La metodología diseñada consistía en la siguiente secuenciación didáctica: el primer día se impartiría una clase teórica a partir de un PowerPoint, se explicarían los trabajos artísticos a realizar y los materiales que iban a necesitar; en las siguientes tres clases el alumnado realizaría en casa los trabajos, pero estaríamos conectados online en tiempo real durante ese horario para resolver las dudas que vayan surgiendo y conversar mientras los hacemos.

Se apuntaron 35 alumnos. El primer día asistieron 20 alumnos y los días segundo, tercero y cuarto asistieron 17 alumnos. Al igual que otros años ha habido problemas con el contacto ya que algunos de los mails que facilitaron no son consultados a menudo o son erróneos o son corporativos y detectan el nuestro como spam. Algunos no dan teléfono móvil. El alumnado ha respondido muy bien a las actividades propuestas ya que sin apenas indicaciones ni consultas por su parte han realizado creaciones artísticas de muy alta calidad y en las que han demostrado captar perfectamente el estilo artístico que se proponía (Dadá, CoBrA y Giacometti). Sin embargo, se ha detectado una problemática a mejorar para el próximo curso: el primer día de clase, tras presentarse la profesora, comenzamos inmediatamente a impartir la clase teórica sobre el autorretrato y los movimientos artísticos que íbamos a trabajar. Pero los discentes apenas prestaron atención: primero porque al ser online el nivel de atención baja, y además la profesora no podía verlos a ellos, su actitud, atención, ni lo que escribían en el chat. En segundo lugar, porque su mayor interés en ese momento era otro: al ser la primera vez que se veían y tener una enorme necesidad de socializar entre ellos, su prioridad era hablar entre ellos por el chat e intercambiar sus perfiles de *Instagram*, *Youtube* y *Discord*. Durante las clases prácticas, los siguientes tres días, hablaban continuamente (con las cámaras encendidas) mientras hacían los trabajos cada uno en su casa. Hablaban y al mismo tiempo se escribían por el chat. Los temas de conversación eran sobre todo bromas, humor y videojuegos, llegando a veces el lenguaje a ser incomprensible. También hablaban de sus sentimientos, sobre todo si están tristes por haber roto con sus parejas o por no tenerlas. También cuentan anécdotas del instituto o se preguntan unos a otros como imparten las asignaturas en sus centros. Son claramente muy inteligentes y

ocurrentes. Se les ha permitido hablar de todo, incluso de humor negro o temas tabú. Pidieron permiso para chistes fuertes y se les dio permiso *para hablar de lo que queráis siempre que os respetéis unos a otros*. También hablaron de política con posturas muy radicales. Quedaron para jugar después en plataformas de juego online. Estaban deseosos y felices de socializar entre ellos. Hablaron de su afición común a los *cosplay* y el último día propusieron disfrazarnos en los últimos minutos y lo hicimos delante de cámara, sobre todo con sombreros. El primer día de práctica, que trabajamos la actividad Dadá, terminaron haciendo poesía Dadá y conversaciones y diálogos Dadá apoyándose en la herramienta que tiene Google Meet para escribir subtítulos de lo que se suponía que hablábamos normal, pero que, por el acento y los errores propios de la herramienta, los subtítulos eran incomprensibles, o sea, Dadá (todo esto fue iniciativa de ellos). Todos dijeron que ojalá el año que viene sea presencial para poder socializar mejor, para poder trabajar mejor las técnicas artísticas y para poder pisar la universidad. Las creaciones artísticas que hemos propuesto y han realizado (tres autorretratos: uno mediante collage fotográfico Dadá, otro con témperas en estilo CoBrA y el tercero con pasta de modelar copiando a Giacometti) son de gran calidad y creatividad.

Al terminar el curso les hemos mandado un mail para que contesten un cuestionario Google de valoración y manden las fotos de los trabajos realizados para poder colgarlos en un *Padlet* y crear una expo colectiva. En los días siguientes solo han contestado cuatro alumnos al cuestionario y me han mandado las fotos tres alumnos. La semana siguiente les he mandado un recordatorio, pero no han participado más alumnos. En el cuestionario contestaron *Sí* el 100% respecto a la satisfacción con el curso.

Respecto a la pregunta: “El año que viene haremos el taller de Arte ya presencial, en el Aula de Plástica de la Facultad de Educación, en Puerto Real. ¿De qué te gustaría que fuera el taller?”, respondieron:

Aunque estos estilos artísticos son interesantes y diferentes, estaría bien ver algo más realista que refleje el trabajo universitario; me gustaría que fuese sobre el arte en las distintas épocas de la historia, trabajando el arte en cada etapa de la historia. Por ejemplo: En la época medieval, dibujar sobre tabla, en la época clásica una escultura...; me gustaría que volviera a contener algo de escultura (arcilla, pasta de modelar, materiales reciclados...); enseñando a como tener tu estilo propio dibujo.; algún movimiento de arte abstracto, surrealismo...; de arte digital (Respuestas anónimas en el cuestionario Google, 2020)

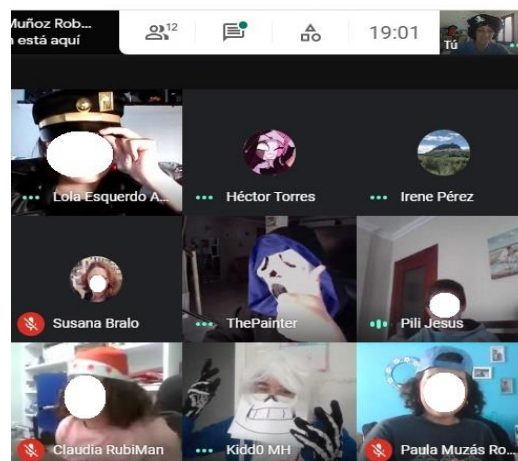
Respecto a la pregunta: “Escribe aquí cualquier reflexión, comentario o crítica que quieras aportar a este taller realizado”, respondieron:

Me ha aportado nuevas formas de crear y me han sorprendido. Sinceramente, la primera clase pensé que los retratos Dada y cobra quedarían francamente mal, pero al hacerlos descubrí que estaba equivocado, muchas gracias; ha estado genial, mi único inconveniente ha sido el tener que trabajar online, porque no he podido tener el contacto con la gente, como en presencial; me ha encantado me quedo muy satisfecha con mis tres trabajos; me lo he pasado muy bien y había un ambiente muy bueno en la clase, el único problema es que me tuve que perder la actividad de Giacometti y no la pude hacer; el taller en general me ha gustado mucho, la profesora es muy apañada y las actividades son bastante entretenidas, el año que viene sin duda me apuntaré si es posible (Respuestas anónimas en el cuestionario Google, 2020)

Las conclusiones obtenidas de este taller han sido: el alumnado necesita muy pocas explicaciones sobre actividades artísticas a realizar y las hacen con una calidad técnica excelente. La creatividad y la iniciativa son en ellos una actitud constante e incluso excesiva y desbordante si se les permite y se les da espacio para ello. Cuando lo hacen se les nota felices y en su zona de confort. La socialización y comunicación entre ellos se revela como una necesidad entre iguales y no importan las diferencias de edad (de 12 a 15 años) o de personalidad (algunos parecían callados y tímidos y otros extrovertidos y líderes). Están perfectamente inmersos y protagonizan características culturales, sociales y de comunicación propios de su edad: vocabulario, expresiones, forma de vestir, cosplay, videojuegos, redes sociales.

Figura 1

Iniciativa de cosplay en el Taller 2.



Nota: fotografía de la autora (2021).

Figura 2

Autorretrato Dadá de una alumna del Taller 2.



Nota: fotografía de la autora (2021).

Taller 3

En abril y mayo de 2022 (cuatro viernes por la tarde de 17:00 a 19:00 horas) se impartió el taller *Dibujo de Estatua Clásica. Reinterpretación Povera*, en el Aula de Plástica II de la Facultad. El objetivo y justificación eran:

Tras dos años de impartir talleres artísticos en el Programa Mentorías y consultarle al alumnado “¿qué os gustaría que hiciéramos el año que viene?” piden dos cosas: creatividad (desarrollo personal, estilo propio) y técnicas artísticas tradicionales (pintura, dibujo, modelado, es decir, actividades manuales, táctiles, sensitivas y experienciales). Estas dos ideas han dado origen a la propuesta de este año: aprenderemos a dibujar estatuas clásicas de modelos directos de escayola, de la manera tradicional y académica, y luego en base a este modelo o dibujo, realizaremos una reinterpretación escultórica siguiendo los preceptos del movimiento Povera, que reivindica la construcción escultórica con elementos de reciclaje, dando rienda suelta a la creatividad personal, la imaginación, la resolución creativa y el estilo propio (Muñoz, 2021, p.1)

La metodología diseñada consistía en la siguiente secuenciación didáctica: al haber observado que en años anteriores los diseños didácticos demasiado dirigidos o estructurados no gustaban a este grupo de alumnado y que solían expresar deseos de iniciativa y libertad de acción propias, simplificamos y abrimos la secuencia didáctica explicando el primer día con la ayuda de un PowerPoint solo de imágenes los aspectos

básicos y de procedimiento en el dibujo de estatuas (elementos básicos del dibujo) y la definición de arte Povera; a continuación se abrieron los armarios de la clase para que los propios discentes buscaran, seleccionaran y llevaran a las mesas las estatuas que quisieran; ellos cortaron papel continuo blanco y buscaron y seleccionaron de los armarios los materiales de dibujo o pictóricos que quisieron; dibujaron y pintaron estatuas con total libertad de formato, técnica y método; el segundo proyecto consistió en convertir figuras articuladas anatómicas de madera (de las que se utilizan como modelos para estudiar el dibujo de la figura humana) en esculturas Povera pintándolas, pegándoles y añadiéndoles diferentes materiales de reciclado que los alumnos buscaron en los armarios, seleccionaron y usaron con total libertad.

Se apuntaron 23 alumnos de los cuales solían venir a cada clase unos 17 de media. Las edades seguían oscilando entre 12 y 16 años. Algunos repetían del taller celebrado el curso anterior. En esta ocasión, cuatro alumnas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Cádiz, de la especialidad de Dibujo participaron en el taller como monitoras de apoyo. La temática elegida para este taller partió de las propuestas realizadas por el alumnado el curso anterior en el formulario Google.

Las conclusiones obtenidas de este taller han sido: Al igual que ocurriera en los talleres anteriores, este alumnado necesitó muy pocas explicaciones para entender los contenidos y conceptos de lo que se les planteaba. Sin haber dibujado nunca estatuas, las realizaron con la calidad técnica propia de alumnos universitarios de Bellas Artes. Un alumno dibujó retratos. Dos alumnas que no se conocían con anterioridad y sin apenas hablarse, dibujaron una estatua de manera cooperativa. Un alumno no realizó la actividad, pero dibujó diversas ilustraciones en su propio cuaderno de artista personal que había traído y me conversó largamente sobre sus proyectos de creación artística de diseño digital animado en base a planteamientos filosóficos. Una alumna realizó ejercicios de abstracción gestual con temperas basadas en la experimentación física y material de la pintura. El ejercicio con las figuras articuladas de madera fue muy creativo e intervencionista, pero ya estaban cansados. Es decir, cuanta más libertad se les da, más creativos se muestran y, sobre todo, más felices parecen. El nivel de socialización fue muy intenso y abierto, al igual que ocurrió en el taller anterior. La interacción con las alumnas del Master consistió no solo en las interfaces de aprendizaje de la materia, sino en conversaciones de aspectos personales y emocionales sobre sus

vivencias en el sistema educativo como alumnado de altas capacidades y propiamente como adolescentes. Esta interacción, que fue muy fácil por la cercanía de edades, sirvió no solo para que ellos se sintieran escuchados por futuros profesores de secundaria, sino para que estas alumnas de Master comprendan y conozcan como se sienten algunos de los discentes que en el futuro van a tener en clase. Algunas de estas alumnas de Master también habían sido adolescentes de altas capacidades que habían pasado por la misma experiencia vivencial, por lo que su apoyo, consejos e intercambio de sensaciones fueron muy alentadores para los alumnos del taller.

Figura 3

Asaltando los armarios para dibujar estatuas clásicas en el Taller 3.



Nota: fotografía de la autora (2022).

Figura 4

Reinterpretación Povera de esculturas clásicas en el Taller 3.



Nota: fotografía de la autora (2022).

Taller 4

En enero y febrero de 2023 (cuatro lunes de 17:00 a 19:00 de la tarde) se impartió el taller *Garabatos y grafismos. Experiencias de expresión libre*, en el Aula de Plástica II de la Facultad. El objetivo y justificación eran:

Después de tres años participando en este Programa y siempre atenta a las necesidades e intereses del alumnado, constato que lo que más les interesa es desarrollar la creatividad libre y sin ataduras, al mismo tiempo que indagar formas de expresión que superen lo tradicional y ortodoxo. Es por ello que este año propondré una lista de opciones como ejercicios basados en grafismos y la expresión libre, pero abierta a nuevas incorporaciones e iniciativas por parte de ellos. Los grafismos investigan de manera libre y con infinitas opciones las posibilidades de la abstracción (Muñoz, 2022, p.1)

La metodología diseñada consistía en la siguiente secuenciación didáctica: el alumnado entra en la clase donde los armarios están abiertos para que puedan coger todo el material de dibujo y pictórico que quiera, así como papel continuo, en las mesas están puestos los hules y el alumnado también puede traer los materiales que quiera de casa y sus cuadernos personales de artista; se les muestra y se les dejan en la mesa unas 15 fichas impresas y plastificadas con diferentes propuestas de acciones creativas a llevar a cabo basadas en grafismos, expresión libre y abstracción; durante los cuatro días de clase, los discentes experimentan libremente esas propuestas u otras que ellos decidan; mientras las realizan y socializan entre ellos, también indagamos en sus proyectos de futuro respecto a su formación y desarrollo profesional, sus inquietudes artísticas o intelectuales y sus sentimientos relacionados con sus vivencias en el sistema educativo siendo alumnado de altas capacidades y adolescentes en general. Aquí no aparece nunca la frase de “yo no sé hacerlo”, “no sé cómo se hace”, “a mí no me sale”, que sí es común en alumnado neuro normativo en la escuela.

Se apuntaron 20 menores de los cuales solían venir a cada clase unos 12 de media. El alumnado se decantó más por desarrollar sus propias iniciativas creativas que por las fichas propuestas. Se realizó una actividad común de lectura de un cuento de Kafka (*El Cuervo*) a partir del cual se propuso realizar un dibujo abstracto gestual inspirado en él. Las conclusiones obtenidas de este taller han sido: el concepto “ficha” claramente no les gusta; por otro lado, este alumnado demuestra siempre un gran deseo de experimentación pero que agota de manera muy rápida y es muy difícil mantener su

ritmo de necesidad de estimulación; se repiten pautas ya observadas en los anteriores talleres como el deseo de socializar entre iguales y la rápida asimilación de conceptos.

Figura 5

Comienzos de la exploración matérica en el Taller 4



Nota: fotografía de la autora (2023).

Discusión y conclusiones

Tras el análisis de la problemática detectada y el estudio de la literatura al respecto, se observa que, el hecho de que alumnado de altas capacidades no sienta la escuela como un lugar seguro y de desarrollo como problema de base, no se está resolviendo desde el sistema educativo ni la literatura lo sitúa en el foco de sus estudios. Mientras esto no se consiga, la medida de agrupamiento mediante actividades extraescolares, en la que se ofrece a este alumnado un posible lugar seguro, eso sí, al margen del espacio educativo reglado, aparece como una solución parcial dirigida a compensar la situación. Sin embargo, observamos que la mayoría de las propuestas llevadas a cabo en este sentido, no terminan de tener exactamente esta orientación, sino que prioriza otros objetivos. Los talleres descritos en el apartado de Resultados, estando diseñados para esto y focalizada la investigación en ellos hacia este aspecto, revelan conclusiones interesantes.

Respecto al tema de inicio, se confirma la ineficacia del sistema educativo para atender en su seno de manera satisfactoria a este grupo. Para dar respuesta a estas potencialidades, “una detección precoz es fundamental con vistas a ajustar la intervención educativa” (García et al, 2022, p.1258). El marco normativo e institucional

alardea de propuestas textuales generalistas que no tienen una realidad de concreción y aplicación. Para identificarlos hay que utilizar recursos psicométricos, observar la conducta del discente y analizar su rendimiento. Es fundamental el papel de los padres, familiares y profesores del alumnado a la hora de identificar lo más tempranamente el posible perfil de sobredotación. Para ello hay que formar a las familias y a los docentes. El objetivo principal e ideal sería crear en la escuela y en casa en torno a ellos un ambiente propicio no solo de recursos sino de apoyo y acompañamiento cognitivo, afectivo y psicológico, teniendo en cuenta que poseen necesidades sociales, emocionales e intelectuales que van a depender de cada persona, de su edad y del momento concreto. A la hora de diseñar una actuación hay que tener en cuenta además de la evaluación inicial, el contexto, la normativa aplicable, los recursos disponibles y diseñar un plan de actuación que puede tener varios frentes en paralelo, hacer un plan factible, con recogida de datos y que luego sea evaluable. No olvidemos que “la individualización de los procesos educativos fortalece la equidad y la inclusión, aspectos que fortalecen la democratización de la educación y la transformación social” (García et al, 2022, p.1259).

Por el contrario, si optamos por la elaboración de talleres extraescolares es necesaria una evaluación inicial de alumnado y estudio personalizado de sus necesidades. Hay que preguntarle, su opinión, qué quieren, ya que ellos lo saben mejor que nadie. “Este grupo de personas, niñas y niños, siempre han tenido una voz potente, reflexiva, crítica, y constructiva” (Maldonado, 2023, p. 5)

Muchas veces los talleres que se ofrecen para este alumnado consisten en el diseño muy cerrado de una actividad didáctica concreta y la obtención al final de un producto, de un arte final, lo cual es ahora mismo una estructura de trabajo educativo normativo. Quizás esto no es lo que motive a este alumnado. Mas que en “vamos a hacer algo” lo que se propone en este estudio a la hora de trabajar con ellos es, sobre todo, el concepto de “lugar seguro”. Además, si se le ofrecen talleres, suelen ser monográficos por materias, pero quizás habría que plantearse talleres transdisciplinares y abiertos. En este sentido, el ámbito del arte se muestra como instrumento idóneo, conector de nódulos rizomáticos y transdisciplinares, abierto a la creatividad y la libertad. Este alumnado necesita tener el control sobre su aprendizaje y su ritmo y participar por tanto en la toma de decisiones y en el proceso de ello. Deberían poder diseñar su propio itinerario junto al asesoramiento de expertos. Ellos tienen muy claro lo que les gusta y lo que quieren, solo les hace falta conectarlos con el contexto científico específico de ese campo o interés.

No deberíamos aplicar metodologías innovadoras del tipo Aprendizaje Basado en Proyectos o en Problemas o Clase Invertida. Todo esto ya lo hacen en la escuela y ya les aburre. Aquí se trataría de crear una nueva metodología innovadora que surja de las necesidades concretas de este grupo de sujetos o personas individualmente. ¿qué es lo que ellos necesitan y quieren? Y a partir de ahí, crear el método.

En cuanto a aprendizaje específico sobre una materia proponemos que cada discente pueda decir exactamente qué quiere aprender, conocer o hacer, y que ello le llevara a participar de manera individual en un grupo de investigación, por ejemplo y a ser tutorizado por un profesor universitario especializado de ese tema.

Con respecto a si los padres deberían participar en los talleres nos inclinamos a defender que el infante, y más aún el adolescente, necesita un espacio libre e independiente de sus contextos habituales para expresarse. Pero sí sería útil que hubiera talleres específicos para padres con el fin de orientarlos en como relacionarse en el contexto familiar y doméstico con este tipo de alumnado.

Como última reflexión, añadir que la participación en estos talleres debería contar siempre con un deseo muy expreso por parte del participante, ya que hemos detectado una saturación de actividades extraescolares en este colectivo que no siempre les aporta felicidad sino estrés cuando no está decidido por ellos mismos.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Superdotados de Cádiz (ASUC). (s. f.). [Página principal]. Recuperado de www.asuc.es
- Balagué i Bertran, P. (2006). Las oportunidades educativas del talento creativo artístico y la superdotación en el sistema educativo en Cataluña (SECAT). Las enseñanzas artísticas. En *I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades. Intercambio de experiencias* (pp. 139-162). Universidad de Barcelona.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Curbelo Pérez, S. M., & Montero López, R. (2020). El trabajo colaborativo para el trabajo grupal y la creatividad en un programa extraescolar en altas capacidades (PIPAC): el arte. *Talincrea, Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 6(12), 3-19. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v6i2.84>

- Equipo de Orientación Educativa Especializado de Cádiz. (s. f.). *Programa de Enriquecimiento Extracurricular Mentorías Universitarias “Mentorando en Cádiz”*. Junta de Andalucía. Recuperado de <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/eoeaaccadiz/>
- España. (2020). 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.
- García Perales, R., & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 27(60), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- García Perales, R., Palomares Ruiz, A., Escribano Picazo, E., & Moreno Diaz, A. (2022). Inclusión educativa para la transformación social: Propuesta práctica de enriquecimiento para alumnado de alta capacidad intelectual. En D. Cobos Sanchiz, E. López Meneses, A. Jaén Martínez, A. H. Martín Padilla, & L. Molina García (Coords.), *Educación y sociedad: pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 1251-1260).
- Junta de Andalucía. (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Junta de Andalucía. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación.
- Maldonado Esteras, S. (2023). La doble inclusión: género y altas capacidades a través de la educación artística. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-13. <https://doi.org/10.5209/arte.84016>
- Merino Santos, E. (2023). *Un cambio desde el aula bajo una perspectiva sostenible: propuesta de enriquecimiento curricular para altas capacidades intelectuales* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Muñoz Rey, Y. (2018). *Ficha del profesor del Programa de Enriquecimiento Extracurricular Mentorías Universitarias*. Delegación Territorial de Educación en Cádiz y Universidad de Cádiz.
- Muñoz Rey, Y. (2020). *Ficha del profesor del Programa de Enriquecimiento Extracurricular Mentorías Universitarias*. Delegación Territorial de Educación en Cádiz y Universidad de Cádiz.
- Muñoz Rey, Y. (2021). *Ficha del profesor del Programa de Enriquecimiento Extracurricular Mentorías Universitarias*. Delegación Territorial de Educación en Cádiz y Universidad de Cádiz.
- Muñoz Rey, Y. (2022). *Ficha del profesor del Programa de Enriquecimiento Extracurricular Mentorías Universitarias*. Delegación Territorial de Educación en Cádiz y Universidad de Cádiz.

- Navarro Navarro, V. (2018). Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 43-66. <https://doi.org/10.35362/rie7813227>
- Navarro Navarro, V. (2021). De la Comprensión a la expresión: una propuesta interdisciplinar (literatura, arte y matemáticas) para alumnado de altas capacidades. *Observar*, 15, 58-83. <https://doi.org/10.1344/observar.2021.15.58>
- No al Acoso, Asociación. (s. f.). [Página principal]. Recuperado de <https://www.noalacoso.org>
- Palau, M. (s. f.). Cómo ofrecer un lugar seguro. *Psicología María Palau*. Recuperado de <https://blog.palaupsicologia.com/como-ofrecer-un-lugar-seguro/>
- Plataforma EducaciónNoSinArtes. (s. f.). [Página principal]. Recuperado de <https://educacionnosinartes.wordpress.com/>
- Plaza de la Hoz, J. (2019). La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales. *Revista Educación*, 43(2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30792>
- Programa Talentum. (s. f.). *Programa Talentum, Centro especializado*. Recuperado de www.programatalentum.es
- Ramos Sordo, LL. (2024). *Enriquecimiento curricular para las altas capacidades en la asignatura de tecnología (1º E.S.O.) Desarrollo emocional y habilidades sociales* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- Sastre-Riba, S., & Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista Neurol*, 56(Supl 1), 67-76. <https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2013025>