



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

**ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.**

Presentado por:

D^a. Eva Climent Martínez

Dirigido por:

Dra. D^a. Mari Paz Calatayud Arenes

Alzira, a 27 de mayo de 2020

RESUMEN

En el presente Trabajo Final de Grado ofrecemos una propuesta de intervención basada en el enriquecimiento curricular para un alumno con altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Infantil. En este sentido, partimos de un estudio teórico sobre el concepto de inteligencia, ligado al de altas capacidades intelectuales. Así pues, realizamos una revisión histórica de ambos términos, presentado distintos modelos explicativos, y las características más comunes de los alumnos con altas capacidades. Destacamos las necesidades educativas que pueden presentar estos alumnos, así como las respuestas educativas existentes para atender a dichas necesidades (teniendo en cuenta el marco legal a nivel estatal y autonómico vigente en la actualidad).

El apartado fundamental de nuestro TFG se centra en la propuesta de intervención que persigue abordar las altas capacidades en Educación Infantil, ofreciendo una respuesta adecuada a estos alumnos. Consideramos importante remarcar que suponen una oportunidad de aprendizaje para el resto de compañeros de la clase. La propuesta de intervención, basada en el enriquecimiento curricular, se concreta en 14 sesiones de trabajo, que serían llevadas a cabo de manera individual (aunque algunas se desarrollarían en gran grupo). A modo de conclusión, ofrecemos una posible evaluación de dicha propuesta, además de unas reflexiones finales sobre el trabajo realizado.

RESUM

Al present Treball de Fi de Grau oferim una proposta d'intervenció basada en l'enriquiment curricular per a un alumne amb altes capacitats intel·lectuals en l'etapa d'Educació Infantil. En aquest sentit, partim d'un estudi teòric sobre el concepte d'intel·ligència, lligat al de les altes capacitats intel·lectuals. Així docs, realitzarem una revisió històrica de ambdós termes, presentant distints models explicatius, i les característiques més comuns que presenten els alumnes amb altes capacitats. Destaquem les necessitats educatives que poden presentar aquests alumnes, així com les respostes educatives existents per a atendre aquestes necessitats (tenint en compte el marc legal, tant a nivell estatal com autonòmic vigent en l'actualitat).

L'apartat fonamental del nostre TFG es centra en la proposta d' intervenció que persegueix abordar les altes capacitats en Educació Infantil, oferint una resposta adequada a aquests alumnes. Considerem important remarcar que suposen una oportunitat d'aprenentatge per a la resta de companys de la classe. La proposta d'intervenció, basada en l'enriquiment curricular , es concreta en 14 sessions de treball, que es duran a terme de manera individual (tot i que, algunes es desenvoluparan en gran grup) . A manera de conclusió, oferim una possible avaluació d'aquesta proposta, a més d'unes reflexions finals sobre el treball realitzat.

ABSTRACT

In this final end-of-degree project, we offer a proposal of intervention based on the curricular enrichment for a student with high intellectual capacities in the Early Childhood Education. In this sense, we start from a theoretical study on the concept of intelligence, linked to that of high intellectual capacities. Thus, we carry out a historical review of both terms, presenting different explanatory models, and the most common characteristics of students with high capacities. We highlight the educational needs that these students may present, as well as the existing educational responses to meet these needs (taking into account the legal framework at a state and autonomous community level that is currently in force)

The fundamental section of our end-of-degree project focuses on the proposal of intervention that seeks to address the high skills in Early Childhood Education, offering an appropriate response to these students. We consider it important to emphasize that they represent a learning opportunity for the rest of the classmates. The proposal of intervention, based on the curricular enrichment, is specified in 14 work sessions, which would be carried out individually (although some would be developed in a large group). As a conclusion, we offer a possible evaluation of this proposal, as well as some final reflections on the research done.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo de toda la gente que me rodea, por ello me gustaría agradecerles todo lo que han hecho por mí.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi familia y a mi pareja, por apoyarme de manera incondicional en todo lo que hago y por sus palabras de ánimo día a día y principalmente, por su paciencia.

En segundo lugar, me gustaría agradecer de forma especial a mi directora Mari Paz Calatayud Arenes por estar siempre que la he necesitado, ayudándome siempre a mejorar.

Y, por último, me gustaría agradecer a mis compañeras de clase, en particular a Àngels y a Marta, por habernos apoyado mutuamente todos estos años y más aún en esta última etapa.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1. Objetivos del TFG	13
1.2. Metodología del TFG	14
2. MARCO TEÓRICO.	16
2.1 Evolución del término de altas capacidades intelectuales.	16
2.1.1 Orígenes del término inteligencia.....	16
2.1.2. Diferenciaciones según tipos de inteligencia.....	19
2.1.3. Paradigma actual.....	22
2.2 Modelos explicativos.....	25
2.3Características del alumnado con altas capacidades y signos de alerta.....	35
2.3.1 Evolución histórica de la concepción de esos alumnos con altas capacidades intelectuales.	35
2.3.2 Características más comunes de los alumnos con altas capacidades intelectuales.	36
2.3.3 Comportamientos típicos de los alumnos con altas capacidades.	38
2.3.4 Principales factores de riesgo y posibles consecuencias.	40
2.4 Necesidades educativas.....	41
2.5 Respuestas educativas	44
2.6. Marco legal.....	47
3.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	53
3.1. Objetivos de la Propuesta de Intervención.	53
3.2. Metodología de la Propuesta de Intervención.	54
3.3 Contextualización.	55
3.3. Desarrollo.....	60
3.5. Evaluación.	101
4. CONCLUSIONES.....	102
5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	104
ANEXOS	108

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1. Inteligencias múltiples de Gardner.....	23
Figura 2. Teoría triárquica de la inteligencia de R. J. Sternberg.....	24
Figura 3. Modelos de los tres anillos de Renzulli.....	27
Figura 4. Modelos de Tannenbaum.	29
Figura 5. Modelo Triádico de las altas capacidades.....	31
Figura 6. Teoría pentagonal implícita de las altas capacidades.....	34
Figura 7. Signos de sospecha en el desarrollo.....	37
Figura 8. Una guía para la comunidad educativa GVA	39

1. INTRODUCCIÓN.

El presente Trabajo Final de Grado se centra en los alumnos con altas capacidades intelectuales, que, desde nuestro punto de vista, podrían considerarse los grandes olvidados en nuestro sistema educativo. Durante nuestro periodo de prácticas conocimos el caso de una alumna con altas capacidades intelectuales, para ella ir al colegio era un suplicio, no se atendían sus necesidades, ni a nivel curricular y como consecuencia, esto le afectaba gravemente a nivel emocional. La alumna lo pasaba realmente mal, y nos dimos cuenta de la importancia de atender a todos y cada uno de los alumnos, aunque parezca que no necesiten ayuda, porque todas las necesidades deben ser abordadas, así como, concienciar a los profesores de que los alumnos con altas capacidades también son alumnos con necesidades educativas específicas a las cuales hay que dar una respuesta adecuada.

Las altas capacidades todavía hoy, se encuentran rodeadas de muchos mitos que discrepan bastante de la realidad, cosa que, además, nada ayudan en su normalización. Es esencial formar a la sociedad en general, pero particularmente a los maestros y profesores, para que ayuden a sus alumnos a desarrollar su máximo potencial y evitar así que estos se queden estancados.

Ya en 1996, el Informe Delors, en la misma línea que la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Específicas en 1995, reconocieron las necesidades individuales de cada alumno y se propuso a los estados crear sistemas educativos con programas de aprendizaje acorde a sus necesidades, como un derecho fundamental para que todos los estudiantes alcanzaran el éxito.

Los alumnos con altas capacidad, tal y como indican la Ley Orgánica (LOE) de Educación y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) son alumnos con necesidades educativas específicas y por tanto requieren una atención individualizada, es por esto que el entorno escolar debe garantizar el aprendizaje de todo el alumnado, proporcionándoles así una educación centrada en sus características. En la LOE se prevé el enriquecimiento curricular o la aceleración para aquellos alumnos que lo requieran. Presentando a los alumnos entornos escolares flexibles, proporcionándoles entornos de aprendizaje y diferentes experiencias adaptando el currículo a los diferentes

niveles de capacidad y diferentes estrategias metodológicas que respondan a las necesidades reales del alumno en cuestión.

No obstante, aunque la LOE expone que se deben de adoptar medidas de actuación adecuadas a aquellos alumnos que presenten altas capacidades intelectuales, en la mayoría de los casos no es así.

En el presente trabajo, hemos realizado una pequeña introducción en la que se expone la elección del tema, junto con un resumen de todos los puntos que se han realizado para llevar a cabo el trabajo.

Hemos hecho un marco teórico en el que hemos empezado haciendo una evolución del término, pasando por los principales autores hasta llegar al paradigma actual. Empezando por la definición de inteligencia, diferenciando entre tipos de inteligencia hasta llegar a la concepción actual.

En el segundo apartado del marco teórico hemos expuesto los modelos explicativos de las altas capacidades. Aunque todos coinciden en que el coeficiente intelectual por sí solo no es suficiente, cada uno de ellos presenta unas características diferentes.

En el tercer apartado de este marco teórico encontramos las características más comunes que suelen presentar los alumnos con altas capacidades, estas características son de carácter general, esto no implica que todos los alumnos con altas capacidades presenten todas estas características o algunas de ellas.

En el cuarto apartado de este marco teórico, hemos hecho un resumen de las principales necesidades educativas en una línea general a nivel curricular, de capacidades y habilidades, en cuanto al estilo de aprendizaje, actitudes ante el aprendizaje y a nivel de relaciones con sus iguales y con el resto de personas que forman entorno educativo.

Y, por último, en el quinto punto del marco teórico hemos presentado las respuestas educativas para alumnos con altas capacidades intelectuales. Estas respuestas educativas siguen tres líneas de actuación: la aceleración, el agrupamiento o el enriquecimiento con sus respectivas ventajas e inconvenientes.

A modo de conclusión del Marco Teórico, hemos realizado un marco legal, en el que hemos hecho una revisión de la legislación educativa a nivel estatal con la LOE y la LOMCE, y a nivel autonómico con distintos decretos, a través de los cuales hemos destacado los derechos y necesidades, así como las líneas de actuación con alumnos con altas capacidades intelectuales.

Seguidamente presentamos una propuesta de intervención con sus respectivos objetivos, una contextualización del centro para el cual realizamos esta propuesta, la

propuesta didáctica con sus respectivas tablas de objetivos y contenidos y una tabla explicativa por sesión en la que se desarrolla el trabajo propuesto, los objetivos y contenidos de manera más específica. Dentro de este apartado también se explica la metodología de la propuesta, así como su evaluación.

Para finalizar, hemos realizado una conclusión, dentro de la cual hemos incluido una reflexión acerca de la consecución de los objetivos del Trabajo Final de Grado (TFG), una valoración personal sobre el trabajado realizado y líneas de futuro de nuestra propuesta didáctica.

1.1. Objetivos del TFG

Los objetivos de trabajo que nos planteamos en la realización de este Trabajo Final de Grado pueden articularse en dos grandes apartados. Por una parte, los objetivos generales, y, por otra, los objetivos específicos.

Objetivos generales:

- Realizar una búsqueda bibliográfica en fuentes fiables que apoye la redacción de un Marco Teórico sobre las altas capacidades, la evolución del término, así como las principales necesidades educativas de estos alumnos y las respuestas más adecuadas para atender a dichas necesidades.

- Diseñar una propuesta de intervención en un aula de Educación Infantil con el objetivo de promover un desarrollo óptimo de los alumnos con altas capacidades.

Objetivos específicos:

- Conocer el concepto de Altas Capacidades Intelectuales, sus características, así como las necesidades y respuestas educativas.

- Plantear un recurso didáctico que sirva para abordar las altas capacidades en un aula de Educación Infantil.

1.2. Metodología del TFG

En el proceso de elaboración de este Trabajo Final de Grado, podríamos distinguir varios pasos, que ofrecemos a continuación.

En primer lugar, buscamos un tema que fuera motivante y sobre el cual querer aprender más. Teníamos claro que queríamos un tema destinado a necesidades educativas específicas, ya que nuestra idea, en un futuro, es dedicarnos a ello. No teníamos muy claro si íbamos a centrarnos en alumnos con Síndrome de Down, alumnos con Trastorno del Espectro Autista o alumnos con altas capacidades intelectuales. Finalmente, nos decantamos por estos últimos, ya que creemos que es un tema que no está tan divulgado y sería interesante darles visibilidad.

En segundo lugar, nos planteamos unos objetivos a conseguir con el desarrollo de nuestro TFG. Estos objetivos hacen referencia, a nivel de investigación, con la elaboración del marco teórico (que se fundamentara en fuentes fiables e información de calidad) y, a nivel de actuación, con la elaboración de una propuesta de intervención que pudiera ser llevada a la práctica en un futuro.

En tercer lugar, realizamos una búsqueda bibliográfica en distintas fuentes fiables tales como Google Académico, la Biblioteca de la UCV, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Teseo, ERevistas, Educaweb, Dialnet y EBSCO. De esta búsqueda, obtuvimos cerca de 60 artículos y 3 libros. Después de la lectura detenida de estos materiales, fuimos descartando aquellos artículos o libros menos interesantes para nuestro trabajo y, finalmente, nos quedamos con 46 artículos y 3 libros.

En cuarto lugar, con la información que obtuvimos de los distintos artículos y libros, procedimos a desarrollar nuestro marco teórico, seleccionando aquella información que nos era útil para su elaboración. Empezamos a abordar el tema de forma más general para, poco a poco, ir centrándonos en lo más específico. Para ello, realizamos un índice con los puntos que queríamos desarrollar, que, con la ayuda de nuestra tutora de prácticas, fuimos mejorando y corrigiendo.

En quinto lugar, nos centramos en la propuesta de intervención. Con ese objetivo, seleccionamos un tema sobre el cual trabajar, que nos ofreciese muchas posibilidades de trabajo y que, además, les gustase a los alumnos y fuera motivador. A continuación, propusimos unos objetivos a cumplir con la propuesta, y, seguidamente, planteamos una

serie de actividades (agrupadas en diferentes sesiones) que nos ayudarán a cumplir dichos objetivos y a dar respuesta a los alumnos con altas capacidades en la etapa de Educación Infantil. Finalmente, concluimos este apartado detallando la evaluación de esta propuesta de intervención.

Ya en la conclusión del TFG, partir del trabajo realizado en los puntos citados anteriormente, abordamos una valoración personal sobre nuestra experiencia a lo largo del trabajo, así como de la consecución de los objetivos propuestos. Por último, nos planteamos unas líneas de futuro que pudiera tener la propuesta que hemos diseñado, y aportamos las referencias bibliográficas utilizadas.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 Evolución del término de altas capacidades intelectuales.

2.1.1 Orígenes del término inteligencia.

Tal y como afirma Salmerón (s.f.), no ha existido una univocidad en el concepto de inteligencia, no obstante, detrás de las distintas concepciones encontramos planteamientos generales teóricos que de alguna manera le dan sentido y validez.

Un aspecto que llama la atención acerca de las investigaciones sobre la inteligencia, es que, al mismo tiempo que han ido evolucionando las concepciones de la misma, de forma paralela a cada una de ellas ha ido incrementando más la necesidad de mediarla que de validar los constructos teóricos de partida, generándose así, más investigaciones en relación con la medición que sobre la conceptualización.

Tal y como afirma Ramos y Chiva (2018), encontramos gran variedad de definiciones, pero la gran mayoría coinciden en que estos niños tienen una inteligencia por encima de la media, presentan gran sensibilidad y creatividad y unas características personales muy concretas: facilidad para concentrarse, espíritu de superación, perfeccionismo y rapidez a la hora de aprender.

Tal y como nos indica Tourón (2004), en los últimos años, se ha cambiado la concepción sobre los niños con altas capacidades intelectuales, en sus inicios se caracterizaban por presentar un coeficiente intelectual más alto que el resto de sus iguales en un test de inteligencia general, a percibirlos como niños con un conjunto de capacidades más allá de dicha puntuación y que, además estas capacidades tendrán desarrollos diferentes dependiendo del ambiente en el que se desenvuelvan.

Por tanto, determinar una definición no ha sido tarea fácil y a lo largo de la historia muchos son los autores que han investigado acerca del tema.

A continuación, se muestra cómo ha evolucionado el término de inteligencia con el paso de años.

En primer lugar, destacamos a **Galton** (1869), quien atribuía la inteligencia y el desarrollo de la misma únicamente a factores biológicos, dicho de otro modo, los hijos heredan la inteligencia de los padres.

Para él las altas capacidades intelectuales eran simplemente un factor genético y, por lo tanto, la medición de la inteligencia se debía realizar a través de pruebas biológicas simples, tales como: los tiempos de reacción (TR).

Así que, tal y como afirma García (2016), para Galton una buena sutileza sensorial y perceptiva equivalía a una mayor inteligencia. Y, para el estudio de la misma recurrió al estudio de los árboles genealógicos con el presupuesto básico de que el talento habría de transmitirse de padres a hijos.

En contraposición a las investigaciones que realizó Galton, **Binet** también llevo a cabo un riguroso estudio del tema. Como afirma Eysenck (1986), para Binet, el término de inteligencia en sí, no tenía significado. Para él la inteligencia era el resultado de la suma de distintas habilidades separadas como: la habilidad verbal, la habilidad numérica, la reactividad emocional, etc. Binet era pedagogo y, por tanto, rechazaba cualquier interpretación genética y defendía la capacidad de modificación y educación de los alumnos.

En el estudio de García (2016), se presenta que, a diferencia de Galton, el psicólogo francés apoyaba que la inteligencia podía incrementarse mejorando las habilidades para el juicio, de tal modo que un niño que presentaba un retraso escolar podía llegar a obtener un avance en la educación normal.

Según Torres (2012), ante la necesidad de discriminar aquellos sujetos que no podían seguir la escolaridad normal, por estar por debajo y que necesitaban unos apoyos especiales, Binet creó unas pruebas que posteriormente dieron lugar a los test de inteligencia. Además, propuso la idea de la edad mental, partiendo de la concepción de que un niño con una inteligencia por debajo de la media, tendrá una edad mental inferior a su edad cronológica.

“La principal aportación de Binet es la creación y utilización de un instrumento de medida de la capacidad intelectual de los sujetos (atención, memoria, discriminación, juicio práctico, etc.)”. (Torres, 2012, p.34)

Por tanto, Binet es uno de los dos psicólogos que contribuyó en la construcción de la primera escala métrica para estimar la inteligencia de los niños. Esta posteriormente fue modificada, pero ha sido la base de las que se han construido posteriormente.

Jolly (2008) afirma que, desde 1911, **Terman** se había interesado por el estudio de los niños con altas capacidades, pero no fue hasta 1925 cuando le ofrecieron la oportunidad de participar en un proyecto de investigación acerca de los mismos. Su fin en la investigación se centraba en determinar en qué medida el niño con altas capacidades

variaba del resto de niños con una inteligencia considerada normal, es decir, la que presentaba la mayoría de los niños.

Las principales preguntas que se planteó fueron:

- ¿Si los niños físicamente son como el resto cuales han sido sus antecedentes hereditarios o cuál ha sido la influencia que medio ha tenido sobre ellos?
- ¿Cómo se evidencia su alta capacidad intelectual en la escuela, el juego y las actividades espontáneas?
- ¿Y qué tipo de pruebas evidencian sus altas capacidades intelectuales?

Tal y como informa García (2016), Terman además modificó la escala construida por Binet y examinó minuciosamente todos y cada uno de los ítems que componía la última variante del test, eliminando y añadiendo aquellos ítems que consideraba relevantes, en total introdujo 31 pruebas nuevas.

Torres (2012) refiere que Terman acomodo el test de Binet a la población estadounidense, amplió el intervalo de edades e incluyo ítems que no eran específicos en la escuela, dicha prueba se conoce como << el test Stanford – Binet>>.

Volviendo con Jolly (2008), sobre el libro de Terman *Genetic Studies of Genius* afirma que, en él, Terman recopiló una gran cantidad de información y realizó gran cantidad de comparaciones en las que incluyó puntajes intelectuales y de logros tanto en entornos escolares como entornos domésticos, y además estudió la influencia de la genética y la personalidad.

Villamizar y Donoso (2013) afirman que el diseño y la construcción de test de inteligencia no cesó a pesar de la desconfianza que se tenía sobre sus resultados, por ello,

Popper y Eccles afirmaron lo siguiente:

...parece casi imposible que una cuestión tan polifacética y compleja como la inteligencia y el conocimiento humano innato (rapidez de comprensión, profundidad de comprensión, creatividad, claridad de exposición, etc.) se pueda medir con una función unidimensional como el coeficiente de la inteligencia. (1982, p.139)

Tal y como indican Villamizar y Donoso (2013), **Spearman** fue el primero en aplicar el método factorial en el estudio de la inteligencia. En 1927 planteó una teoría bifactorial a través de la cual trataba de explicar porque los resultados de las pruebas correlacionaban entre sí, para ello, planteó la existencia de un factor general (factor G) y otros específicos (factor S). Spearman consideró el factor G, común a todos los test, y lo relacionó con la

habilidad, la intensidad, la velocidad y el coeficiente intelectual; mientras que el factor (S) lo consideraba específico de cada prueba. Posteriormente, Spearman (1995) observó que no todos los test se podían analizar bajo esta perspectiva por lo que introdujo el factor de grupo.

2.1.2. Diferenciaciones según tipos de inteligencia.

Según Villamizar y Donoso (2013), **Guilford** creó el modelo de la Estructura del Intelecto conformado por tres dimensiones a las que denominó: operaciones, contenidos y productos.

Como afirma Tourón (2004), Guilford fue el primero que dio importancia a la creatividad y al componente social de la inteligencia, al considerarla como una suma de habilidades que convergían en tres componentes esenciales: los contenidos, las operaciones y los productos. Con esta perspectiva abrió paso a una nueva concepción de la inteligencia, a una perspectiva epigenética, en la que se vinculaban los factores genéticos y los factores ambientales.

Castelló (1992) destaca que para Guilford las altas capacidades se entienden como la combinación de la producción divergente y convergente.

Según Cattell (citado en Villamizar y Donoso, 2013), trabajando con el análisis factorial, se identifican dos dimensiones generales:

- Por una parte, la inteligencia cristalizada, es aquella que se asocia con el conocimiento personal, pero que también guarda relación con los factores culturales y educativos, y está estrechamente ligada con los razonamientos matemáticos, verbal inductivos y silogístico.
- Por otra parte, la inteligencia fluida, esta inteligencia se asocia a las habilidades no verbales e independientes culturalmente, como son la memoria de trabajo, la capacidad de adaptación de las personas y los aprendizajes nuevos. Además, esta inteligencia tiene la capacidad de aumentar hasta que alcanza el nivel óptimo de madurez en la adolescencia y debido al deterioro de las estructuras fisiológicas, con el paso de los años esta inteligencia empieza a degenerarse.

Tal y como indica Yela (1996), **Thurstone** entra en escena con las ideas de Spearman y comienza la segunda etapa del análisis factorial, al principio casi opuesta a la primera, pero después, se podría decir que era complementaria y, en parte también, coincidente.

La observación con la que inicia Thurstone el nuevo método es que las tablas de correlaciones son, desde el punto de vista matemático, matrices y por tanto en su análisis pueden y deben aplicarse las reglas del álgebra matricial.

La teoría general de Thurstone, como expone Yela (1996), ponía de manifiesto que las actividades de los individuos son función de un cierto número de parámetros mesurables que intervienen en diferente combinación y cuantía en los numerosos test y, por tanto, el método factorial debería de ser capaz de determinarlos de forma objetiva.

Este método, encaminado al descubrimiento de un gran número de factores en el campo de las aptitudes y la personalidad, por eso se conoce como análisis multifactorial.

Sattler (2010) da a conocer que a partir de las teorías de Spearman, Thurstone y Cattell, **Carroll**, en 1993, propuso la teoría de los Tres Estratos, esta teoría era un modelo piramidal, que se subdividía en tres estratos:

- El estrato I ubicado en la parte inferior de la pirámide, consta de 65 capacidades que comprenden distintos dominios cognitivos.
- El estrato II, ubicado en el medio de la pirámide, este estrato está compuesto por ocho factores los cuales son: la inteligencia fluida, la inteligencia cristalizada, la memoria y el aprendizaje, la percepción visual amplia, la percepción auditiva amplia y la velocidad de procesamiento.
- El estrato III, se ubica en la parte superior de la pirámide y está compuesto por el factor general.

Carpintero, Cabezas y Pérez (2009) confirman que el modelo de **Gardner** no considera la inteligencia como un elemento fijo e inmodificable, sino que la define como un modelo cognitivo en el que participan inteligencias como la musical, la naturalista, la corporal, la intrapersonal, y la interpersonal. Como podemos apreciar el rango de inteligencias, ya no se centra únicamente en las aptitudes lingüísticas, matemáticas y espaciales.

En él hay cuatro pilares en los que se ha de edificar: la evaluación, el currículo, la educación del educador y el apoyo de la comunidad.

“Una inteligencia para Howard Gardner implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural.”

(Gardner, 1995, p.287)

Según Aramís (2002), las múltiples inteligencias identificadas por Gardner son:

1. Inteligencia lingüística.
2. Inteligencia musical.
3. Inteligencia lógica – matemática.
4. Inteligencia cenestésico – corporal.
5. Inteligencia espacial.
6. Inteligencia intrapersonal.
7. Inteligencia interpersonal.
8. Inteligencia naturalista.

Y, además, añade que, para Gardner, los seres humanos pueden conocer el mundo de ocho modos diferentes, pero cada sujeto tendrá su propio perfil de inteligencia.

Gardner (2001) afirma que muchas personas que consideraron la clasificación de las inteligencias se parecía a las listas que elaboran los investigadores interesados en los estilos de aprendizaje, los estilos de trabajo, los estilos de la personalidad, los arquetipos humanos y cosas semejantes; y califican sus ideas como poco originales.

“No obstante, mi teoría posee tres aspectos verdaderamente distintivos” (Gardner, 1997 p.11)

- En primer lugar, estableció siete tipos de inteligencia, a su parecer a partir de un método único: la síntesis de cuerpos significativos de pruebas científicas acerca del desarrollo, el colapso, la organización cerebral, la evolución y otros conceptos contiguos.
- En segundo lugar, estableció unas inteligencias que estaban vinculadas específicamente con el contenido, dicho de otro modo, los seres humanos poseen inteligencias particulares en vista de los contenidos de información que existen en el mundo.
- En tercer lugar, las inteligencias tienen que atravesar otro tipo de categorías analíticas.

2.1.3. Paradigma actual.

Por tanto, de acuerdo con Mora y Martín (2007), podemos afirmar que el estudio psicológico de la inteligencia ha ido evolucionando de forma progresiva, dando lugar a teorías cada vez más abiertas en las que podemos observar elementos más novedosos, ausentes en las primeras teorías.

Dicho con palabras de Peña (2004), no disponían de conclusiones bien fundamentadas y generalizables acerca de la inteligencia, cosa que condujo a la investigación de nuevos modelos explicativos que permitieran hacer frente a la complejidad del fenómeno.

Mora y Martín (2007) exponen que diferentes factores contribuyeron a generar un clima académico propicio para el desarrollo de nuevas concepciones de la inteligencia, de entre los nuevos modelos que surgieron en los años 80, Peña (2002) y Mora y Martín (2007), coinciden en destacar el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner y la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg por su importancia e influencia en la práctica educativa.

Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner:

Gardner (1983) expone como las habilidades del procesamiento de la información subyacen a la conducta inteligente, y no solo eso, sino que además amplía la concepción de la inteligencia incluyendo siete áreas separadas del conocimiento, (lingüística, lógico – matemática, musical, espacial, corporal – cinestesia, interpersonal e intrapersonal) estas áreas funcionan de forma independiente, pero interactúan cuando el sujeto resuelve un problema.

Como afirman Villamizar y Donoso (2013), a las siete inteligencias que propuso Gardner en un principio, posteriormente incluyó dos más: la naturalista, y la espiritual o existencial.

En conclusión, Gardner define la inteligencia como: “un potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen un valor para una cultura.” (Gardner, 2001, p.45)

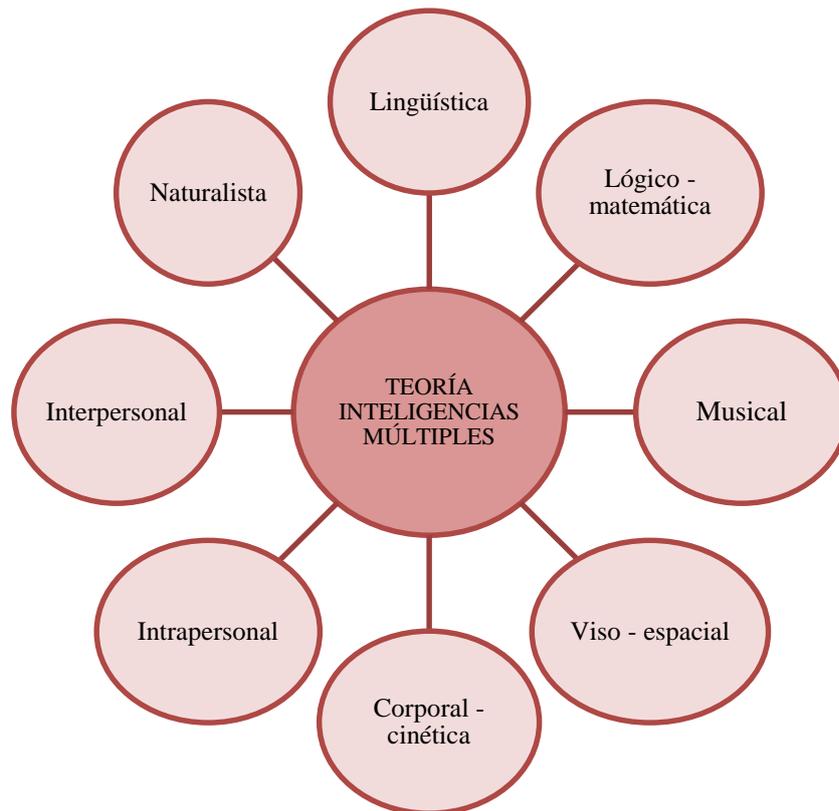


Figura 1. Elaboración propia. Inteligencias múltiples de Gardner.

La teoría triárquica de Sternberg:

Tal y como afirma Martín Bravo (1992), la teoría Triárquica de **Sternberg** pretende explicar las distintas interacciones que se producen entre los diferentes componentes, creando un amplio marco que ayude a entender la inteligencia, dicho de otro modo, la inteligencia puede explicarse en términos de tres subteorías.

Sternberg (1990) explica las tres subteorías:

1. La *componencial*: relacionada con la capacidad analítica, es aquella que guarda relación con el procesamiento de la información, como las personas resuelven problemas, adquieren nuevos conocimientos y realizan tareas de forma eficaz. Y este tipo de inteligencia lo divide en tres componentes que son universales y que se manifiestan en el momento de pensar:
 - a) Metacomponentes o procesos ejecutivos: los que se utilizan para determinar la naturaleza del problema y seleccionar la estrategia para su resolución.
 - b) Componentes resolutivos o procesos no ejecutivos: son los utilizados para ejecutar la estrategia de resolución del problema.

- c) Componentes de adquisición de conocimientos: son aquellos procesos que se utilizan en la adquisición de información nueva.
2. La *experiencia*: que se define como la habilidad para pensar y aprender en sistemas conceptuales nuevos. Esta inteligencia está muy vinculada con la creatividad, específica como las personas manejan las tareas, tanto las conocidas como las desconocidas y como se afronta la nueva información y se adecua a la ya conocida.
 3. La *contextual*: es aquella inteligencia que se relaciona con el mundo exterior, y por ello requiere adaptación, selección o modificación del medio próximo del individuo.

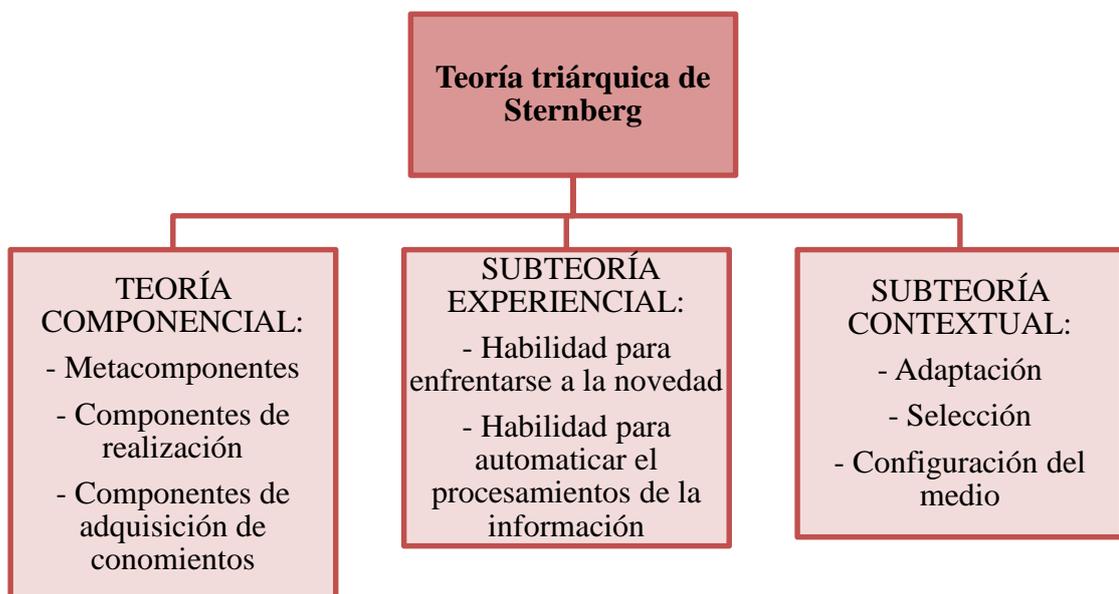


Figura 2. Elaboración propia. Teoría triárquica de la inteligencia de R. J Sternberg (1985)

2.2 Modelos explicativos

Tal y como afirman Barraca y Artola (2004), actualmente casi todos los modelos y definiciones que se utilizan para abordar el término de altas capacidades coinciden en que la inteligencia, es decir, el coeficiente intelectual (CI), por si misma es una capacidad necesaria pero no suficiente. Para poder hablar propiamente de alta capacidad intelectual, es necesario tener en cuenta otros factores en interacción con una elevada inteligencia; estos factores que deben interactuar con la inteligencia concretamente hacen referencia a una elevada creatividad, alta motivación y alta implicación en la tarea. También, es importante mencionar la importancia del contexto familiar, escolar y social en el desarrollo de estas capacidades.

a) Modelos basados en capacidades

Según el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), consultado en 11 de marzo de 2020, describe los modelos centrados en capacidades como uno de los pioneros en intentar definir las características del pensamiento excepcional. Estos modelos también son conocidos como modelos psicométricos ya que se basan exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata.

Consideran las altas capacidades como una característica innata a la persona, en un primer momento solo tenían en consideración la inteligencia y el coeficiente intelectual, posteriormente, incluyeron las aptitudes.

Como afirma Martínez (2012), el origen de esta concepción monolítica de la inteligencia lo encontramos en Galton, este autor utilizó índices psicofísicos elementales para medir la inteligencia buscando correlaciones con la posición social.

Unos años más tarde, como afirma Binet ante la necesidad de discriminar aquellos sujetos que no podían seguir la escolaridad normal, y que por tanto necesitaban unos apoyos especiales, crea una batería de pruebas que dan lugar a los test de inteligencia tal como los concebimos en la actualidad.

Destacamos el estudio longitudinal de Terman:

Según Camacho (2016), Terman lideraba un grupo de investigadores de la universidad Stanford en California, y estos fueron de los primeros intelectuales en llevar a cabo un estudio sistemático sobre las características de las altas capacidades.

Este grupo de investigadores, elaboraron y diseñaron un estudio longitudinal desde una perspectiva empírica y psicométrica, los objetivos del cual eran:

- Analizar las características de los niños con un coeficiente intelectual alto.
- Comprobar la estabilidad del talento individual.
- Demostrar la relación entre la inteligencia y los logros académicos y profesionales.

Las premisas de las que partía el estudio según Camacho (2016), citado en Izquierdo (1990) fueron:

- Comprobar la estabilidad del talento intelectual por encima del desarrollo ontogenético.
- Demostrar la estrecha relación entre el talento y el rendimiento.

En palabras de Terman (1958), citado en Camacho (2016), el objetivo de su estudio se basaba, por una parte, en encontrar los rasgos que caracterizaban a los niños con un alto coeficiente intelectual, y por la otra parte, realizar un estudio prolongando en los años para ver qué clase de adultos llegaban a ser.

b) Modelos basados en el rendimiento

Los modelos basados en el rendimiento, tal y como afirma CREENA (2020), consideran que la alta capacidad intelectual es una característica necesaria pero no suficiente para el alto rendimiento, e incorporan una serie de condiciones que deben darse en la persona, como pueden ser la creatividad o la motivación, concretamente de su funcionamiento conjunto va a depender este alto rendimiento.

El modelo de Marland

Como afirma Sánchez (s.f.) en el Acta de Marland (1972) se empiezan a considerar un conjunto de aspectos en la identificación de individuos con altas capacidades, tales como: la capacidad intelectual general, el pensamiento creativo, la aptitud académica específica, la capacidad de liderazgo, la capacidad en artes visuales o representativas y la capacidad psicomotriz.

La definición propuesta por Marland recoge como niños con altas capacidades aquellos que por sus extraordinarias habilidades son capaces de altas realizaciones, además incluyó a aquellos que alcanzaban el éxito y /o poseían un potencial de habilidad en algún área.

Siguiendo con Sánchez (s.f.), Marland añadió que estos niños con altas capacidades requerían programas y servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporcionaba el sistema educativo ordinario, para poder contribuir al desarrollo de ellos mismos.

El modelo de los tres anillos de Renzulli

Barraca y Artola (2004), aluden que Renzulli en su conocido modelo de los tres anillos, definía al niño con altas capacidades aquel que cumplía tres condiciones, estas tres condiciones eran: alta inteligencia, alta creatividad y alta implicación en la tarea.

De este modo, tal y como indica Torres (2012), Renzulli establece tres grupos de características, cuya interconexión producirá rendimientos excepcionales. Estas características son las siguientes:

1. Capacidad intelectual general por encima de la media.
2. Grado alto de creatividad.
3. Compromiso en la tarea y motivación.

Si estos tres componentes no se presentan interrelacionados e interdependientes entre sí, tal y como afirma Rodríguez (2017), Renzulli no consideraba que el individuo tuviera altas capacidades, sino que hablaba de que el individuo poseía un talento y este podía ser simple o complejo.

Además, Torres (2012) expresa que Renzulli establece dos tipos de altas capacidades:

- Alta capacidad académica: la que se manifiesta en el aprendizaje formal y las pruebas de aptitud.
- Alta capacidad creativa – productiva: aquella que se relaciona con el uso y la aplicación de la información y los procesos de pensamiento de forma integrada en la solución de problemas reales.

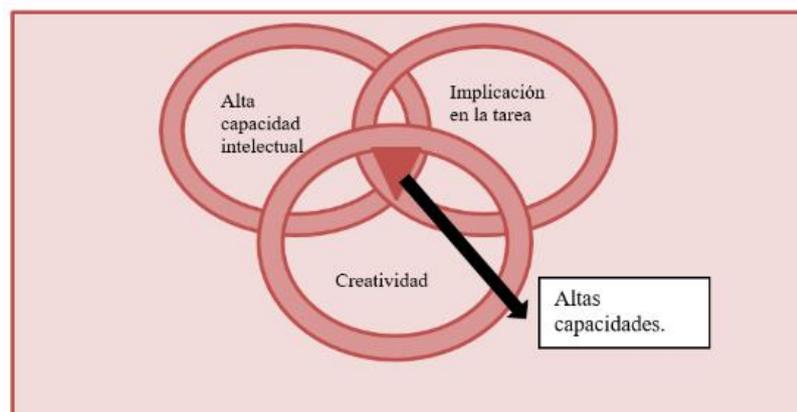


Figura 3. Elaboración propia. Modelos de los tres anillos de Renzulli.

En palabras de Rodríguez (2017), estos tres componentes constitutivos de las altas capacidades e interdependientes, se definen en estos tres términos:

- Capacidad intelectual por encima de la media: se hace referencia tanto a habilidades específicas como generales, para operativizar esta capacidad se utilizan test de inteligencia general o rendimiento, junto a éstos, también se utilizan test de capacidades especiales.
- Implicación en la tarea: entendiéndose la motivación como un proceso general potenciador y estimulante. Por tanto, la implicación en la tarea supone acumular la energía que nos proporciona la motivación haciendo posible afrontar una tarea específica. Este autor, establece 5 factores asociados a la implicación en la tarea: persistencia en la conclusión de un propósito, motivación intrínseca y una fuerte absorción en el trabajo, independencia, confianza en su mismo e iniciativa propia.
- Creatividad: es la capacidad que tiene el individuo para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad de enfoque, así como la capacidad para superar los convencionalismos y los procedimientos establecidos previamente.

Por tanto, en este modelo la capacidad intelectual pierde protagonismo, y entran en juego dos componentes esenciales, que sólo cuando se interrelacionan dan lugar a la alta capacidad, sobresaliendo entre ellos la creatividad.

Finalmente, Barraca y Artola (2004), dan a conocer que Renzulli completó este modelo añadiendo los factores ambientales de personalidad y valores, que quedan articulados en su nuevo modelo al que denomina: Pata de gallo.

c) Modelos socioculturales

Martínez (2012) afirma que los modelos de enfoque sociocultural consideran que las altas capacidades pueden llegar a desarrollarse si existe una interrelación favorable entre factores individuales y sociales.

Modelo de Abraham Tannenbaum:

Sánchez (s.f.), expresa que el elemento clave de la teoría de Tannenbaum es el contexto sociocultural. Por tanto, la idea principal de este modelo se basa en que se tiene que dar una perfecta coordinación entre el talento específico de una persona, un ambiente

que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorar ese determinado talento.

Como plantea Castelló (2012), el modelo de Tannenbaum tiene en cuenta cinco factores que determinan las altas capacidades, entre estos factores distingue elementos dinámicos (procesos del funcionamiento humano y de los contextos en los que el individuo se desarrolla) y estáticos (estatus individual en la relación al grupo u otro criterio externo).

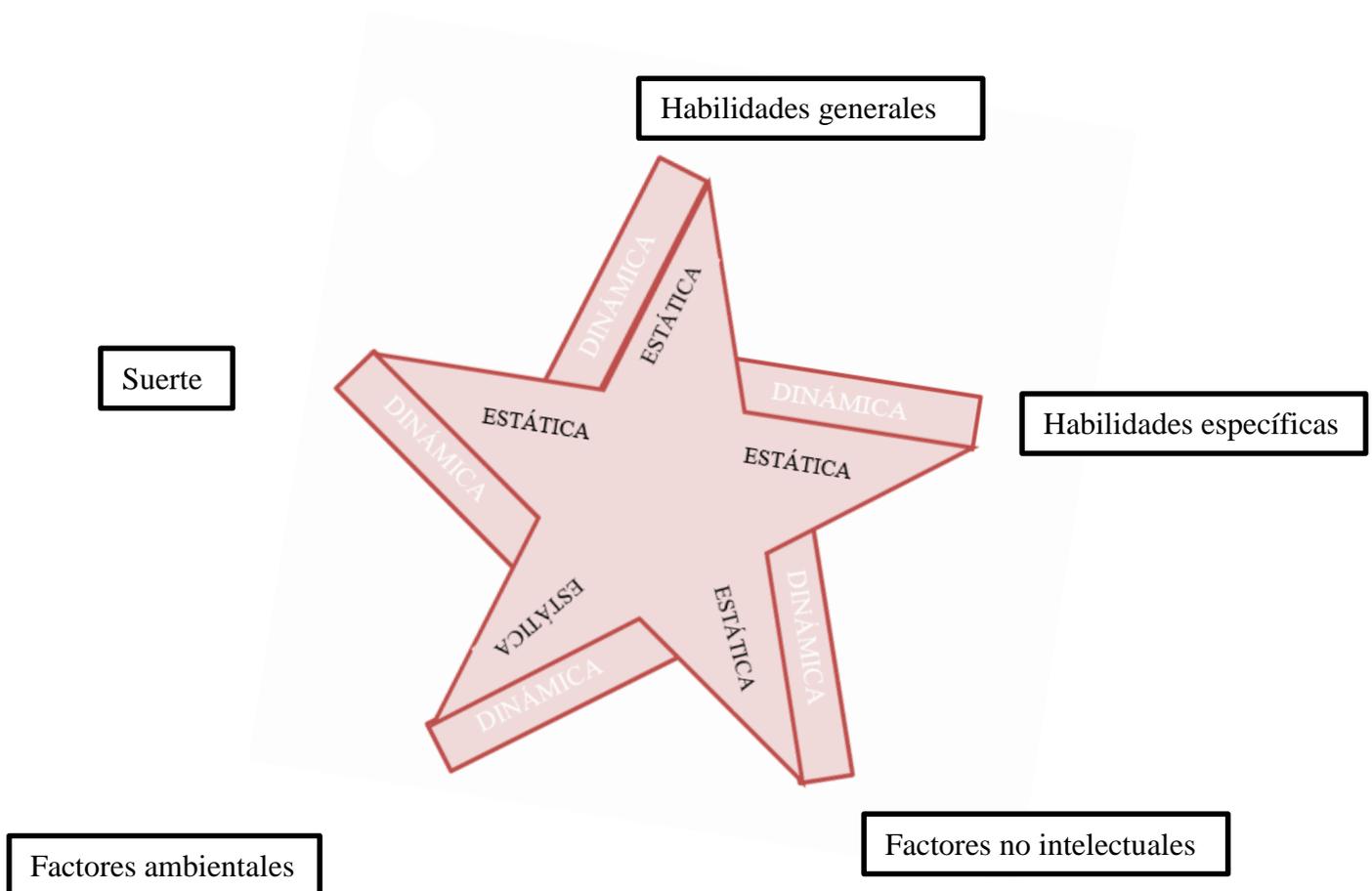


Figura 4. Elaboración propia. Modelos de Tannenbaum.

Habilidades generales:

Hacen referencia a la capacidad intelectual:

Estático	Dinámico
Se pueden identificar mediante test de inteligencia.	Como el individuo hace uso de este potencial y a las posibilidades de intervención para potenciar el desarrollo de estas capacidades.

Habilidades específicas:

Estático	Dinámico
Son las habilidades que una persona puede tener en las distintas áreas.	Como se potencian estas habilidades en función del contexto.

Los factores no intelectuales:

Dentro de este factor, incluye todas las variables personales que pueden influir en la utilización, desarrollo o mejora de las habilidades.

Estático	Dinámico
Las características de la personalidad.	Se destaca que estas características de la personalidad varían en función del sujeto, del ambiente y de la interacción del sujeto y del ambiente.

Los factores ambientales:

Son todos aquellos elementos propios del contexto social.

Estático	Dinámico
Las condiciones sociales y económicas del sujeto.	Se centra en el clima facilitador que la familia, el centro y los compañeros pueden crear,

La suerte:

Son los factores fortuitos, como pueden ser las posibilidades que tenga el individuo para desarrollar sus capacidades.

Estático	Dinámico
Experiencias vitales de la persona.	La suerte, estar en el momento y el lugar adecuado, la capacidad personal para aprovechar oportunidades, la paciencia y la perseverancia.

Castelló (2012) afirma que cada uno de estos factores, siendo necesarios, resultan insuficientes para desarrollar el potencial de altas capacidades. Será la presencia de todos ellos y la combinación lo que dará resultado, sólo llegará a cristalizar si se da la combinación de los factores estáticos y dinámicos.

Modelos de interdependencia Tríadica de Mönks:

Según Sánchez (s.f.), en el modelo de Mönks y de sus colaboradores, se modifica y se amplía el modelo que propuso Renzulli el modelo de “los tres anillos”. Bajo el criterio de estos autores la definición propuesta por Renzulli no consideraba la naturaleza del desarrollo humano ni la interacción dinámica de estos procesos del desarrollo. Mönks y Van Boxtel defienden una aproximación multidimensional, en la que se incluya la personalidad y los componentes sociales.

Como indica Rodríguez (2017), en el modelo propuesto por Mönks y Van Boxtel, denominado Interdependencia tríadica, basado en la tríada de Renzulli: alta habilidad intelectual, motivación y creatividad, añaden la tríada social de la familia, el colegio y los compañeros o amigos.

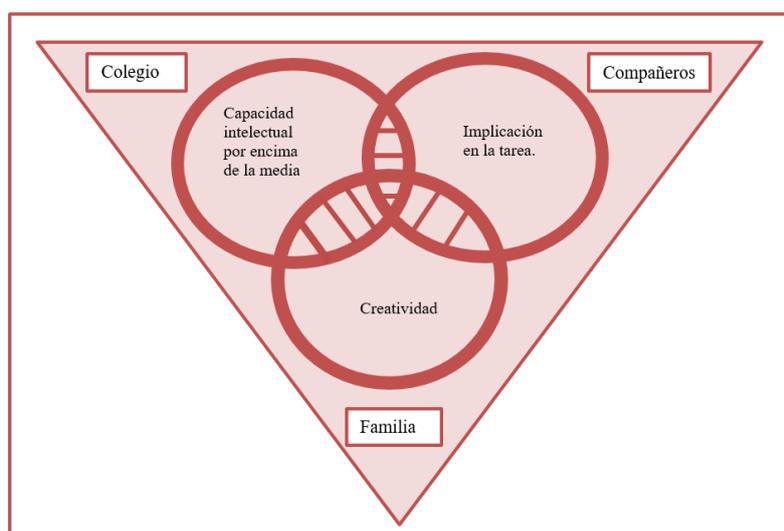


Figura 5. Elaboración propia. Modelo Tríadico de las altas capacidades.

En palabras de Sánchez (s.f.), esta tríada ofrece oportunidades de interacción para conocer a otras personas y al mismo tiempo aprender de ellas. Estos autores afirman que las altas capacidades no son algo que exista en el vacío, sino que estas interaccionan y se relacionan en marcos sociales y al mismo tiempo experimentan procesos evolutivos complejos que merecen un estudio en el mismo marco conceptual. El desarrollo de las altas capacidades en el individuo, va a depender esencialmente del ambiente social de apoyo, de la comprensión y la adecuada estimulación por parte de la familia y el colegio. Además, estos autores añaden en su modelo que cada niño tiene una personalidad propia y característica, por ello, van a necesitar una educación y formación personalizada.

Finalmente, Rodríguez (2017) expresa que estos autores consideran que los niños con altas capacidades manifiestan cambios diferenciales debido a sus capacidades y al entorno en el que se desarrollan, y ambos factores son de gran importancia en el estudio de las altas capacidades.

d) Modelos cognitivos

Tal y como informa CREENA (2020) los modelos cognitivos son aquellos que basan sus principios en las aportaciones de la psicología cognitiva y centra su estudio en los procesos cognitivos de elaboración y gestión de la información.

Este modelo considera que para poder explicar la conducta inteligente es necesario averiguar previamente, con qué tipo de representaciones opera el alumno, que tipo de operaciones realiza y cómo se organiza. Por ello, estos modelos aportan una mejor comprensión del funcionamiento intelectual, a partes iguales, del funcionamiento cuantitativo y cualitativo, cosa que facilita establecer las necesidades educativas de cada alumno de forma personalizada.

Modelos de Sternberg:

Tal y como afirma Camacho (2016), Sternberg fue un gran estudioso de la cognición y desarrolló diversas teorías centradas en los procesos cognitivos.

La teoría Componencial de la inteligencia, fue el primer modelo que Sternberg planteó. En este, propuso cinco procesos componenciales distintos: los metacomponentes, los componentes de desempeño, los componentes de adquisición, los componentes de retención y los componentes de transferencia, a través de los cuales el cerebro ejecuta los

conocimientos y soluciona los problemas. Posteriormente, reformuló esta teoría ya que afirmaba que esta teoría cultivaba la inteligencia de forma psicométrica y tradicional.

En la mitad de la década de los ochenta, Sternberg elaboró *la teoría Triárquica de la inteligencia*, en esta teoría propuso una nueva definición de la inteligencia, para él la inteligencia era: “la actividad mental dirigida con el propósito de adaptación, selección y conformación de entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo”. (Sternberg, 1990, p.67)

Según indica Camacho (2017), Sternberg afirmaba que el funcionamiento cognitivo y la autorregulación de la conducta se daban durante los intercambios con el mundo real, y estas interacciones se daban en tres ámbitos:

- Subcategoría componencial o inteligencia y mundo interno del sujeto.
- Subcategoría experiencial o inteligencia y experiencia.
- Subcategoría contextual o inteligencia y mundo circundante.

Cada una de estas subcategorías, se divide a su vez en componentes ordenados jerárquicamente, proporcionándonos así, una imagen más clara de las altas capacidades (Tal y como se puede observar en la Figura 2).

La subcategoría componencial – analítico, se describen los procesos mentales implícitos en el pensamiento humano, los cuales trabajan de forma conjunta y está compuesta por otros tres componentes: los metacomponentes, los componentes de ejecución y los componentes de adquisición del conocimiento.

La subcategoría experiencial – creativa, se ponen de manifiesto las habilidades de las personas para almacenar los sucesos que nos ocurren día a día y hacer uso de ellos, cuando se nos presenten unos nuevos. Y se subdivide en dos componentes: la habilidad para enfrentarse a la novedad y la habilidad para automatizar el procesamiento de la información.

La subcategoría contextual – práctica hace referencia a como el individuo se adapta al entorno y se divide en tres componentes: adaptación, selección y configuración del medio.

Así que, como afirma Camacho (2016), para este autor es esencial medir las tres subcategorías para poder afirmar que un individuo presenta altas capacidades.

En 1993, Sternberg elaboró *la teoría implícita de la superdotación intelectual*, en la presento la existencia de cinco criterios que debían de estar presentes en una persona con altas capacidades para poder considerarla como tal, y estos cinco criterios son: la excelencia, la rareza, la productividad, la demostrabilidad y el valor.

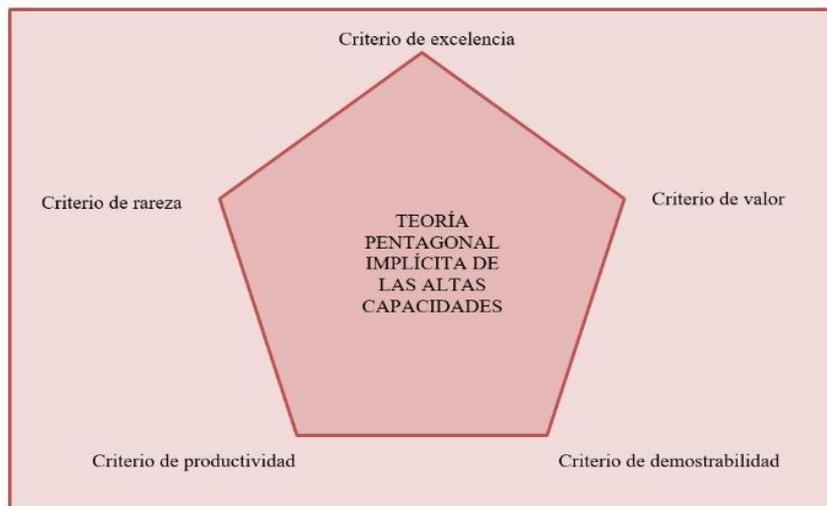


Figura 6. Elaboración propia. Teoría pentagonal implícita de las altas capacidades.

Camacho (2016), explica los cinco criterios de Sternberg del siguiente modo:

- Criterio de excelencia: el sujeto sobresale entre el resto de compañeros, ya sea en una o en más magnitudes que son calificadas como productivas y beneficiosas.
- Criterio de rareza: el sujeto presenta un nivel elevado en una propiedad que se caracteriza como excepcional o rara entre sus iguales.
- Criterio de productividad: la magnitud en la que el alumno es cualificado como óptimo, debe transferirse a la productividad real.
- Criterio de demostrabilidad: contempla las dimensiones que especifican las altas capacidades de un individuo, ya que tienen que ser probadas mediante instrumentos fiables y válidos.
- Criterio de valor: indica que la magnitud en la que sobresale el individuo es beneficiosa tanto para él como para su entorno.

2.3 Características del alumnado con altas capacidades y signos de alerta.

2.3.1 Evolución histórica de la concepción de esos alumnos con altas capacidades intelectuales.

Tal y como observamos en la web de Universia, consultado en 22 de marzo de 2020, la concepción acerca de los alumnos con altas capacidades, ha ido evolucionando, a continuación, mostramos dicha evolución de las teorías clásicas:

Teorías patológicas:

En la época clásica relacionaban las altas capacidades con un don que otorgaban los dioses, no obstante, la genialidad se relacionaba con el desequilibrio mental. Aristóteles, Platón o Demócrito defendían esta creencia.

Posteriormente, Séneca achacó el genio a la locura y posteriormente, Pascal también defendió esta idea.

Teorías psicoanalíticas:

Los psicoanalistas atribuían las altas capacidades intelectuales a aspectos motivacionales. Las altas capacidades eran consecuencia de la libido reprimida y la desviación de esa energía a otros mecanismos de defensa sustitutorios y alternativos. Las personas con altas capacidades dirigían esa energía hacia actividades creativas fruto de procesos inconscientes, estas teorías ponían de ejemplo a Beethoven, Roosevelt, Helmholtz o Napoleón.

Teorías cualitativas:

Según esta teoría las personas con altas capacidades se caracterizaban por unas habilidades y aptitudes extraordinarias, sus intuiciones y anticipaciones los distinguían del resto de personas. Esta concepción cogió fuerza durante el siglo XIX de la mano de personalidades como Schopenhauer, Carlyle y Emerson.

Teorías cuantitativas:

Esta teoría defiende que más que a algún elemento aislado, las altas capacidades son debidas a algún elemento aislado. Como figura representativa de esta teoría destacamos a Galton, en concreto un trabajo en el que realizó diversos ensayos, conocido como: *Inquires into Human Faculty* (1883)

2.3.2 Características más comunes de los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Ron y Sierra (2011) informan que para la detección precoz de niños con altas capacidades se deben tener en cuenta tres criterios:

1. La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual superior a la media.
2. La sobredotación intelectual se asocia con una mayor madurez en los procesos de la información, dicho de otro modo, en la memoria visual y la percepción visual, también se asocia con la precocidad en el desarrollo de la capacidad metacognitiva y gran capacidad de resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad y talento.
3. La sobredotación intelectual debe manifestarse a lo largo de la etapa de desarrollo, es decir, desde el nacimiento hasta los 18 años.

Callejo (2020) da a conocer que en la etapa de infantil los niños con altas capacidades intelectuales destacan por la precocidad en varias áreas como el lenguaje, en la que suelen tener un vocabulario amplio y avanzado para su edad cronológica, además reconocen las letras y los números de forma temprana y muestran mucho interés por todo lo que les rodea.

En la siguiente tabla, García-Ron y Sierra (2011) presentan algunas características con las que comúnmente se identifica a los alumnos con altas capacidades intelectuales en la etapa de educación infantil, además añaden que la información que aportada por los padres será clave para un buen diagnóstico temprano.

12 meses – 4 años	<p>Facilidad de obtención</p> <p>Desarrollo precoz del lenguaje</p> <p>Mantiene una conversación (2 años)</p> <p>Control de esfínteres (2 años)</p> <p>Conoce los colores (2 años)</p> <p>Memoriza cuentos, canciones y oraciones (2,5 años)</p> <p>Interés por lo que le rodea, frecuentes preguntas</p> <p>Curiosidad e interés por aprender</p> <p>Realiza puzles de 20 piezas (2,5 años)</p> <p>Cuenta hasta 10 (2,5 años)</p> <p>Lee con facilidad (4 años)</p>
4 – 6 años	<p>Se relacionan con adultos y niños mayores que él</p> <p>Disfrutan leyendo cuentos y libros</p> <p>Curiosidad insaciable</p> <p>Comprensión rápida e intuitiva</p>
6 en adelante	<p>Vocabulario amplio</p> <p>Gran memoria a largo plazo</p> <p>Comprenden y manejan conceptos abstractos complejos</p> <p>Habilidad para recordar problemas no resueltos</p> <p>Habilidad para hacer conexiones entre distintos conceptos</p> <p>Placer en plantear y resolver nuevos problemas</p>

Figura 7. Tomada de García - Ron y Sierra (2011). Signos de sospecha en el desarrollo.

Entre 1 y 4 años, tienen un gran desarrollo en el área del lenguaje, presentan un habla precoz y son capaces de mantener una conversación con 2 años, leen con facilidad antes de los 4 años y llama la atención su capacidad de memoria.

Entre los 4 y los 6 años tienden a relacionarse con adultos o con niños que son mayores que ellos, tienen gran curiosidad por las cosas, y muestran facilidad y rapidez en la comprensión de conceptos, destacamos un gran desarrollo en el área cognitiva.

A partir de los 6 años destaca su riqueza léxica; comprensión, manejo y conexión de conceptos complejos y placer en plantear y resolver problemas nuevos. Tienen talentos en áreas específicas, pero suelen ser despistados en tareas de rutina o irrelevantes para ellos. Con frecuencia muestra interés por temas trascendentes tales como: justicia, moralidad, guerras, etc. Suelen ser sensibles, perfeccionistas y presentar emociones y sentimientos fuertes.

2.3.3 Comportamientos típicos de los alumnos con altas capacidades.

Por otra parte, Arocas, Cuartero, Fernández, Moya y Torregrosa (2011) presentan una tabla con algunos comportamientos típicos que se atribuyen a niños con altas capacidades intelectuales y que nos pueden ayudar identificarlos y entender porque ocurren.

COMPORTAMIENTOS TÍPICOS	
<i>Qué se puede observar</i>	<i>Por qué ocurre</i>
Presentan altibajos en los resultados académicos	La inversión escolar depende de la relación emocional y la relación con el profesorado
Constantemente demandan justificación por parte de los docentes	Tienen la necesidad de saber el porqué de las cosas
Son habladores, disipados, soñadores...	Presentan mecanismos de atención específicos, necesitan hacer varias cosas a la vez para estar atentos
No pueden justificar sus resultados, luchan por discutir, desarrollar	Funcionamiento intuitivo, hemisferio derecho analógico
Expresión oral brillante pero escritura catastrófica	Disincronía entre la forma de pensamiento oral y escrita. Bloqueando la transición a la palabra escrita.
Aislamiento en el patio	Rechazo debido a la diferencia percibida, soledad por la dificultad de encontrar niños que tengan un funcionamiento o intereses similares.

Figura 8. Tomada de Arocas, Cuartero, Fernández, Moya y Torregrosa. Una guía para la comunidad educativa GVA (2018).

2.3.4 Principales factores de riesgo y posibles consecuencias.

Tal y como afirma Martínez (2012) citado en Castelló y Martínez (1999, pp. 17-18): “estos son rasgos ligados a la personalidad y conducta que pueden aparecer en algunos casos concretos”.

Martínez (2012) expresa que no se trata de unas características genéricas que presentan todos los niños con altas capacidades intelectuales, pero sí que es interesante que se tengan en cuenta a la hora de realizar una adaptación educativa adecuada para una buena adaptación social y emocional. Los factores de riesgo más relevantes que destaca son:

- d) *Tendencia al aburrimiento en el aula:* se da como consecuencia del desarrollo intelectual precoz, por lo que el alumno ve disminuida su motivación por el aprendizaje ya que son temas curriculares que ya conocen o que desconocen, pero a los que dedican demasiado tiempo.
- e) *Perfeccionismo:* son alumnos que se imponen un grado de exigencia que está por encima de sus posibilidades, este problema en ocasiones se ve fomentado por expectativas externas y por un patrón ideal como medida del autoconcepto. En ocasiones, lleva al alumno a la paralización de su actividad y provoca sentimientos de insatisfacción.
- f) *Dificultades de socialización:* esta característica es altamente individual y está estrechamente ligada con la personalidad y las destrezas sociales adquiridas, pero se acentúa en perfiles de alumnos con altas capacidades intelectuales.
- g) *Conflictos personales y falta de seguridad:* suelen darse como resultado de los desajustes entre el desarrollo cognitivo y emocional, ya que ambos no van ligados, sino que son independientes y por tanto no se producen a la vez.

2.4 Necesidades educativas

Barrera, Durán, González y Reina (2007) indican que, una vez llega al aula un alumno con altas capacidades, se requiere determinar qué necesidades educativas presentan, para así concretar la mejor respuesta educativa en el contexto del currículo.

Como expresa González (2000), los aspectos que se consideran relevantes a la hora de definir cuáles son las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales son los siguientes:

1. A nivel curricular:
 - El grado de competencia de los objetivos y contenidos en las diferentes áreas curriculares del ciclo o del nivel determinado.
 - Amplitud y profundidad conceptual y procedimental en un área específica.
 - La habilidad que presenta para plantear y resolver problemas.
 - El tipo de metas que persigue, dentro y fuera del currículo escolar.
2. Capacidades y habilidades:
 - Desarrollo cognitivo.
 - Aptitudes específicas.
 - Desarrollo emocional y social.
3. Estilo de aprendizaje:
 - Forma y ritmo de aprendizaje.
 - Condiciones en que aprende mejor o peor y con qué ayudas.
 - Tipo de tareas en las que tiene éxito i en las que fracasa.
 - Con que materiales trabaja mejor y cuáles son aquellos con los que peor trabaja.
4. Actitudes ante el aprendizaje:
 - En qué áreas muestra interés y en cuales muestra pasividad.
 - Qué aspectos son los que más le motivan o sensibilizan.
 - Grado de perseverancia y responsabilidad en las tareas.
5. Relaciones:
 - Con el profesor o profesora.
 - Con sus compañeros y compañeras de clase.
 - Con las personas adultas.

A partir de los aspectos relevantes que recoge González (2000), Ramírez (2010) define las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades en una línea general, ya que afirma que cada alumno en particular presentara unas necesidades individuales en función de unas circunstancias muy variadas, tales como: capacidades personales, momento evolutivo, condiciones ambientales, circunstancias familiares, etc.

En líneas generales, las estrategias más adecuadas para atender a estas necesidades de manera satisfactoria serían:

- Ofrecer un ambiente rico y estimulante tanto dentro como fuera de las escuelas, que les permita desarrollar su capacidad creativa, desplegar sus habilidades y saciar sus ansias de saber, conocer, hacer, etc.
- Diseñar un entorno que les estimule, permitiéndole y animándole a mostrar su originalidad, divergencia, creatividad, inteligencia y flexibilidad.
- Procurar que el alumno se sienta aceptado por su grupo de iguales y poder confiar en las personas que le rodean.
- Ofrecer al alumno un ambiente de seguridad, escucha, respeto y comprensión en su entorno.
- Reconocerle sus logros y estimularlo para superar obstáculos y retos.
- Brindar al alumno medios para que se relaciones con distintos grupos sociales tanto a nivel escolar como de ocio.
- Enseñar al alumno destrezas relacionadas con el asertividad, el control de la frustración y la autoestima para un desarrollo favorable en sus relaciones intrapersonales y sociales.
- Ofrecerle una enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- Diseñarle un currículo flexible que le permita profundizar en los conocimientos.
- Presentar al alumno tareas con más dificultades y extensión que las de su grupo clase.
- Preparar para el alumno gran multitud y variedad de tareas académicas para que no se aburra.
- Prepararle materiales y recursos apropiados a sus intereses, competencias y capacidades, además han de ser variados.

- Darle medios para fomentar el aprendizaje autónomo, basado en el descubrimiento y la investigación.
- Prepararle actividades que supongan para el alumno desafíos cognitivos. Retos intelectuales superiores, evitando tareas repetitivas. Tares de mayor nivel de complejidad y abstracción.
- Actividad mental continua.
- Ayudar al alumno a realizar conexiones entre la información, la interrelación de ideas y contenidos de diferentes áreas y materias y la extracción de conclusiones.
- Presentar flexibilización en cuanto a los horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Realizar una buena planificación y evaluación individualizada en cuanto a su aprendizaje.
- Crear en el alumno hábitos de estudio adecuados.
- Plantearle estrategias de acceso y búsqueda de información.

2.5 Respuestas educativas

A juicio de Reyzábal (2007), la normativa propone para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con altas capacidades, un modelo eminentemente curricular, derivado del enfoque comprensivo e inclusivo en el que se contempla la atención a la diversidad.

En el contexto educativo, se realiza mediante adaptaciones continuas que suponen ajustes curriculares y organizativos tanto en documentos oficiales como en programaciones didácticas.

De nuevo Reyzábal (2007) menciona que las medidas ordinarias deben ser previas y promover el desarrollo equilibrado de las capacidades establecidas con carácter general de todo el alumnado, y apunta que se debe tener en cuenta que la planificación que se realice para el alumnado con altas capacidades intelectuales se deberá regir por los mismos criterios que para el resto de alumnado, es decir, avanzando de menor a mayor grado de significatividad.

Los ajustes que se realicen para dicho alumnado supondrán ampliar o enriquecer el currículo ordinario, dotándolo así de mayor riqueza, en relación con los contenidos y objetivos de su grupo de iguales, lo que requiere de procesos cognitivos más complejos sin adelantar contenidos correspondientes a cursos superiores.

Guirado y Valera (2012) afirman que la acción educativa sobre los alumnos con altas capacidades intelectuales, tradicionalmente ha seguido tres líneas de actuación:

Martínez y Rehbein (2004) las definen como:

a) **Aceleración:**

Esta estrategia implica la reducción de algún ciclo de enseñanza; Y en cada país está legislada de diferente forma, en España toma el nombre flexibilización.

Tiene un bajo coste económico, y soluciona parcialmente los problemas asociados a la motivación.

Gómez (2009) apunta ventajas y desventajas de este tipo de estrategia:

- Ventajas: este modelo permite la aceleración a la mayor rapidez en el aprendizaje, la presentación de estímulos se hace más interesante y adecuada al nivel del alumno / a.

- Inconvenientes: destaca que el alumnado puede que no presente un avance en el conocimiento igual en todas las asignaturas, y además aclara que la madurez mental no siempre se acompaña del mismo grado de madurez socio – emocional.

b) Agrupamiento:

Se sustenta en el hecho de pensar que agrupar a los alumnos es función de características similares les asegurará dar una mejor respuesta educativa atendiendo a sus necesidades.

El tipo de agrupamiento puede ser:

Total: se conoce como una escuela segregada, el autor Martínez y Rehbein (2004), apunta que es totalmente marginador.

Parcial: parte del tiempo, en alguna materia o extraescolares, en este caso indica que los resultados son muy beneficiosos ya que mejora el rendimiento y la motivación sin necesidad de afectar el desarrollo emocional y social.

Gómez (2009) destaca las siguientes ventajas e inconvenientes:

- Ventajas: al alumno se le presenta la oportunidad de trabajar y relacionarse con estudiantes con similares características. Y este tipo de programas asegura la integración y adaptación social del alumnado ya que solo permanece fuera del aula habitual durante periodos de tiempo relativamente cortos.
- Inconvenientes: este tipo de programas requiere de recursos específicos, profesores de apoyo especialistas, recursos materiales apropiados, etc.

c) Enriquecimiento:

“El enriquecimiento del currículo en la mayoría de los casos equivale a una adaptación curricular individualizada.” (Martínez y Rehbein, 2004, pp. 241)

Afirma que de este modo se puede conseguir el máximo ajuste a las características de cada alumno y respetar la socialización del alumno /a.

Según Gómez (2009) en este programa también podemos observar ventajas e inconvenientes:

- Ventajas: los programas son individualizados y el estudio es independiente y autodirigido.
- Inconvenientes: el principal inconveniente es la segregación y de tipo económico ya que son planes individualizados.

Los objetivos generales que persigue este programa, según Reyzábal (2007), son los siguientes y los agrupa en tres apartados, que se corresponden en tres ámbitos de educación:

1) Con los alumnos:

El desarrollo del pensamiento creativo.

Desarrollo del razonamiento lógico.

Favorecer la socialización.

Favorecer actitudes de cooperación.

2) Con los profesores y orientadores del centro:

Intercambiar información y modelos que contribuyan a la mejora de la atención educativa de los alumnos / as.

3) Con los padres o tutores legales:

Proporcionar pautas de actuación desde casa.

Disminuir la ansiedad de la familia y ajustar las expectativas familiares.

2.6. Marco legal

La legislación educativa actual menciona la obligación y la necesidad de atender a todos los alumnos escolarizados en los centros educativos españoles con equidad e igualdad.

En primer lugar, vamos a hacer referencia a **nivel estatal**. En nuestro país, destacamos la Ley Orgánica 2 / 2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE); y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

En la **LOE** se contempla que los alumnos con altas capacidades intelectuales o los que se han incorporado tarde al sistema educativo español, también precisan de un tratamiento específico.

En la sección segunda de la mencionada Ley, Alumnado con altas capacidades intelectuales, se hace referencia al ámbito en el artículo 76 y a la escolarización en el artículo 77.

Artículo 76. *Ámbito.*

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Artículo 77. *Escolarización.*

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Como podemos observar en la **LOMCE** dentro de la sección cincuenta y siete. Los apartados 1 y 2 del artículo 71 en los que se expone:

«1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de

aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.»

Así mismo, en la presente Ley, en la sección cincuenta y ocho. El artículo 76 se informa:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.»

En segundo lugar, aludimos a **nivel autonómico** para ello vamos a centrar en los siguientes decretos:

En el **DECRETO 104/2018**, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan **los principios de equidad y de inclusión** en el sistema educativo valenciano, en el capítulo IV: Escolarización, en el artículo 21. Escolarización del alumnado con altas capacidades específicas de apoyo educativo en el punto 6, se indica que:

Los centros ordinarios, de manera excepcional, podrán introducir medidas de flexibilización en el inicio o la duración de las diferentes etapas educativas para el alumnado con necesidades educativas especiales, altas capacidades, alumnado de incorporación tardía y otras necesidades que la Administración educativa determine, siempre que esta medida favorezca su desarrollo y su integración socioeducativa.

Dentro de la **Resolución de 5 de julio de 2019** del secretario autonómico de Educación y Formación profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la **organización y el funcionamiento** de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2019-2020, dentro del punto 7, en el punto 7.1.1. Evaluación de los procesos de aprendizaje, enseñanza e información a las familias se contempla:

En el punto 3 se expone :

Considerando las características de esta etapa educativa, que no tiene carácter ni de promoción ni de calificación para el alumnado, esta evaluación será eminentemente formativa y debe servir, además, para la detección temprana de las dificultades de

aprendizaje, las altas capacidades intelectuales, las circunstancias de vulnerabilidad y las barreras a la inclusión.

Así mismo, en la **Orden 20/2019** en cuanto a las **medidas de flexibilización** de la etapa, dentro del capítulo IV, en la sección IV, en el punto 4:

Artículo 37. Flexibilización en la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales:

1. La flexibilización de la duración de los diferentes niveles, etapas y grados para el alumnado con altas capacidades intelectuales es una medida de respuesta de nivel IV, de carácter excepcional, que consiste en su incorporación a un curso superior al que corresponde al nivel académico que está cursando, siempre que disponga de un grado suficiente de madurez y de adquisición de las competencias clave para cursar adecuadamente el curso al cual se propone el acceso y se prevea que la medida es la más

Para aplicar la medida de flexibilización en la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales se debe haber aplicado previamente la medida de enriquecimiento curricular y una vez analizada su eficacia, considerando las circunstancias por las que dicha medida se considera insuficiente.

En la **Orden de 20/2019**, de 30 de abril, de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la **organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano**.

Dentro del capítulo II, en el artículo 5. La evaluación psicopedagógica, se prevé:

En el punto 3. La valoración sociopsicopedagógica tiene carácter prescriptivo en las siguientes situaciones:

3.1. Para la aplicación de las medidas de respuesta de nivel III siguientes:

a)) Enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

3.2. Para la aplicación de todas las medidas de respuesta de nivel IV:

l) Flexibilización de la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Además, en la misma orden, en el capítulo III se hace referencia al Plan de actuación personalizado (PAP), dentro del artículo 8 en concreto en el punto 2 indica que el PAP tiene un carácter descriptivo para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siempre que se apliquen las medidas que se indican, en nuestro caso la que nos

interesa es la c) Enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Siguiendo con la misma orden, en la sección segunda podemos ver las medias individualizadas para el aprendizaje, dentro de las cuales en el artículo 16, se especifica el Enriquecimiento curricular:

1. El enriquecimiento curricular es una medida curricular extraordinaria de nivel III dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales, debidamente identificado por los servicios especializados de orientación. Consiste en la ampliación de los objetivos y los contenidos de las diferentes áreas y materias, la flexibilidad de los instrumentos y los criterios de evaluación y el uso de una metodología específica, teniendo en cuenta las capacidades, los intereses, el estilo de aprendizaje del alumnado y las características y oportunidades del contexto familiar y sociocomunitario.

2. Estas actuaciones se desarrollan dentro del aula ordinaria, en el marco de la adecuación personalizada de las programaciones didácticas hechas por el profesorado, a pesar de que en determinados momentos pueden constituirse pequeños grupos fuera del aula ordinaria para trabajar competencias o programas específicos. También pueden incorporar actividades, dentro y fuera del horario lectivo, que impliquen a la familia y el contexto sociocomunitario.

3. Las actuaciones y los programas de enriquecimiento curricular las planifica, las aplica y las evalúa el equipo docente, coordinado por la tutora o el tutor y asesorado por el servicio especializado de orientación, con la participación del alumnado y la familia.

Del mismo modo, en la sección cuarta: Medidas de flexibilización en la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales, dentro del artículo 37 se trata en concreto, la flexibilización en la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales, en la cual se especifica:

1. La flexibilización de la duración de los diferentes niveles, etapas y grados para el alumnado con altas capacidades intelectuales es una medida de respuesta de nivel IV, de carácter excepcional, que consiste en su incorporación a un curso superior al que corresponde al nivel académico que está cursando, siempre que disponga de un grado suficiente de madurez y de adquisición de las competencias clave para cursar adecuadamente el curso al cual se propone el acceso y se prevea que la medida es la más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y la socialización.

2. En las enseñanzas de régimen general, la flexibilización en la duración de los diferentes niveles, etapas y grados puede adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza obligatoria y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias.
3. En la enseñanza obligatoria, puede adoptarse la medida de flexibilización del periodo de escolarización en las situaciones siguientes:
 - a) La anticipación de la escolarización en el primer curso de la Educación Primaria.
 - b) La reducción en un año de la escolarización en cualquiera de los cursos de la etapa de Primaria como consecuencia de la incorporación de la alumna o el alumno a un curso superior al que le corresponde por edad, siempre que no se haya anticipado el inicio de la escolarización previsto en el punto anterior.
 - c) La reducción en un año de la escolarización en cualquiera de los cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como consecuencia de la incorporación de la alumna o el alumno a un curso superior al que le corresponde.
4. Al alumnado que se le autoriza la medida de flexibilización de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria habiendo cursado el tercer curso y ha demostrado, de acuerdo con los criterios de evaluación, el logro de las competencias de la etapa, se le expedirá el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El cálculo de la nota media de la etapa se tiene que hacer considerando las calificaciones obtenidas en los niveles que ha cursado.
5. Al alumnado que se le autoriza la medida de flexibilización de la etapa de Bachillerato habiendo cursado el primer curso y ha demostrado, de acuerdo con los criterios de evaluación, el logro de las competencias de la etapa, se le expedirá el título de Bachillerato y podrá realizar la prueba de acceso a la universidad. El cálculo de la nota media se tiene que hacer considerando las calificaciones obtenidas en los niveles que ha cursado.
6. En las enseñanzas de régimen especial, la reducción de la duración de los diferentes grados, ciclos y niveles no puede superar la mitad del tiempo establecido a todos los efectos.
7. El procedimiento para aplicar esta medida es el siguiente:
 - a) La tutora o el tutor, a propuesta del equipo docente, formaliza la solicitud al servicio especializado de orientación, para que, si procede, realice la

evaluación sociopsicopedagógica y emita el correspondiente informe sociopsicopedagógico, de acuerdo con el procedimiento establecido en el artículo 6 de esta orden. La solicitud de evaluación sociopsicopedagógica tiene que incluir un informe del equipo docente que justifique que la alumna o el alumno dispone de las competencias necesarias para cursar con aprovechamiento el curso en el cual se quiere escolarizar y se prevé que esta medida puede mejorar el desarrollo académico y socioafectivo.

b) Si la medida es procedente, la dirección o la titularidad del centro tiene que tramitar la solicitud a la dirección territorial competente en materia de educación, del 1 al 30 de abril en previsión del curso siguiente, adjuntando el informe favorable del equipo docente, el informe sociopsicopedagógico favorable a la medida, la conformidad de la familia o representantes legales y otros informes que se consideren relevantes para la resolución del procedimiento.

c) La persona titular de la dirección territorial competente en materia de educación tiene que resolver la pertinencia de la medida, vista la solicitud del centro y, en caso de considerarlo necesario, el informe de la Inspección de Educación, y comunicarlo, por escrito, al centro y a la familia o representantes legales, antes de la primera fecha establecida para la publicación de puestos escolares vacantes en las etapas implicadas. La resolución se tiene que adjuntar al expediente administrativo de la alumna o el alumno.

8. La medida de flexibilización tiene que ir acompañada de medidas y actuaciones específicas que contribuyan al desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y de la personalidad del alumnado para el cual se aplica.

9. En la toma de decisiones sobre la aplicación de la medida de flexibilización se tiene que tener en cuenta que, de acuerdo con la normativa vigente, el alumnado cumple los requisitos para el acceso a los niveles o estudios a los cuales se propone la promoción.

3.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

3.1. Objetivos de la Propuesta de Intervención.

Los objetivos de nuestra propuesta de intervención se articulan en dos grandes apartados, por una parte, presentamos el objetivo general de la intervención y a continuación, los objetivos específicos que queremos llevar a cabo.

Objetivo general:

Diseñar una propuesta de enriquecimiento curricular sobre el Universo para Infantil 5 años (el tercer curso de la etapa de 3 a 6 años) que pueda ser llevada a la práctica en un futuro.

Objetivos específicos:

- Introducir a los alumnos en el tema, a la vez que disfrutan del aprendizaje proporcionándoles situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje por parte de los alumnos.
- Conseguir una aproximación al aprendizaje significativo.

3.2. Metodología de la Propuesta de Intervención.

Los alumnos con altas capacidades intelectuales, al igual que el resto de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, también requieren de una respuesta educativa diferente y diferenciada.

En nuestro caso, esta respuesta se llevará a cabo proporcionándole provisiones educativas que respondan a sus necesidades, en el uso y el manejo de recursos, conocimientos, habilidades, ritmos de aprendizaje y motivación.

Para ello, vamos a realizar una adaptación curricular individual, en forma de enriquecimiento, adaptando los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumno, mediante la realización de modificaciones en los elementos que constituyen el currículo.

Para ello, hemos desarrollado una unidad didáctica sobre el espacio, esta unidad se va a llevar a cabo con todo el alumnado de la clase por igual, pero en cada sesión habrá actividades destinadas al alumno con altas capacidades, no obstante, si cualquier otro alumno desea realizarla también podrá hacerlo.

De tal forma, que el alumno trabajará en el aula con el mismo material que el resto de compañeros, pero dado que el alumno en cuestión, termina muy pronto las actividades y muestra interés por seguir aprendiendo, preparamos unas actividades complementarias a las de la unidad, que despierten en el más interés y supongan un grado más de abstracción.

En esta unidad, hemos trabajado tanto a través de actividades, tareas como ejercicios con el fin de motivar al alumnado y establecer las bases de un buen aprendizaje, además la mayoría son tareas, es decir que no van a tener una única respuesta correcta, por lo tanto, los alumnos en función de sus capacidades van a poder desenvolverse más o menos y podremos adaptarnos más a cada alumno.

La unidad didáctica se va a desarrollar en 14 sesiones, en cada una de la sesión habrá dos o tres actividades. Las sesiones van a tener una primera parte grupal, en la que a través del descubrimiento los alumnos irán aprendiendo los contenidos, y una segunda parte individual que nos va a servir para que los alumnos mediante la realización de las fichas asienten los conocimientos. De tal modo que todo lo que veamos en clase quedará plasmado en las fichas con el fin de que cuando terminemos la unidad, los alumnos tengan su propio libro explicativo del universo, en el que estarán todas las fichas, explicaciones y experimentos, ya que como hemos podido observar durante los múltiples periodos de prácticas, poder llevarse el material que han hecho a casa les resulta muy motivador.

3.3 Contextualización.

En primer lugar, vamos a presentar el centro para el cual se plantea esta propuesta, este se encuentra en un pueblo de la comarca de la Costera. No es un pueblo muy grande, tiene alrededor de 3500 habitantes y se encuentra cerca de la ciudad de Játiva.

El centro está ubicado a las afueras del pueblo, concretamente en la parte más alta, justo al lado del colegio, encontramos el Instituto.

El colegio consta de cuatro edificios: Comedor, Educación Infantil, Educación Primaria y Gimnasio. En el edificio de Educación Primaria encontramos Secretaría y Dirección, contando este edificio con ascensor, además el centro tiene dos pistas polideportivas, aparcamiento para 30 vehículos, zonas de jardín y casa del conserje.

Todos los edificios están comunicados con las rampas adecuadas para que todos puedan acceder a todos los espacios del Centro sin barreras arquitectónicas que impidan el acceso a personas con cualquier tipo de déficit y, además están conectados con superficies útiles de circulación cubiertas para proteger de la lluvia.

Es un centro público, es decir, subvencionado por la Administración pública y a la cual pertenece su titularidad. El centro es y se manifiesta ideológicamente pluralista. Por lo tanto, se trabaja para que se respeten todas las ideologías y creencias.

En este centro el programa de educación bilingüe está basado en el P.E.V (Programa de ensenyament en valencià).

En cuanto al alumnado, el centro cuenta en estos momentos con una matrícula de 298 alumnos de los cuales 77 son de educación Infantil y 221 de educación primaria. Todo el alumnado está enmarcado en los programas PEV, y todos siguen los diseños particulares indicados en el PEC.

Dentro de la diversidad podemos considerar que no cuenta con un alumnado "conflictivo", aunque desde hace un tiempo atrás se observan en el alumnado actitudes de falta de respeto y de tolerancia hacia el profesorado y a ellos mismos, falta de valores y hábitos que dificultan en muchas ocasiones la tarea educativa y escolar. A todo esto, añadimos las dificultades propias del alumnado con NEE y también los recién llegados que necesitan una dedicación de recursos y atención.

Con esta diversidad, el alumnado convive y tiene que aprender a convivir con tolerancia y respeto. Este aspecto será una de las prioridades a trabajar e intentar conseguir.

Haciendo referencia al perfil familiar del centro, podemos decir que casi la totalidad de la población escolar proviene de familias integradas en el pueblo, trabajadores y trabajadoras en activo, a pesar de que debido a la situación económica actual hay algunas familias en el paro. El nivel socio-cultural de las familias es medio.

La lengua vehicular de las familias es el valenciano con un nivel de conocimiento (hablado y leído) satisfactorio.

Es una escuela que responde a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad del siglo XXI. Esto implica:

- Mantener una actitud abierta a las innovaciones y los cambios presentes en la sociedad: en el mundo de las ciencias y la tecnología, la comunicación, las artes...
- Trabajar los contenidos básicos a la luz de las exigencias formativas generadas por la sociedad de la información y de la comunicación.
- Adquisición de hábitos de trabajo y lectura relacionados con la búsqueda, selección y organización de la información: "Enseñar a aprender"
- Integrar las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la práctica educativa.
- Integrar nuevas enseñanzas relacionadas con la salud, el consumo, la paz, el medio ambiente, el civismo...
- Desarrollar capacidades artísticas y deportivas.

El centro cuenta con los siguientes espacios y materiales:

Espacios:

- Aulas de PT
- Aula de AL
- Gimnasio
- Biblioteca
- Sala de informática
- Aula Ordinaria.

Materiales:

- Ordenadores de aula
- Libros de lectoescritura Libros de lectura
- Juegos didácticos y CD
- Murales

- Material fungible y de otro elaborado por los especialistas de PT
- Pizarra digital

Desde el centro se promueve un enfoque constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje, pretendiendo que éste sea mayoritariamente un proceso cultural comunicativo. Por lo que el proceso de enseñanza aprendizaje ha de ser un proceso de construcción de significados compartidos. Por ello, la relación entre alumno – profesor se basa fundamentalmente en la trasmisión de conocimientos. Los niños son esponjas y sobre todo en educación infantil los alumnos ven a los profesores como referentes, casi al mismo nivel que sus padres en muchas ocasiones, por este motivo el profesor en todo momento tiene que ser un buen modelo de aprendizaje y predicar con la acción para que los alumnos lo vean e imiten.

La autoridad y el poder están estrechamente relacionados, ambos influyen en las relaciones entre individuos y grupos. Desde el centro se considera importante que los alumnos tengan claro que la autoridad la tiene el profesor, pero entendido como una autoridad pedagógica jugando conjuntamente con la confianza, es muy importante que los alumnos tengan plena confianza en los profesores.

Así pretenden evitar que los profesores tengan un exceso de permisividad que desencadene en situaciones de desorden, apatía y violencia.

Existe el Plan de Convivencia como documento forma y es conocido y aplicado por todos los profesores. Las técnicas de resolución de conflictos y disciplina se realizan mediante la mediación del profesor.

A continuación, se muestra un plano del centro:



En segundo lugar, nos vamos a centrar en el aula en la que queremos llevar a cabo la propuesta de intervención, el aula de tercero de Educación Infantil. El aula tiene unas dimensiones de 58 m², se ubica en el edificio de Educación Infantil. El aula dispone de un baño dentro de la misma, el cual tiene un ventanal grande a través del cual el profesor/a puede ver en todo momento a los alumnos que se encuentran en el mismo.

Todas las aulas de Educación Infantil cuentan con tres patios, dos de los cuales son compartidos y después cada clase tiene un pequeño patio propio.

El aula tiene muy buena luminosidad, ya que una de las paredes laterales tiene un gran ventanal, lo que proporciona luz natural en días soleados con persianas regulables para poder ajustar la cantidad de luz conveniente.

Además, están totalmente acondicionadas para poder mantener la temperatura adecuada. Cuenta con ocho radiadores y aire acondicionado.

El mobiliario del que dispone el aula es el siguiente:

- Percheros con la foto de cada alumno encima de cada percha para que cada uno sepa cuál es su percha y cuál es su chaqueta, ya que al ser el primer año pueden crearse confusiones a la hora de recoger sus prendas.
- Cajoneras con el nombre y la foto de cada alumno en las cuales guardan las tareas, que recogerán al final del trimestre.
- Una estantería dividida en equipos, cada estante es de un color en relación a los colores de los equipos de trabajo. De este modo, cada equipo de trabajo tiene un estante de su color en cual encontrará las cajitas con el distinto de material.
- Mesas hexagonales.

En cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación, las Tics, el aula cuenta con:

- Una pizarra digital
- Un video proyector
- Un ordenador de aula del cual los alumnos hacen uso diariamente.

El grupo, está formado por 25 alumnos, entre los cuales hay 13 niñas y 12 niños. Los equipos de trabajo se han realizado en grupos de 5 alumnos, distribuidos en mesas hexagonales, el criterio de distribución está hecho en función del nivel académico de los alumnos, se intentaba mezclar a los alumnos con un nivel académico más alto con los

alumnos que tenían un nivel académico más bajo, este criterio de distribución no es conocido por los alumnos. Se realizaban cambios cuando se considere oportuno.

3.3.Desarrollo.

Para llevar a cabo nuestra propuesta de intervención, hemos diseñado 14 sesiones las cuales se van a llevar a cabo a lo largo de tres semanas en el mes de febrero.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 9:30	Asamblea				
9:30 11:00	Proyecto				
11:00 11:45	Patio				
11:45 12:45	Juegos ABN	Lectoescritura	Inglés	Juegos ABN	Programa de Estimulación del Lenguaje Oral (PELO)
12:45 13:45	Psicomotricidad	Juegos ABN	Lectoescritura	Religión	Psicomotricidad
13:45 14:00	Recogemos y nos preparamos para irnos a casa.				

I. CONOCIMIENTO DE SI MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS			ACTIVIDADES
		CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES	
	<p>2. Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas, adoptando posturas y actitudes adecuadas a las diversas actividades que desarrolla en su vida cotidiana.</p> <p>7. Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales</p>	<p>c) Las nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.</p>	<p>b) La coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino y grueso</p>	<p>e) La aceptación de las normas implícitas que rigen los juegos de representación de papeles.</p>	<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 2</p> <p>Sesión 3</p> <p>Sesión 4</p> <p>Sesión 5</p> <p>Sesión 6</p> <p>Sesión 7</p> <p>Sesión 8</p> <p>Sesión 9</p> <p>Sesión 10</p> <p>Sesión 11</p> <p>Sesión 12</p> <p>Sesión 13</p> <p>Sesión 14</p>

	OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS			ACTIVIDADES
		CONCEPTOS	PROCEDI-MIENTOS	ACTITUDES	
II. MEDIO FÍSICO, SOCIAL, NATURAL Y CULTURAL	<p>4. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades más habituales, con el fin de adquirir progresivamente seguridad afectiva y emocional para desarrollar sus capacidades de iniciativa y autoconfianza.</p> <p>9. Mostrar interés y curiosidad por los cambios a los que están sometidos los elementos del entorno, para identificar algunos factores que influyen sobre ellos.</p> <p>10. Descubrir aquellos elementos físicos, naturales, sociales y culturales que a través de TIC amplían el conocimiento del</p>	<p>a) Las propiedades y relaciones de objetos y colecciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Color - Forma - Tamaño - Grosor - Textura - Semejanzas y diferencias - Pertenencia y no pertenencia. <p>j) El conocimiento de formas geométricas planas y de cuerpos geométricos. La adquisición de nociones básicas de orientación y situación en el espacio.</p> <p>c) La observación y exploración de</p>	<p>g) La resolución de problemas que impliquen la aplicación de sencillas operaciones.</p>		<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 2</p> <p>Sesión 3</p> <p>Sesión 4</p> <p>Sesión 5</p> <p>Sesión 6</p> <p>Sesión 7</p> <p>Sesión 8</p> <p>Sesión 9</p> <p>Sesión 10</p> <p>Sesión 11</p> <p>Sesión 12</p> <p>Sesión 13</p> <p>Sesión 14</p>

	<p>mundo al que pertenece.</p> <p>11. Conocer, representar y nombrar a partir de la observación, descripción, manipulación y juego, los objetos de la vida cotidiana con formas geométricas planas: círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo y formas geométricas de volumen: esfera y cubo.</p>	<p>animales y plantas de su entorno.</p>			
--	---	--	--	--	--

III. LOS LENGUAJES : COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS			ACTIVIDADES
		CONCEPTOS	PROCEDI-MIENTOS	ACTITUDES	
	<p>1. Descubrir a través de los diferentes lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y comunicación.</p> <p>4. Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.</p> <p>5. Valorar y apreciar las producciones propias, las de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas del patrimonio conocidas mediante TIC o “in situ” y darles un significado que les aproxime a la comprensión del mundo cultural al que pertenecen.</p>	<p>j) El uso progresivo de las características básicas de los cuentos impresos (fórmulas de comienzo y final, planteamiento, nudo y desenlace).</p> <p>1.2. La iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.</p>	<p>f) El uso progresivo, de acuerdo con la edad, de una estructuración gramatical correcta, una entonación adecuada y una pronunciación clara.</p> <p>h) La lectura en voz alta de pequeños textos ya conocidos, tras una preparación oral y una memorización previa, con la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados.</p> <p>n) La utilización de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas</p>	<p>b) La iniciativa, el interés y la participación en la comunicación oral en las situaciones de la vida cotidiana en el aula, como medio para establecer y mantener relaciones sociales, resolver un conflicto o planificar una actividad al tiempo que se respetan las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico.</p> <p>g) La participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.</p> <p>Acomodación</p>	<p>Sesión 4</p> <p>Sesión 5</p> <p>Sesión 6</p> <p>Sesión 7</p> <p>Sesión 8</p> <p>Sesión 9</p> <p>Sesión 10</p> <p>Sesión 11</p> <p>Sesión 12</p> <p>Sesión 13</p>

			<p>convenciones del sistema de la lengua escrita, como linealidad, orientación y organización del espacio, y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.</p>	<p>progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como el acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.</p> <p>d) El interés por el uso del valenciano en cualquier situación, especialmente cuando no es la lengua habitual.</p> <p>La valoración del cuidado en el contenido y la presentación de las producciones propias y de los otros y de la adecuación a las diversas exigencias de las diferentes</p>	
--	--	--	---	--	--

				<p>situaciones comunicativas.</p> <p>a) La escucha, la interpretación y la comprensión de cuentos, relatos, leyendas y adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.</p>	
--	--	--	--	--	--

Sesión 1	El origen
Estrategia Metodológica	Descubrimiento. Gran grupo
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de interiorizar el procedimiento de creación del universo y es capaz de expresarlo en la ficha de trabajo. <i>El alumno muestra interés en la actividad de investigación y ampliación de la explicación en el aula.</i>
Competencia	Competencia Aprender a aprender. Competencia Lingüística Competencia para el conocimiento en interacción con el medio físico. Tratamiento de la información y competencia digital.
Contenido	Creación del universo.
Desarrollo del trabajo propuesto	Actividad 1: En primer lugar, en la asamblea vamos a investigar sobre el origen del universo, para ello vamos a realizar una simulación del Big Bang, de manera que los alumnos entiendan y puedan ver como ocurrió este fenómeno. (Ver Anexo 2) Por equipos los niños tendrán que ir haciendo bolitas pequeñas de plastilina de color azul, verde, rojo, blancas, marrones, lila, es decir de todos los colores de los planetas. Una vez tengamos todas las bolitas, la profesora o el profesor las meterá dentro de un globo y lo hincharán. Como en el aula son 25 alumnos utilizaremos 5 globos. Seguidamente, en la asamblea explotaremos los globos, después las bolitas de plastilina caerán al suelo

	<p>y los alumnos tendrán que ir agrupándolas por colores formando bolas más grandes que darán lugar a los distintos planetas.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Una vez hayamos explicado la teoría del Big Bang, los alumnos se sentarán cada uno en su equipo de trabajo y realizarán la ficha número 1 (que podemos encontrar en el Anexo 3), en esta, lo alumnos tendrán que rellenar los huecos y colorear la explosión.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> Como actividad de ampliación, hemos preparado un vídeo de Happy Learning, en el que se explica con más detalle el origen del universo y algunas curiosidades.</p>
Temas transversales	<p>Psicomotricidad fina.</p> <p>Conocimiento e interacción con el entorno.</p>
Organización de la clase y los alumnos	<p>Actividad 1: En gran grupo en la asamblea.</p> <p>Actividad 2: En grupos de trabajo.</p> <p>Actividad 3: En el rincón de la informática.</p>
Duración aproximada	<p>Actividad 1: 30 minutos</p> <p>Actividad 2: 25 minutos</p> <p>Actividad de enriquecimiento: 10 minutos</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Globos. - Plastilina de colores. - Colores. - Lápices. - Ordenador. - Auriculares.
Evaluación	<p>Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.</p>

Sesión 2	¿Qué es una galaxia?
Estrategia Metodológica	Observación Descubrimiento
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de describir lo ve en la imagen con sus propias palabras. El alumno es capaz de completar la ficha con la información sobre las galaxias que han aprendido. El alumno es capaz identificar y realizar un espiral. <i>El alumno es capaz de identificar las diferentes galaxias según la forma.</i>
Competencia	Competencia lingüística. Competencia aprender a aprender.
Contenido	La galaxia. Formas geométricas planas.
Desarrollo del trabajo propuesto	Actividad 1: Cuando los alumnos entren en el aula, habrá proyectado en la pizarra digital una galaxia. Preguntaremos a los alumnos que ven, como es, que forma tiene, que componentes la forman, si pueden ver alguna, lo colores que tiene y seguidamente explicaremos a los alumnos que es una galaxia y en que galaxia vivimos nosotros. Una vez terminada la explicación y resueltas todas las dudas, los alumnos se sentarán en su sitio realizarán la ficha 2 (que encontramos en el Anexo 4) y 3 (que encontramos en el Anexo 5), en las que tendrán que rellenar los huecos y repasar las espirales, para ello lo harán primero con el dedo, después con un lápiz y finalmente con un color.

	<p>Actividad de enriquecimiento: Como actividad de enriquecimiento, hemos propuesto la ficha 4 (que encontramos en el Anexo 6) en la que los alumnos tendrán que recortar los 4 tipos de galaxias que hay y atendiendo a su forma, pegarlos donde corresponda. En primer lugar, lo recortará, y lo pondrá donde él o ella crea y nos lo enseñará, una vez lo hayamos corregido ya podrá pegar las imágenes con pegamento. Finalmente, con un rotulador plateado el alumno / a repasará las formas de las distintas galaxias.</p>
Temas transversales	<p>Psicomotricidad fina: el trazo, recortar con tijeras. Formas geométricas.</p>
Organización de la clase y los alumnos	<p>Durante la primera parte de la actividad 1, en gran grupo, para terminar la actividad.</p>
Duración aproximada	<p>Actividad 1: Durante la primera parte de la actividad 1, en gran grupo, para terminar la actividad estarán en sus grupos de trabajo habitual. Actividad de enriquecimiento: En sus grupos de trabajo habitual.</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Lápices - Rotuladores - Tijeras - Pegamento.
Evaluación	<p>Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.</p>

Sesión 3	El sistema solar.
Estrategia Metodológica	Proyecto. Trabajo cooperativo y colaborativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de describir los planetas atendiendo a su forma, color y posición respecto al sol con ayuda visual. El alumno es capaz de escribir el nombre debajo de cada planeta. <i>El alumno es capaz de identificar el nombre de los planetas en inglés mediante el juego.</i>
Competencia	Competencia Aprender a aprender. Competencia lingüística.
Contenido	El sistema solar.
Desarrollo del trabajo propuesto	<u>Actividad 1:</u> Durante la actividad 1, contaremos un cuento sobre el origen del universo, como se formó el sistema solar y el nombre de los planetas. Después por grupos tendrán que ilustrar el cuento (Que encontramos en el Anexo 7). <u>Actividad 2:</u> Primero proyectaremos el sistema solar en la pizarra digital, iremos identificando los planetas y describiéndolos por su forma, su color, posición respecto al sol y todo lo que a los niños se les ocurra, y para finalizar los alumnos tendrán que realizar la ficha 5 (que encontramos en el Anexo 8), los alumnos tendrán que poner debajo de cada planeta su nombre y colorearlo.

	Actividad de enriquecimiento: como actividad de enriquecimiento, a través de la aplicación JCLIC hemos diseñado el juego del Memory con los planetas, pero en inglés.
Temas transversales	Descripción de objetos. Lengua extranjera: Inglés
Organización de la clase y los alumnos	Actividad 1: En gran grupo. Actividad 2: Grupo de trabajo habituales. Actividad 3: Rincón de la informática.
Duración aproximada	Las dos primeras horas antes del patio.
Recursos	Materiales: - Lápices - Colores - Proyector - Mínimo un portátil en el rincón de la informática.
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

Sesión 4	El sol
Estrategia Metodológica	Proyecto. Trabajo cooperativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de diferenciar entre el día y la noche, dando una explicación acorde a su edad. El alumno es capaz de realizar una descripción del sol, atendiendo a la forma, color y contenidos vistos en el aula. <i>El alumno es capaz de entender el movimiento de translación y sabe diferencia las estaciones del año.</i>
Competencia	Competencia lingüística Competencia aprender a aprender Competencia de conocimiento e interacción del medio.
Contenido	El sol.
Desarrollo del trabajo propuesto	<u>Actividad 1:</u> Para explicar el sol, lo haremos mediante un experimento. Con la luz apagada ponemos encima de una mesa, una lámpara y una pelota de tal forma que la lámpara ilumine la mitad de la pelota y la otra mitad quede a oscuras, y poco a poco vamos girando la pelota, simulando que es la tierra girando sobre sí misma. <u>Actividad 2:</u> Explicaremos a los alumnos el sol, mediante la proyección de imágenes en la pizarra digital y entre todos iremos explicando, finalmente el profesor añadirá aquellas cosas que no han dicho los alumnos, pero es importante que empiecen ellos explicando aquello que conocen. En segundo lugar, los alumnos tendrán que completar la ficha número 6 (que encontramos en el Anexo 9), en la que tendrán que

	<p>pintar el sol y apuntar aquellas características del sol que recuerden. Habrá niños que solo pongan de qué color es y qué forma tiene, mientras que otros darán características más específicas.</p> <p>Actividad 3: En esta actividad vamos a ver el día y la noche, para ello previamente habremos pedido a los alumnos el día de antes que cuando se vaya el sol, que miren el cielo, en la clase lo comentaremos en gran grupo y saldremos al patio a ver el cielo de día. Después los alumnos realizarán la ficha número 7 (que encontramos en el Anexo 10), en la que tendrán que dibujar y pintar como se ve el cielo de día y como se ve el cielo de noche.</p> <p>Actividad de ampliación: Como habremos explicado, que la tierra gira alrededor del sol, y hemos visto en el experimento de la lámpara y el balón, el sol no siempre da siempre en el mismo sitio de la tierra, eso da lugar a las estaciones del año, el alumno tendrá que realizar la ficha número 8 (que encontramos en el Anexo 11), en la cual tendrán que identificar las estaciones del año, escribir bajo su nombre y colorearlas.</p>
Temas transversales	<p>Expresión escrita.</p> <p>Conocimiento e interacción con el entorno.</p>
Organización de la clase y los alumnos	<p>Actividad 1: En gran grupo.</p> <p>Actividad 2: En los equipos de trabajo habitual.</p> <p>Actividad 3: En los equipos de trabajo habitual.</p> <p>Actividad 4: En los equipos de trabajo habitual.</p>
Duración aproximada	<p>Actividad 1 y 2: 45 minutos</p> <p>Actividad 3 y 4: 30 minutos</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lámpara.

	<ul style="list-style-type: none">- Balón de playa preferiblemente que tenga 4 rallas de 4 colores.- Colores- Lápices- Rotuladores.
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

Sesión 5	Conocemos los planetas : Mercurio y Venus
Estrategia Metodológica	Proyecto Trabajo cooperativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Mercurio. El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Venus. <i>El alumno es capaz de completar las sumas.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia lingüística. Competencia lógica – matemática.
Contenido	Mercurio Venus
Desarrollo del trabajo propuesto	Esta sesión la realizaremos en dos partes: <u>Actividad 1:</u> Durante la primera parte, que será antes del patio estudiaremos Mercurio. Para ello, tras la visualización de un video explicativo en 3D sobre mercurio, los alumnos realizarán la ficha 9 (que encontramos en el Anexo 12), en esta los alumnos tendrán que colorear Mercurio y apuntar las características que hemos visto en el video, habrá alumnos que no apuntarán, no debemos forzar a los alumnos cada uno que apunte lo que quiera. https://www.youtube.com/watch?v=MzsbpWPBc0s <u>Actividad 2:</u> Esta actividad la vamos a realizar después del patio, y seguiremos la misma dinámica que en la actividad anterior, veremos un vídeo explicativo de Venus

	<p>en 3D, e iremos parándolo y comentando, tras la visualización, los alumnos realizarán la ficha número 10 (que encontramos en el Anexo 13) , en la que tendrán que colorear Venus y apuntar las características que hemos visto en el video, habrá alumnos que no apuntarán, no debemos forzar a los alumnos cada uno que apunte lo que quiera.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ink28v2xlGY&t=2s</p> <p>Actividad enriquecimiento: Esta actividad consiste en la realización de la ficha número 11 (que encontramos en el Anexo 14), en esta se le presentan al alumno dos sumas, pero se le dará un sumando y el resultado, el alumno tendrá que completar la incógnita para ello, tendrá que completar el sumando con gomets, y poner el resultado debajo.</p>
Temas transversales	<p>Expresión escrita.</p> <p>Matemáticas.</p>
Organización de la clase y los alumnos	<p>Actividad 1: Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales.</p> <p>Actividad 2: Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales.</p>
Duración aproximada	<p>Actividad 1: 45 minutos.</p> <p>Actividad 2: 45 minutos.</p> <p>Actividad 3: 15 minutos.</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Lápices. - Colores. - Lápices - Colores - Gomets.
Evaluación	<p>Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.</p>

Sesión 6	Conocemos nuestro planeta: La tierra
Estrategia Metodológica	Proyecto. Trabajo cooperativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de la Tierra. <i>El alumno es capaz de comprender y expresar el movimiento de rotación y translación.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia para el conocimiento en interacción con el medio físico. Competencia lingüística.
Contenido	La tierra. Movimientos de la tierra: rotación y translación.
Desarrollo del trabajo propuesto	<u>Actividad 1:</u> En primer lugar, visualizaremos un video explicativo sobre la tierra en 3D, posteriormente los alumnos realizarán la ficha número 12 (que encontramos en el Anexo 15) en la que tendrán que colorear la tierra y posteriormente apuntar aquellas características que recuerden del vídeo. <u>Actividad de enriquecimiento:</u> En esta actividad vamos a simular el movimiento de rotación y de translación, para ello tendrán que pintar el sol, la luna y la tierra que están en la ficha número 13 (que encontramos en el Anexo 16), después recortarán los dibujos y con chinchetas les ayudaremos a montarlo. Después observando el dibujo explicaremos ambos movimientos y para finalizar realizarán la ficha número 14 (que encontramos en el Anexo 17)

Temas transversales	Psicomotricidad fina. Conocimiento e interacción con el entorno.
Organización de la clase y los alumno	<u>Actividad 1:</u> Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales. <u>Actividad de enriquecimiento:</u> En los grupos de trabajo habituales.
Duración aproximada	<u>Actividad 1:</u> 30 minutos. <u>Actividad de enriquecimiento:</u> 30 minutos
Recursos	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Lápices - Colores - Chinchetas que permiten movilidad.
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

Sesión 7	Conocemos los planetas: Marte y Júpiter
Estrategia Metodológica	Proyecto. Trabajo cooperativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Marte. El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Júpiter. <i>El alumno es capaz de reconocer y dibujar el Monte Olimpo.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia para el conocimiento en interacción con el medio. Competencia lingüística.
Contenido	Marte. Júpiter.
Desarrollo del trabajo propuesto	Esta sesión se va a dividir en dos partes, en la primera parte vamos a realizar la actividad 1 y en la segunda sesión la actividad 2 y la de ampliación. <u>Actividad 1:</u> Se realizará después de la asamblea, antes del patio y estudiaremos Marte. Para ello, tras la visualización de un video explicativo en 3D sobre, los alumnos realizarán la ficha 15 (que encontramos en el Anexo 18), en esta los alumnos tendrán que colorear el planeta Marte y apuntar las características que hemos visto en el video, habrá alumnos que no apuntarán, no debemos forzar a los alumnos cada uno que apunte lo que quiera. https://www.youtube.com/watch?v=RLky_HIOWRg

	<p><u>Actividad 2:</u> Esta actividad la vamos a realizar después del patio, y seguiremos la misma dinámica que en la actividad anterior, veremos un vídeo explicativo de Júpiter en 3D, e iremos parándolo y comentando, tras la visualización, los alumnos realizarán la ficha número 16 (que encontramos en el Anexo19), en la que tendrán que colorear Venus y apuntar las características que hemos visto en el video, habrá alumnos que no apuntarán, no debemos forzar a los alumnos cada uno que apunte lo que quiera.</p> <p>https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=Venus+en+3d+happy+learning</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> En esta actividad vamos a estudiar el Monte Olimpo mediante la realización de la ficha número 17 (que encontramos en el Anexo 20), en la que los alumnos tendrán que completar los huecos, detrás de la ficha podrán dibujar ellos mismos el volcán.</p>
Temas transversales	<p>Expresión escrita.</p> <p>Dibujo a mano alzada.</p>
Organización de la clase y los alumnos	<p><u>Actividad 1:</u> Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> En los grupos de trabajo habituales.</p>
Duración aproximada	<p><u>Actividad 1:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> 20 minutos.</p>

Recursos	Materiales <ul style="list-style-type: none">- Proyector.- Lápices.- Colores.
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

Sesión 8	Conocemos los planetas: Saturno y Urano.
Estrategia Metodológica	Proyecto Trabajo cooperativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula sobre Saturno. El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Urano. <i>El alumno es capaz de encontrar las diferencias entre ambas imágenes, y distinguir entre Saturno y Urano.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia para el conocimiento en interacción con el medio. Competencia lingüística.
Contenido	Saturno. Urano.
Desarrollo del trabajo propuesto	Esta sesión se va a dividir en dos partes, en la primera parte vamos a realizar la actividad 1 y en la segunda sesión la actividad 2 y la de ampliación. <u>Actividad 1:</u> Se realizará después de la asamblea, antes del patio y estudiaremos Saturno. Para ello, tras la visualización de un video explicativo en 3D sobre Saturno, los alumnos realizarán la ficha 18 (que encontramos en el Anexo 21), en esta los alumnos tendrán que colorear el planeta Saturno y apuntar las características que hemos visto en el video, habrá alumnos que no apuntarán, no debemos forzar a los alumnos cada uno que apunte lo que quiera. https://www.youtube.com/watch?v=SIxyMBjtPYw

	<p><u>Actividad 2:</u> Esta actividad la vamos a realizar después del patio, y seguiremos la misma dinámica que en la actividad anterior, veremos un vídeo explicativo de Urano en 3D, e iremos parándolo y comentando, tras la visualización, los alumnos realizarán la ficha número 19 (que encontramos en el Anexo 22) , en la que tendrán que colorear Urano y apuntar las características que hemos visto en el video, habrá alumnos que no apuntarán, no debemos forzar a los alumnos cada uno que apunte lo que quiera.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dTU5TkW4U8E</p> <p>Actividad de enriquecimiento: En esta actividad el alumno tendrá que realizar la ficha número 20 (que encontramos en el Anexo 23), en la que tendrán que encontrar la diferencia entre el dibujo de arriba y el de debajo y después colorear a Saturno y a Urano.</p>
Temas transversales	<p>Expresión escrita.</p> <p>Agudeza visual.</p>
Organización de la clase y los alumnos	<p><u>Actividad 1:</u> Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> En los grupos de trabajo habituales.</p>
Duración aproximada	<p><u>Actividad 1:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> 30 minutos</p>

Recursos	Materiales - Proyector. - Lápices. - Colores.
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

Sesión 9	Conocemos a Neptuno y repasamos todos los planetas.
Estrategia Metodológica	Proyecto Trabajo cooperativo Trabajo colaborativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula sobre Neptuno. El alumno es capaz de participar de forma activa durante la lectura de la poesía. El alumno es capaz de identificar los distintos planetas en la poesía. <i>El alumno es capaz de discriminar los distintos planetas atendiendo a sus características.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia para el conocimiento en interacción con el medio. Competencia lingüística.
Contenido	Neptuno El sistema solar.
Desarrollo del trabajo propuesto	Actividad 1: Se realizará después de la asamblea, antes del patio y estudiaremos Neptuno. Para ello, tras la visualización de un video explicativo en 3D sobre Neptuno, los alumnos realizarán la ficha 21 (que encontramos en el Anexo 24), en esta los alumnos tendrán que colorear el planeta y apuntar las características que hemos visto en el video, habrá alumnos que no apuntarán, no debemos forzar a los alumnos cada uno que apunte lo que quiera. https://www.youtube.com/watch?v=5vcqxZz89Z4&t=3s

	<p><u>Actividad 2:</u> Esta será una actividad de repaso de los planetas, se realizará de forma conjunta mediante una poesía, primero la leerá el profesor dos veces, a la vez que iremos preguntando a los alumnos, después entre todos realizaremos la ficha número 22 (que encontramos en el Anexo 25), en la que tendrán que completar los huecos, los alumnos irán leyendo pequeños fragmentos de uno en uno y cuando lleguemos al espacio en blanco, tendrán que adivinar por el contexto de que palabra se trata.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> Esta actividad se va a realizar a través de la aplicación de Jelic, hemos preparado un juego mediante el cual los alumnos tendrán que marcar las características de los diferentes planetas que irán apareciendo de forma aleatoria con el objetivo de conseguir el máximo puntaje, pueden jugar tantas veces como se desee y a además hemos habilitado una ventana en la que se incluye una descripción de cada uno de los planetas.</p>
Temas transversales	Tics Expresión escrita
Organización de la clase y los alumnos	<p><u>Actividad 1:</u> Durante la visualización del video en la asamblea y después en los grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad 2:</u> En el grupo de trabaja habitual.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> En el rincón de la informática.</p>
Duración aproximada	<p><u>Actividad 1:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 30 minutos</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> Cada partida dura 15 minutos aproximadamente, pero podrán jugar tantas veces como quieran.</p>

Recursos	Materiales <ul style="list-style-type: none">- Proyector.- Lápices.- Colores.- Acceso a Internet.- Portátil.
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

Sesión 10	La luna
Estrategia Metodológica	Proyecto. Descubrimiento. Trabajo cooperativo. Trabajo colaborativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de identificar en minúscula las letras de la palabra “luna”. El alumno es capaz de distinguir e identificar las fases de la luna. El alumno es capaz de mantenerse participativo durante la actividad y respetar las normas. <i>El alumno es capaz de conocer lo que es un eclipse y distinguir entre el eclipse lunar y el eclipse solar.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia digital. Competencia para el conocimiento e interacción con el medio físico. Competencia de autonomía e iniciativa personal.
Contenido	La luna. Fases de la luna. El eclipse y tipos.
Desarrollo del trabajo propuesto	<u>Actividad 1:</u> En primer lugar, veremos un vídeo explicativo sobre la luna, sus fases, etc. A continuación, haremos una puesta en común sobre lo que hemos visto en el vídeo, que hemos aprendido, que sabíamos o alguna experiencia y para finalizar esta actividad, realizaremos la ficha número 23 (que encontramos en el Anexo 26) en la que los alumnos tendrán que buscar las letras que forman la palabra luna en minúscula, pintarlas y escribirlas en el cuadro. https://www.youtube.com/watch?v=MjJxaCBjUQ4

	<p><u>Actividad 2:</u> en esta actividad vamos a estudiar las fases de la luna mediante un experimento.</p> <p>Haremos las fases de la luna con galletas oreo, necesitaremos 4 galletas oreo, las abriremos por la mitad y en la parte donde se queda la crema blanca la podremos boca arriba y haremos en uno luna nueva, luna creciente, luna llena y luna menguante. Después las ordenaremos en un plato con los nombres debajo, sacaremos la foto para pegarla en nuestro libro del proyecto que será la ficha 24 (que encontramos en el Anexo 27) y se las podrán comer.</p> <p><u>Actividad 3:</u> vamos a realizar un experimento en el cual vamos a hacer arena lunar, cada alumno tendrá un bol para mezclar todos los ingredientes, una vez este hecho pondremos un poquito de masa en una bolsa de plástico transparente para pegarla en el libro del proyecto que será la ficha número 25 (que encontramos en el Anexo 28) y la otra se la podrán llevar a casa.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> como actividad de enriquecimiento vamos a trabajar los eclipses mediante la ficha 26 (que encontramos en el Anexo 29), en la cual se le presentan al alumno dos cuadros, en uno pondrá eclipse solar y tendrá las figuras, las cuales tendrá que colorear y en el otro el eclipse lunar en el que tendrá que hacer lo mismo, para realizar esta actividad el alumno tendrá que volver a ver el vídeo de la actividad 1.</p>
Temas transversales	Ciencia.
Organización de la clase y los alumnos	<u>Actividad 1:</u> Durante la visualización del video los alumnos estarán en la asamblea, para realizar la ficha

	<p>los alumnos estarán en sus grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Los alumnos estarán en los grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad 3:</u> En el patio de la clase en gran grupo sentados en círculo.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> En el rincón de la informática de manera individual o en pequeño grupo si algún alumno más desea realizar la actividad.</p>
Duración aproximada	<p><u>Actividad 1:</u> 30 minutos.</p> <p><u>Actividad 2:</u> 20 minutos.</p> <p><u>Actividad 3:</u> 20 minutos.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> 15 minutos.</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Lápices. - Rotuladores - Oreos (4 x 25 = 100 galletas mínimo) - Harina - Aceite - Colorante. - Bolsas de plástico transparentes pequeñas (25)
Evaluación	<p>Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.</p>

Sesión 11	Los astronautas
Estrategia Metodológica	Proyecto Trabajo cooperativo
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de encontrar el camino para completar la actividad. <i>El alumno es capaz de identificar los diferentes astronautas con la ayuda de la visualización del video explicativo.</i> El alumno es capaz de identificar las partes del traje de astronauta. <i>El alumno es capaz de completar simétricamente el astronauta.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia digital. Competencia lógico-matemática.
Contenido	Los astronautas. El traje de astronauta.
Desarrollo del trabajo propuesto	<u>Actividad 1:</u> En primer lugar vamos a ver la película de atrapa la bandera, a través de la cual vamos a introducir el tema de los astronautas. Después los alumnos realizarán la ficha número 27 (que encontramos en el Anexo 30) en la cual tendrán que seguir el camino para llevar el astronauta a la nave espacial y colorearlo. <u>Actividad de enriquecimiento:</u> Como actividad de enriquecimiento vamos a estudiar a los astronautas más famosos, tras la visualización de un video- cuento explicativo de los principales astronautas, los alumnos tendrán que completar la ficha número 28 (que encontramos en el Anexo 31), para ello tendrán que

	<p>recortar las fotos de los astronautas seleccionados y pegarlas donde corresponda.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=IKs4wO3E6wk</p> <p><u>Actividad 2:</u> En esta actividad nos vamos a centrar en el traje de los astronautas, para ello primero se explicará a través de la proyección de imágenes en la pizarra digital y posteriormente completarán la ficha número 29 (que encontramos en el Anexo 32) en la que tendrán que completar las partes del traje de los astronautas.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> El alumno realizará la ficha número 30 (que encontramos en el Anexo 33), a través de la cual vamos a trabajar la simetría. El alumno tendrá que completar el dibujo del astronauta y posteriormente colorearlo.</p>
Temas transversales	<p>Psicomotricidad.</p> <p>Simetría.</p>
Organización de la clase y los alumnos	<p><u>Actividad 1:</u> Durante la visualización del video los alumnos estarán en la asamblea, para realizar la ficha los alumnos estarán en sus grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> En el rincón de la informática de manera individual o en pequeño grupo si algún alumno más desea realizar la actividad.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Durante la visualización del video los alumnos estarán en la asamblea, para realizar la ficha los alumnos estarán en sus grupos de trabajo</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> Los alumnos estarán en los grupos de trabajo habituales</p>
Duración aproximada	<p><u>Actividad 1:</u> 2 horas</p>

	<p><u>Actividad 2:</u> 20 minutos.</p> <p><u>Actividad 3:</u> 30 minutos.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> 30 minutos.</p>
Recursos	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none">- Proyector.- Lápices- Colores- Tijeras- Pegamento
Evaluación	<p>Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.</p>

Sesión 12	Cohete espacial
Estrategia Metodológica	Proyecto Trabajo cooperativo
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de realizar la secuencia del 1 al 10 de forma ordenada sin saltarse ningún número. El alumno es capaz de realizar la cuenta atrás del 5 al 1 y encontrar las cinco diferencias. <i>El alumno es capaz de completar las secuencias del 1 al 10.</i>
Competencia	Competencia matemática. Competencia aprender a aprender.
Contenido	Cohete espacial. Cuenta atrás.
Desarrollo del trabajo propuesto	En primer lugar, leeremos un cuento en la asamblea a través del cual introduciremos el tema de los cohetes espaciales y la cuenta atrás. <u>Actividad 1:</u> Para realizar esta actividad, los alumnos tendrán que completar la ficha número 31 (que encontramos en el Anexo 34), en esta actividad los alumnos tendrán que completar el dibujo del cohete espacial uniendo los números del 1 al 10, después tendrán que pintarla. <u>Actividad 2:</u> En esta actividad vamos a trabajar la cuenta atrás a través de la ficha número 32 (que encontramos en el Anexo 35), en esta los alumnos tendrán que ir encontrando las diferencias entre las dos imágenes e ir tachando números empezando por el 5 hasta que las tengan todas y lleguen a número 1.

	<p>Actividad de enriquecimiento: Como actividad de enriquecimiento hemos planteado la ficha número 33 (que encontramos en el Anexo 36), en esta vamos a seguir trabajando la cuenta atrás. Los alumnos tendrán que completar las secuencias numéricas del 1 al 10.</p>
Temas transversales	Matemáticas.
Organización de la clase y los alumnos	<p>Actividad 1: En los grupos de trabajo habituales.</p> <p>Actividad 2: En los grupos de trabajo habituales.</p> <p>Actividad de enriquecimiento: En los grupos de trabajo habituales.</p>
Duración aproximada	<p>Actividad 1: 30 minutos.</p> <p>Actividad 2: 30 minutos.</p> <p>Actividad de enriquecimiento: 30 minutos.</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <p>Lápices</p> <p>Colores.</p>
Evaluación	<p>Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.</p>

Sesión 13	Las estrellas
Estrategia Metodológica	Proyecto. Trabajo colaborativo.
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de conocer y distinguir los conceptos: grande, mediano y pequeño. <i>El alumno es capaz conocer y distinguir los conceptos arriba – debajo, dentro- fuera e izquierda – derecha.</i>
Competencia	Competencia aprender a aprender. Competencia autonomía e iniciativa personal. Competencia lingüística. Competencia cultural y artística.
Contenido	Las estrellas.
Desarrollo del trabajo propuesto	<p><u>Actividad 1:</u> En primer lugar, visualizaremos un vídeo explicativo sobre las estrellas y posteriormente los alumnos realizarán la ficha número 34 (que encontramos en el Anexo 37) en la que tendrán que pintar las estrellas de los colores que indica según su tamaño.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> En esta actividad vamos a trabajar los conceptos arriba – debajo, dentro- fuera, izquierda – derecha, a través de la ficha 35 (que encontramos en el Anexo 38) en la que los alumnos tendrán que colocar las estrellas adhesivas del borde en los cuadrados según lo que indique cada uno.</p> <p><u>Actividad 2:</u> Aprovechando la temática de las estrellas, vamos a introducir el cuadro de la noche estrellada de Van Gogh, en primer lugar, observaremos</p>

	el cuadro y después repartiremos los alumnos la ficha número 36 (que encontramos en el Anexo 39) y con pintura de dedos y pinceles lo pintaran.
Temas transversales	El tamaño de los objetos. La posición de los objetos.
Organización de la clase y los alumnos	<u>Actividad 1:</u> Durante la visualización del video los alumnos estarán en la asamblea, para realizar la ficha los alumnos estarán en sus grupos de trabajo habituales. <u>Actividad de enriquecimiento:</u> Estarán en sus grupos de trabajo habituales. <u>Actividad 2:</u> Estarán en sus grupos de trabajo habituales.
Duración aproximada	<u>Actividad 1:</u> 30 minutos <u>Actividad de enriquecimiento:</u> 15 minutos <u>Actividad 2:</u> 45 minutos
Recursos	Materiales: Proyector. Gomets Lápices Colores Pintura de dedos Pinceles
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

Sesión 14	Las constelaciones
Estrategia Metodológica	Proyecto Trabajo cooperativo
Objetivos didácticos	El alumno es capaz de participar y mostrar interés en la actividad. <i>El alumno es capaz de saber lo que es una constelación y es capaz de crear una.</i>
Competencia	Competencia para el conocimiento y la interacción con el medio físico. Competencia autonomía e iniciativa personal. Competencia lingüística.
Contenido	Las constelaciones.
Desarrollo del trabajo propuesto	Actividad 1: En primer lugar, vamos a ver imágenes de las constelaciones en el proyector e intentaremos adivinar qué forma tienen entre todos, y finalmente, tras la explicación los alumnos realizarán la ficha número 37 (que encontramos en el Anexo 40) tendrán que completar los huecos y unir los puntos de las constelaciones para crear formas. Actividad de enriquecimiento: En esta actividad los alumnos tendrán crear sus propias constelaciones, para ello van a utilizar la ficha número 38 (que encontramos en el Anexo 41), con rotuladores y gomets en forma de estrellas crearán su propia constelación y después si inventarán un nombre.

Temas transversales	Creatividad
Organización de la clase y los alumnos	<p><u>Actividad 1:</u> Durante la visualización de las imágenes los alumnos estarán en la asamblea, para realizar la ficha los alumnos estarán en sus grupos de trabajo habituales.</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> Los alumnos estarán en sus grupos de trabajo habituales.</p>
Duración aproximada	<p><u>Actividad 1:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad de enriquecimiento:</u> 30 minutos</p>
Recursos	<p>Materiales:</p> <p>Proyector.</p> <p>Gomets</p> <p>Lápices</p> <p>Colores</p>
Evaluación	Formativa y sumativa a través de la observación directa e indirecta y el trabajo realizado en las fichas.

3.5. Evaluación.

Tal y como afirma Perales (2009), la evaluación es un elemento básico de currículo, ya que constituye un proceso continuo, flexible y sistemático orientado a seguir la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje.

En Educación Infantil la evaluación tiene que ser continua, global, formativa y orientadora, realizándose una evaluación inicial, procesual y final.

En primer lugar, realizaremos una evaluación inicial, por medio de una evaluación cualitativa a través de la observación directa e indirecta con el fin de determinar las necesidades del alumno y sus intereses.

En segundo lugar, realizaremos una evaluación procesual, el alumno al final de semana tendrá que completar la tarjeta de autoevaluación, la cual nos servirá de retroalimentación, podremos comprobar si las medidas que hemos adoptado son adecuadas a sus necesidades y si estos han alcanzado los objetivos que habíamos propuesto. Esta evaluación nos va a permitir detectar dificultades e introducir los cambios necesarios para mejorar los resultados.

Y, por último, una evaluación final en la que se recogen un conjunto de resultados extraídos de la evaluación inicial y sobre todo de la evaluación procesual, que junto con los objetivos del programa y su correspondiente evaluación no servirán para realizar la evaluación final. Esta evaluación final nos servirá para determinar si el alumno ha adquirido o no los objetivos propuestos en cada sesión.

A continuación, se presenta una rúbrica de evaluación con los ítems de evaluación de esta propuesta, como podemos observar aparecen algunos ítems en color azul y cursiva, estos hacen referencia a las actividades de ampliación.

(Ver la tabla de evaluación en el Anexo 1, ya que se excedía el número establecido de páginas.)

4. CONCLUSIONES.

Con el presente Trabajo de Fin de Grado, hemos intentado visibilizar la temática de las altas capacidades intelectuales, destacando las necesidades educativas específicas que presentan estos alumnos, así como algunas de sus principales características. Consideramos importante mencionar que resulta prioritario una detección temprana de dichas capacidades y necesidades, con el objetivo de responder adecuadamente a ellas lo antes posible.

En primer lugar, hemos contextualizado el término de las altas capacidades, empezando por el término inteligencia y poco a poco como ha ido evolucionando hasta llegar a día de hoy, dando una explicación al concepto.

En segundo lugar, hemos planteado una propuesta de intervención destinada al tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, para ello hemos realizado una unidad didáctica sobre el universo en la que hemos planteado una serie de sesiones con distintas actividades en las cuales hemos introducido actividades de enriquecimiento curricular para dar respuesta a las necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades.

De las afirmaciones anteriores, concluimos que se han cumplido los dos objetivos planteados inicialmente en nuestro TFG, ya que hemos redactado un Marco Teórico fundamentado en fuentes fiables, dando respuesta al tema objeto de estudio, y hemos diseñado una propuesta de intervención para un aula de Educación Infantil, a través de la cual se da respuesta a los alumnos con altas capacidades.

Por otro lado, cabe añadir que hemos disfrutado y aprendido mucho realizando el presente trabajo. Es un trabajo costoso al que hay que dedicar mucho tiempo, pero resulta muy satisfactorio.

Hemos atravesado una etapa en nuestra vida diferente y difícil, y que nos ha ayudado a crecer como personas. Ciertamente es que, al tener que estar confinados, la búsqueda de información nos ha resultado más complicada, ya que no podíamos salir de casa para ir a bibliotecas, u otras instituciones, pero hemos podido aprender a utilizar otros métodos.

Lo que más valoramos de realizar este trabajo ha sido observar cómo, poco a poco, el trabajo va cogiendo forma, como vamos adquiriendo más conocimientos acerca del tema objeto de estudio, ya que, a lo largo de la carrera y en la mención de Pedagogía Terapéutica lo hemos estudiado, pero no habíamos profundizado mucho y, con este

trabajo, hemos podido ampliar mucho más nuestros conocimientos (no solo acerca del tema objeto de estudio, creemos que también nos ha enseñado mucho a nivel personal y seguro que estos aprendizajes nos serán de gran utilidad para el futuro).

Otro aspecto a destacar es el desarrollo de la unidad didáctica, por una parte, es muy interesante poder realizar nuestras propias actividades, adaptarlas a nuestra manera de trabajar, pero es un trabajo bastante laborioso de llevar a cabo, no solo es pensar las actividades, hay que adaptarlas al grupo, realizar las tablas de actividades, con los respectivos objetivos y contenidos de cada área específica, por ello, podemos decir que esta parte que nos ha resultado más costosa.

Pensamos que este TFG puede servir de ayuda para los docentes de Educación Infantil y para los padres, ya que, por una parte, en este se presentan algunas características que los padres y profesores pueden interpretar como signos de alerta de altas capacidades intelectuales en sus hijos. También se presentan las necesidades educativas que estos alumnos suelen presentar y es interesante que los profesores tengan conocimiento de todas las necesidades que existen para poder determinar cuáles son aquellas que presenta el alumno en concreto, así como las respuestas educativas existentes para determinar aquella que sea más beneficiosa para el alumno. En nuestra opinión, tras el estudio, creemos que el enriquecimiento curricular es la mejor opción, ya que el alumno sigue en el aula con el resto de sus compañeros, pero atendándose en todo momento sus necesidades y además va a resultar muy beneficioso para el resto de compañeros.

Por otra parte, se presenta una propuesta de intervención en la que se trabaja el enriquecimiento curricular, esta les puede servir de ayuda para coger ideas a la hora de plantear el trabajo en el aula y ver cómo pueden enfocar sus propuestas.

Creemos que sería muy satisfactorio en un futuro poder llevar a cabo nuestra propuesta ya que es un tema muy atractivo para los alumnos, con muchas posibilidades de acción ya que pensamos que el tema da mucho juego, se realizan actividades muy variadas y gran parte de ellas se pueden adaptar a los distintos alumnos ya que cada alumno es diferente y más aún en la etapa de infantil. Además, estas adaptaciones nos pueden servir de ejemplo a la hora de realizar otras actividades ya que las podemos adaptar al tema que estemos viendo en el aula.

5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Amarís., M. M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27 - 38.
- Artola, y,B. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé : Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(1), 3 - 18.
- Barrera.A, D. R. (2008). *Manual de atención al alumando con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. . Andalucía: Cúbica Multimedia, S.L.
- Callejo, A. (29 de 2 de 2020). ¿Tu hijo tiene altas capacidades intelectuales? Rasgos del superdotado. *Marca*.
- Camacho, C. B. (2016). Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula. Universidad de Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/40403/1/T38092.pdf>
- Carpintero, C.(2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faísca*, 14(16), 4- 13.
- Castello, A. (1992). *Concepto de superdotación y modelos de inteligencia*. Valladolid: Amarú.
- CREENA. (2020). *Centro de recursos de Educación especial de Navarra*. Obtenido de <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especificas/equipo-altas-capacidades/altas-capacidades/modelos-explicativos/rendimiento-altas-capacidades/>
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, página 7822 (2018).
- Donoso, y Villamizar. (2013). Definiciones y teorías sobre la inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 407 - 423.
- Eysenck, H. J. (1986). Inspection time and intelligence: A historical introduction. *Individ person.* , 603 - 607.

- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London.
- García, J. (2016). La introducción de la escala de inteligencia de Stanford - Binet en el Paraguay. *Interacciones*, 2 (1) , 65 - 83.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica .
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona : Paidós.
- Gómez Jiménez, F. (2009). Alumando con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos Revista Digital*, 21 - 35.
- González, M. (2000). *Altas capacidades: una visión prospectiva*. Barcelona : Praxis.
- Guirado, A., y Valera, M. (2004). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. . Barcelona: Graó.
- Jennifer L. Jolly, P. D. (2008). Lewis Terman: Genetic Study of Genius. *historical perspectives*, 31(1), 27 - 33.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, (2013.)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm.106, del BOE (2006).
- Martín. (1992). Análisis del modelo de inteligencia de Robert J. Sternberg. *Tabanque: Revista pedagógica*, 21 -38.
- Martín, y Mora. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia. *Revista histórica de la psicología.*, 28(4), 67-92.
- Martínez, y Rehbein. (2004). *Educando la excepcionalidad en el aula*. México: Castañeda, S.
- ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión

del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, página 4442. (2019)

Peña. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta : ICE Universidad de Oviedo* , 23-38.

Popper, k, y Eccles, J. (1982). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.

Ramirez. (Septiembre de 2010). *Revista digital para profesores de la enseñanza* .
Obtenido de file:///C:/Users/evacl/Desktop/TFG/necesidades%202.pdf

Ramos, G. y Chiva, I. (coords.) (2018). *Altas capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención*. España, Valencia: Brief.

RESOLUCIÓN de 20 de agosto de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se regula la elaboración de las actuaciones del Plan de actuación para la mejora (PAM), se autorizan programas y se asignan horas adicionales de profesorado a los centros educativos públicos con titularidad de la Generalitat Valenciana para su desarrollo, en el curso 2018-2019, página número 8368 (2018)

RESOLUCIÓN de 24 de julio de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de algunos de los principales procedimientos previstos en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, y se publican los formularios referidos a la evaluación sociopsicopedagógica, el informe sociopsicopedagógico, el plan de actuación personalizado (PAP) y el dictamen para la escolarización, página número 8602 (2019).

RESOLUCIÓN de 5 de julio de 2019 del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2019-2020, página número 8594 (2019)

RESOLUCIÓN de 31 de octubre de 2019, de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la que se dictan instrucciones para la solicitud y la gestión de productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales, página número 8673 (2019)

Reyzábal, M. V. (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. (C. d. Madrid, Ed.) Madrid: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid.

Rodríguez, L. (2017). Atención educativa al alumando con Altas Capacidades Intelectuales: una propuesta formativa dirigida al profesorado. Huelva. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15366>

Ron, y Sierra. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. . *Anales de pediatría continuada*, 69 - 72.

Salmerón. (s.f.). Evaolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 97-122.

Sattler, J. (2010). *Guía de Recursos. Evaluación Infantil. Fundamentos Cognitivos*. México: El Manual Moderno S.A de C.V.

Spearman, C. (1995). *Las habilidades del hombre, su naturaleza y medición*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, M. M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Graó.

Tourón. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad*, 369 - 400.

Universia (2020) Teorías clásicas de la superdotación. <https://www.universia.es/teorias-clasicas-superdotacion/superdotados/at/1127082>

Yela.M. (1996). Los test y el análisis factorial. *Psicothema*, 73-88.

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de evaluación.

El alumno interioriza el procedimiento de creación del universo y es capaz de expresarlo en la ficha de trabajo.	El alumno interioriza el procedimiento de creación del universo y es capaz de expresarlo en la ficha de trabajo.		El alumno no interioriza el procedimiento de creación del universo y no es capaz de expresarlo en la ficha de trabajo.
<i>El alumno muestra interés en la actividad de investigación y ampliación de la explicación en el aula.</i>	<i>El alumno muestra interés en la actividad de investigación y ampliación de la explicación en el aula.</i>	<i>El alumno muestra un poco de interés en la actividad de investigación y ampliación de la explicación en el aula.</i>	<i>El alumno muestra no interés en la actividad de investigación y ampliación de la explicación en el aula.</i>
El alumno es capaz de describir lo ve en la imagen con sus propias palabras.	El alumno describe lo ve en la imagen con sus propias palabras.	El alumno describe lo ve en la imagen repitiendo lo que dicen sus compañeros.	El alumno no describe lo ve en la imagen con sus propias palabras.

El alumno es capaz de completar la ficha con la información sobre las galaxias que han aprendido.	El alumno de completa la ficha con la información sobre las galaxias que han aprendido.	El alumno de completa a medias la ficha con la información sobre las galaxias que han aprendido.	El alumno no completa la ficha con la información sobre las galaxias que han aprendido.
El alumno es capaz identificar y realizar un espiral.	El alumno identifica y realiza una espiral.	El alumno identifica y se aproxima a realizar una espiral.	El alumno no identifica, ni realiza una espiral.
<i>El alumno es capaz de identificar las diferentes galaxias según la forma.</i>	<i>El alumno identifica las diferentes galaxias según la forma</i>	<i>El alumno identifica al menos dos de las diferentes galaxias según la forma</i>	<i>El alumno identifica menos de dos de las diferentes galaxias según la forma</i>
El alumno es capaz de describir los planetas atendiendo a su forma, color y posición respecto al sol con ayuda visual.	El alumno describe los planetas atendiendo a su forma, color y posición respecto al sol con ayuda visual.	El alumno describe al menos la mitad de los planetas atendiendo a su forma, color y posición respecto al sol con ayuda visual.	El alumno describe no los planetas atendiendo a su forma, color y posición respecto al sol con ayuda visual.

El alumno es capaz de escribir el nombre debajo de cada planeta.	El alumno escribe el nombre debajo de cada planeta.	El alumno escribe con algunos errores el nombre debajo de cada planeta, pero se entiende.	El alumno no escribe el nombre debajo de cada planeta.
<i>El alumno es capaz de identificar el nombre de los planetas en inglés mediante el juego.</i>	<i>El alumno identifica el nombre de los planetas en inglés mediante el juego.</i>	<i>El alumno identifica la mitad de los nombres de los planetas en inglés mediante el juego.</i>	<i>El no alumno identifica el nombre de los planetas en inglés mediante el juego.</i>
El alumno es capaz de diferenciar entre el día y la noche, dando una explicación acorde a su edad.	El alumno diferencia entre el día y la noche, dando una explicación acorde a su edad.	El alumno casi siempre diferencia entre el día y la noche.	El alumno no diferencia entre el día y la noche.
El alumno es capaz de realizar una descripción del sol, atendiendo a la forma, color y contenidos vistos en el aula.	El alumno realiza una descripción del sol, atendiendo a la forma, color y contenidos vistos en el aula.	El alumno realiza una descripción muy simple del sol, atendiendo a la forma, color y contenidos vistos en el aula.	El alumno no realiza una descripción del sol, atendiendo a la forma, color y contenidos vistos en el aula, solo pinta el dibujo.

<i>El alumno es capaz de entender el movimiento de translación y sabe diferenciar las estaciones del año.</i>	<i>El alumno entiende el movimiento de translación y sabe diferenciar las estaciones del año.</i>	<i>El alumno entiende el movimiento de translación, pero no sabe diferenciar las estaciones del año o viceversa.</i>	<i>El alumno no entiende el movimiento de translación y no sabe diferenciar las estaciones del año.</i>
El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Venus.	El alumno realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Venus.	El alumno realiza una descripción sencilla Venus.	El alumno no realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Venus.
<i>El alumno es capaz de completar las sumas.</i>	<i>El alumno completa las sumas.</i>	<i>El alumno completa las sumas, aunque la mitad estén mal.</i>	<i>El alumno completa las sumas pero todas están mal.</i>
El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de la Tierra.	El alumno realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de la Tierra .	El alumno realiza una descripción sencilla de la Tierra.	El alumno no realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de la Tierra.

<i>El alumno es capaz de comprender y expresar el movimiento de rotación y translación.</i>	<i>El alumno comprende y expresa el movimiento de rotación y translación.</i>		<i>El alumno no comprende ni expresa el movimiento de rotación y translación.</i>
El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Marte.	El alumno realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Marte.	El alumno realiza una descripción sencilla de Marte.	El alumno no realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Marte.
El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Júpiter.	El alumno realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Júpiter.	El alumno realiza una descripción sencilla de Júpiter.	El alumno no realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Júpiter.

<i>El alumno es capaz de reconocer y dibujar el Monte Olimpo.</i>	<i>El alumno reconoce y dibuja el Monte Olimpo.</i>	<i>El alumno no reconoce y dibuja el Monte Olimpo.</i>	<i>El alumno no reconoce ni dibuja el Monte Olimpo.</i>
El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Saturno.	El alumno realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Saturno.	El alumno realiza una descripción sencilla de Saturno.	El alumno no realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Saturno.
El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Urano.	El alumno realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Urano.	El alumno realiza una descripción sencilla de Urano.	El alumno no realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Urano.

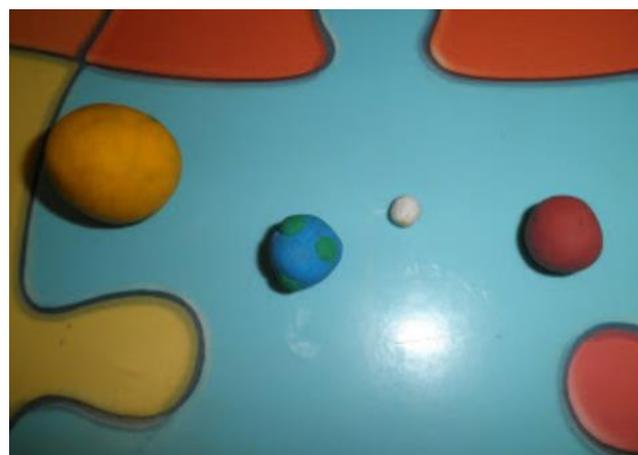
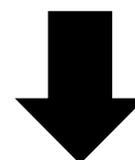
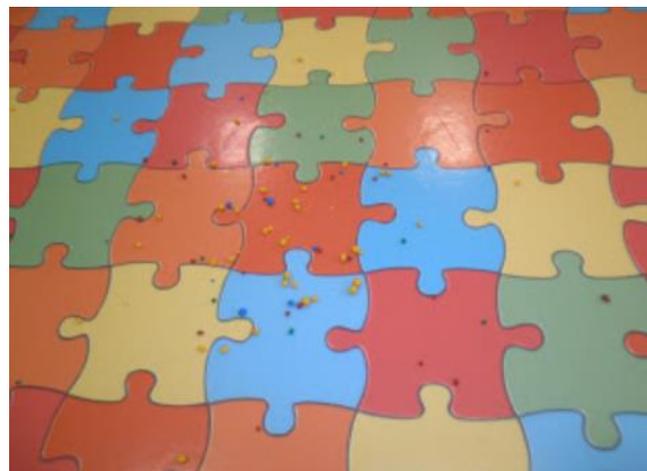
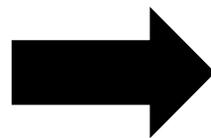
<i>El alumno es capaz de encontrar las diferencias entre ambas imágenes, y distinguir entre Saturno y Urano.</i>	<i>El alumno encuentra todas las diferencias entre ambas imágenes, y distinguir entre Saturno y Urano.</i>	<i>El alumno encuentra al menos cuatro diferencias entre ambas imágenes, y distinguir entre Saturno y Urano</i>	<i>El alumno encuentra menos de tres diferencias entre ambas imágenes, y distinguir entre Saturno y Urano</i>
El alumno es capaz de realizar una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Neptuno.	El alumno realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Neptuno.	El alumno realiza una descripción sencilla de Neptuno.	El alumno no realiza una descripción atendiendo a la forma, color, posición respecto al sol y contenidos vistos en el aula de Neptuno.
El alumno es capaz de participar de forma activa durante la lectura de la poesía.	El alumno participa de forma activa durante la lectura de la poesía.	El alumno participa de forma activa durante casi toda la lectura de la poesía.	El alumno no participa de forma activa durante la lectura de la poesía.
<i>El alumno es capaz de discriminar los distintos planetas atendiendo a sus características.</i>	<i>El alumno discrimina los distintos planetas atendiendo a sus características.</i>	<i>El alumno discrimina más de la mitad de los planetas atendiendo a sus características.</i>	<i>El alumno discrimina menos de la mitad de los planetas atendiendo a sus características.</i>

El alumno es capaz de identificar en minúscula las letras de la palabra “luna”.	El alumno identifica en minúscula las letras de la palabra “luna”.	El alumno identifica en minúscula al menos la primera y la última letra de la palabra “luna”.	El alumno no identifica en minúscula las letras de la palabra “luna”.
El alumno es capaz de distinguir e identificar las fases de la luna.	El alumno distingue e identifica las fases de la luna.	El alumno distingue e identifica al menos la mitad las fases de la luna.	El alumno no distingue ni identifica las fases de la luna.
El alumno es capaz de mantenerse participativo durante la actividad y respeta las normas.	El alumno se mantiene participativo durante la actividad y respeta las normas.	El alumno se mantiene participativo la mayor parte de la actividad y respeta las normas.	El alumno no se mantiene participativo durante la actividad y respeta las normas.
<i>El alumno es capaz de conocer lo que es un eclipse y distinguir entre el eclipse lunar y el eclipse solar.</i>	<i>El alumno conoce lo que es un eclipse y sabe distinguir entre un eclipse solar y lunar.</i>	<i>El alumno conoce lo que es un eclipse pero no sabe distinguir entre un eclipse solar y lunar.</i>	<i>El alumno no conoce lo que es un eclipse ni sabe distinguir entre un eclipse solar y lunar.</i>
El alumno es capaz de encontrar el camino para completar la actividad.	El alumno encuentra el camino para completar la actividad.		El alumno no encuentra el camino para completar la actividad.

<i>El alumno es capaz de identificar los diferentes astronautas con la ayuda de la visualización del video explicativo.</i>	<i>El alumno identifica los diferentes astronautas con la ayuda de la visualización del video explicativo.</i>	<i>El alumno identifica dos de los tres astronautas con la ayuda de la visualización del video explicativo</i>	<i>El alumno identifica menos de dos astronautas con la ayuda de la visualización del video explicativo</i>
El alumno es capaz de identificar las partes del traje de astronauta.	El alumno identifica todas las partes del traje de astronauta.	El alumno identifica más de la mitad las partes del traje de astronauta.	El alumno identifica menos de la mitad las partes del traje de astronauta.
<i>El alumno es capaz de completar simétricamente el astronauta.</i>	<i>El alumno completa simétricamente el astronauta.</i>		<i>El alumno no completa simétricamente el astronauta</i>
El alumno es capaz de realizar la secuencia del 1 al 10 de forma ordenada sin saltarse ningún número.	El alumno realiza la secuencia del 1 al 10 de forma ordenada sin saltarse ningún número.	El alumno realiza la secuencia del 1 al 10 de forma ordenada pero se salta uno o dos números.	El alumno no realiza la secuencia del 1 al 10 de forma ordenada sin saltarse ningún número.
El alumno es capaz de realizar la cuenta atrás del 5 al 1 y encontrar las cinco diferencias.	El alumno realiza la cuenta atrás del 5 al 1 y encontrar las cinco diferencias.	El alumno realiza la cuenta atrás del equivocándose en un número máximo 5 al 1 y encontrar las cinco diferencias.	El alumno realiza la cuenta atrás del equivocándose en más de un número 5 al 1 y encontrar las cinco diferencias.

<i>El alumno es capaz de completar las secuencias del 1 al 10.</i>	<i>El alumno completa las secuencias del 1 al 10.</i>	<i>El alumno se equivoca en menos de 2 números las secuencias del 1 al 10.</i>	<i>El alumno se equivoca en más de 2 números las secuencias del 1 al 10.</i>
El alumno es capaz de conocer y distinguir los conceptos: grande, mediano y pequeño.	El alumno conoce y distingue los conceptos: grande, mediano y pequeño.	El alumno conoce y distingue casi siempre los conceptos: grande, mediano y pequeño.	El alumno no conoce ni distingue los conceptos: grande, mediano y pequeño.
<i>El alumno es capaz conocer y distinguir los conceptos arriba – debajo, dentro- fuera e izquierda – derecha.</i>	<i>El alumno conoce y distingue los conceptos arriba – debajo, dentro- fuera e izquierda – derecha.</i>	<i>El alumno casi siempre distingue los conceptos arriba – debajo, dentro- fuera e izquierda – derecha.</i>	<i>El alumno pocas veces distingue los conceptos arriba – debajo, dentro- fuera e izquierda – derecha.</i>
El alumno es capaz de participar y mostrar interés en la actividad.	El alumno participa y muestra interés en la actividad.	El alumno participa y muestra interés en la mayor parte de la actividad.	El alumno no participa ni muestra interés en la actividad.
<i>El alumno sabe lo que es una constelación y es capaz de crear una.</i>	<i>El alumno sabe lo que es una constelación y es capaz de crear una.</i>		<i>El alumno no sabe lo que es una constelación y es capaz de crear una por imitación.</i>

Anexo 2

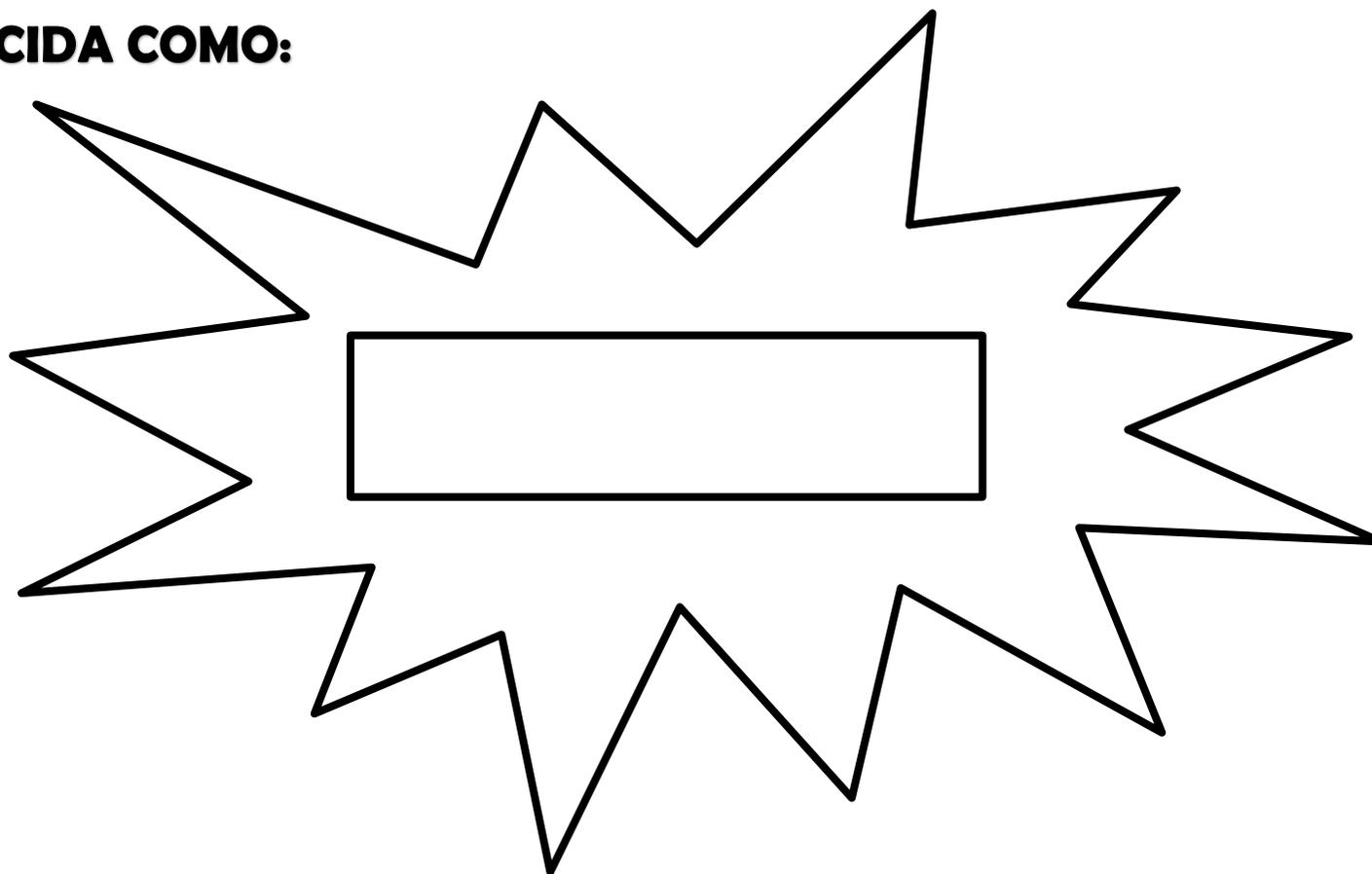


Anexo 3: **¿COMO SE CREÓ EL UNIVERSO?**

LOS CIENTÍFICOS CREEN QUE EL UNIVERSO SE CREÓ HACE

_____ **DE AÑOS POR UNA** _____

CONOCIDA COMO:



Anexo 4:

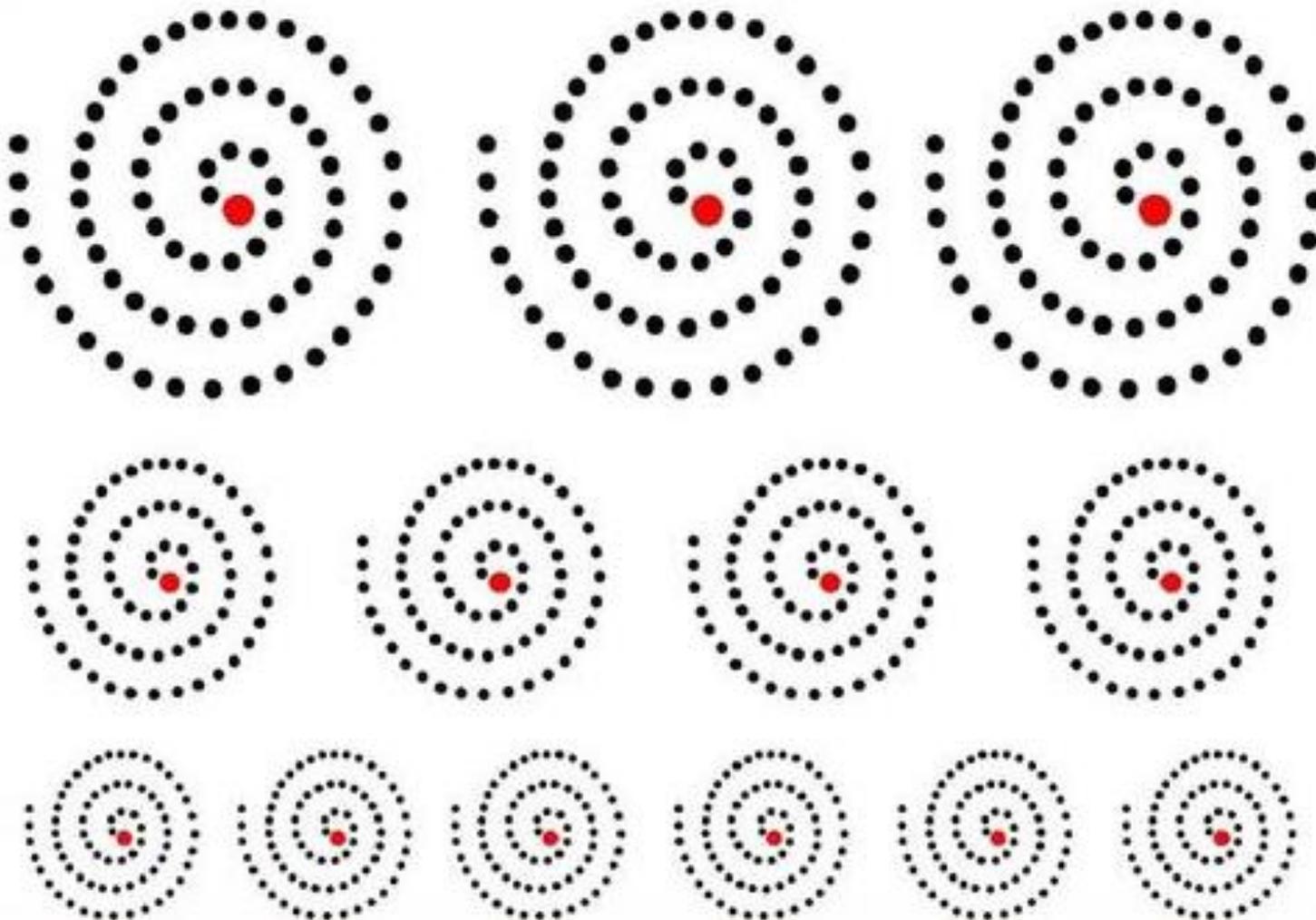
LAS GALAXIAS

UNA GALAXIA ES UNA ACUMULACIÓN DE:



Anexo 5:

NUESTRA GALAXIA ES
Y TIENE FORMA DE



HAY 4 TIPOS DE GALAXIAS

ANEXOS

Anexo 6:

GALAXIA EN ESPIRAL



GALAXIA CIRCULAR

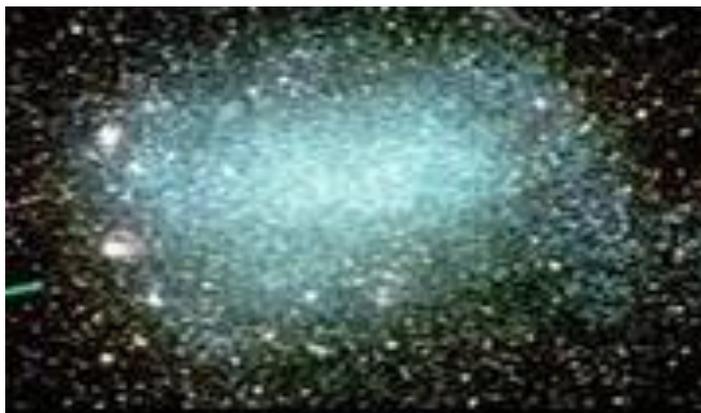


GALAXIA EN ESPIRAL S



GALAXIA IRREGULAR





Anexo 7:

ÉRASE UNA VEZ, HACE CIENTOS DE MILES DE AÑOS EL SOL NO ERA MÁS QUE UNA NUBE MUY GRANDE FORMADA POR GAS Y POLVO Y FLOTABA EN EL ESPACIO. EL SOL SE ENCONTRABA MUY SOLO, NO TENÍA AMIGOS CON LOS QUE HABLAR.

UN DÍA DECIDIÓ HACER ALGO PARA PODER ESTAR ACOMPAÑADO EN UN ESPACIO TAN VACÍO, ASÍ QUE LLAMÓ A LA SEÑORA GRAVEDAD QUE ERA MUY SERIA PERO LE AYUDABA A QUE EL POLVO Y EL GAS ESTUVIERAN UNIDOS SIN QUE SALIERAN DE SU NUBE.

A LA SEÑORA GRAVEDAD LE DIO PENA QUE EL SOL ESTUVIERA TAN SOLO, ASÍ QUE HIZO USO DE TODAS SUS FUERZAS PARA QUE EL POLVO Y EL GAS SE JUNTARAN MÁS Y MÁS Y MÁS. TANTO SE JUNTARON QUE EMPEZARON A ARDER. EL SOL ENTONCES SE CONVIRTIÓ EN UNA SUPERLLAMA ENORME QUE DABA MUCHA LUZ Y MUCHO CALOR.

JUSTO EN EL MOMENTO EN EL QUE EL SOL COMENZÓ A ARDER, MUCHAS PIEDRECITAS SALIERON DISPARADAS HACIA EL ESPACIO VACÍO, PERO PARA QUE NO SE ALEJARAN DEMASIADO LA SEÑORA GRAVEDAD LAS DEJÓ FLOTANDO EN EL ESPACIO CERCA DE LA GRAN BOLA DE FUEGO QUE ERA AHORA EL SOL. ASÍ COMENZARON A GIRAR A SU ALREDEDOR TODOS ESTOS PEQUEÑOS TROCITOS, UNOS MÁS CERCA Y OTROS MÁS LEJOS.

AÑOS DESPUÉS DE QUE PASARA ESTO, EL SOL SEGUÍA SOLO, ASÍ QUE LA SEÑORA GRAVEDAD DECIDIÓ IR JUNTANDO POCO A POCO TODOS ESTOS TROCITOS DE PIEDRAS Y SE FUERON FORMANDO BOLAS GRANDES, DE DIFERENTES COLORES Y TAMAÑOS. ASÍ CONSIGUIÓ JUNTAR 8 BOLAS Y ASÍ NACIERON LOS PLANETAS.

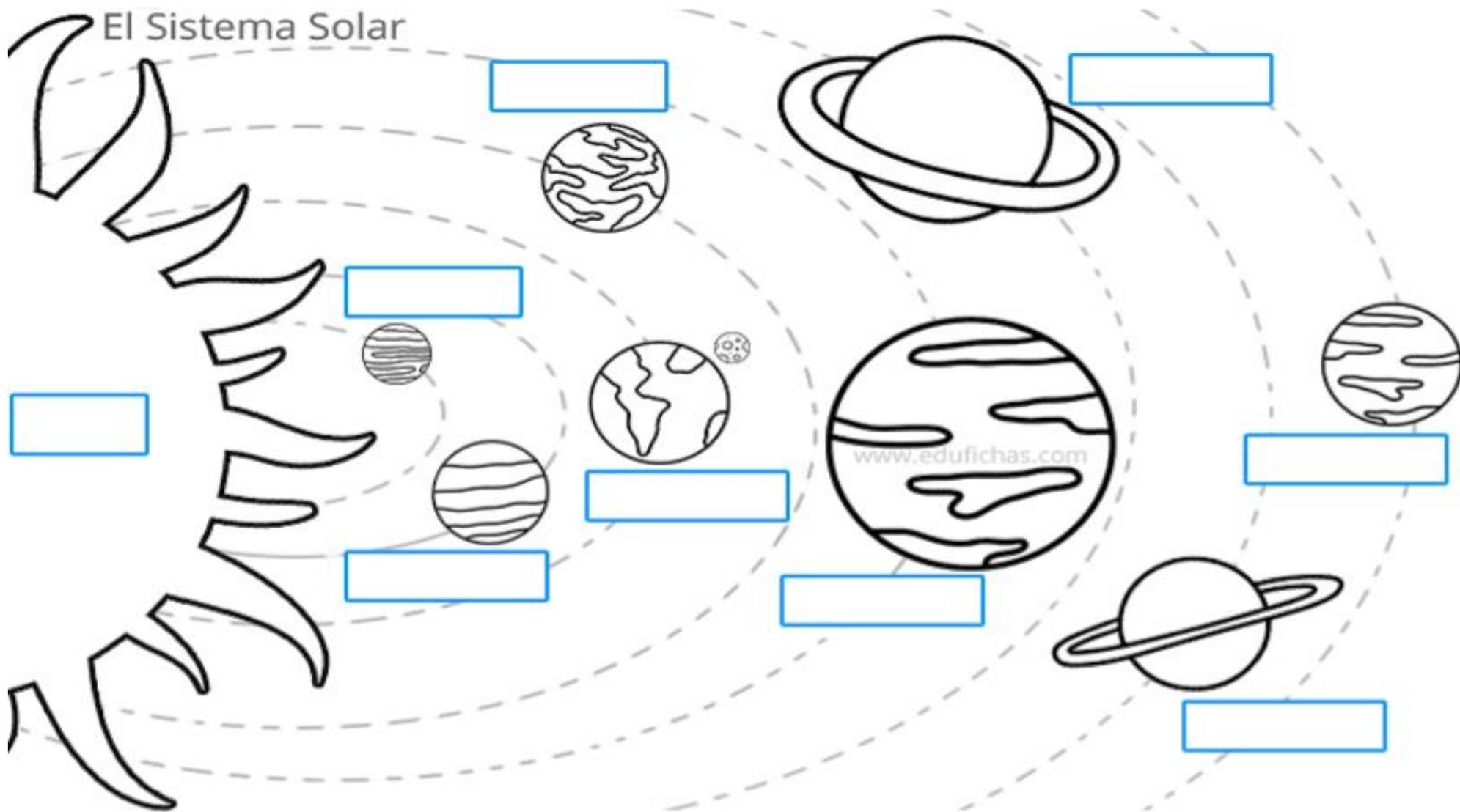
EL SOL ESTABA MUY CONTENTO Y AHORA SILO TENÍA QUE DAR NOMBRE A SUS NUEVOS AMIGOS:

- TÚ QUE ESTÁS MÁS CERCANO A MÍ, COMO TE MUEVES MUY MUY RÁPIDO TE LLAMARÉ MERCURIO.

- A TI, TAN GRACIOSO, QUE ESTÁS DETRÁS DE MERCURIO Y GIRAS AL REVÉS QUE TUS HERMANOS TE PONDRÉ DE NOMBRE VENUS
 - ¡OH!- DIJO SOBRESALTADO AL VER AL SIGUIENTE LLENO DE AGUA Y ZONAS DE TIERRA - A TI TE LLAMARÉ TIERRA.
 - EL SIGUIENTE PLANETA QUE VEO ES MÁS PEQUEÑO QUE LA TIERRA Y ES DE COLOR ROJO, TÚ SERÁS MARTE.
 - A TI, QUE TIENES UNAS RAYAS Y TIENES VARIAS LUNAS TE PONDRÉ DE NOMBRE JÚPITER, ERES EL MÁS GRANDE, EH.
 - EH TÚ, EL DE LOS ANILLOS ALREDEDOR, TU NOMBRE SERÁ SATURNO.
 - OYE, ¿Y TÚ POR QUÉ GIRAS TAN INCLINADO? - DIJO EL SOL.
 - UN COMETA ME GOLPEÓ - RESPONDIÓ EL PLANETA.
 - BUENO TE DARÉ UN NOMBRE MUY BONITO, SERÁS URANO.
 - UY, Y TÚ NO TE QUEDES AHÍ ATRÁS, ERES EL ÚLTIMO, GIRAS TAN LENTO ALREDEDOR DE MÍ QUE TARDAS 160 AÑOS EN DAR LA VUELTA COMPLETA Y TU COLOR TAMBIÉN ES AZUL. PUES BIEN, TU NOMBRE SERÁ NEPTUNO.
- EL SOL ESTABA RADIANTE DE CONTENTO, PERO ANTES DE DEJAR QUE LOS PLANETAS SIGUIERAN GIRANDO Y GIRANDO, LA SEÑORA GRAVEDAD LES ADVIRTIÓ:
- NO TENGÁIS NINGÚN MIEDO, YO ESTARÉ VIGILANDO Y CUIDANDO DE QUE NADA OS SUCEDA.
- Y DESDE ENTONCES LOS 8 PLANETAS GIRAN ALREDEDOR DEL SOL QUE YA ESTÁ CONTENTO PORQUE SUS AMIGOS SIEMPRE ESTÁN CON ÉL EN EL ESPACIO.

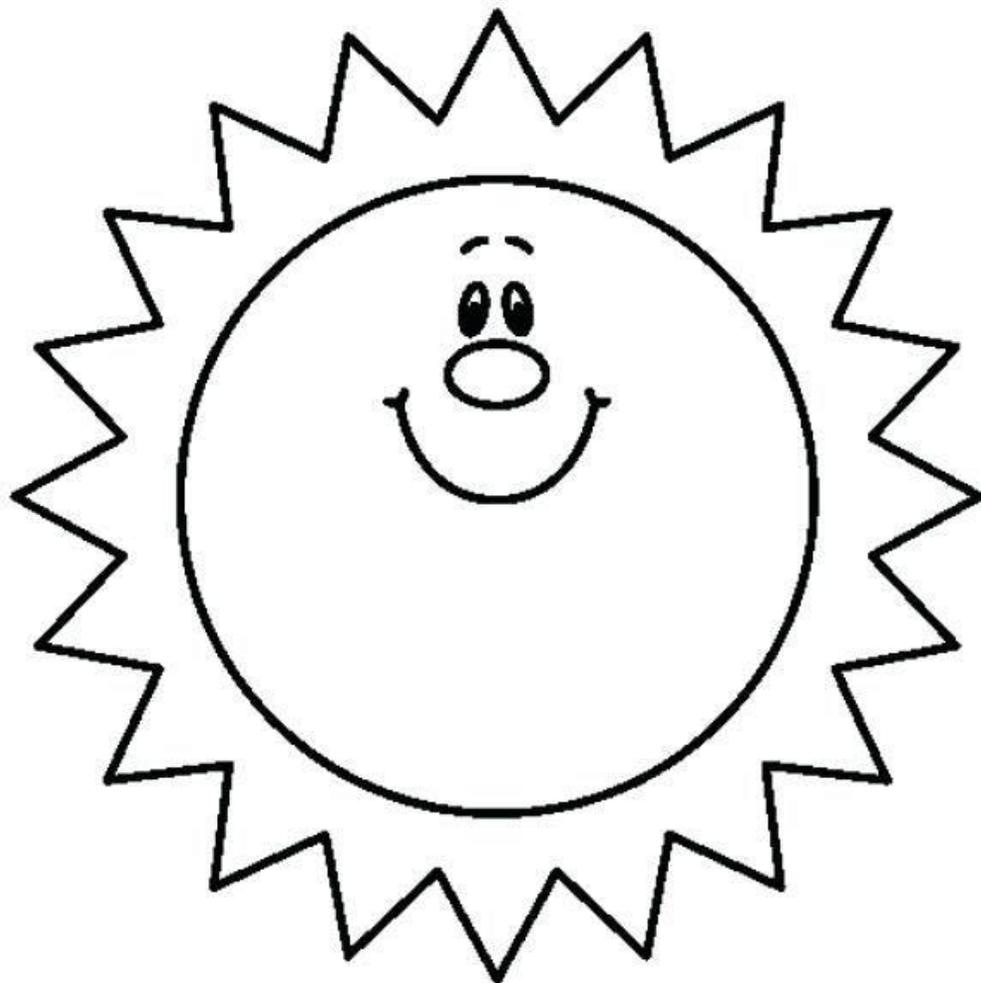
Anexo 8:

EL SISTEMA SOLAR



Anexo 9:

¿COMO ES EL SOL?



.....

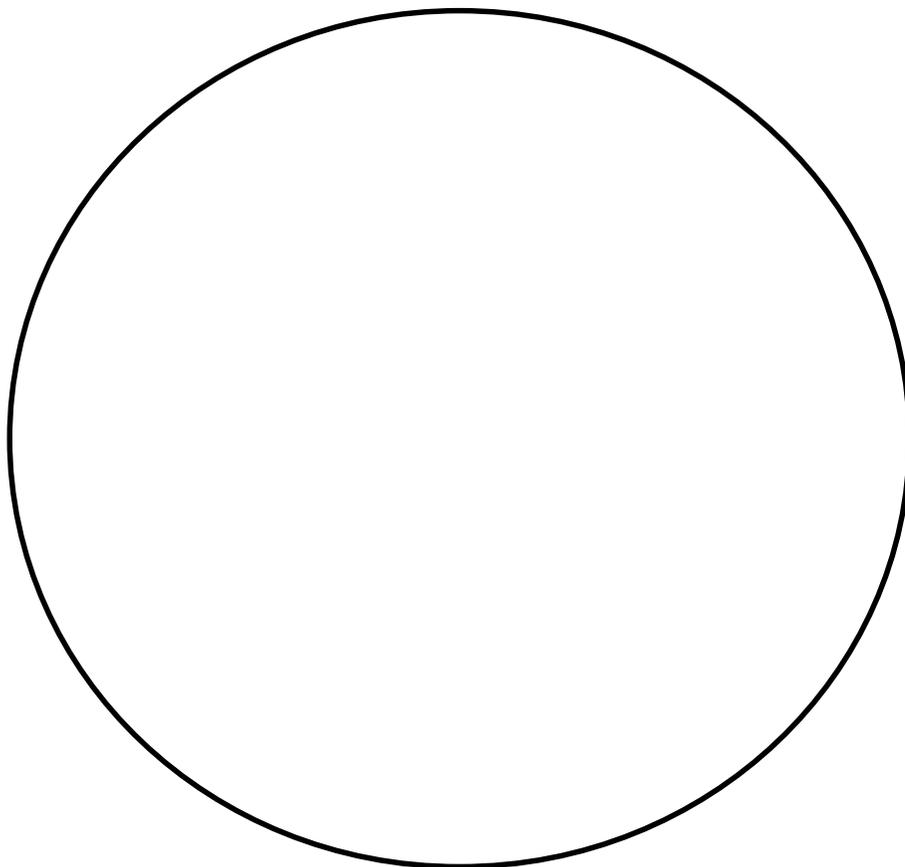
.....

.....

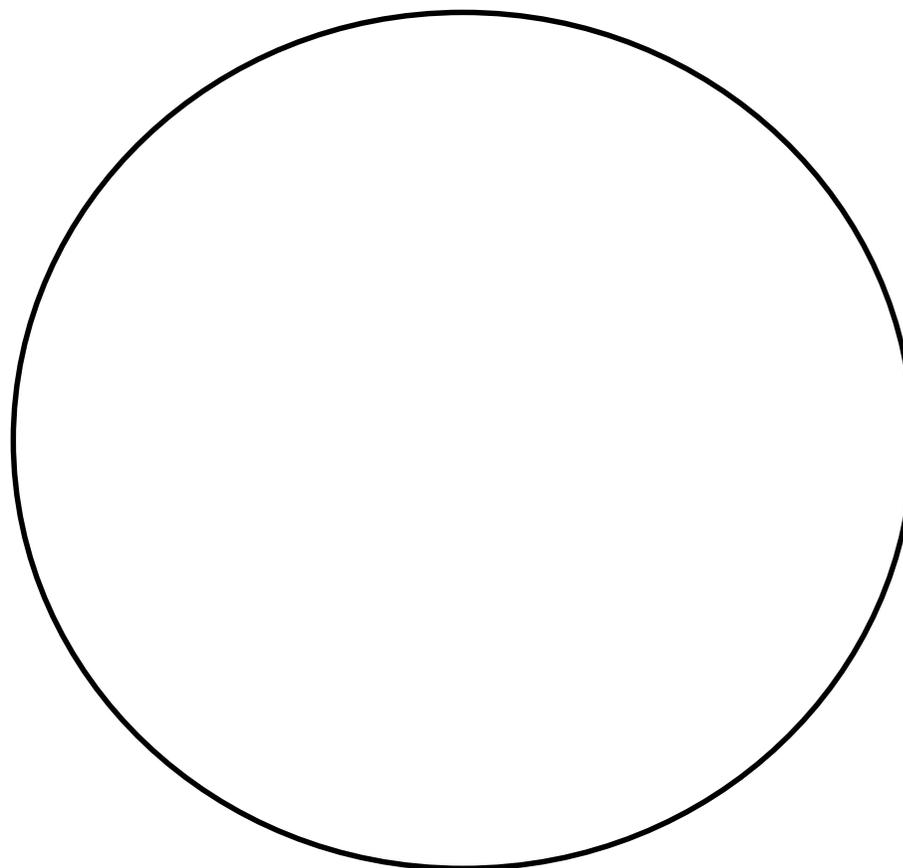
.....

Anexo 10 :

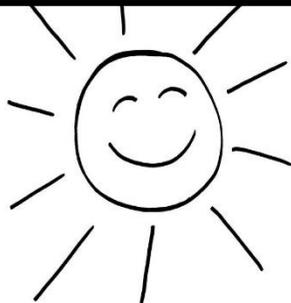
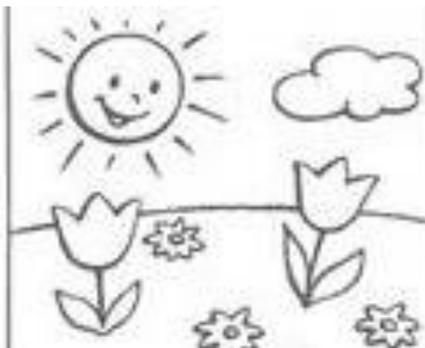
¿CÓMO SE VE EL CIELO CUANDO ES DE DÍA?



¿CÓMO SE VE EL CIELO CUANDO ES DE NOCHE?

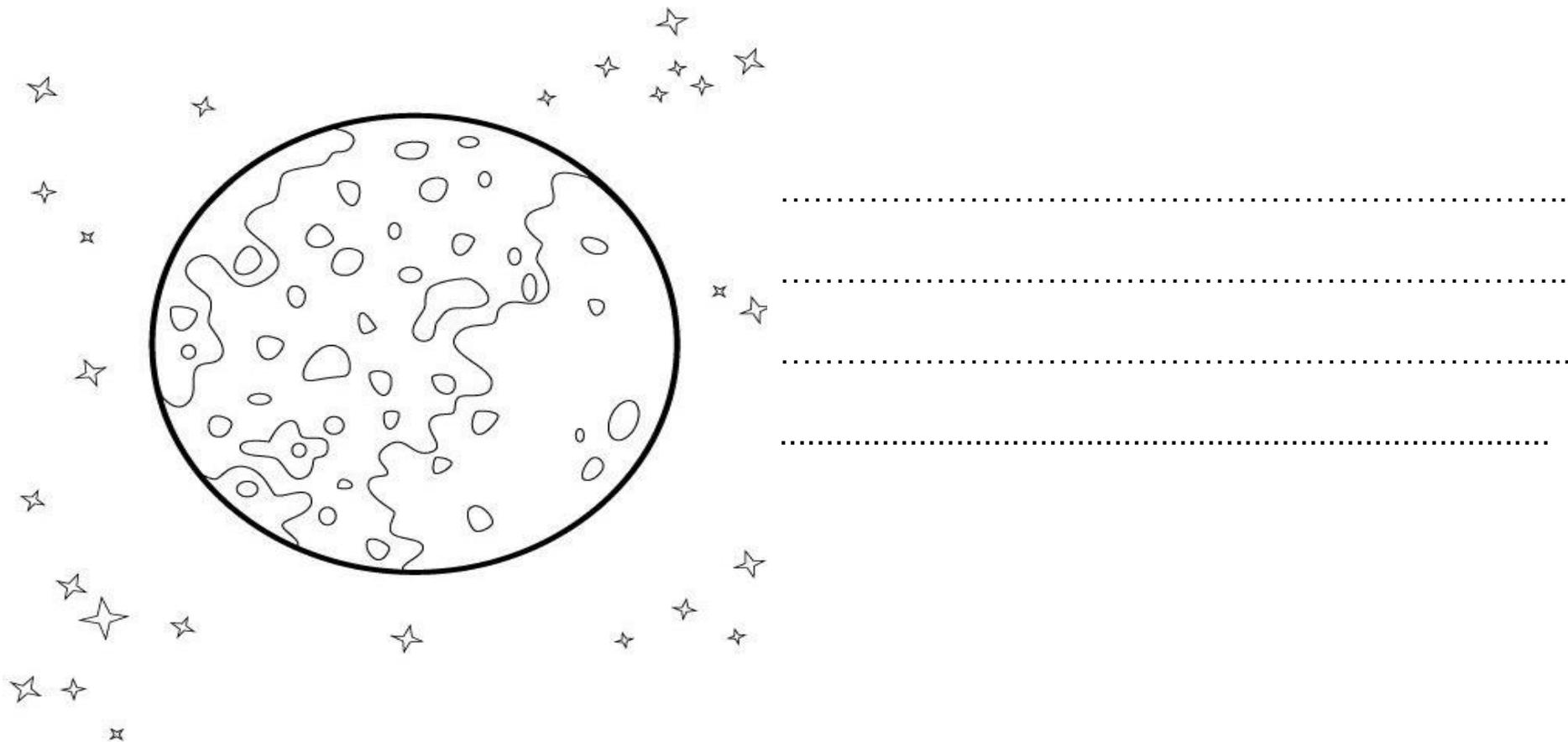


Anexo 11: **LAS ESTACIONES DEL AÑO:**



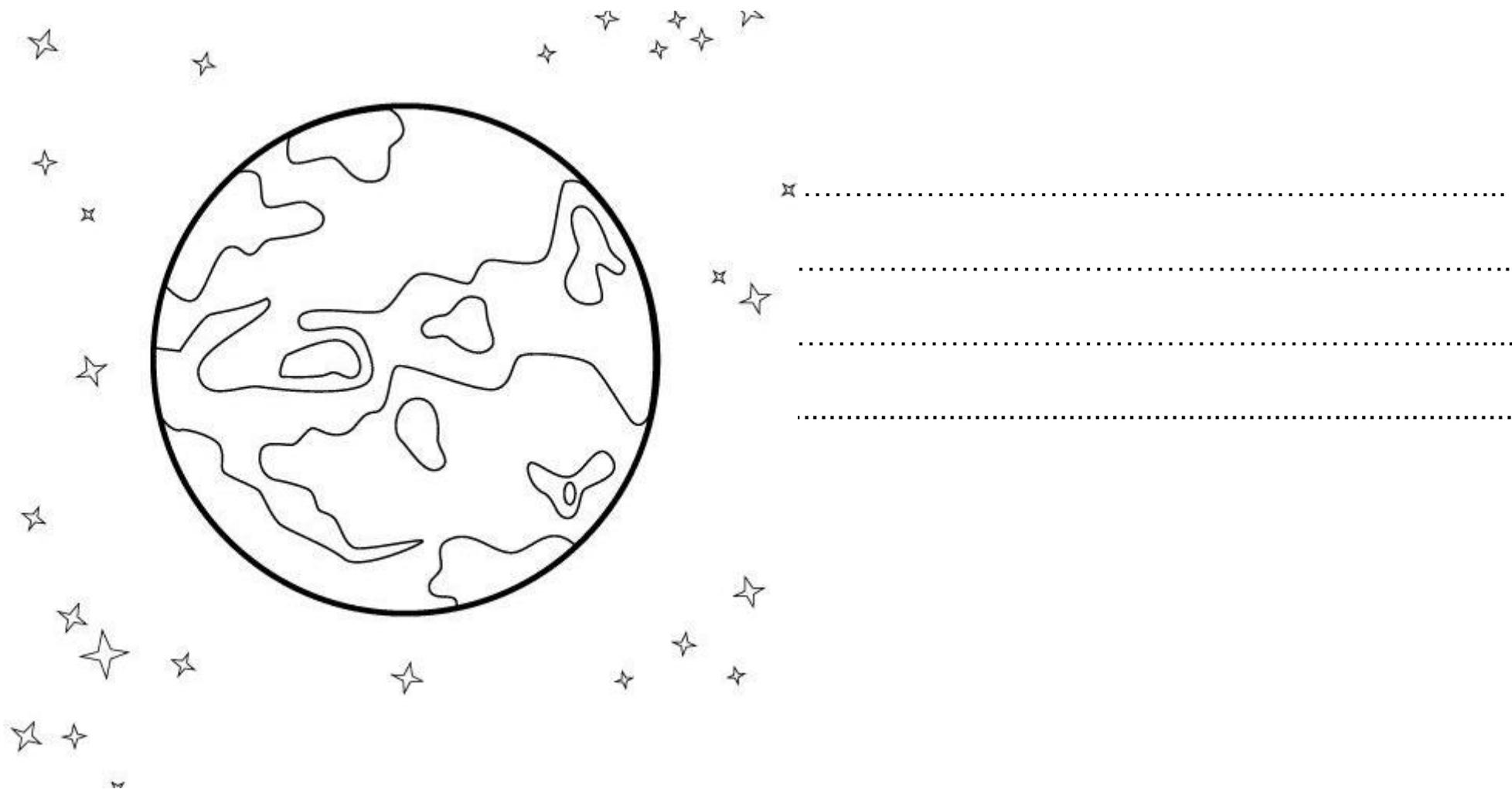
Anexo 12:

1. MERCURIO

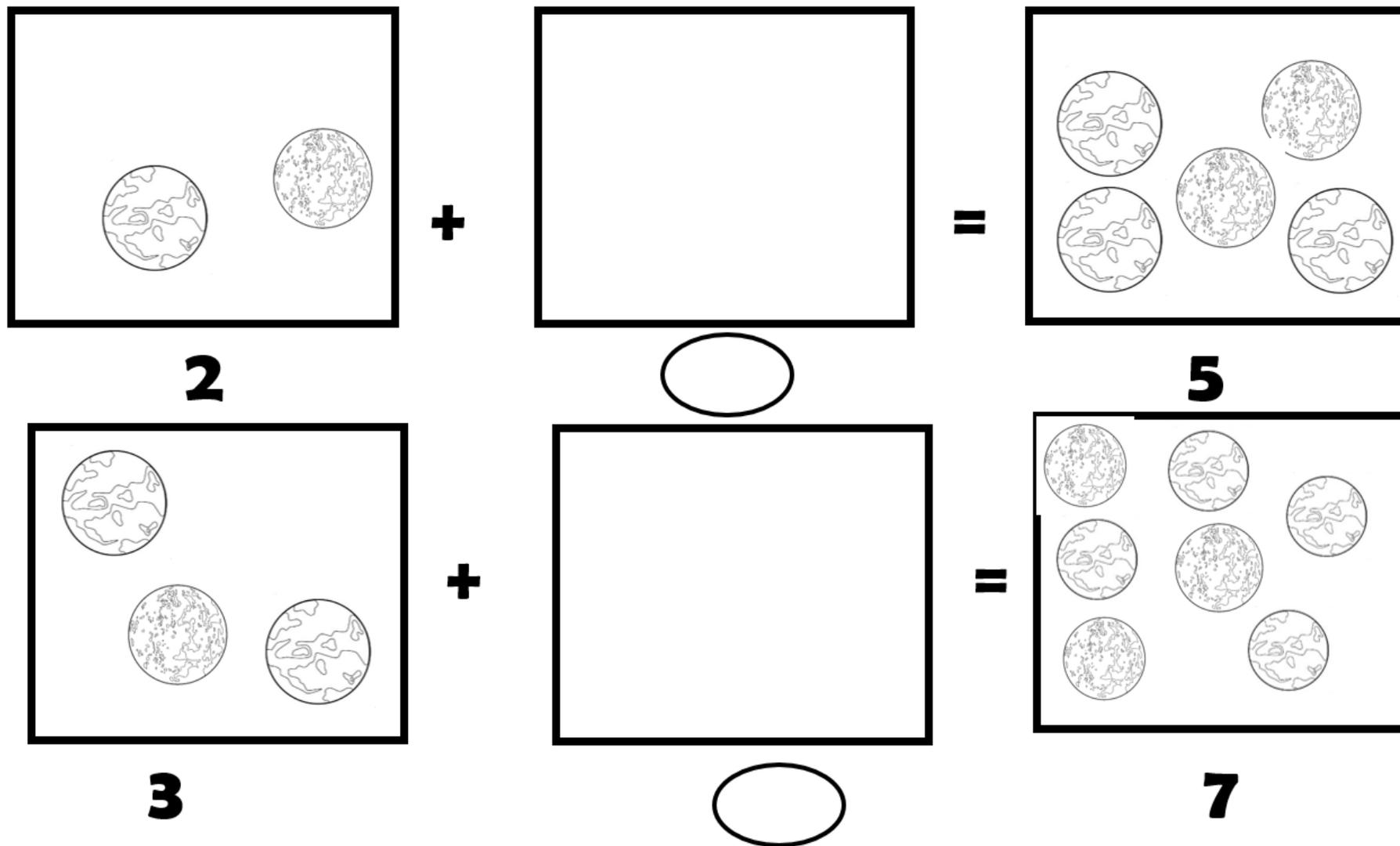


Anexo 13:

3. VENUS

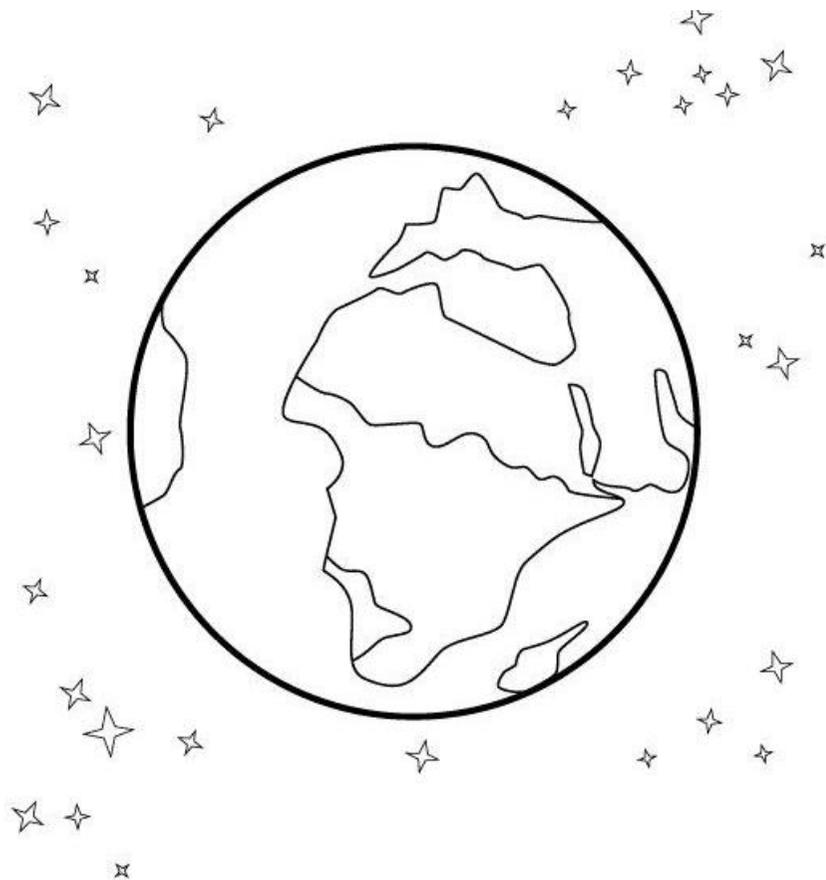


Anexo 14:



Anexo 15:

4. TIERRA



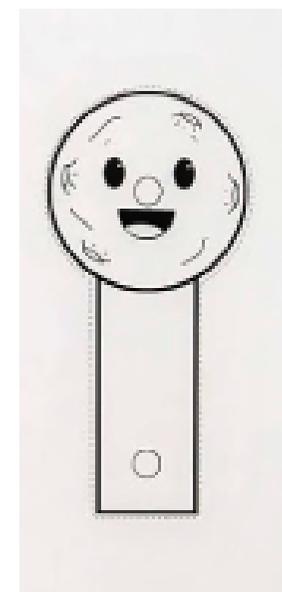
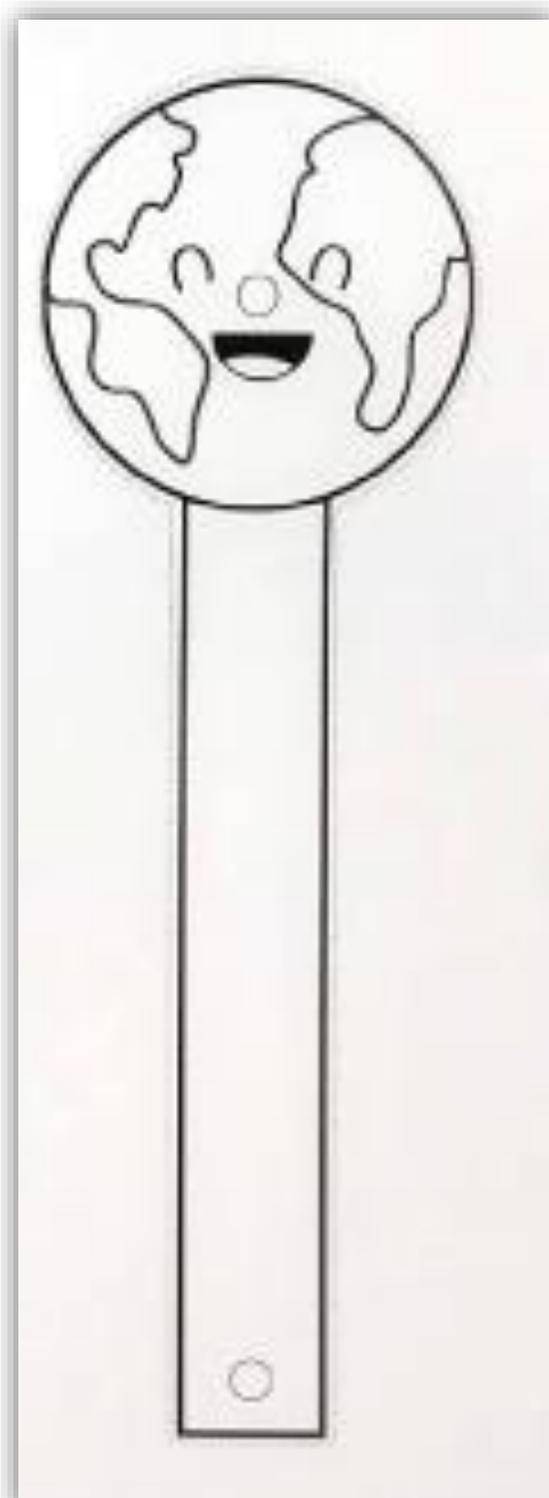
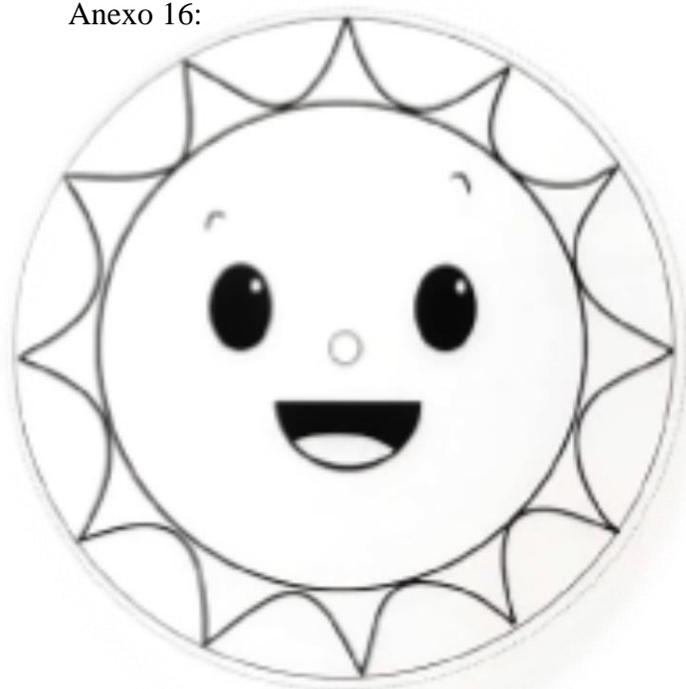
.....

.....

.....

.....

Anexo 16:



Anexo 17:



LA TIERRA GIRA SOBRE SI MISMA Y NUNCA PARA. ESTE MOVIMIENTO
SE LLAMA _____ Y

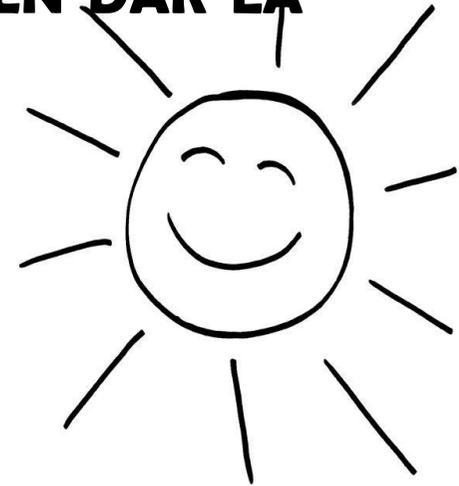


TARDA

_____ EN DAR LA VUELTA.

LA TIERRA GIRA ALREDEDOR DEL SOL. ESTE MOVIMIENTO SE LLAMA

_____ Y TARDA _____ DÍAS EN DAR LA
VUELTA.



Anexo 18:

MARTE



.....

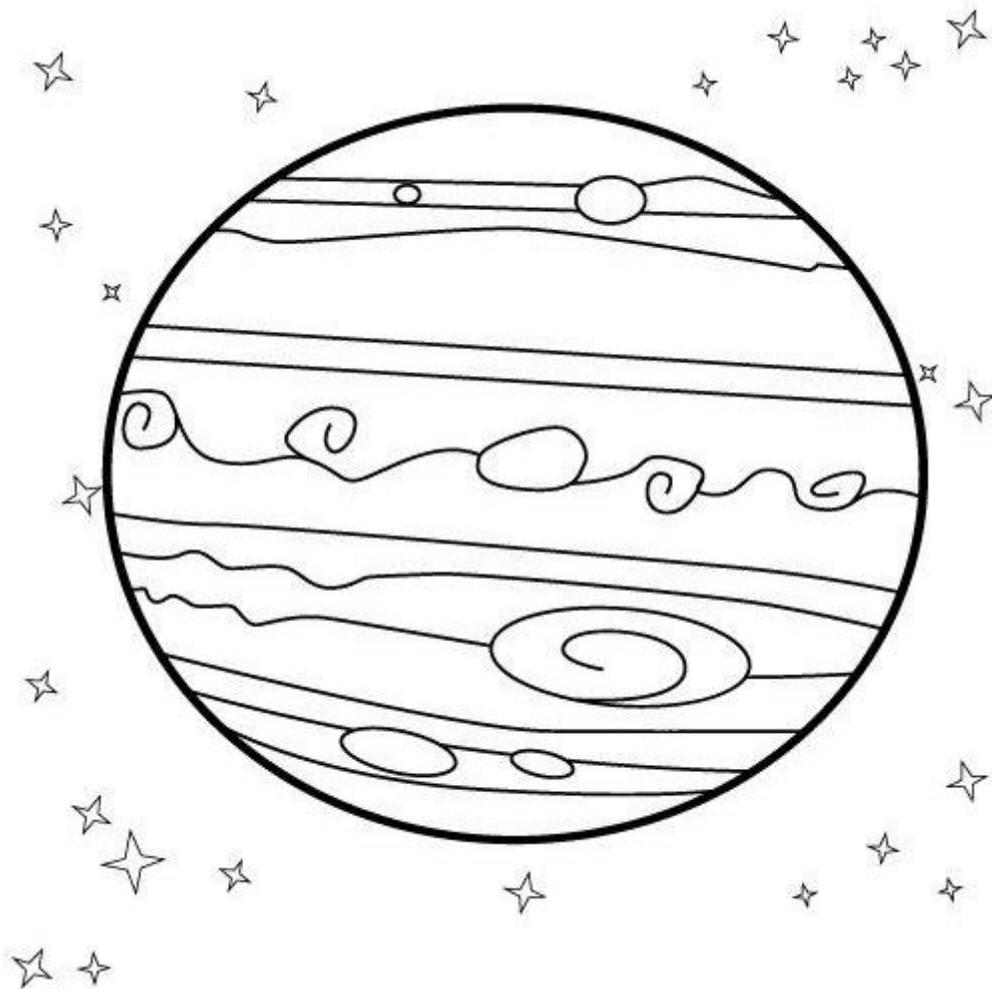
.....

.....

.....

Anexo 19:

5. JÚPITER



.....

.....

.....

.....

Anexo 20:

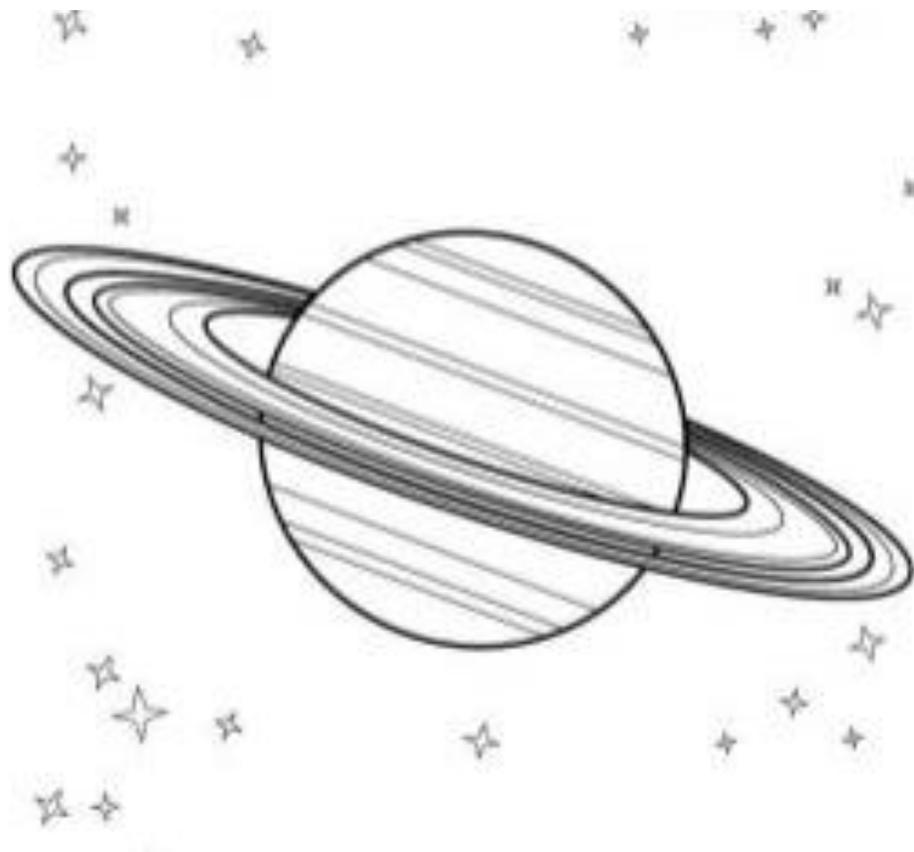
EL VOLCÁN MÁS GRANDE DEL SISTEMA SOLAR SE ENCUENTRA EN

_____ Y ES CONOCIDO COMO:



Anexo 21:

6. SATURNO



.....

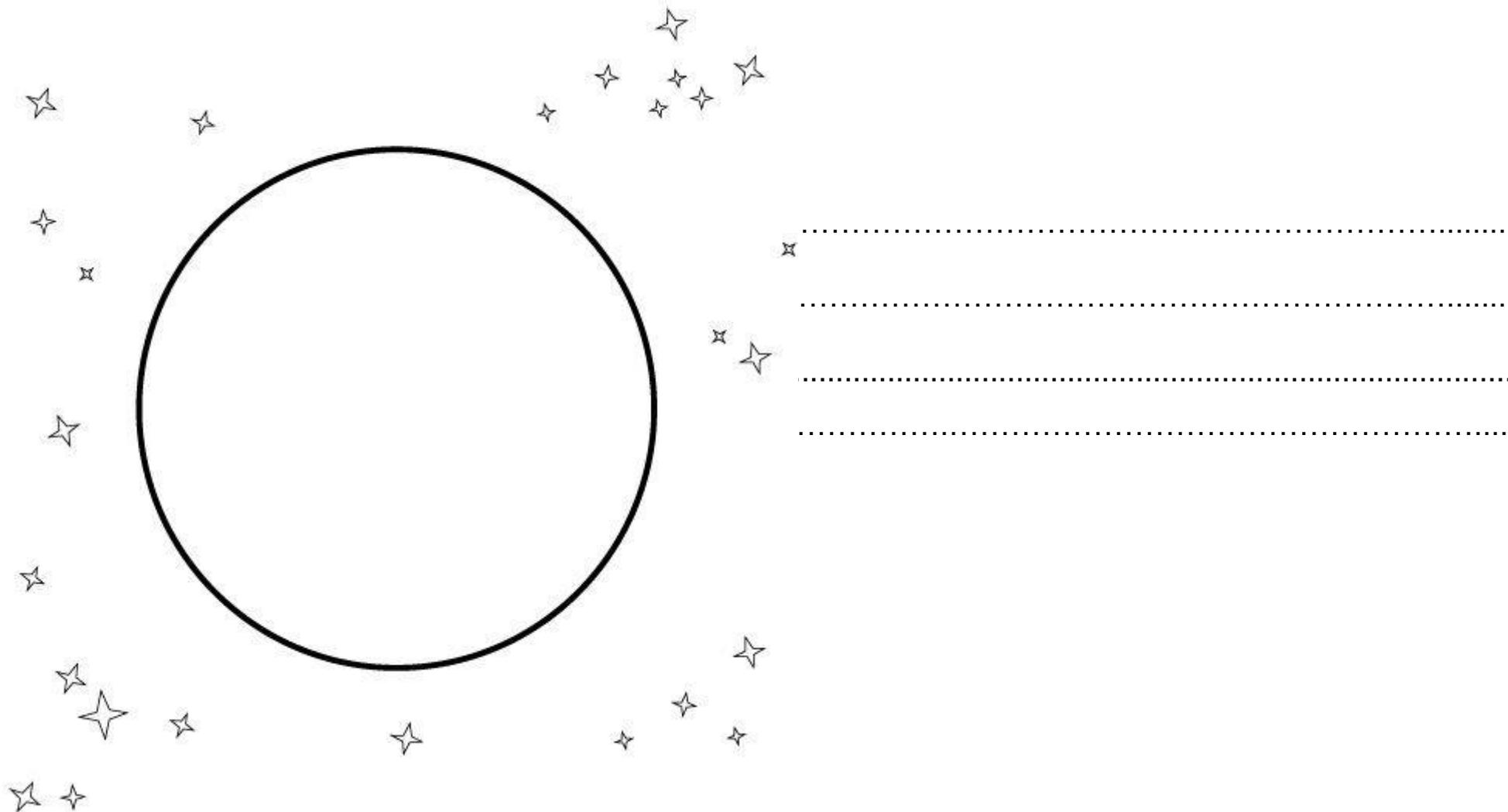
.....

.....

.....

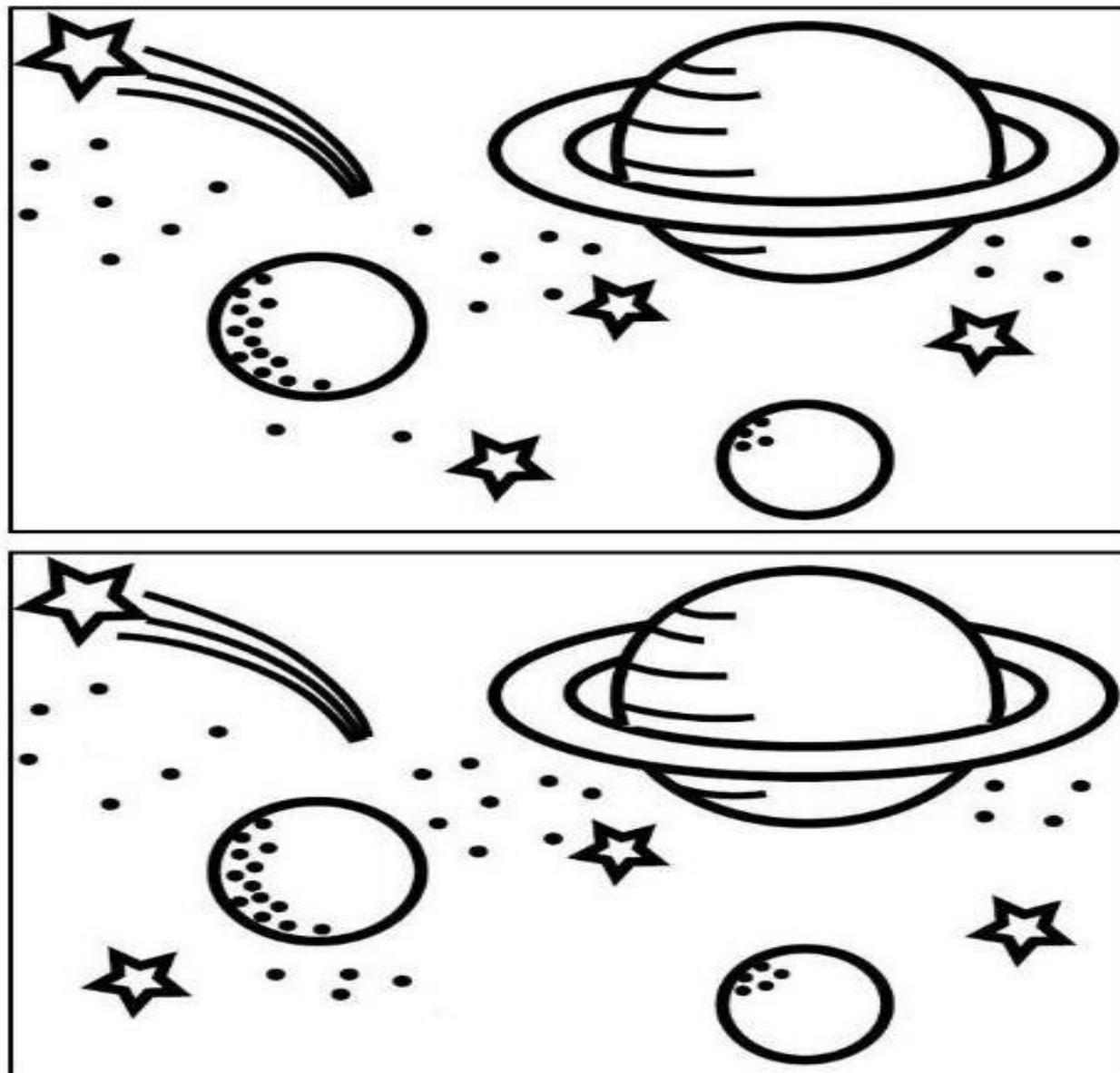
Anexo 22:

7.URANO



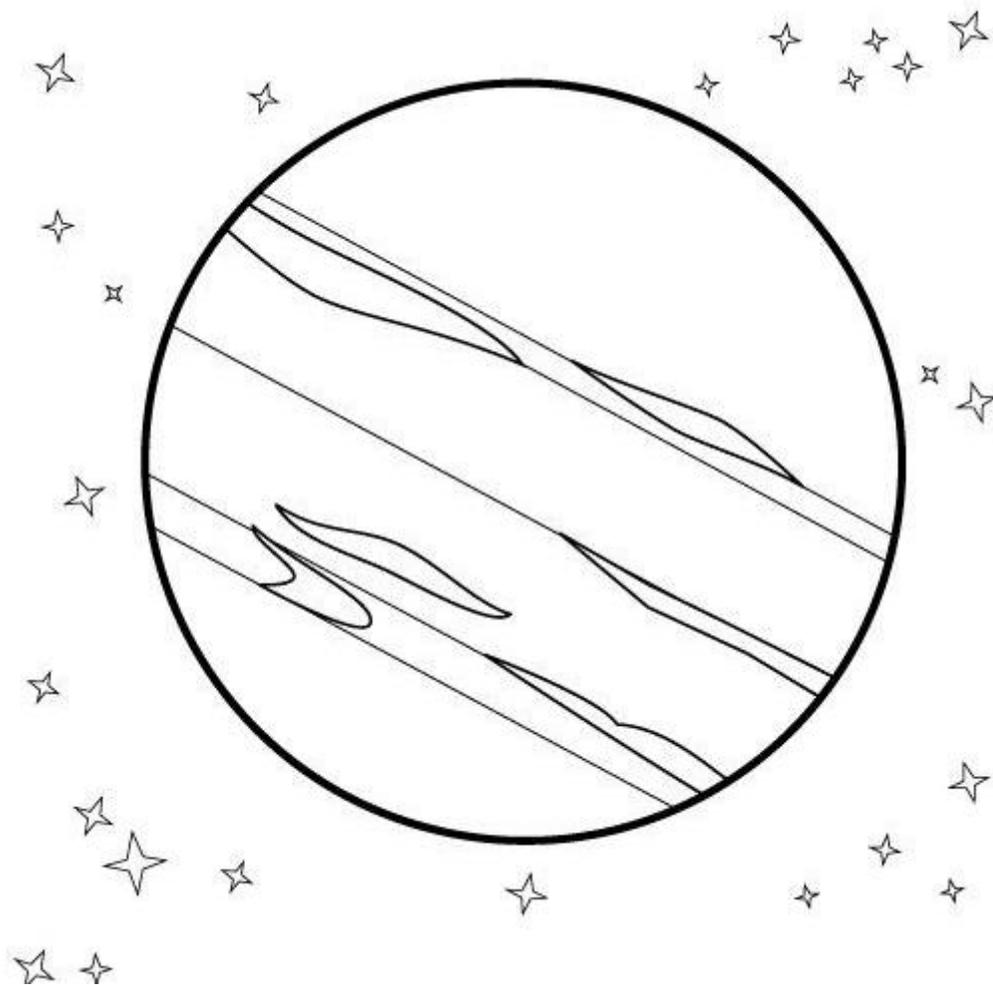
Anexo 23:

ENCUENTRA LAS 5 DIFERENCIAS



Anexo 24:

7. NEPTUNO



.....

.....

.....

.....

Anexo 25:

**HOY SUBÍ A MI NAVE Y FUI A RECORRER
EL UNIVERSO Y ME ENCONTRÉ
CON MUCHAS ESTRELLAS, PLANETAS
TAMBIÉN
Y TODOS GIRABAN ENTORNO AL REY
OH H H H H H H H H H H! AL REY SOL.**

**LOS PLANETAS BAILAN AL SOL,
MERCURIO ES EL PRIMERO Y MENOR
VENUS ES EL SEGUNDO PLANETA
Y LO SIGUE NUESTRA QUERIDA TIERRA,
MARTE EL CUARTO Y ES DE COLOR ROJO.**

**LOS PLANETAS BAILAN AL SOL,
JÚPITE ES MUY GRANDULLÓN,
SATURNO TIENE BELLOS ANILLOS,
URANO TAMBIÉN LOS TIENEN,
PERO ESTAN ESCONDIDOS,**

**NEPTUNO LLEVA EL NOMBRE DEL
DIOS DEL MAR Y, EL ÚLTIMO, SI, AQUEL
PLANETA ENANO ES PLUTÓN.**

**TODOS LOS PLANETAS VAN ALREDEDOR,
SIGUIENDO LA ÓRBITA DE NUESTRO SOL Y
SOBRE SI MISMO TAMBIÉN GIRAN, ESO ES
ROTACIÓN.**

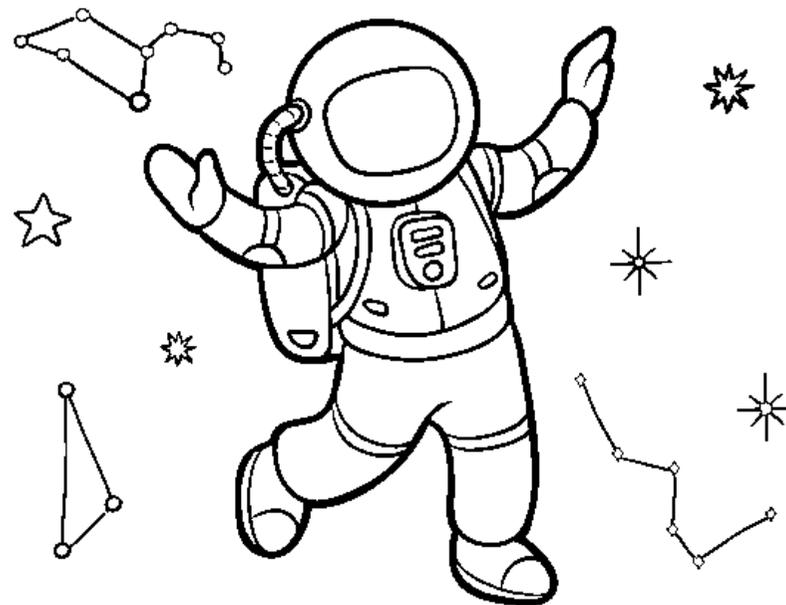
**HOY SUBÍ A MI NAVE Y FUI A RECORRER
EL _____ Y ME ENCONTRÉ
CON MUCHAS ESTRELLAS, PLANETAS
TAMBIÉN
Y TODOS GIRABAN ENTORNO AL REY
OHHHHHHHHH! AL REY SOL.**

**LOS PLANETAS BAILAN AL _____,
_____ ES EL PRIMERO Y MENOR
_____ ES EL SEGUNDO PLANETA
Y LO SIGUE NUESTRA QUERIDA _____,
_____ EL CUARTO Y ES DE COLOR ROJO.**

**LOS PLANETAS BAILAN AL _____,
_____ ES MUY GRANDULLÓN,
_____ TIENE BELLOS ANILLOS,
_____ TAMBIÉN LOS TIENEN,
PERO ESTAN ESCONDIDOS,**

**_____ LLEVA EL NOMBRE DEL
DIOS DEL MAR Y, EL ÚLTIMO, SI, AQUEL
PLANETA ENANO ES _____.**

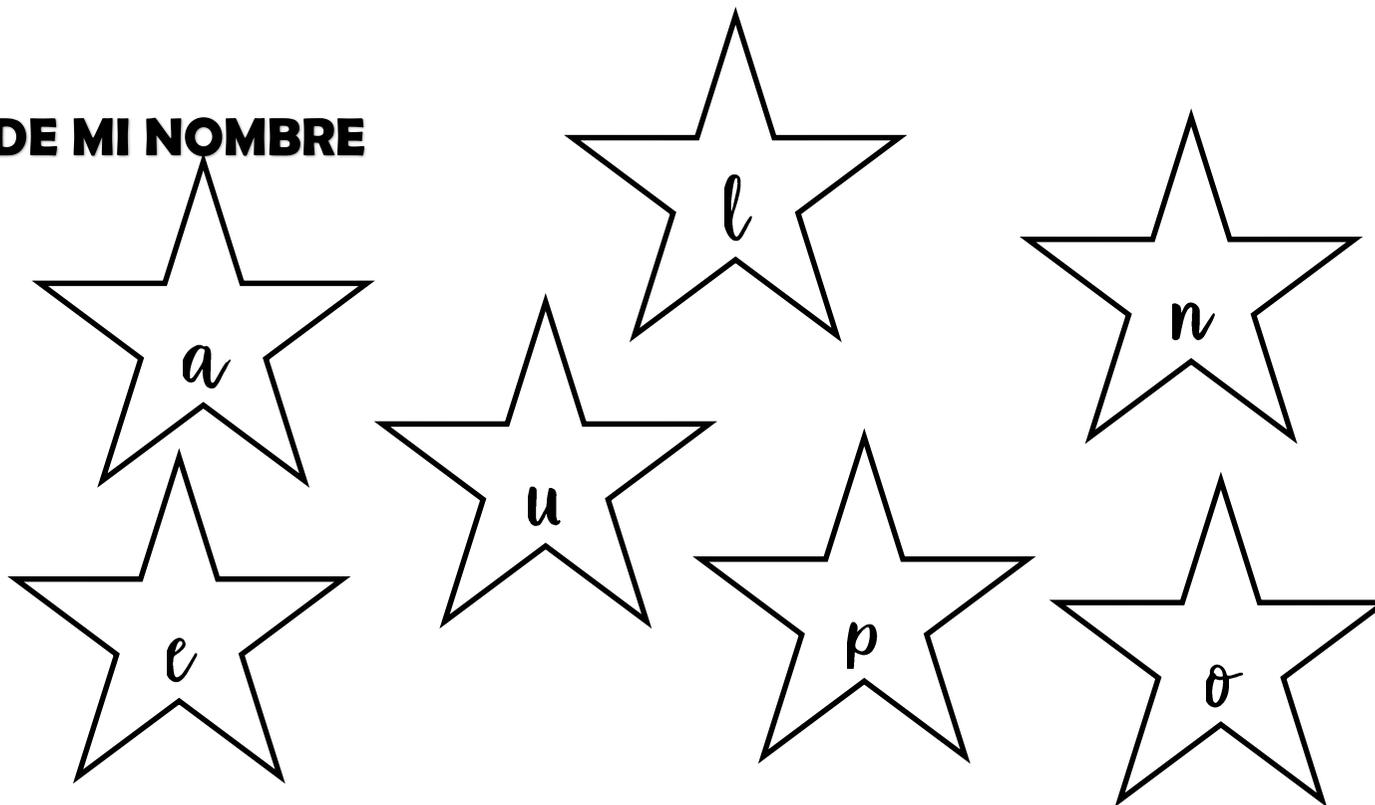
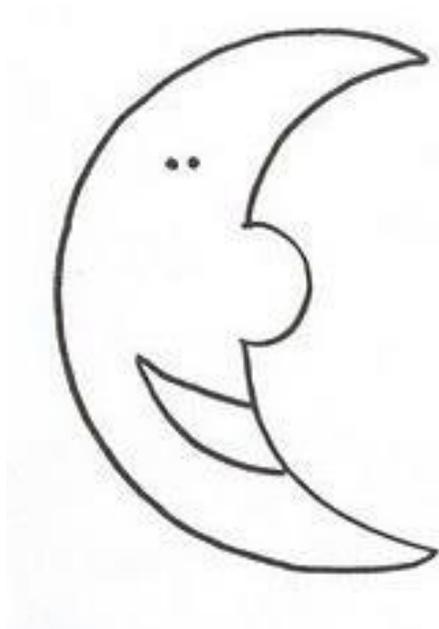
**TODOS LOS PLANETAS VAN ALREDEDOR,
SIGUIENDO LA ÓRBITA DE NUESTRO SOL Y
SOBRE SI MISMO TAMBIÉN GIRAN, ESO ES
_____.**



Anexo 26:

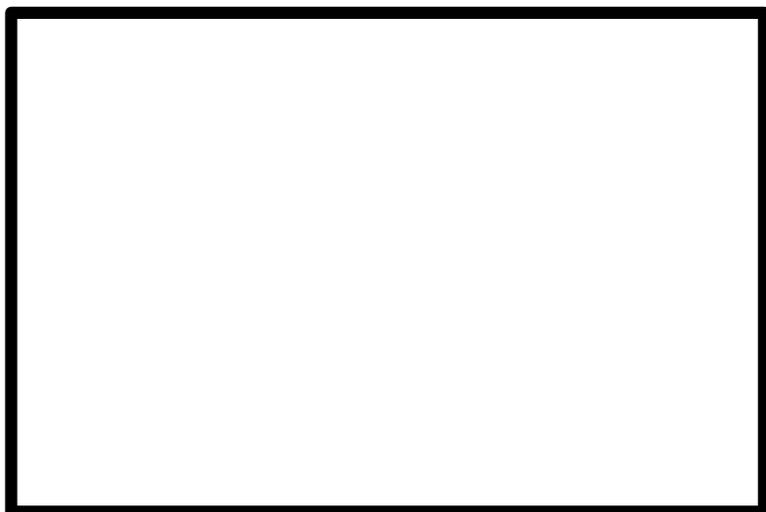
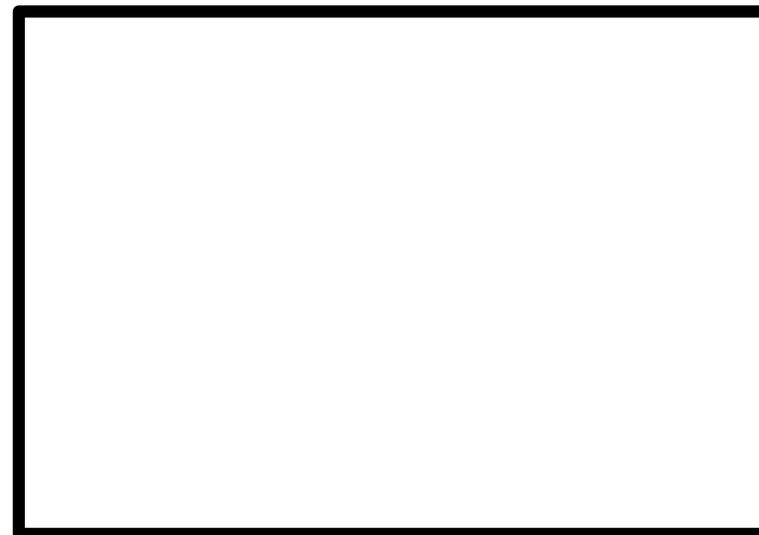
LA LUNA

BUSCA LAS LETRA DE MI NOMBRE

A large, empty rectangular box with a thick black border, located at the bottom center of the page. It is intended for the student to write the name of the moon after identifying the letters.

Anexo 27:

EXPERIMENTO 1: FASES DE LA LUNA

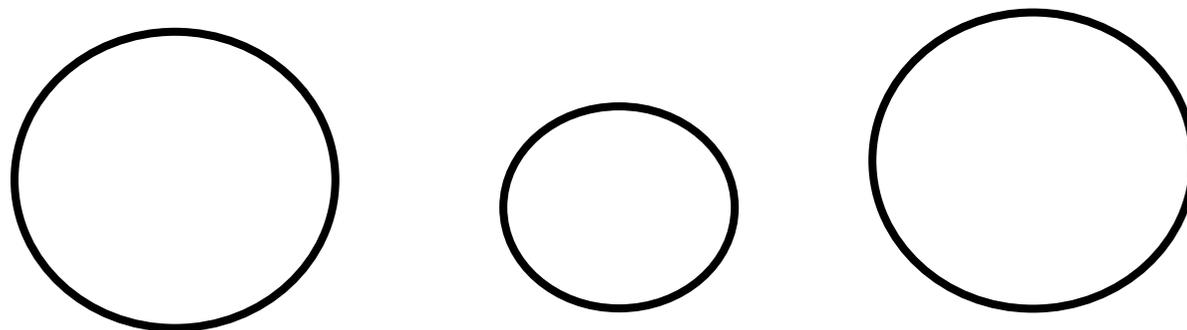


Anexo 28:

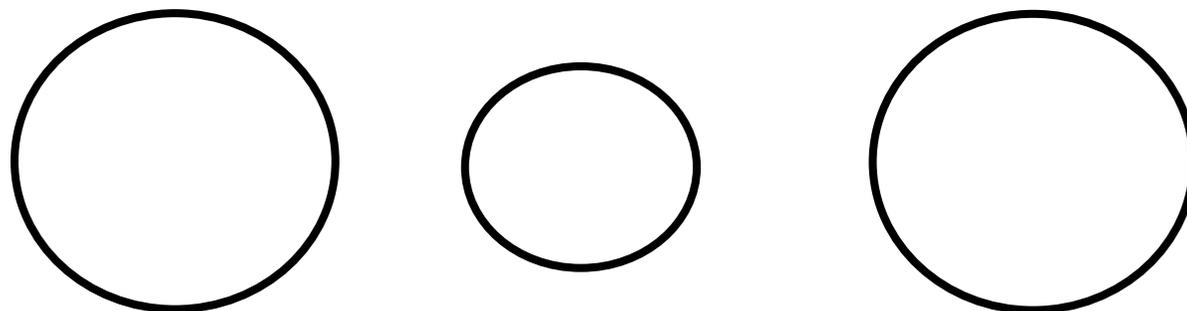
EXPERIMENTO 2: ARENA LUNAR



Anexo 29: **¿QUÉ ES UN ECLIPSE?**



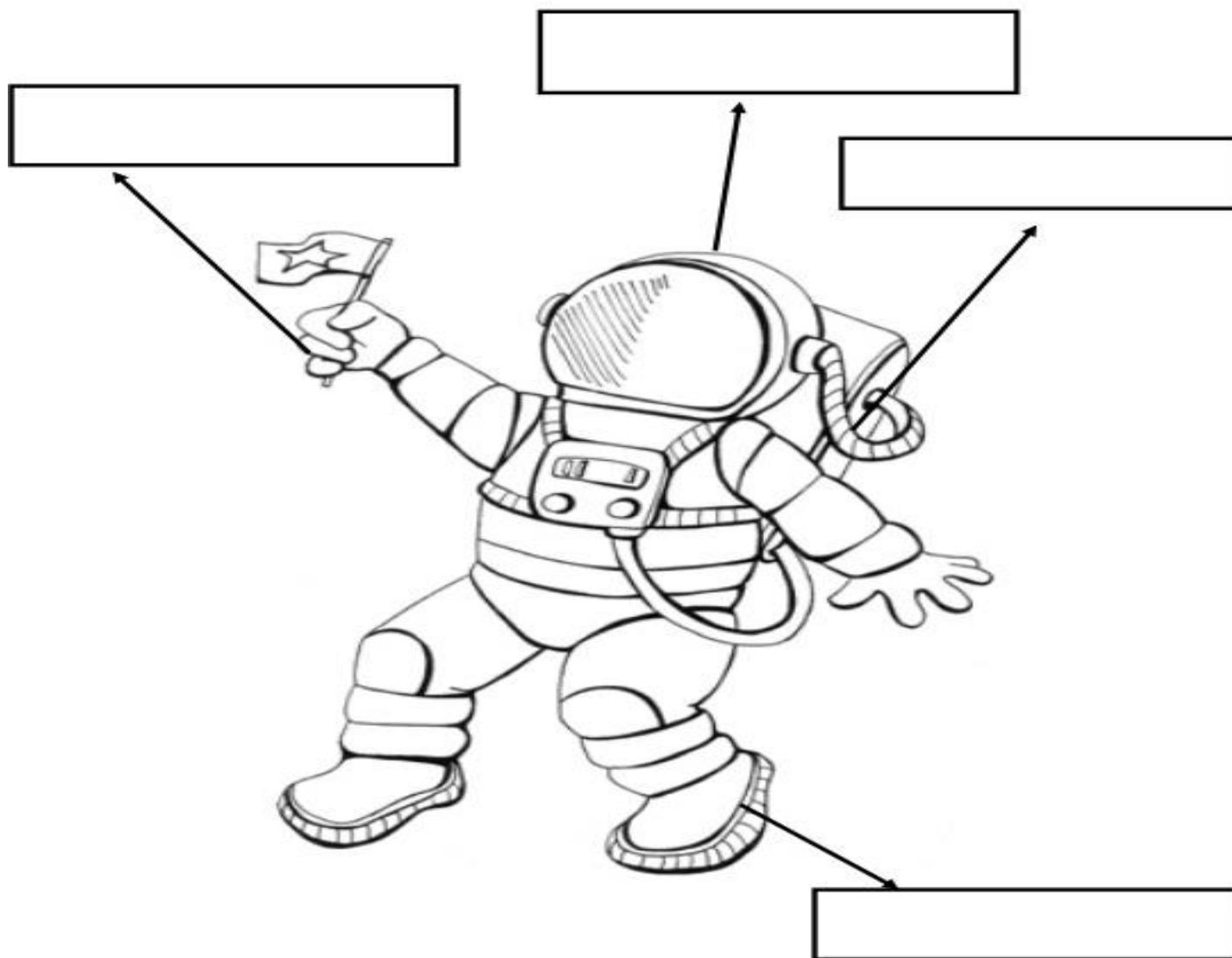
ECLIPSE SOLAR



ECLIPSE LUNAR

Anexo 30:

EL ASTRONAUTA



Anexo 31:

ASTRONAUTAS FAMOSOS



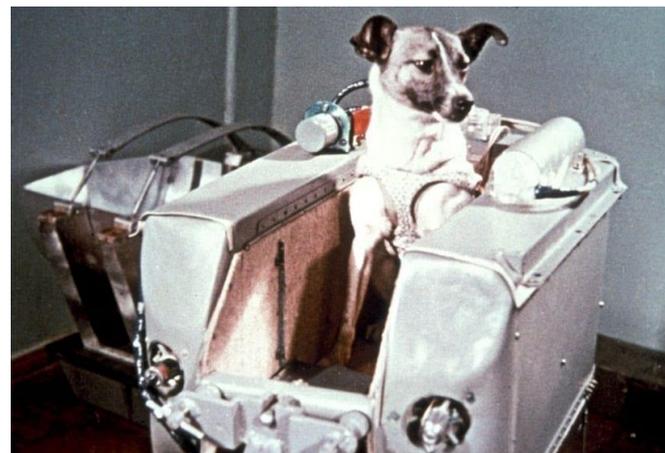
LAIKA
FUE UNA PERRITA ESPACIAL RUSA Y SE
CONVIRTIÓ EN EL PRIMER SER VIVO TERRESTRE
EN ORBITAR LA TIERRA.



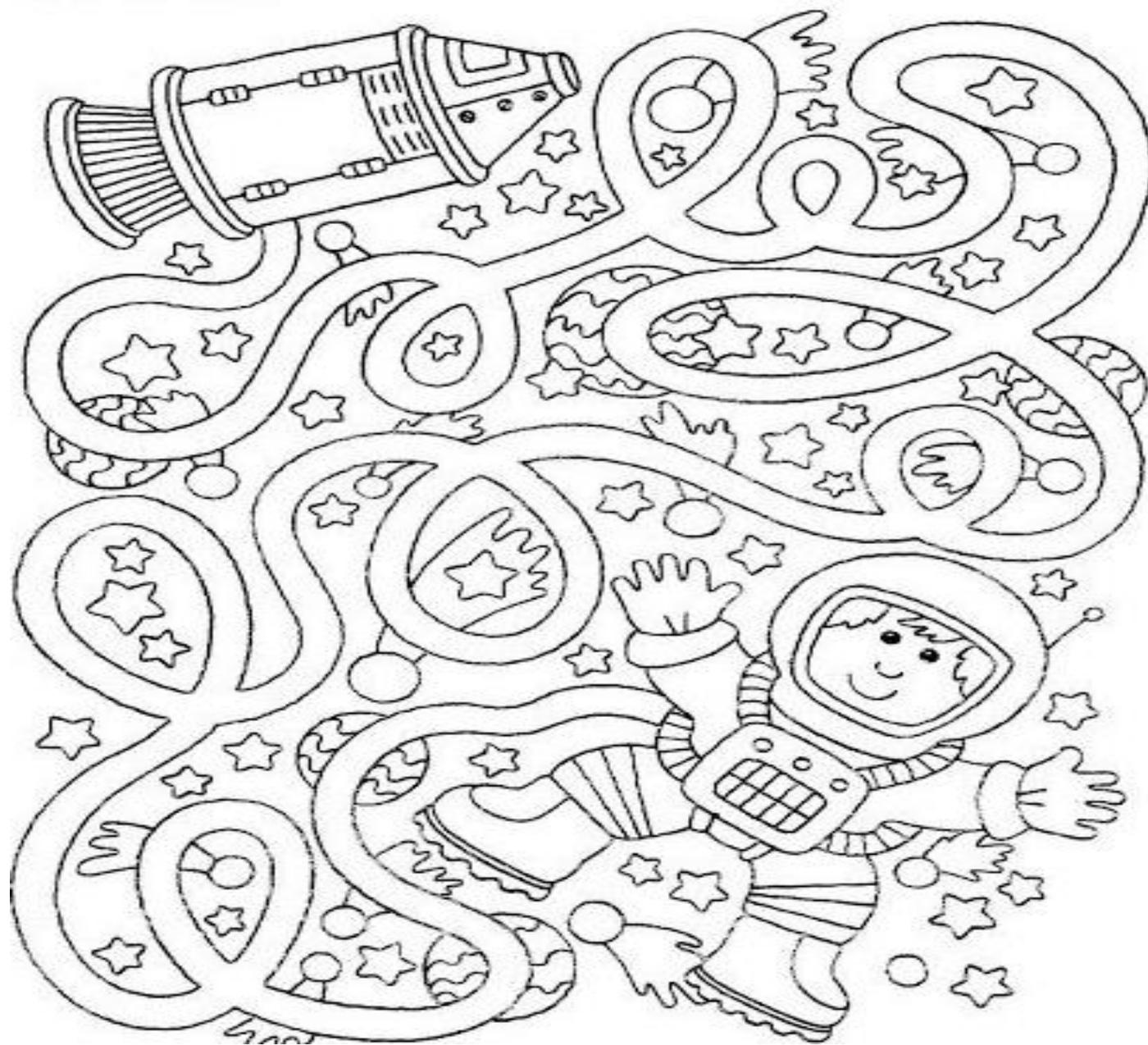
NEIL ARMSTRONG
COMANDANTE DEL APOLO 11, FUE LA PRIMERA
PERSONA QUE PISO LA LUNA.



VALENTINA TERESHKOVA
FUE LA PRIMERA MUJER QUE VIAJÓ AL ESPACIO,

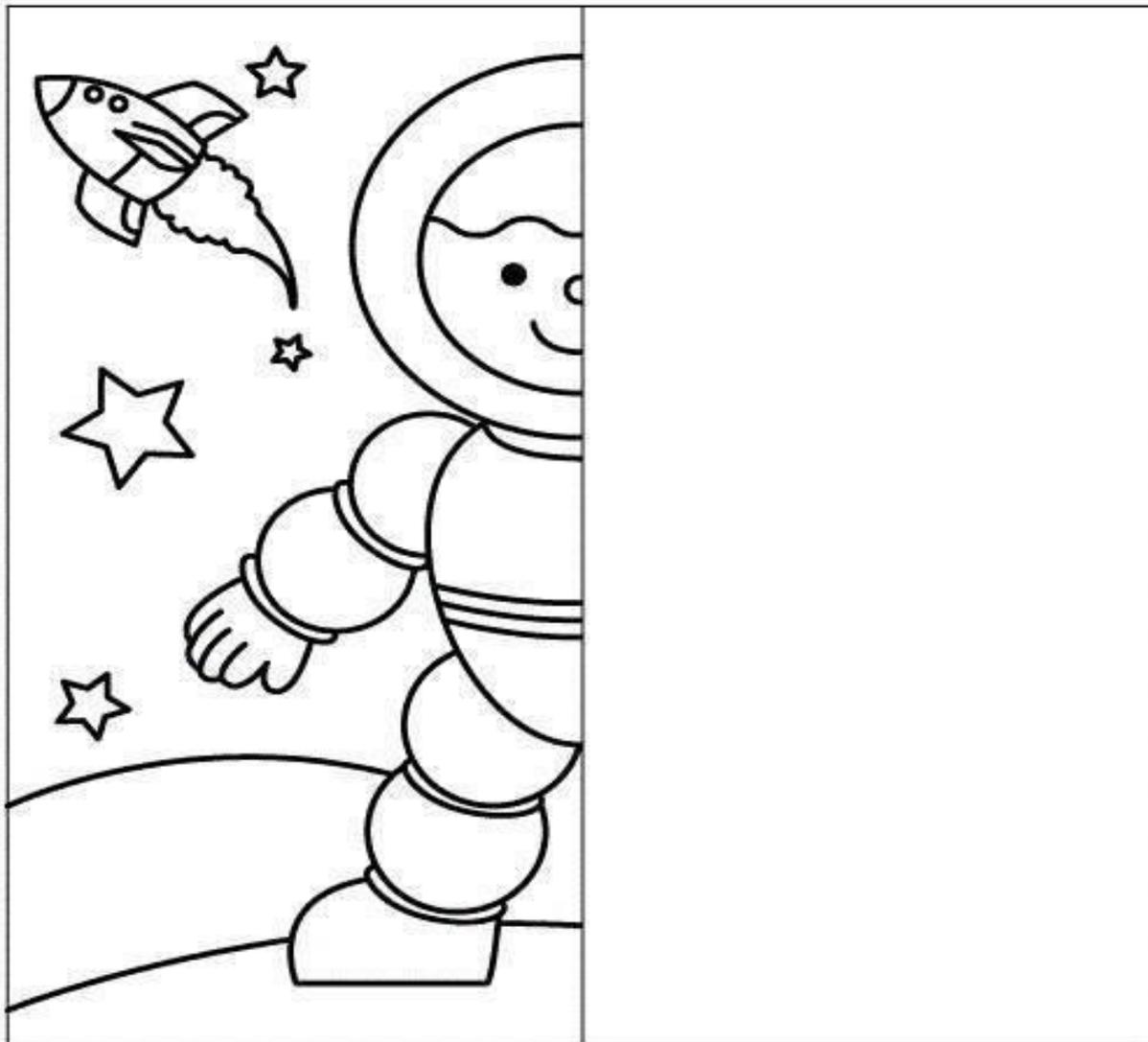


Anexo 32:



Anexo 33:

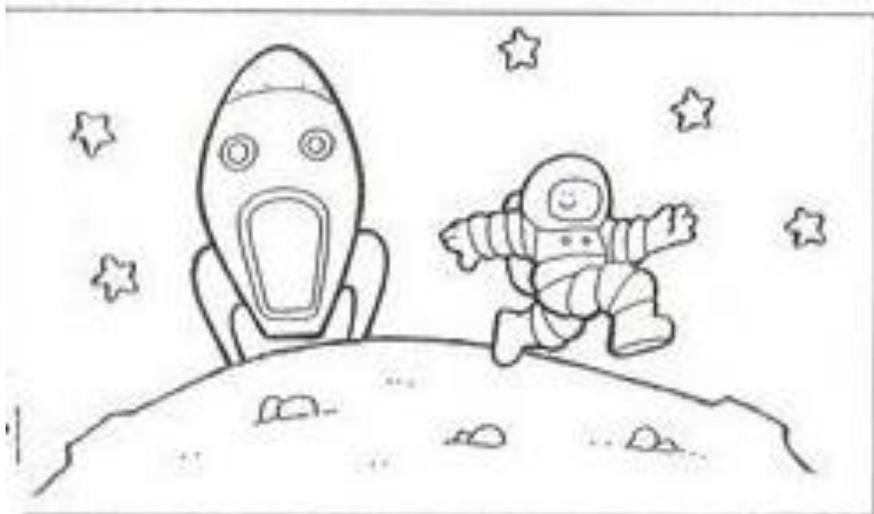
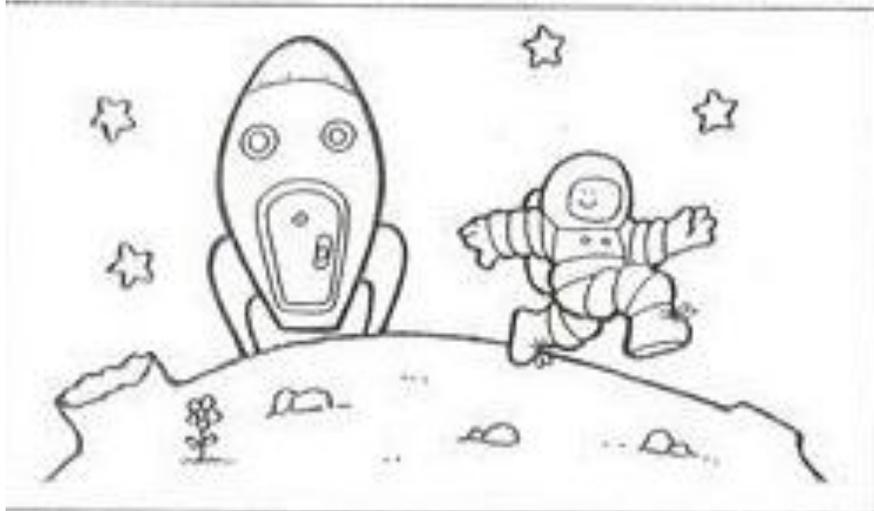
SIMETRÍA



Anexo 34:



Anexo 35:



1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Anexo 37:

LAS ESTRELLAS:

**SON ENORMES _____ ARDIENTES,
IGUAL QUE EL SOL.
DESDE LA TIERRA PAREN PEQUEÑAS PORQUE ESTÁN MUY LEJOS.**



Anexo 38:



DENTRO



FUERA



ARRIBA



DEBAJO



DENTRO
DERECHA



FUERA
IZQUIERD



Anexo 39:

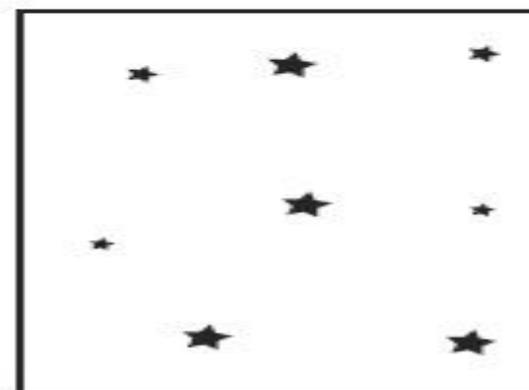
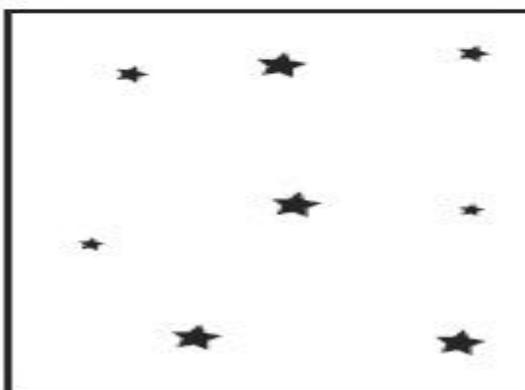
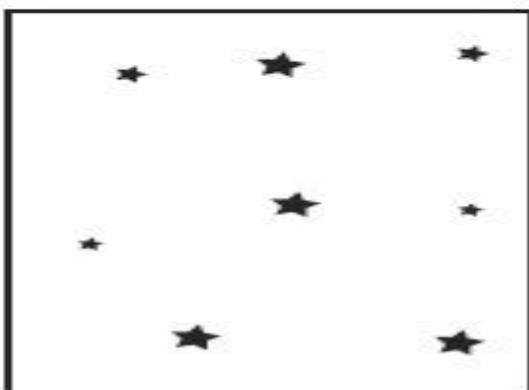
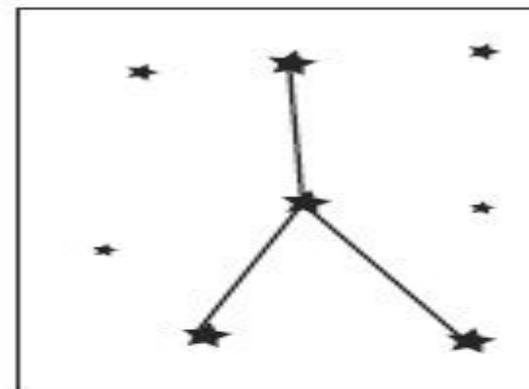
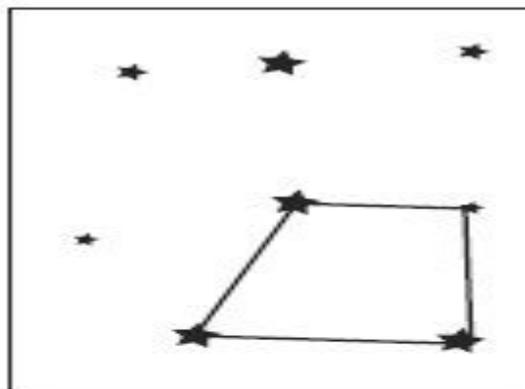
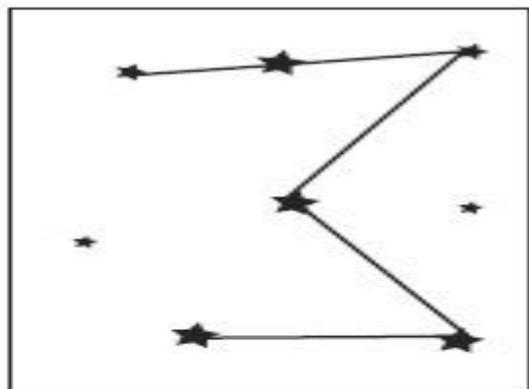


Anexo 40:

LAS CONSTELACIONES:

SON GRUPOS DE _____ QUE VISTAS DESDE LA TIERRA FORMAN FIGURAS.

HAY _____ CONSTELACIONES EN NUESTRO CIELO.



Anexo 41:

CREA TU PROPIA CONSTELACIÓN:

A large empty rectangular box with a thick black border, intended for drawing a constellation. At the bottom of the box is a horizontal rounded rectangle, also with a thick black border, serving as a label area for the constellation.