



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Aula de Desarrollo: Un programa de intervención  
con alumnos de Altas Capacidades en Educación

Primaria

Autor/es

Laura Barra Moreno

Director/es

Alberto Quílez Robres

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Diciembre de 2020

## Índice

1. introducción .....	7
1.1 Justificación.....	7
1.2 Objetivos .....	8
1.2.1 Objetivo general .....	8
1.2.2 Objetivos específicos .....	8
1.3 Metodología .....	9
2. Marco teórico .....	9
2.1 Marco legal.....	9
2.1.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación .....	9
2.1.2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa .....	10
2.1.3 Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	11
2.1.4 Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	11
2.1.5 Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva .....	12
2.2 Conceptualización y revisión histórica de las Altas Capacidades. Concepto de inteligencia, habilidad y capacidad.....	13
2.3 Altas Capacidades en Educación Primaria.....	17
2.3.1 Actuaciones curriculares con alumnos de Altas Capacidades.....	17
3. Proyecto de intervención .....	20
3.1 Justificación.....	20
3.2 Destinatarios.....	20
3.3 Objetivos .....	21
3.3.1 Objetivo general. ....	21
3.3.2 Objetivos específicos. ....	21
3.4 Metodología .....	21

3.5 Temporalización.....	22
3.6 Actividades.....	23
3.6.1 Manos a la obra.....	23
3.6.1.1 Tarea 1 .....	24
3.6.1.2 Tarea 2 .....	24
3.6.1.3 Tarea 3 .....	24
3.6.1.4 Tarea 4 .....	25
3.6.1.5 Tarea final.....	25
3.6.2 Somos científicos.....	25
3.6.2.1 Tarea 1 .....	25
3.6.2.2 Tarea 2 .....	26
3.6.2.3 Tarea 3 .....	26
3.6.2.4 Tarea 4 .....	26
3.6.2.5 Tarea 5 .....	26
3.6.3 “Somos escritores” .....	27
3.6.3.1 Tarea 1 .....	27
3.6.3.2 Tarea 2 .....	27
3.6.3.3 Tarea 3 .....	28
3.6.3.4 Tarea 4 .....	28
3.6.3.5 Tarea 5 .....	28
3.6.4 Programa de radio.....	29
3.6.4.1 Tarea 1 .....	29
3.6.4.2 Tarea 2 .....	29
3.6.4.3 Tarea 3 .....	30
3.6.4.4 Tarea 4 .....	30
3.6.4.5 Tarea 5 .....	30
3.7 Evaluación.....	30
3.7.1 Evaluación de las actividades.....	30
3.7.2 Evaluación de los alumnos.....	32
3.7.2 Evaluación de la propuesta .....	32
4. conclusiones.....	34
5. prospectiva.....	34

6. Referencias bibliográficas.....	36
7. anexos .....	41
Anexo I.....	41
Anexo II .....	41
Anexo III.....	42
Anexo IV.....	42
Anexo V .....	42
Anexo VI.....	43

## **Aula de Desarrollo: Un programa de intervención con alumnos de Altas Capacidades en Educación Primaria**

### **Development Classroom: An intervention programme with High Ability pupils in Primary Education**

- Elaborado por Laura Barra Moreno
- Dirigido por Alberto Quílez Robres.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2020
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10.280

#### **Resumen**

La finalidad de este trabajo es la de realizar una propuesta de intervención destinada a la atención de alumnado que presenta Altas Capacidades Intelectuales en Educación Primaria. La idea surge a partir de uno de los grandes problemas presentes en las aulas españolas: ¿Cómo actuamos con este perfil de alumnado? ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo podemos contribuir a su desarrollo académico y personal? Respecto a ello, uno de los principales problemas es la falta de motivación y de retos creativos que estimulen a este tipo de estudiantes hacia el logro académico y, por otro lado, la creación de contextos sociales adecuados donde puedan desarrollar apartados tan comúnmente asociados al perfil como la falta de habilidades sociales, emotividad y en ocasiones falta de reconocimiento emocional. Por ello, se lleva a cabo el diseño de este programa de intervención enfocado a 5º y 6º curso de Educación Primaria y que pretende promover la motivación, la creatividad, la colaboración y la socialización, así como el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje a partir de una serie de actividades guiadas por el uso de metodologías activas y enfocadas en macro-áreas del conocimiento como son la lingüística, lógica-matemática y tecnológica-científica.

#### **Palabras clave**

Altas capacidades, Educación Primaria, Intervención Educativa, Modelos de Desarrollo, Inteligencia, Aprendizaje

### **Abstract**

The aim of this work is to make a proposal for intervention aimed at the attention of students with High Intellectual Capacities in Primary Education. The idea arises from one of the great problems present in Spanish classrooms: How do we act with this student profile? What can we do? How can we contribute to their academic and personal development? In this respect, one of the main problems is the lack of motivation and creative challenges that stimulate this type of students towards academic achievement and, on the other hand, the creation of appropriate social contexts where they can develop sections so commonly associated with the profile as the lack of social skills, emotionality and sometimes lack of emotional recognition. For this reason, this intervention programme has been designed for the 5th and 6th year of Primary Education and aims to promote motivation, creativity, collaboration and socialisation, as well as the student's leading role in their own learning through a series of activities guided by the use of active methodologies focused on macro-areas of knowledge such as linguistics, logic-mathematics and technology-science.

### **Keywords**

High Abilities, Primary Education, Educational Intervention, Development Models, Intelligence, Learning

## **1. INTRODUCCIÓN**

Para la elección de la temática del trabajo fin de grado, la autora seleccionó como referencia una de sus pasiones educativas, la atención al alumnado con necesidades educativas. Se trata de una temática que siempre ha sido de su interés y prioridad en su formación. En el momento de concretar el tipo de necesidad educativa sobre la que se quería enfocar este trabajo se decantó por el mundo de las Altas Capacidades, por ser un tema emergente y no ampliamente desarrollado en los centros de Educación Primaria. Se trata de una temática que suscita interés y que ha sido poco tratado a lo largo del Grado de Magisterio en Educación Primaria creando en la autora de este trabajo la sensación de querer ahondar más sobre la intervención con este tipo de alumnos. Por ello, se quiere realizar un trabajo de revisión de las diferentes teorías educativas dedicadas a las altas capacidades que desemboque en la materialización de un programa de intervención.

### **1.1 Justificación**

El presente trabajo realiza, en primer lugar, una revisión teórica entorno a los grandes paradigmas sobre el desarrollo de capacidades e inteligencia con el fin de arrojar luz sobre los diferentes aspectos y métodos que se deben tener en cuenta para la realización de un proyecto de intervención dedicado a alumnos de altas capacidades de 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Este programa de intervención, objetivo principal de este trabajo, tendrá un carácter global e integrador donde se proponen diversas actividades centradas en las áreas del conocimiento de Lengua y Matemáticas. Se tratará de manera transversal contenidos de otras áreas como las ciencias sociales y las ciencias naturales. Además, el objetivo final de estas actividades será el desarrollo de capacidades como el razonamiento, la fluidez verbal, la creatividad, las habilidades sociales y la flexibilidad cognitiva. Todo ello queda encuadrado en el marco curricular de la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Así como lo establecido en el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón

y en términos de intervención, equidad, igualdad e inclusividad recogidos en la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

La propuesta de intervención pretende conseguir el desarrollo integral del alumnado tal como establecen las normativas citadas anteriormente. Para ello, se debe seguir una enseñanza individualizada donde el proceso enseñanza – aprendizaje este centrado en cada alumno/a, es decir, el alumnado debe ser el propio protagonista de su aprendizaje. Esto lleva a crear una propuesta centrada en el contexto y en la situación psicoevolutiva del alumnado, de donde se partirá para poder llevar a cabo una metodología educativa eficaz y positiva para el desarrollo de las capacidades propias de cada uno.

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo general*

Desarrollar un programa de intervención para alumnos con Altas Capacidades en Educación Primaria.

### *1.2.2 Objetivos específicos*

- Revisar la bibliografía sobre los diferentes modelos de desarrollo de capacidades y alta capacitación.
- Estudiar las diferentes metodologías más eficaces para trabajar con alumnado con Altas Capacidades.
- Analizar diversos recursos didácticos para el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno/a con Altas Capacidades.
- Estudiar las posibilidades que el marco legal y científico actual proporciona para la correcta intervención con este tipo de alumnado.

### **1.3 Metodología**

La realización de este trabajo se ha llevado a cabo mediante un seguimiento ordenado y lógico, utilizando una metodología cualitativa. Consta de dos partes diferenciadas: el marco teórico y la propuesta de intervención.

En cuanto al marco teórico, se ha tenido en cuenta la legislación vigente en Aragón, concretamente la destinada al alumnado de 5º y 6º de primaria en las asignaturas de Lengua y Matemáticas, pero también otras de carácter transversal. Además, se consultó la legislación vigente a nivel nacional y autonómico en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa donde se enmarcaría este tipo de intervención. Para realizar la propuesta de intervención se ha contemplado los diferentes estudios, proyectos, diseños de actividades y metodología relacionados con el mundo de las altas capacidades.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Marco legal**

Dentro de la realización de cualquier intervención educativa hay que tener en cuenta no solo la legislación, sino también la autonómica. En este caso especial atención se debe poner en lo relativo a la Educación Primaria sobre competencias, contenidos, evaluación etc. y más concretamente en todo lo relacionado con la diversidad, inclusión y atención a los alumnos con necesidades especiales. Como señala la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en su anexo II

“todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una planificación rigurosa de lo que se pretende conseguir, teniendo claro cuáles son los objetivos, qué recursos son necesarios, qué métodos didácticos son los más adecuados y cómo se evalúa el aprendizaje y se retroalimenta el proceso”.

#### *2.1.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

Esta ley señala que, en Educación Primaria, debe haber un gran trabajo en la atención a la diversidad del alumnado, mediante una enseñanza individualizada. Así mismo, se pone de manifiesto la importancia en la atención a aquellos alumnos con necesidades específicas, donde no solo se contempla la prevención de las dificultades de aprendizaje,

para poder establecer una respuesta educativa ante los mismos. Además de fomentar una respuesta educativa individualizada se proponen medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza. Para la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumno se indica que deben establecerse las medidas más adecuadas para cada situación y para cada alumno con necesidades educativas especiales. Para ello, los centros docentes deben realizar una evaluación individualizada y personalizada a todos los alumnos y alumnas.

### *2.1.2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*

Esta normativa modifica algunos puntos de la Ley expuesta anteriormente. En ella se presenta al alumnado como protagonista de su proceso de enseñanza – aprendizaje. Supone una evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, y alcanzar sus aspiraciones. Así mismo, contempla que el alumno, con algún tipo de dificultad, cuente con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema. Además, establece que solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de desarrollar al máximo las potencialidades del alumnado. Para poder garantizar este sistema educativo entra en juego la relación del centro educativo con el círculo familiar de los estudiantes, ya que las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos. Por otro lado, señala que la sociedad está en continuo cambio, y demanda una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. Por último, se presenta la educación como la clave para transformar la sociedad a una más abierta, global y participativa. Para ello, se establece la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente y se propone competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar y actitudes clave como la confianza individual, la constancia y la aceptación del cambio.

*2.1.3 Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*

En esta orden, se concretan los elementos constitutivos del currículo, donde el profesorado desarrollará las programaciones didácticas, teniendo en cuenta las necesidades y las características del alumnado, así como las directrices y decisiones sobre la adaptación y concreción de los objetivos y contenidos curriculares para la intervención educativa, incluidos en el Proyecto Curricular de Etapa del centro.

El aprendizaje se basa en competencias, que se aplican en una diversidad de contextos, y favoreciendo los procesos de aprendizaje y la motivación por aprender de los alumnos. Las competencias suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

En un contexto global, cada vez más complejo y cambiante y teniendo en cuenta las peculiaridades demográficas de la Comunidad Autónoma de Aragón, se considera que la diversidad del alumnado requiere una formación amplia para garantizar el desarrollo progresivo de las competencias clave hasta finalizar la educación básica y les permita seguir formándose a lo largo de toda la vida.

Para poder cumplir lo dicho anteriormente, la orden propone dar una atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y compensadora, tratar el desarrollo emocional y afectivo del alumnado, desarrollo de habilidades y estrategias para resolución de problemas que se presentan en la realidad cotidiana.

*2.1.4 Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*

Este Decreto especifica o concreta la respuesta educativa inclusiva propuesta en la Orden citada en el apartado anterior. Se pretende regular la respuesta educativa para garantizar la educación inclusiva y la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Así mismo, plantea una serie de actuaciones para poder llevar

dicha respuesta educativa a los centros educativos, entre las que se pueden señalar las prevenciones de las necesidades en el alumnado, la equidad y la inclusión en los centros educativos, personalización de la enseñanza, calidad en la educación y una gran participación entre todo el sistema educativo.

#### *2.1.5 Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*

Esta Orden regula las actuaciones de intervención educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón, dando así una respuesta inclusiva, atendiendo a la diversidad del alumnado, y la define como una actuación individualizada en la atención al alumnado, haciendo protagonista a estos en su aprendizaje y reduciendo la exclusión de los estudiantes tanto en la sociedad como en el sistema educativo.

Para poder llevar a cabo una respuesta educativa inclusiva, se debe fomentar una participación y coordinación conjunta de todos los sectores de la comunidad educativa. Así mismo, para que sea una participación y coordinación efectiva todos los profesionales del sistema educativo deben tener una formación activa y permanente y se establecen dos tipos de intervención educativa: actuaciones generales y específicas. Las actuaciones generales, son aquellas que se llevan a cabo en el centro y aula de forma ordinaria y van dirigidas a para todo el alumnado, se reflejan en el Plan de Atención a la diversidad del centro. Las actuaciones específicas, se establecerán dependiendo de las necesidades detectadas por la evaluación psicopedagógica y se concretarán en modificaciones significativas individualizadas y prolongadas en el tiempo. Este tipo de actuaciones se propondrán una vez se hayan llevado a cabo actuaciones generales y no hayan hecho el efecto optimo en el alumnado.

Por otro lado, se concreta la evaluación psicopedagógica, la cual es un proceso interactivo, participativo, contextualizado para la detección de necesidades desde un enfoque global, ofreciendo así orientaciones útiles y precisas para una respuesta educativa. Para poder realizar esta evaluación, se utilizan instrumentos que permiten obtener información relevante en relación a aspectos personales y del contexto escolar, familiar y social. Una vez realizada la evaluación psicopedagógica por la Red Integrada de Orientación Educativa y se establezca que se trata de un alumno con necesidades

educativas especiales, se propondrán actuaciones generales y/o específicas en función de las necesidades.

## **2.2 Conceptualización y revisión histórica de las Altas Capacidades. Concepto de inteligencia, habilidad y capacidad.**

Históricamente, el concepto de Altas Capacidades ha ido evolucionando desde la nomenclatura de superdotación, genio, habilidoso, talentoso y finalmente altamente capacitado (Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2016). Entre las numerosas definiciones, están autores como Renzulli (1990) que define este concepto como un conjunto de habilidades y aptitudes relacionadas con la presencia de una capacidad intelectual mayor a la media, una gran capacidad creativa y capacidad de dedicación a la tarea. Del mismo modo, otros autores como Turón, Peralta y Raparaz (1998) indican que la alta capacitación o superdotación es un constructo multidimensional.

El término Altas Capacidades ha supuesto un problema conceptual. Capacidad, dotación, superdotación, talento y todo ello ligado al coeficiente intelectual (de ahora en adelante CI) ha provocado consecuencias no deseadas en la identificación e intervención en este tipo de alumnado. Al no corresponder con atributos medibles como el CI, la capacidad, se convierte en la característica principal del talento. La capacidad indica la señal de potencial a desarrollar por las personas (Reyero y Touron, 2000).

Así mismo, dentro de los investigadores de las altas capacidades hay un gran debate sobre cómo identificarlas y atenderlas. En este sentido, Sánchez, Cobeñas, del Valle Chauvet y Belinchón (2008) consideran que hay una serie de características que los identifican: capacidad intelectual general, aptitud académica, creatividad y aptitud social. Siguiendo estas características, podemos hablar de habilidad y capacidad. Las cuales, describen la disposición, la propiedad, la pericia, el talento o la aptitud para ejecutar algo correctamente.

Del mismo modo, junto al concepto de alta capacidad se encuentra el constructo de inteligencia, el cual ha sido definido de forma muy diversa. El primero que introdujo este concepto en el mundo de la educación y la psicología fue Galton (1892, en Triglia, Regader y García-Allen, 2018) definiéndolo como una aptitud general y genetista que

permite el manejo de otros conjuntos de aptitudes más específicas. Posteriormente, Piaget (1971) lo define desde su perspectiva constructivista como un conjunto de capacidades de carácter superior que nos permiten conocer, clasificar, inferenciar, etc. Sin embargo, no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando el estudio sobre la inteligencia y en concreto sobre la alta capacitación cobra mayor importancia, unida al concepto de rendimiento académico y la relación entre ambos (Kaufman, Reynolds, Liu, Kaufman & McGrew, 2012; Ramirez, 2018). Otros autores como Gardner (1993, 2011) lo definen como un conjunto de habilidades y bajo un paradigma multidimensional establece diversos tipos de inteligencia y no solo una e indivisible.

A lo largo del tiempo se ha tenido en cuenta otros aspectos a la hora de definir inteligencia. Algunos investigadores defendían la vertiente mono dimensional, donde la inteligencia estaba ligada a un solo factor como Spearman (1923), Khöler (1927) y Watheimer (1945). En cambio, otros autores optaban por la multidimensional, la cual entendía la inteligencia como un conjunto de varios factores. En esta línea encontramos a Thomson (1939) quién vinculo la inteligencia con hábitos que el ser humano va aprendiendo a lo largo de su vida, o a Thorndike, Bregman, Cobb y Woodyard (1926) que con su teoría defendía la importancia de las conexiones de estímulo – respuesta para formar la inteligencia.

Con el paso de los años, se da a conocer otra línea de investigación, la jerárquica, donde se dice que la inteligencia está formada por varios factores dependientes de uno principal. En esta línea tenemos las teorías de vertiente psicométrica defendidas por Burt (1949), Catell (1963), Royce (1973) y Vernon (1971). No obstante, otros desde una perspectiva teórico- experimental entienden que los factores que forman la inteligencia realizan diferentes tareas, unos controlan la estrategia, mientras que los otros factores la realizan, (Atkinson y Shiffrin, 1977; Carroll, 1976; Hunt, 1978; Newell, Shaw y Simon, 1958; Sternberg, 1979)

Por otro lado, diversas investigaciones defienden la vertiente denominada de superposición, donde la inteligencia está formada por distintos factores superpuestos e interdependientes entre sí. Esta idea fue defendida por autores como Thurstone (1938) y Guildford (1967).

En la actualidad, según Dueñas (2002) existe una cierta tensión entre los que defienden la vertiente jerárquica y los que defienden la superposición por lo que se ha impuesto la concepción multidimensional de la inteligencia.

Si el concepto de inteligencia ha ido cambiando con el tiempo lo mismo ocurre con el constructo de alta capacidad. A lo largo del siglo XX y XXI se han desarrollado distintas teorías o modelos teóricos sobre las altas capacidades. Desde Renzulli en 1978 (1990) y la teoría de los tres anillos, pasando por el modelo Sea Star de Tannenbaum (1986) hasta el mega-modelo de desarrollo del talento de Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell (2012) son algunos ejemplos. Estas propuestas se pueden agrupar en modelos basados en el rendimiento como son el modelo de los Tres Anillos o el modelo global de la superdotación, en modelos socioculturales como el de Sea Star de Tannenbaum (1986) y en modelos cognitivos como la Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1986).

El primer grupo se caracteriza por poner el acento en que poseer un alto nivel de capacidad intelectual es una condición necesaria, pero no suficiente para lograr un alto rendimiento. El modelo más influyente es el “modelo de los tres anillos”, de Renzulli (1990), quien entiende la superdotación como un conjunto de rasgos en interacción, los cuales son: alta capacidad intelectual, creatividad elevada y compromiso con la tarea. El autor indica que estos tres conceptos por sí mismos no constituyen la superdotación, sino que deben interactuar. Concluye que la interacción entre los tres rasgos se sitúa por encima de las habilidades generales promedio y altos niveles de creatividad. En este mismo ámbito podemos situar el “modelo global de la superdotación” (Pérez, 2018), que también defiende la necesaria interacción entre tres núcleos de factores: capacidad, creatividad y aplicación a la tarea, pero a diferencia de Renzulli distingue al menos siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja, abarcando capacidades no intelectuales. Esta autora propone elementos probables, que son los que el sujeto va a desarrollar con más posibilidad dependiendo de sus capacidades y su contexto cotidiano. Por otro lado, habla de elementos posibles que dependen de las oportunidades de enseñanza y del factor suerte. En el siguiente nivel, el contextual, la escuela, la familia y el entorno socioeconómico y cultural son factores determinantes en el desarrollo de las altas capacidades. También señala a los factores de autoconocimiento y autocontrol, y a los de personalidad (López y Calero, 2018).

En los modelos socioculturales, destacan los factores culturales y establecen que el contexto social y cultural en el que se desenvuelven los individuos forjan una posible persona con altas capacidades. Por otro lado, el contexto familiar y social potencia o dificulta el desarrollo del sujeto superdotado. Entre los modelos de este ámbito se encuentra el de Tannenbaum (1986), quien propone que el rendimiento superior depende de cinco factores que combinándolos llevan un rendimiento superior: capacidad general, aptitudes específicas excepcionales, factores no intelectuales, contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes, el factor suerte. Otro modelo a destacar, es el de interdependencia triádica de la superdotación de Mönsk (1992) que añade el papel de los factores psicosociales (familia, escuela y grupos de iguales) al modelo de los tres anillos de Renzulli.

Los modelos cognitivos se basan en identificar los procesos y estrategias cognitivas que se utilizan para conseguir la realización superior de las tareas. Se trata de diferenciar los procesos y estrategias de funcionamiento intelectual que utilizan las personas con altas capacidades y los que no manifiestan dichas capacidades (Dueñas, 2002). Entre ellos sobresale la Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (Sternberg y Davidson, 1986), centrada en el funcionamiento intelectual de los sujetos con altas capacidades intelectuales, valorados como tales siempre que reúnan los criterios siguientes: criterio de excelencia (superioridad en alguna dimensión), criterio de rareza (poseer un alto nivel de algún atributo), criterio de productividad (capacidad para manifestar un gran potencial para un trabajo productivo), criterio de demostrabilidad (la superdotación debe ser demostrada con pruebas) y criterio de valor (necesidad de mostrar un rendimiento superior en alguna dimensión). Dentro de este grupo también se encuentra la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) que añade mayor complejidad a la definición de superdotación. Esta teoría considera un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes, según los diferentes campos de expresión humana; intelectuales, artísticas, físicas o sociales. Gardner distingue ocho tipos de inteligencias (lingüística – verbal, lógico – matemática, musical, física- cinestésica, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal y tiene otros dos tipos en fase de definición (espiritual y existencial) (Sastre y Ortiz, 2018).

Realizada la revisión teórica de las distintas teorías y modelos que tratan sobre la inteligencia y las altas capacidades se concluye que, si las capacidades cognitivas constituyen una parte fundamental, la superdotación no se reduce a los aspectos cognitivos, sino que también se refiere a la interacción de otras importantes variables, donde destacan una alta creatividad, un alto nivel de motivación, la perseverancia en la tarea, además de otros factores relativos a la personalidad, así como los factores socioculturales, educativos y familiares. También es fundamental tener presente que los sujetos con altas capacidades intelectuales no constituyen un grupo homogéneo, sino que presentan una gran variedad de casuística.

### **2.3 Altas Capacidades en Educación Primaria.**

Las actuaciones curriculares en Educación Primaria, dentro del territorio aragonés, para alumnos de altas capacidades vienen estipuladas en el ordenamiento jurídico imperante en materia de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón. Así la Orden del 25 de junio de 2001 en su artículo 14 contempla las adaptaciones curriculares como la ampliación o el enriquecimiento de contenidos y la Resolución de 4 de septiembre de 2001 clasifica las medidas a adoptar en dos tipos: ordinarias (enriquecimiento curricular) y extraordinarias (adaptación curricular o flexibilización). Por otro lado, el Real Decreto 943/2003 en los artículos 4, 7 y 9 señala como objetivo que los centros educativos promuevan programas específicos de intensificación del aprendizaje, la flexibilización en la duración de los cursos y la posibilidad de incorporarse a un curso superior para atender las necesidades de este tipo de alumnado.

#### *2.3.1 Actuaciones curriculares con alumnos de Altas Capacidades*

Al llegar a este punto hay que definir la adaptación curricular como “una medida de modificación de los elementos del currículo, al fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (Gómez, 2009, p. 26). Esta respuesta educativa específica comienza con la identificación a través de la evaluación psicopedagógica para determinar las necesidades de cada alumno. Prosigue con la planificación de la intervención individual que se plasmará en la propuesta de adaptación curricular (Ramos, 2008). Siguiendo a este último autor las adaptaciones curriculares se pueden dividir en verticales (centradas en una materia específica), y horizontales

(interdisciplinarios), pero también en individuales o de grupo concreto. En cuanto a las medidas de flexibilización contemplan la anticipación de un año de la escolarización de primero de primaria, y la reducción de un año de permanencia en la etapa de educación primaria y de secundaria (Gómez, 2009).

Si de lo que se trata es de cubrir sus necesidades estas se centrarán en la construcción de significados y el desarrollo de sus capacidades, la utilización de métodos diversificados de enseñanza, la participación activa en el aprendizaje y la perspectiva multidisciplinar (Pérez y López, 2007). Además, las adaptaciones curriculares se fundamentarán en programas de aceleración, programas de enriquecimiento y programas de agrupación especial (Alonso y Benito, 2004).

### ***Programas de aceleración***

La aceleración se refiere a un grupo de estrategias dirigidas a ofrecer una instrucción acorde con el ritmo y las condiciones de aprendizaje de los alumnos. Puede suponer ofrecer unos contenidos estándar a edades más tempranas o niveles más altos de lo habitual. Su objetivo estará en que el alumno de altas capacidades permanezca en un nivel educativo concreto el menor tiempo posible o necesario (Davis y Rimm, 1994). Por lo tanto, los programas de aceleración consisten en permanecer durante menos tiempo en un curso o etapa educativa. Es decir, se permite el paso a un curso superior o se condensan dos cursos en uno, etc. Este tipo de programas estimula y motiva al alumno para que no pierda interés en su formación. Como inconveniente hay que señalar que la madurez mental no siempre va acompañada de la madurez socio-emocional.

No obstante, este tipo de programas requiere de decisiones administrativas ya que en la práctica supone una modificación del currículum del alumno. Se trata de permitir que un estudiante acceda a un nivel superior al que le corresponda por su edad, a una instrucción más avanzada o a un mayor contenido, es decir acelerar su formación. A pesar de todo esto también presenta inconvenientes, ya que no se ofrece un currículum diferente simplemente se accede al contenido estándar a una edad menor (Tourón, Peralta y Repáraz, 1996).

### ***Programas de enriquecimiento***

La diferencia de los programas de enriquecimiento con los programas de aceleración es que los primeros persiguen como objetivo una mayor profundidad o amplitud del currículum sin que supongan un avance de nivel escolar que corresponde a una edad concreta (Tourón, Peralta y Repáraz, 1996). El concepto de enriquecimiento curricular incluye actividades dentro o fuera del currículum ordinario y del horario lectivo con un planteamiento flexible. En esta modalidad el alumno recibe una ayuda específica que puede consistir en actividades complementarias, profundización en temas concretos o niveles de dificultad superior en algunas tareas escolares. Como ventajas se puede señalar el relacionarse con alumnos de similares características (si es grupal) y como inconvenientes los recursos materiales y humanos necesarios para ello. En definitiva, se pretende dar una respuesta educativa personalizada y ajustada a las necesidades del alumnado de altas capacidades, para que pueda permanecer en el aula con los compañeros de su edad. Las estrategias y actividades de enriquecimiento son diversas, planificadas y coordinadas. El enriquecimiento podrá estar dirigido a los contenidos curriculares al contexto de aprendizaje y al extracurricular y se acompañará de actuaciones de carácter individual (Pérez, López, del Valle y Ricote, 2008).

### ***Programas de agrupamiento especiales***

Se trata de realizar una organización que permita atender a los alumnos de altas capacidades, que presentan diferentes ritmos de aprendizaje, en agrupamientos especiales o flexibles adaptándose a diferentes contextos y situaciones. Se actuará de manera progresiva para que cada alumno realice su aprendizaje a su ritmo y nivel. En esta opción se agrupa al alumnado en función de sus aptitudes y rendimiento separándolo en clases especiales que permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arcambault et al., 1993). Se debe señalar que no se trata de elaborar programas paralelos al aula ordinaria sin mantener contacto entre todo tipo de alumnos. Los alumnos de altas capacidades interactúan con otros de su mismo nivel y progresan académicamente a un ritmo adecuado a sus capacidades y esto dentro del marco de un grupo especializado. Esta modalidad ofrece diversas alternativas desde los agrupamientos independientes del aula hasta la asistencia a centros educativos especiales. También permite planes de estudio diferenciados e implantar programas de aceleración y enriquecimiento. No obstante, hasta

ahora ha sido mayoritariamente aplicada en áreas concretas como matemáticas o lengua (Van Tassel-Baska y Feng, 2003).

### **3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN**

#### **3.1 Justificación**

El proyecto de intervención propuesto pretende mostrar la importancia de la total accesibilidad de los programas de altas capacidades, a todo el alumnado que lo requiera, dotando a estos de todos los recursos necesarios. Para la realización de la propuesta se opta por centrarse en tres áreas del conocimiento: científica, lingüística y tecnológica, aunque transversalmente se puede trabajar el área artística. Con ello, se pretende profundizar en el conocimiento, que tal como se ha ido exponiendo en apartados anteriores, es una de las respuestas a la superdotación intelectual basada en enriquecer el currículo de los alumnos a los que va destinado este proyecto.

Esta decisión de integrar distintas áreas del conocimiento, se debe a que trabajar por competencias ayuda a tener una educación integradora y favorece la adquisición de conocimientos generalizables a todas las etapas y ámbitos de la vida.

#### **3.2 Destinatarios**

La propuesta de trabajo va destinada al alumnado que presente indicios de Altas Capacidades. No obstante, para ser incluidos deberán pasar una evaluación psicopedagógica.

El centro al que va destinado este proyecto, es el CEIP Hermanos Argensola, ubicado en el barrio rural, Montaña, muy cercano a Zaragoza. Concretamente, a los alumnos del último ciclo de Educación Primaria.

El alumnado de dicho centro procede principalmente de Montañana y de otros barrios o pueblos limítrofes como Peñaflo, Santa Isabel y Villamayor. El barrio donde se encuentra este centro educativo, tiene una población aproximada de 3000 habitantes donde habitan familias jóvenes. La población cuenta como fuente económica: la papelera municipal y los campos de cultivo.

Las familias del alumnado tienen un nivel adquisitivo medio – alto, la mayoría de los progenitores trabajan ambos por lo que la mayoría de los/as alumnos/as van a “madrugadores”. Este espacio está en la mayoría de los centros educativos, se trata de la creación de un espacio escolar donde los padres pueden dejar a sus hijos antes de las 9 de la mañana que es cuando empiezan las clases. Así mismo, muchas familias del centro se ven obligadas a utilizar a los abuelos para la recogida de los alumnos a las 14.

### **3.3 Objetivos**

#### *3.3.1 Objetivo general.*

Desarrollar un programa de intervención para el alumnado con Altas Capacidades de último ciclo de Educación Primaria.

#### *3.3.2 Objetivos específicos.*

- Fomentar el correcto desarrollo socioemocional del alumnado de altas capacidades.
- Mejorar las destrezas de cooperación en el desarrollo de trabajos.
- Desarrollar un clima de trabajo de respeto y escucha activa.
- Enriquecer la programación didáctica para el desarrollo de las distintas capacidades y talentos del alumnado.
- Despertar la motivación del alumnado.

### **3.4 Metodología**

La metodología utilizada para este proyecto de intervención basado en competencias claves, se centra en el trabajo cooperativo y por grupos ya que cada una de las actividades y sesiones planteadas va destinada a que los alumnos trabajen conjuntamente y se ayuden los unos a los otros para llegar a crear un producto final.

Además, se utiliza el aprendizaje por descubrimiento donde los alumnos deben ir formando su propio conocimiento en base a un punto de partida. Así mismo, se utiliza el trabajo cooperativo, con el cual se pretende trabajar el aspecto social del alumnado.

Por último, la motivación para aprender y la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, está muy ligada a cómo se presentan las tareas a los estudiantes, y del interés que cada uno presente en profundizar en ellos.

### 3.5 Temporalización

A lo largo del curso escolar, dos veces a la semana (1 hora cada sesión), el grupo participará en las actividades que desarrollan las áreas del conocimiento planteadas. Estas dos sesiones son fijadas en el horario lectivo de los estudiantes participantes. Una sesión se realizará en el horario de Lengua Castellana y Literatura y la otra sesión cuando se imparte Matemáticas.

#### SEPTIEMBRE

<b>MARTES</b>	<b>JUEVES</b>
<b>08/09 presentación</b>	10/09 tarea 1 (actividad 1 infografía)
<b>15/09 tarea 2 (infografía)</b>	17/09 tarea 3 y 4 (infografía)
<b>22/09 tarea 5 (infografía)</b>	24/09 tarea 1 (somos científicos)
<b>29/09 tarea 2 y 3 (somos científicos)</b>	

#### OCTUBRE

<b>MARTES</b>	<b>JUEVES</b>
	1/10 tarea 4(somos científicos)
<b>6/10 tarea 5 (somos científico)</b>	8/10 tarea 1 (somos escritores)
<b>festivo</b>	15/10 tarea 2 (somos escritores)
<b>20/10 tarea 3 (somos escritores)</b>	22/10 tarea 3 (somos escritores)

---

<b>27/10 tarea 3 (somos escritores)</b>	<b>29/10 tarea 3 (somos escritores)</b>
---	---

---

NOVIEMBRE

---

<b>MARTES</b>	<b>JUEVES</b>
<b>3/11 tarea 4 (somos escritores)</b>	<b>5/11 tarea 5 (somos escritores)</b>
<b>10/11 tarea 5 (somos escritores)</b>	<b>12/11 tarea 1 (programa de radio)</b>
<b>17/11 tarea 2 (programa de radio)</b>	<b>19/11 tarea 2 (programa de radio)</b>
<b>24/11 tarea 3 (programa de radio)</b>	<b>26/11 tarea 3 (programa de radio)</b>

---

DICIEMBRE

---

<b>MARTES</b>	<b>JUEVES</b>
<b>1/12 tarea 3 (programa de radio)</b>	<b>3/12 tarea 4 (programa de radio)</b>
<b>festivo</b>	<b>10/12 tarea 4 (programa de radio)</b>
<b>15/12 tarea 5 (programa de radio)</b>	<b>17/12 tarea4 (programa de radio)</b>

---

### **3.6 Actividades**

#### *3.6.1 Manos a la obra*

El tema seleccionado para esta primera actividad son los seres vivos, con el cual se va a elaborar una infografía. Al tratarse de la primera actividad se va a utilizar la primera parte de la sesión en explicar a los alumnos la organización y forma de desarrollar las actividades.

Se trabaja el área de Ciencias de la Naturaleza con los contenidos del bloque 3: los seres vivos, características y clasificación. También el área de Lengua Castellana y Literatura con los contenidos del bloque 1: comunicación oral, escuchar, hablar y conversar y del bloque 3: comunicación escrita (Orden de 16 de junio de 2014). Con esta actividad se pretende generar una comunicación espontánea mediante el debate y el consenso, así como la producción de textos escritos.

#### *3.6.1.1 Tarea 1*

En esta primera tarea, el alumnado va a buscar información sobre que es una infografía y cómo se realiza la misma. Para ello los alumnos tendrán a su disposición portátiles para que puedan utilizar las nuevas tecnologías en la búsqueda propuesta. Así mismo, se les proporcionará una ficha a los para que puedan organizar la información (ver anexo I).

Al ser un grupo que cuenta con 10 estudiantes, se dividirán en dos subgrupos de 5. Cada grupo realizará su propia investigación sobre la infografía y ejemplos de la misma, para luego ponerlo en conjunto y poder crear entre todos una buena definición sobre la infografía.

#### *3.6.1.2 Tarea 2*

En la segunda tarea planteada, se siguen manteniendo los grupos de 5 alumnos/as. Una vez aclarado que es una infografía y como se realiza se comienza a buscar información sobre los seres vivos. Para ello el alumnado ha sido previamente informado de que debe disponer del libro de ciencias naturales, y se le facilita un portátil a cada grupo. Empezarán a buscar información, sintetizarla y organizarla, haciendo un esquema sobre los mismos.

#### *3.6.1.3 Tarea 3*

En esta tarea, los alumnos deben seguir trabajando en su esquema sobre los seres vivos, y cada grupo lo expondrá. De esta manera podrán añadir información a cada uno de los esquemas que haya elaborado cada grupo.

#### *3.6.1.4 Tarea 4*

Una vez que cada grupo ha terminado sus esquemas sobre los seres vivos, van a empezar a buscar imágenes que representen, de la forma más visual posible, la información que han recabado, teniendo en cuenta que una infografía contiene la mínima información escrita posible. Así, cada grupo debe volver a sintetizar sus esquemas sobre los seres vivos y buscar imágenes para completar la información.

#### *3.6.1.5 Tarea final*

En la última tarea de esta actividad, cada equipo va a realizar su propia infografía con la información que consideren más relevante y con las imágenes que elijan como más representativas. Como en la primera tarea ya han investigado sobre lo que es una infografía y, además, han buscado ejemplos, deberán elegir un modelo y siguiendo ese formato realizar la suya propia sobre los seres vivos.

Una vez, realizada la infografía la expondrán a sus compañeros y explicarán el porqué de cada una de las elecciones de la misma.

#### *3.6.2 Somos científicos*

En esta actividad se plantea en que consiste el proceso científico y los pasos a seguir para que los alumnos aprendan cómo se realiza una buena investigación científica. Se llevará a cabo un experimento programado y explicado antes de la primera sesión para señalar las directrices en su elaboración al alumnado. Se trabajan los contenidos del bloque 1 del área de Ciencias de la Naturaleza (Orden de 16 de junio de 2014) que trata sobre la aproximación experimental.

##### *3.6.2.1 Tarea 1*

En esta primera tarea, el alumnado va a conocer el proceso científico ¿qué es? ¿Cuántos pasos tiene?, para ello se les va a dar una ficha (ver anexo 2) donde los alumnos deberán registrar y explicar con sus palabras cada uno de los pasos.

Posteriormente, se hará una puesta en común con cada uno de los pasos y se analizará cada uno de ellos para conseguir definiciones adecuadas para los mismos.

### 3.6.2.2 Tarea 2

En esta tarea se va a proponer a los alumnos un experimento “el agua que camina” (ver anexo 3). Se habrá preparado el día anterior con la visualización del mismo y con la ficha que ya poseían seguirán los pasos:

Se plantea al alumnado la cuestión central ¿Por qué se crean más colores, si solo hemos utilizado tres? ¿y por qué pasan de un vaso a otro?

Con esta pregunta los estudiantes empiezan una discusión, se realizará una lluvia de ideas con todas las opiniones que quedarán registradas en la pizarra del aula. Dichas respuestas darán base al segundo paso del proceso científico, la observación del experimento.

### 3.6.2.3 Tarea 3

Cuando los alumnos ya han llevado a cabo la observación, y hayan respondido a la pregunta inicial, deberán realizar el tercer paso del proceso, la hipótesis, es decir, tendrán que escoger dos respuestas, y un grupo de alumnos que defenderán una hipótesis y otros defenderán la contraria.

### 3.6.2.4 Tarea 4

Para demostrar o desmentir las dos hipótesis planteadas, se realizará el experimento en dos grupos de 5 alumnos cada uno. Se les proporcionará: 7 vasos medianos de plástico, 6 toallitas de papel transpirable, y tres botes de colorante (rojo, azul y amarillo). Cuando cada grupo tiene el material, se explicará paso a paso en que consiste el experimento. Con los vasos de plástico se echa agua en el primero, tercero y quinto, sin llegar a llenar el vaso por completo, luego se añadirá el colorante y, por último, se colocarán toallitas de papel transpirable que pasen de un vaso a otro. Una vez terminado se dejará reposar alrededor de dos horas y no se podrá ver el resultado hasta la sesión siguiente.

### 3.6.2.5 Tarea 5

El experimento ya está realizado y analizaremos los resultados obtenidos por cada grupo. Una vez analizado el resultado, los estudiantes deben aceptar o rechazar las hipótesis iniciales, es decir dar una única respuesta a la cuestión inicial.

### 3.6.3 “Somos escritores”

Esta actividad plantea que el alumnado del aula de desarrollo de capacidades realice una recopilación de relatos cortos sobre valores. Deben estar elaborados por los propios alumnos, para que posteriormente esta recopilación quede en la biblioteca de cada aula del 3º ciclo de Educación Primaria. Se vuelven a trabajar los contenidos del bloque 1 (intención comunicativa) y 3 (mensaje y funciones) del área de Lengua Castellana y Literatura y además el bloque 4 sobre el conocimiento de la lengua, uso de palabras, significados, relaciones gramaticales, concordancia de género y número, y reconocimiento de las relaciones que se establecen entre el sustantivo y el resto de los componentes del grupo nominal (Orden de 16 de junio de 2014).

#### 3.6.3.1 Tarea 1

En esta tarea, los estudiantes deben indagar sobre qué es un relato corto, cómo es, qué partes tiene y cómo se realizan. Para ello se harán dos grupos de cinco personas, y se les facilitará un portátil donde siguiendo el guion de una ficha que se les proporcionará (ver anexo 4), llevarán a cabo la investigación.

Concluida la búsqueda de información se hará una puesta en común con los dos grupos para clarificar qué es un relato corto, y ver ejemplos de los mismos.

#### 3.6.3.2 Tarea 2

Los relatos cortos realizados por los estudiantes deben contener la temática de valores por ello, antes de comenzar un relato, tienen que ver que son los valores y cuales se pueden trabajar sobre todo en el entorno educativo. Para ello, se comienza con una lluvia de ideas, donde el alumnado va a ir planteando lo que son para ellos los valores, y así plasmar una definición. Además, se podrá realizar una comparativa con los valores no cívicos, que puedan a ver visto en algún momento de su escolaridad.

Después de que los alumnos entiendan qué son los valores, se procede a ver cuáles creen que están relacionados con el entorno educativo, es decir, con su día a día. En esta parte de la tarea, se van a hacer dos grupos de cinco personas, donde cada uno de ellos va a

realizar una investigación sobre distintos valores, para luego ponerlos en común con todos y descubrir su variedad.

#### *3.6.3.3 Tarea 3*

Cuando ya todos los alumnos han entendido y profundizado en los relatos cortos y los valores, cada uno de ellos escribirá de forma individual un relato durante cada sesión, durante dos semanas. La estructura de estas clases, será que cada alumno trabajará de forma individual en sus relatos, y 15 minutos antes de acabar cada una de estas sesiones se expondrán las ideas de cada uno de los relatos para el enriquecimiento general del alumnado.

#### *3.6.3.4 Tarea 4*

Una vez que los alumnos han hecho sus relatos, dos o incluso tres por alumno, se trabaja la portada de la recopilación ya que en ella debe aparecer de forma gráfica y contundente de que van a ir los diferentes relatos.

Para ello, todos los alumnos junto con el profesor, que actuará de mediador, estudiarán las diferentes posibilidades de portadas y se analizará la importancia de la misma.

Posteriormente, cada uno de ellos realizará la suya propia siguiendo un guion proporcionado para ello.

#### *3.6.3.5 Tarea 5*

La tarea final, consistirá en llevar a cabo la presentación de dicha recopilación en cada una de las aulas que hay en 3º ciclo de Educación Primaria.

Antes de esta presentación, los alumnos van a tener que organizarse, se harán dos grupos de cinco personas, donde cada grupo ira a una clase distinta y elaborarán una estructura o esquema donde se repartirán las funciones y los turnos de palabra.

### *3.6.4 Programa de radio*

En esta actividad los alumnos van a desarrollar un programa de radio, que luego van a reproducir. Se incluyen los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura del bloque 1 de comunicación oral, actitud de escucha, identificación de intención comunicativa y de informaciones; el bloque 2 de comunicación escrita con el manejo y lectura de textos escritos, la comprensión de los mismos, y la valoración crítica de los mensaje y valores transmitidos, y por último, el bloque 4, conocimiento de la lengua, la palabra, relaciones gramaticales, discurso, elementos de comunicación, variedad lingüística y uso progresivo autónomo de diversas fuentes de la información (Orden de 16 de junio de 2014).

#### *3.6.4.1 Tarea 1*

Para realizar un programa de radio, los alumnos deben conocer los medios de comunicación, sobre todo comprender sus características y diferencias y descubrir las claves propias de la radio. En el aula habrá periódicos impresos, para ver cómo se cuenta una noticia y analizar la estructura de un texto informativo. Además, se les proporcionará una ficha (ver anexo 5) donde tendrán información sobre los pasos de un texto informativo y deberán localizar y señalar en el periódico donde está cada uno de esos pasos. Además, se escucharán programas de radio de diversos tipos, desgranando las características de cada uno.

#### *3.6.4.2 Tarea 2*

Esta tarea está destinada a que los alumnos conozcan los diferentes tipos de programas que se pueden realizar, cómo se estructuran y que formatos utiliza cada uno. Para ello, se dividirán en tres grupos, dos de tres personas y uno de cuatro y se les dará una lista con los diferentes tipos de programas (informativos, de análisis/ debate de la actualidad, espacios musicales, programas culturales, deportivos, concurso o de entretenimiento).

Cuando cada grupo haya elegido un tipo de programa, investigaran sobre sus características y la estructura del mismo.

### 3.6.4.3 Tarea 3

Cuando ya estén los grupos formados y con el tipo de programa elegido, deben escoger el tema que va a tratar su programa. Una vez elegido el tema van a tener que realizar labor de documentación sobre el mismo.

### 3.6.4.4 Tarea 4

Una vez documentado el tema, se ha de realizar el guion o escaleta. Se les proporcionará una ficha estructurada en secciones de 5 minutos (ver anexo 6), y podrá durar cada programa entre 15 o 30 minutos.

### 3.6.4.5 Tarea 5

Por último, es el momento de grabar y emitir. Los alumnos prepararán la escenificación del programa (el aula al completo), utilizando únicamente material casero, se hará la escenificación.

Una vez terminado, se rodarán los programas con el móvil del profesor, para una posterior visualización por los alumnos. Si quieren los alumnos se expondrá en el 3º ciclo de Educación Primaria.

## 3.7 Evaluación

### 3.7.1 Evaluación de las actividades.

Para realizar la evaluación de las actividades se utilizará la observación diaria mediante anotaciones que el profesor realizará en su diario de clase. Las valoraciones se obtendrán mediante los puntajes según la siguiente rubrica:

ITEMS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR
La actividad motiva a los alumnos.			

Las explicaciones están correctamente expuestas.			
El orden de las actividades para realizar la tarea es lógico y facilita la comprensión del alumno.			
Las actividades propuestas son acordes al rendimiento de los alumnos.			
Los alumnos responden correctamente a las actividades.			
El tiempo planteado para cada tarea ha sido correcto.			
Los objetivos han sido conseguidos por los alumnos.			
Los contenidos planteados en cada tarea se han trabajado por completo.			
Los estudiantes han podido tener autonomía en la realización de cada actividad.			
Las sesiones han sido cooperativas donde el alumnado ha podido dar su opinión sobre todo.			

Muy bien = 2; Bien = 1; Regular = 0

### 3.7.2 Evaluación de los alumnos.

Por otro lado, para poder hacer la evaluación del alumnado se llevará a cabo un cuaderno de observación utilizando la siguiente rubrica para cada estudiante. Los criterios responderán a los principios, normas o valores sobre el objetivo planteado. Se valorará la evolución en el aprendizaje y la actitud del alumnado hacia el mismo.

---

#### **NOMBRE YAPELLIDOS**

---

#### **ITEMS**

1 -5

5-10

**El alumno ha participado en la gran mayoría de las sesiones.**

**El alumno ha respetado las opiniones de sus compañeros.**

**El alumno ha defendido correctamente sus puntos de vista.**

**El alumno ha trabajado con su grupo de manera eficaz.**

**El alumno ha tenido un buen comportamiento en las sesiones planteadas.**

---

### 3.7.2 Evaluación de la propuesta

En la evaluación del proyecto de intervención planteado para un trimestre, se cumplimentará la siguiente rubrica mediante la observación. Dicha observación comprenderá todo el procedimiento desarrollado, valorando el grado de cumplimiento de

los objetivos planteados, la validez de las actividades programadas, los resultados obtenidos y los inconvenientes o problemas que se hayan detectado.

<b>ITEMS</b>	<b>MUY BIEN</b>	<b>BIEN</b>	<b>REGULAR</b>
<b>Las tareas planteadas tienen un tiempo lógico de ejecución.</b>			
<b>Las tareas van acordes con el temario expuesto en las distintas áreas del conocimiento.</b>			
<b>El profesor ha sabido gestionar cada tarea con el tiempo planteado.</b>			
<b>La propuesta es acorde a las competencias del alumnado.</b>			
<b>Los alumnos han estado en todo momento siendo los protagonistas del proyecto.</b>			
<b>El profesor ha sabido guiar bien cada una de las explicaciones planteadas.</b>			
<b>Se utiliza el material apropiado.</b>			
<b>La propuesta tiene claros los objetivos que quiere lograr en cada tarea.</b>			

<b>La propuesta consigue los objetivos planteados.</b>			
--	--	--	--

#### **4. CONCLUSIONES**

El trabajo de fin de grado planteado mediante una propuesta de intervención didáctica dirigida a los alumnos de Altas Capacidades concluye que los objetivos planteados se han cumplido en gran parte. Las actividades programadas han demostrado ser motivadoras, por otro lado, las tareas de carácter grupal han ayudado a mejorar la sociabilización entre este tipo de alumnos. La capacidad que demuestran en el manejo del lenguaje junto a su curiosidad y creatividad les ha llevado a realizar las actividades de manera satisfactoria para todos. Especialmente motivadoras han sido las actividades de “somos científicos” y “programa de radio”. Ambas han fomentado su interés por la indagación y el descubrimiento observando como crecía su curiosidad por estos temas. Se ha puesto de relieve la importancia de trabajar con los alumnos de Altas Capacidades mediante el enriqueciendo curricular de distintas áreas del conocimiento, así como los agrupamientos especiales. Todo ello ha generado un clima de camaradería y colaboración con el añadido de las oportunidades educativas generadas para ellos.

Se puede concluir que es una necesidad el enriquecimiento de diversos aspectos del currículum educativo de estos alumnos, así como, la elaboración de programas específicos de actuación que contemplen su especial idiosincrasia. Si bien el Departamento de Educación en Aragón contempla las actuaciones de programación en Altas Capacidades es todavía un campo poco conocido que es necesario fomentar por el especial potencial de estos alumnos.

#### **5. PROSPECTIVA**

En el futuro se debe promover el diseño de tareas que motiven al alumnado, así como potenciar las distintas capacidades o talentos, sobre todo en los alumnos de Altas Capacidades si bien se debería contemplar actuaciones en todas las áreas del conocimiento y no solo en áreas concretas como las Matemáticas o la Lengua Castellana y Literatura. Son muchos los que no llegan a desarrollar por completo todas sus

capacidades por una falta de diagnóstico de sus necesidades educativas o por los pocos recursos existentes para este tipo de proyectos de intervención. Las actividades y tareas promovidas en el aula de Altas Capacidades pueden servir de base para otras actuaciones en alumnos de necesidades especiales que pueden resultar enriquecedoras para el alumnado en general. Incluso contemplar que sean estos alumnos talentosos los que ideen actividades para los demás alumnos como elemento motivador y de inclusión. En la diversidad esta la riqueza que será doble con la integración de todos en la tarea de aprender y enseñar.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. A. y Benito, Y. (2004). *Sobredotación intelectual. Intervención familiar y académica*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 103-19.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. En Spence & Taylor (Eds.) pp. 90-197, *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press
- Burt, C. (1949). Alternative methods of factor analysis: And their relations to Pearson's method of 'principal axes'. *British Journal of Statistical Psychology*, 2(2), 98-121.
- Cattell, R. B., & Horn, J. (1963). An integrating study of the factor structure of adult attitude-interests. *Genetic psychology monographs*, 67, 89-149.
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., & Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, and talented. New York: Prentice Hall.
- Decreto 188/2017 de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, *por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón nº 240 de 18 de diciembre de 2017.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 77-95.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Hachette Uk.
- Gómez Jiménez, F. G. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (2), 21-36.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hunt, E. (1978). Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*, 85(2), 109-130.
- Kaufman, S. B., Reynolds, M. R., Liu, X., Kaufman, A. S., & McGrew, K. S. (2012). Are cognitive g and academic achievement g one and the same g? an exploration on the Woodcock–Johnson and kaufman tests. *Intelligence*, 40(2), 123-138.
- Kohler, W. (1927). *The mentality of apes*. (2d ed.). New York: Taylor & Francis.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado nº 106 de 24 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado nº 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Mönks, F. J. (1992). General introduction: From conception to realization. *Education of the gifted in Europa: Theoretical and Research Issues*, 13-21.
- Lopez, L., & Calero, M. D. (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: Diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 91-112.
- Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65(3), 151-166.
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, *por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o*

*culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.* Boletín Oficial de Aragón nº 80 de 6 de julio de 2001.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, *por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.* Boletín Oficial de Aragón nº 119 de 20 de junio de 2014.

Orden ECD/1005/2018 de 7 de junio, *por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.* Boletín Oficial de Aragón nº 116 de 18 de junio de 2018.

Pérez, R. E. (2018). La Medición de la Inteligencia y las Aptitudes en la Identificación del Talento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 359-368.

Pérez, L. y López, C. (2007). *Hijos Inteligentes. ¿Educación diferente?* Madrid: San Pablo.

Pérez, L., López, E., del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículo: Programas De Enriquecimiento Extraescolar. La experiencia del Programa Estrella. *Faísca*, 15, 4-29.

Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes.* Oxford: University Chicago Press.

Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1), 1-10.

Ramos Alía, J. F. (2008). La respuesta educativa del alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: Del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faísca*, 13(15), 40-49.

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

*los alumnos superdotados intelectualmente*. Boletín Oficial del Estado nº 182 de 31 de julio de 2003.

Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9-18.  
doi:10.1080/0300443900630103

Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica *por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual*. Boletín Oficial de Aragón nº 111 de 19 de septiembre de 2001.

Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.

Royce, J. R. (1973). *The conceptual framework for a multi-factor theory of individuality*. Alberta: University of Alberta, Department of Psychology.

Sastre-Riba, S., & Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: Estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista Neurología*, 66, 1-6.

Sánchez, L. P., Cobeñas, E. T. L., del Valle Chauvet, L., & Belinchón, E. R. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar: La experiencia del programa estrella. *Faisca: Revista de altacapacidades*, 13(15), 4-29.

Spearman, C. (1923). *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. New York: Macmillan.

Sternberg, R. J. (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 34(3), 214-230.

Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.) (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness*, 21-52. Cambridge: University Press.
- Thomson, G. H. (1939). *The factorial analysis of human ability*. Boston: Houghton Mifflin
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Cobb, M. V., & Woodyard, E. (1926). *The measurement of intelligence*. New York: Teachers College Bureau of Publications.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, Ch. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 5-39.
- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples*. Barcelona: EMSE Publishing.
- Van Tassel-Baska, J., & Feng, A., Eds. (2003). *Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement*. Waco, TX: Prufrock
- Vernon, R. (1971). *Sovereignty at bay: the multinational spread of US enterprises*. New York: Basic Books.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking* (enlarged edition, 1982). Chicago: University of Chicago Press.

## 7. ANEXOS

### Anexo I

<b>INFOGRAFÍA</b>
<b>¿QUÉ ES?</b>
<b>¿QUÉ PARTES TIENE?</b>
<b>¿CÓMO SE HACE?</b>

### Anexo II

<b>METODO CIENTIFICO</b>	
<b>PREGUNTA</b>	
<b>HIPOTESIS</b>	
<b>MATERIALES</b>	<b>PROCEDIMIENTOS      OBSERVACIONES</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	

### Anexo III



### Anexo IV

RELATO CORTO	
¿QUÉ ES?	
ESTRUCTURA	
EJEMPLOS	

### Anexo V

TEXTO INFORMATIVO	
DEFINICIÓN	

<b>PARTES</b>	
---------------	--

**Anexo VI**

<b>PROGRAMA DE RADIO</b>	
<b>5 MINUTOS</b>	
<b>5 MINUTOS</b>	