

GEOGRAFÍA E HISTORIA

Yohanna MIGUEL YOLDI

PROYECTO DE HISTORIA COMO
RESPUESTA EDUCATIVA A LAS
ALTAS CAPACIDADES

TFG/*GBL* 2013/2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***PROYECTO DE HISTORIA COMO RESPUESTA
EDUCATIVA A LAS ALTAS CAPCIDADES***

Yohanna MIGUEL YOLDI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Yohanna MIGUEL YOLDI

Título / Izenburua

Proyecto de historia como respuesta educativa a las altas capacidades

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Ana MENDIOROZ LACAMBRA

Departamento / Saila

Geografía e historia / Geografia e historia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Otoño / Udazkena

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido aproximarnos a los fundamentos psicopedagógicos que tenemos en cuenta en la propuesta de intervención realizada para el alumnado con altas capacidades. Se desarrolla en el marco teórico, desarrollo y propuesta de intervención en el aula.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido conocer y valorar la importancia de las diferentes metodologías como es el método de investigación histórica y el trabajo por proyectos que se desarrollan en este trabajo. Este módulo está presente en la propuesta de intervención y en el plan de actuación en el aula.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido diseñar una propuesta de intervención en el aula para dar una respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Se desarrolla en la propuesta de intervención y en el plan de actuación.

Por último, el módulo *optativo de pedagogía terapéutica*, nos ha permitido conocer las características y necesidades del alumnado con altas capacidades al que hace referencia este trabajo y está presente en el marco teórico, desarrollo y propuesta de intervención.

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de intervención en el aula que responde a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades, desde una escuela inclusiva. Para realizarlo, nos hemos basado en dos autores: Roger J. Sternberg y Joseph S. Renzulli, que no sólo definen las características y necesidades educativas de este colectivo, sino que también proponen posibles respuestas que respondan a su forma de aprender. Desde el área de Ciencias Sociales, apostamos por el aprendizaje basado en proyectos, y concretamente por el empleo del método de investigación histórica.

Palabras clave: altas capacidades; respuesta educativa; aprendizaje basado en proyectos; ciencias sociales.

Abstract

This project presents a proposal for intervention within the classroom that responds to the educatives needs of the students with high abilities, from an inclusive school. In order to do it we have based our project on studies and researching conducted by two authors: Roger J. Sternberg and Joseph S. Renzulli. They are not only defining the characteristics and needs educational but also propose different answers that respond to the way the students learn. From the social's science area we bet for the learning based on projects, mainly for the employment of the method of historical research.

Keywords: high capacities; educational response; project-based learning; sciences.

Índice

1. Antecedentes, objetivos y cuestiones	1
2. Marco teórico	3
2.1. Desarrollo de las teorías de Sternberg y Renzulli	10
2.1.1. Roger J. Sternberg	10
2.2.2. Joseph S. Renzulli	19
2.2. Implicaciones pedagógicas	31
2.2.1. Sternberg y Renzulli	31
2.2.2. Método de investigación histórica	35
2.2.3. Trabajo por proyectos	39
3. Marco metodológico: Propuesta de intervención en el aula	44
3.1. Identificación de tema – problema	45
3.1.1. Lectura connotativa de la imagen	45
3.2. Diseñar un plan de actuación	46
3.3. Desarrollo del proyecto	47
3.3.1 Lectura denotativa de la imagen	48
3.3.2 Procedimiento propuesto por Kieran Egan	48
3.4. Comunicación de resultados y evaluación	49
Conclusiones	53
Referencias	55
Bibliografía	55
Webgrafía	57

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Según Castelló (1992), no existe unanimidad entre los autores relevantes que se han ocupado de investigar la sobredotación intelectual, a la hora de definir términos como superdotación, talento, precocidad o altas capacidades (AACC).

El hecho de que sean alumnos que no presentan un déficit que les impida ir al ritmo de la clase, no implica que no haya que intervenir. Es necesario ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades de este colectivo y tiene que ser atendido desde una escuela inclusiva. Es así como lo establece, en sus artículos 71, 76 y 77, la actual Ley Orgánica de Educación (LOE de 3 de mayo de 2006) la cual regula las enseñanzas educativas en España:

“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 adecuados a dichas necesidades”.

“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”.

“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 altas capacidades intelectuales, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.(LOE de 3 de Mayo de 2006)

Los objetivos de este trabajo son:

- Conocer las características y las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades.
- Diseñar un trabajo por proyectos basado en los modelos de Sternberg y Renzulli para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.

- Realizar una propuesta de intervención en el aula empleando el método de investigación histórica en el marco de una escuela inclusiva, para el alumnado de primaria.

De este modo, aunque este trabajo es fundamentalmente teórico, se completa con una propuesta de tipo práctico (Mendioroz, A., 2013).

Se inicia con una presentación del alumnado con altas capacidades, definiendo sus características y sus necesidades educativas. Seguidamente, se presenta a este colectivo desde los postulados de dos autores: Roger J. Sternberg y Joseph S. Renzulli. Finalmente, se presenta una propuesta de intervención en el aula.

2. MARCO TEÓRICO

Un error bastante común es el de catalogar a personas inteligentes, precoces, talentosas etc., como superdotados. Hoy en día no existe unanimidad en lo que respecta a la definición de superdotación y, frecuentemente este término se usa como sinónimo de talentoso o de otros citados anteriormente. Los esfuerzos por definir la superdotación están basados en una larga historia de estudios acerca de las habilidades humanas. La mayoría de estos estudios se centran sobre todo en el concepto de inteligencia. La primera conclusión es que la inteligencia no es un concepto unitario, sino que hay muchos tipos de inteligencia y por lo tanto no se pueden utilizar definiciones sencillas para explicar este complicado concepto.

Un término utilizado a modo de sinónimo es precoz. Con este término se designa al niño que tiene un desarrollo temprano en un área determinada. Es decir, aquel niño que actúa de manera propia de un individuo de mayor edad.

En este sentido, Findlay (1928) distingue entre precoz y niño bien dotado. Sostiene que la persona precoz es aquella que se desarrolla antes que lo normal en diferentes aspectos del desarrollo, mientras que la persona bien dotada indica facultades de un orden más profundo y permanente.

Otro término utilizado es el de talento. Se emplea para designar a personas con una actitud de muy alto nivel en un área determinada.

El término altas capacidades intelectuales designa como término genérico a aquellos alumnos que presentan potencialmente alta capacidad en una, algunas o en la mayoría de las áreas, pudiendo demostrar o no conductas propias de alumno excelente o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos. Por lo tanto, en la nomenclatura de las altas capacidades intelectuales, se incluyen los siguientes conceptos: superdotación, talento y precocidad, y este trabajo nos centramos en estas últimas.

En la actualidad, parece existir un alto acuerdo en la comunidad científica en el sentido de la necesidad de tener en cuenta tres grandes dimensiones, relativamente independientes para el diagnóstico de la persona con altas capacidades. A juicio de Renzulli serían: alta inteligencia, alta creatividad y alta motivación.

Características

En este aspecto también hay diversas aportaciones entre los autores. Y es que no podemos seguir un mismo patrón para identificar al alumnado con AACC.

Por ejemplo, López Andrada y García Artral (1989) recogen los siguientes rasgos generales del alumnado con AACC:

- Empiezan a andar precozmente.
- El vocabulario es muy amplio y bien estructurado.
- Suelen tener preocupaciones trascendentes impropias de su edad.
- Tienden a realizar juegos solitarios.
- Gusto por la lectura.
- Suelen ser despistados.
- Necesidad obsesiva de hacer algo.

Bloom (1982) en un estudio sobre el desarrollo del talento estudió las cualidades específicas de gente sobresaliente en natación, pianistas e investigadores matemáticos. Su estudio indicó que las características importantes en las áreas de mayor talento incluían:

- Una inusual capacidad para realizar gran cantidad de trabajo (práctica, tiempo y esfuerzo) para lograr un nivel alto.
- Una gran competitividad con sus iguales en el campo del talento y una determinación de ser el mejor a toda costa.
- La habilidad de aprender con rapidez nuevas técnicas, ideas o procesos en el campo del talento.

Wallace (1988) de su estudio concluyó que los alumnos considerados excepcionales presentan las características siguientes:

- Poseen unos conocimientos muy amplios, con frecuencia saben más que el maestro y encuentran superficiales los libros de consulta normales.
- Dominan y recuerdan rápidamente la información.
- Tienen una curiosidad excepcional y constante.
- Tienen una buena comprensión de la relación causa – efecto.

- Plantean muchas preguntas provocativas y minuciosas que tienden a ser distintas de las preguntas de los otros niños.
- Se saltan etapas en el aprendizaje y, con frecuencia, se sienten frustrados al tener que completar las etapas pasadas por alto.
- Cuando se interesan por algo, se quedan absortos durante largo rato y pueden impacientarse con las interrupciones.
- Son perseverantes en realizar tareas.
- Muestran un disfrute intelectual: imaginan y fantasean.
- Leen con rapidez y retienen lo que leen.

Renzulli (1977), indica como características del comportamiento de niños superdotados o potencialmente superdotados las siguientes:

- Capacidad intelectual en general y actitud académica específica:
 - Es voluntarioso en la búsqueda de nuevos conocimientos y no se distrae fácilmente.
 - Comprende con facilidad la información que adquiere y la recuerda.
 - Muestra logros excepcionales en alguna materia.
- Pensamiento creativo y productivo:
 - Aplica los conocimientos adquiridos en una materia a otra distinta.
 - Genera gran cantidad de ideas y soluciones ante los problemas.
 - Es arriesgado y especulativo.
- Liderazgo:
 - Lleva a otros a trabajar en ellos temas que él se propone.
 - Responde bien a la responsabilidad.
- Artes plásticas:
 - Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos, y formas de expresión artísticas.
 - Inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres o del profesor.
- Habilidad psicomotriz:
 - Mecánica:

- Usa materiales comunes para generar soluciones creativas a problemas de todos los días.
- Enfrenta problemas de tipo mecánico.
- Deportiva:
 - Aprende ejercicios físicos más rápida y correctamente que sus compañeros.
 - Compara sus logros en educación física con el de los demás.
- Motivación y voluntad:
 - Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
 - Se aburre fácilmente con tareas rutinarias.
 - Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.

Aunque todos los niños de altas capacidades no son homogéneos en sus características, existen una serie de ellas que tienen que ver con su forma de enfrentarse a la tarea y que es importante tener en cuenta en el aula a la hora de trabajar con ellos.

Memoria de trabajo

Ésta es la habilidad que tiene una persona para mantener información durante un corto período de tiempo, mientras lleva a cabo el procesamiento de nueva información que le va llegando, al mismo tiempo que recupera información de la memoria a largo plazo y reconoce el material nuevo. Esto le permite comparar la información nueva con lo que ya posee sobre un tema y así reconocer, identificar y anticipar. La memoria de trabajo según Baddeley (1981/96) se estructura en tres componentes: ejecutivo central, visual espacial y fonológico. Las personas con altas capacidades parece ser que pueden mantener en la memoria muchos elementos y son, por lo tanto, buenos almacenando conjuntos de respuestas para resolver bien un ítems.

Flexibilidad

Por flexibilidad cognitiva se entiende la capacidad que posee una persona para afrontar una situación novedosa y para adaptarse a un cambio. Los sujetos que reciben conocimientos desde la flexibilidad cognitiva son capaces de solucionar problemas

como una respuesta adaptativa a los cambios que se producen en una determinada situación. En diversos estudios se ha comprobado que los niños con altas capacidades obtienen niveles muy por encima de la media, estableciendo además una alta correlación entre la ejecución en esta tarea y en la memoria de trabajo.

Autorregulación

La mayoría de definiciones implican la habilidad para modificar el comportamiento de acuerdo con diferentes demandas sociales, cognitivas y/o emocionales que surgen en situaciones específicas. Es de suponer que los niños/as de altas capacidades tendrán un mayor control sobre sus procesos autorregulatorios lo que les hace ser más competentes en las tareas y tener rendimientos más altos. Por ello las teorías de Renzulli y Monks ya en el año 1985 introdujeron la motivación entendida como el compromiso con la tarea, la persistencia en la resolución de problemas, como una característica fundamental de los niños y niñas de altas capacidades. Normalmente este alumnado controla mejor su respuesta de orientación ante las condiciones de distracción en comparación con niños y niñas de inteligencia normal.

Potencial de aprendizaje

La evaluación del potencial de aprendizaje es una alternativa, o un complemento a la medida tradicional de la inteligencia, puesto que al ajustarse a las características del sujeto evaluado puede apreciar su capacidad de aprendizaje independientemente de su nivel de ejecución actual en la tarea de que éste trate, y porque además identifica a aquellos sujetos con altas capacidades independientemente de otras características tales como dominio del lenguaje o de la tarea, o nivel de comprensión de las instrucciones. Algunas investigaciones han mostrado que los niños y niñas de altas capacidades no sólo tienen altas capacidades, sino que también poseen un alto Potencial de Aprendizaje en distintas tareas que miden habilidades diferentes entre sí.

Creatividad

Una gran inteligencia no condiciona la creatividad, sin embargo, ésta depende de un cierto grado de inteligencia. Autores como Cerdá (2002) consideran que la creatividad es uno de los componentes que forman parte, junto con otros, de la superdotación, de forma que mientras para unos autores la producción creativa es una de las variables

que diferencian a los sujetos con rendimiento brillante de los realmente bien dotados, para otros es algo que se logra con el paso del tiempo y la madurez. Es necesario para el alumnado de altas capacidades, que el currículo educativo le ofrezca la oportunidad de plasmar los aprendizajes de manera personal u original, de aportar soluciones, de resolver problemas de manera creativa, utilizar la fantasía, el sentido del humor...

Muchos niños con AACC pueden tener un desarrollo diferente entre su parte intelectual y entre otras áreas, esto es llamado disincronía. Fue descrito por primera vez por el psicólogo Jean-Charles Terrassier (1994).

Estableció varios tipos de disincronías, que pueden agruparse en la disincronía externa (o social) y la interna. En el primer caso:

- *Disincronía niño-escuela:* Este tipo de disincronía se produce cuando el desarrollo mental del niño de altas capacidades es mayor al resto de la clase. Al verse obligado a seguir un ritmo de estudios inferior al que sus capacidades le permiten, puede llegar a conseguir resultados escolares bajos o menores a lo esperado; así mismo se frustrará con rapidez y puede llegar a presentar problemas de disciplina. Puede presentarse fracaso escolar al no sentirse a gusto en el colegio. Por ello el niño necesita encontrar un clima escolar acorde a sus necesidades.
- *Discincronía niño-padres:* Los padres esperan que el niño se comporte de acuerdo a su edad. Los padres suelen ser los primeros que reconocen la sobredotación de sus hijos, pero esto no implica su deseo de fomentarla, ya que ellos también experimentan los problemas causados por la disincronía. Entre el desarrollo intelectual y afectivo del niño. patente cuando los padres no estimulan ni tratan adecuadamente la precocidad, el talento o la superdotación de los niños.

Vuelve a cobrar importancia el sistema educativo, ya que si un niño superdotado crece en un ambiente social desfavorecido gozará de menos oportunidades educativas. Y este problema se extenderá a la escuela, ya que se trata de un sistema educativo estandarizado y no actúa ni favorece con este colectivo ni con muchos otros.

En el segundo caso, la disincronía interna, puede desarrollarse en diferentes ámbitos:

- *Disincronía entre inteligencia-psicomotricidad*: hace referencia a las dificultades para coordinar una gran agilidad mental con los torpes movimientos de las extremidades infantiles. En muchas ocasiones los niños de altas capacidades hablan antes que los demás, pero la diferencia en el área motriz no es tan significativa. Hay muchos de estos niños que escriben con desorden y son más lentos en su escritura que en su pensamiento.
- *Disincronía entre lenguaje-razonamiento*: La capacidad de razonamiento se encuentra casi siempre por delante de la capacidad del lenguaje en el niño con altas capacidades. La edad mental en la adquisición del lenguaje es más baja que en la adquisición del razonamiento.
- *Disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad*: consiste en una incapacidad para procesar tanta riqueza mental, en una dificultad a la hora de comprender las emociones, los propios temores y angustias o dificultad para asimilar tanta información como puede captar. La inteligencia y la afectividad no se desarrollan de forma paralela en los superdotados. Incluso a veces pueden emplear su gran capacidad para enmascarar su inmadurez emocional.
- *Disincronía con sus compañeros*: a veces se siente incómodos entre sus compañeros, ya que ellos pueden tener intereses más intelectuales o necesidades diferentes. Suelen escoger compañeros mayores, con los que pueden hablar y estar más acordes con sus intereses.

La disincronía social es el resultado del desfase entre la norma interna del desarrollo del niño precoz y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños. La consecuencia más clara se sitúa respecto a los sistemas de educación escolar, donde se desea que todos los alumnos se eduquen dentro de una norma única. En este caso, el no respeto del derecho a la diversidad conduce a un fracaso escolar, increíblemente, en niños que tenían aptitudes brillantes.

2.1. DESARROLLO DE LAS TEORÍAS DE STERNBER Y RENZULLI

2.1.1. Roger J. Sternberg

Robert J. Sternberg es un psicólogo estadounidense nacido el 8 de diciembre de 1949. Profesor de la Universidad de Yale, ex presidente de la APA (American Psychology Association). Entre sus principales investigaciones se encuentran las relacionadas a la inteligencia, la creatividad, el amor, el odio, y la sabiduría. Se ha dedicado gran parte de su vida al estudio de la Inteligencia, pretende lograr una noción más amplia y que abarque más ámbitos de este concepto.

Sternberg (1981, 1982, 1985, 1986) nos presenta una teoría intelectual que puede explicar de forma muy aceptable el talento intelectual. Esta teoría es la “teoría triárquica” que está compuesta de tres subteorías que sirven como base para entender la inteligencia excepcional. Estas tres subteorías en combinación nos proporcionan una base amplia para caracterizar la naturaleza del comportamiento de la inteligencia extraordinaria en el mundo, al tiempo que especifica los tipos de tareas que son más o menos aproximados para la medida del talento intelectual (Ver Figura 1).

PRIMERA SUBTEORÍA: LA COMPONENTIAL

Especifica la clase potencial de mecanismos mentales que subyacen en la conducta inteligente excepcional del procesamiento de la información. Esta subteoría se refiere a las relaciones entre inteligencia y mundo interno, dividiéndose a su vez en tres tipos de componentes (metacomponentes, componentes de realización y componentes de adquisición de conocimiento).

SEGUNDA SUBTEORÍA: LA EXPERIENCIAL

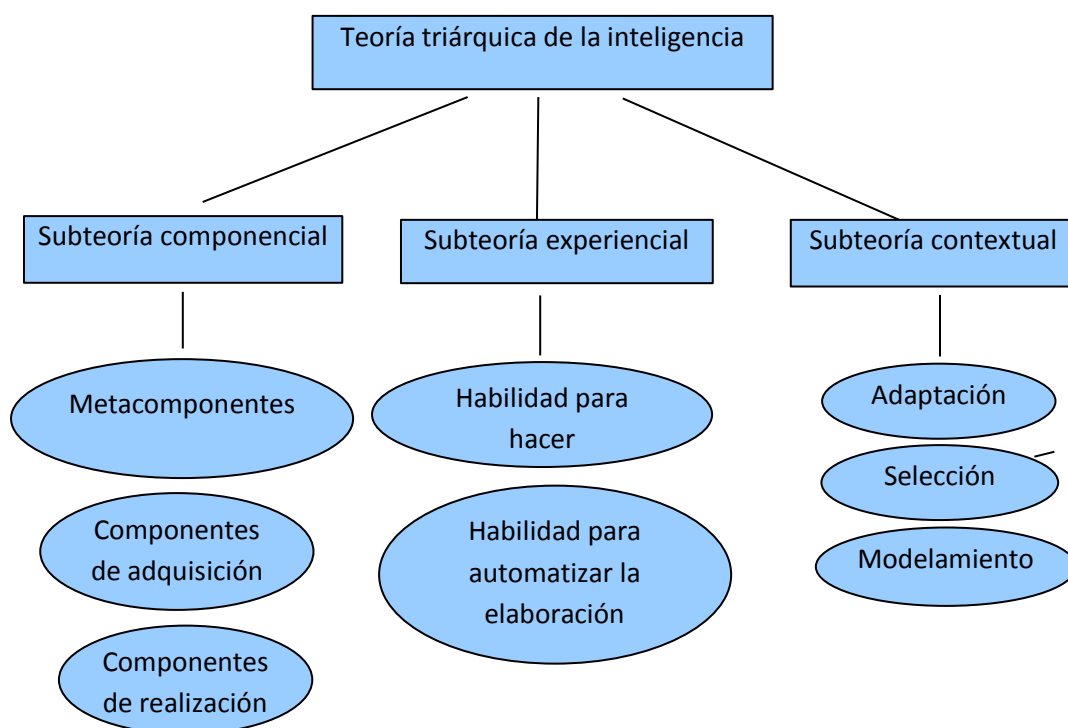
Especifica el comportamiento de la inteligencia excepcional a la hora de hacer frente a tareas nuevas, que con el paso del tiempo se automatizan. Es por ello, por lo que para Sternberg, se dan dos aspectos en el comportamiento humano:

- Capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas.
- Capacidad para interiorizar lo aprendido y/o automatizan la información.

TERCERA SUBTEORÍA: LA CONTEXTUAL

Especifica la clase potencial de contenidos para conductas que pueden ser caracterizadas como excepcionalmente inteligentes. Plantea la cuestión de qué conductas son inteligentes para quién, y dónde estas conductas son inteligentes. En este sentido, el hecho de saber qué constituye un acto de inteligencia excepcional se puede diferenciar de un sujeto, o lugar, a otro.

FIGURA 1: TEORÍA TRIÁDICA DE LA INTELIGENCIA DE STERNBERG



Recogido en Benito, Y. (1994). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú. p. 19.

SUBTEORÍA COMPONENCIAL DEL TALENTO INTELECTUAL

Esta subteoría tiene el papel de especificar los procesos que subyacen en el procesamiento de la información para ayudar a comprender la conducta inteligente. Esta subteoría está formada por tres tipos de componentes:

- Los metacomponentes: son procesos de orden superior usados en planificar, guiar y tomar decisiones en tareas. En 1981 Sternberg plantea que los niños

talentosos destacan en el acceso y en la aplicación de por lo menos seis metacomponentes.

- Decidir qué problemas son los que se deben solucionar
 - Selección de componentes de orden menos en la solución de problemas.
 - Selección de estrategias en la solución de problemas.
 - Selección de representaciones para informar
 - Resolución en la designación de componentes en la solución de problemas.
 - Solución guiada en la resolución de problemas.
- Componentes de realización: son procesos de orden inferior que ejecutan lo que les mandan los metacomponentes y son usados para la ejecución de varias estrategias en la realización de tareas. El número de ellos es bastante amplio, aunque depende del tipo de tarea que se trate. Por ejemplo, en el caso de tareas de analogía, los componentes de realización necesarios serán, según Sternberg, los de inferir, organizar, aplicar, comparar y justificar.

Pero Sternberg quiere plantear la polémica sobre los siete componentes de realización, que través de sus cruzamientos o paralelismos, resultan ser esenciales en la resolución de problemas de naturaleza inductiva. Estos componentes de realización van a aparecer en cualquier análisis por el que distingamos los sujetos con AACC.

Sternberg sitúa estos componentes de realización en el uso diario, que por ejemplo tienen los alumnos de colegio o las personas adultas cuando tienen que razonar analógicamente.

Los siete componentes de realización son los siguientes:

- *Codificar*: comienza con un estímulo que es traducido como una representación interna sobre la que se pueden realizar más operaciones mentales. El proceso de traducción implica por lo menos dos subcomponentes, percibir el estímulo, y acceder a la información relevante en la memoria a largo plazo con la que pueda interpretar el estímulo anterior.

- *Inferir*: una persona detecta una o más relaciones en un campo dado, donde existen dos objetos.
- *Organización*: consiste en descubrir relaciones entre relaciones. Es cuando una persona relata aspectos de un campo a los de otro campo.
- *Aplicación*: es el proceso mediante el cual se extrapola la regla inducida a situaciones nuevas. Una persona usa relaciones de inferencia en un campo que transfiere a otro campo para hacer predicciones acerca de los que sucederá en el segundo campo.
- *Comparación*: las diversas opciones de respuesta son comparadas con un nuevo concepto extrapolado con el fin de determinar que opción es la mejor.
- *Justificación*: el sujeto busca verificar la mejor de las opciones presentes aunque no sea la ideal. Después de considerar todas las opciones viables, el alumno no puede decidir una analogía exacta entre ambas intervenciones. En este caso el individuo puede seleccionar o justificar una opción lo más aproximada a lo que él puede esperar que suceda, aunque le resultará difícil tener una base con la que pueda predecir exactamente lo que pasará.
- *Respuesta*: el sujeto da una solución al problema, describiendo los puntos analógicos o no analógicos.

Para Sternberg la habilidad para ejecutar estos componentes de realización con éxito y con rapidez, resulta ser una base importante para distinguir a los sujetos con AACC de los corrientes.

- *Componentes de adquisición*: son los mecanismos que se emplean para adquirir información nueva, recordar la ya existente y transferir la aprendida a otro contexto. Son tres:
 - *Codificación selectiva*: involucra la extracción de la información relevante de la irrelevante. Cuando la nueva información se presenta en contextos naturales, la información relevante estará encajada en medio de grandes cantidades de información no relevante. La tarea, por parte del alumno, consiste en evaluar o reconocer qué elementos son los relevantes.

- *Combinación selectiva*: implica la combinación selectiva de información codificada, de tal manera que forma una definición integrada y plausible. Simplemente entresacar la información relevante no es suficiente para generar una nueva estructura de conocimiento. Se debe saber cómo combinar las piezas de información en una totalidad internamente conectada.
- *Comparación selectiva*: involucra la relación de información recién adquirida con la información adquirida en el pasado. Decidir qué información codificar y cómo combinarla no surge del vacío. Más bien, la codificación y combinación de conocimiento nuevo se guía mediante la recuperación de la información anterior.

SUBTEORÍA EXPERIENCIAL DEL TALENTO INTELECTUAL

El sujeto, a lo largo de la vida, se va ir encontrando con una serie de tareas nuevas que le van a exigir la aplicación de los diferentes componentes descritos en la primera de las subteorías. Estas tareas que inicialmente son nuevas, y que con el paso del tiempo van adquiriendo experiencia, terminan por ser tareas automatizadas. Sternberg desde su teoría triárquica de la inteligencia, entiende que se dan dos aspectos en el sujeto humano:

- Capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas
- Capacidad para interiorizar lo aprendido y/o automatizar la información

SUBTEORÍA CONTEXTUAL DEL TALENTO INTELECTUAL

Sternberg y Powell (1989) afirman que las variables situacionales han sido totalmente ignoradas en las teorías de la inteligencia. Los tests se suelen administrar en condiciones de tranquilidad, sin ninguna distracción. Sin embargo, la ejecución inteligente en el mundo real se realiza pocas veces en estas circunstancias.

Esta tercera subteoría pretende analizar cómo se desenvuelve la inteligencia cuando tiene que operar en situaciones de realidad; es decir, de qué manera influye en la ejecución cognitiva las interrupciones, las distracciones, los contratiempos, las tensiones que ineludiblemente coexisten en la vida diaria.

Sternberg (1986) entiende que en una definición de inteligencia contextual deberían estar presentes los siguientes rasgos o características:

1) Pertinencia:

La definición contextual de la inteligencia debe lógicamente estar en relación con el mundo real. La inteligencia de un “pigmeo africano” no podría ser evaluada legítimamente si le situamos en la sociedad americana. Similarmente, la inteligencia de un americano no podría ser legítimamente evaluada en términos de adaptación a la sociedad pigmea. De tal forma que nuestros individuos más inteligentes podrían salir mucho menos inteligentes en otras culturas, y algunos de nuestros individuos menos inteligentes podrían resultar más inteligentes.

2) Intencionalidad

La inteligencia al ser intencionada está dirigida hacia metas.

3) Adaptación

El individuo trata de adaptarse al ambiente en que se encuentra. El nivel de adaptación será de mayor o menor grado, en el caso de ser por debajo del nivel que uno considera adecuado, se producirá una mala adaptación. El ejemplo del empleado de un negocio que se encuentra en una situación de oposición a las directrices empresariales. En estas circunstancias el sujeto deberá buscar otras alternativas o salidas a su situación. No obstante, pretender influir la inteligencia contextual excepcional en relación sólo a la adaptación al ambiente podría ser incorrecto.

4) Modelar

La inteligencia contextual implica modelar el ambiente. El sujeto inteligente intentará remodelar su ambiente para aumentar el encaje entre él y el ambiente. El empleado del ejemplo anterior intentará convencer al jefe para que vea y haga las cosas de otra forma diferente.

5) Selección

La inteligencia implica selección de los ambientes. Cuando la adaptación no es posible la persona selecciona un ambiente alternativo con lo que potencialmente, puede conseguir un mejor encaje contextual. Tenemos el ejemplo anterior del empleado que

no encaja en un ambiente determinado, deberá buscar otro empleo alternativo. Pero a veces esta opción no es viable pues el empleado que busca otra alternativa laboral no la encuentra por sus propias circunstancias o limitaciones

Lo mismo se podría decir de la persona que se encuentra en fase de romper su matrimonio. Quizá no lo haga por sus hijos u otras razones.

LA INTELIGENCIA EXITOSA SEGÚN R.J. STERNBERG

La inteligencia exitosa es aquella realmente importante en la vida, la que se emplea para lograr objetivos importantes y la que muestra quienes han obtenido éxito, ya sea según sus patrones personales o los de los demás. Ésta apenas tiene que ver con la que miden los tests tradicionales y las puntuaciones de CI.

El intelecto exitoso implica tres aspectos: un aspecto analítico, creativo y un aspecto práctico. Estos tres aspectos se consideran relativamente independientes entre sí, y de hecho se conceptúan, cada uno de ellos, como una sola específica.

Es más efectiva cuando equilibra el aspecto analítico, el creativo y el práctico: es más importante saber cuándo y cómo usar esos aspectos que simplemente tenerlos. No es esencialmente una cuestión de cantidad, sino de equilibrio. Las personas con intelecto exitoso se hacen cargo de sus puntos fuertes y débiles, y buscan la manera de explotar al máximo los primeros y corregir o reparar los segundos.

- *La inteligencia analítica*

Es la capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones. Los tests tradicionales de inteligencia miden habilidades analíticas, pero sólo parcialmente: la parte de estas habilidades más pertinente al rendimiento escolar. La inteligencia analítica, por tanto, no es equivalente a la inteligencia académica medida por estos tests, aunque pueda incluirla. Globalmente, el intelecto analítico supone capacidades de reconocimiento de problemas, de definición correcta de los mismos, de planificación y formulación de estrategias para su resolución, de representación de la información, de asignación de recursos para resolver los problemas, y de control y evaluación de las decisiones tomadas corrigiendo errores a medida que se descubren. También implica poder pensar heurísticamente para resolver problemas, saber superar

situaciones de bloqueo y analizar los problemas de manera flexible, y de reconocer los límites de la racionalidad y las trampas en las que puede caer el propio pensamiento.

La enseñanza de la misma exige incluir lecciones y actividades orientadas a favorecer los mecanismos implícitos en el proceso enseñanza–aprendizaje, es decir, los alumnos deben saber:

- Identificar y definir los problemas.
- Utilizar procedimientos para localizar los recursos.
- Utilizar modelos diferentes para representar y organizar la información.
- Saber formular y monitorizar las estrategias de solución de problemas.
- Saber evaluar las soluciones, lo cual supone utilizar el pensamiento crítico para valorar el resultado y el feedback.

▪ *La inteligencia creativa*

Es la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes, para hallar nuevos y buenos problemas. El intelecto creativo se relaciona con el pensamiento sintético, con la capacidad de percibir conexiones que otras personas no ven. Las personas creativas con inteligencia exitosa cuestionan los supuestos, generalmente aceptados, se permiten cometer errores, asumen riesgos sensatos, buscan tareas que permitan la creatividad, definen y redefinen activamente los problemas, se dan tiempo para pensar creativamente, toleran la ambigüedad, comprenden los obstáculos que supone la creatividad, están dispuestas a apartarse de las pautas que tanto ellas mismas como los demás han construido.

Las estrategias para favorecer el pensamiento divergente estarán orientadas a trabajar con los profesores y estudiantes habilidades de este tipo:

- Cómo se redefine el problema.
- Saber cuestionar y analizar las soluciones.
- Cómo vender las ideas creativas.
- Fomentar la generación de ideas.
- Enseñar a reconocer las dos facetas del conocimiento.
- Enseñar a identificar y bordear los obstáculos.

- Mostrar la importancia que tiene el arriesgarse intelectualmente.
 - Tolerar la ambigüedad.
 - Transmitir el significado y valor que tiene la auto-eficacia.
 - Enseñar a encontrar y satisfacer los verdaderos intereses.
 - Enseñar a retrasar la gratificación.
 - Modelar el contexto donde se desarrollan y producen las ideas creativas y divergentes.
- *La inteligencia práctica*

Es la capacidad para traducir la teoría en la práctica y las teorías abstractas en realizaciones prácticas: es la que habilita a las personas para solucionar problemas en el mundo real. Frente a los problemas académicos tradicionales, las situaciones de la vida real se plantean a menudo como problemas mal definidos (que es necesario no sólo resolver, sino también formular), comportan importantes consecuencias personales y no tienen una única respuesta correcta. La persona con intelecto práctico se caracteriza por adquirir y usar con facilidad un tipo particular de conocimiento, el conocimiento tácito: un conocimiento orientado a la acción, que remite a usos particulares en situaciones particulares y que permite adaptarse a un determinado medio, comprender cómo funciona y hacerlo funcionar en beneficio propio. Las personas con pensamiento práctico buscan activamente el conocimiento tácito implícito y a menudo oculto en un medio determinado, y lo utilizan para seleccionar el medio, adaptarse a él y moldearlo.

Respecto al intelecto práctico, nuestro modelo de intervención se apoyaría en la importancia de aprender de nuestros propios errores. Un pensador práctico se beneficiará de esos errores porque aprenderá de ellos y no los repetirá. Las destrezas se encaminarán a saber minimizar los bloqueos emocionales que interfieren en la consecución del éxito, incluso de aquellas personas que son inteligentes. Las actividades, tareas y problemas para favorecer la inteligencia práctica se orientarán a enseñar a los estudiantes lo siguiente:

- Automotivarse.
- Controlar sus impulsos.
- El valor que tiene tanto la falta como el exceso de perseverancia.

-
- Poner su pensamiento en acción, es decir, actuar y poner las ideas en práctica.
 - Lograr el resultado, sin perder de vista la importancia del proceso.
 - No demorar el trabajo.
 - Tomar iniciativas para diseñar trabajos.
 - Superar el miedo al fracaso.
 - Nunca echar la culpa a quien no le corresponde.
 - Evitar la excesiva autocompasión.
 - Favorecer la independencia.
 - No recrearse en las dificultades personales.
 - Favorecer la concentración.
 - Saber adquirir las responsabilidades justas.
 - La importancia que tiene ver el bosque y no sólo los árboles: es interesante saber cuándo dejar los detalles para fijarnos en la situación global.
 - Confiar en uno mismo en su justo término, porque demasiada o muy poca autoconfianza aleja a la persona de la realización de la tarea.

La propuesta de intervención en el aula presentada en este trabajo, se ha realizado en base a estos tres tipos de pensamiento.

2.1.2

Joseph S. Renzulli

Joseph S. Renzulli es profesor de Psicología de la Educación de la Universidad de Connecticut, donde también desempeña tareas como director del Centro Nacional de Investigación sobre el Dotado y Talentoso. Su investigación, se ha centrado en la identificación y desarrollo de la creatividad y el talento en los jóvenes, y en los modelos de organización y estrategias curriculares para la mejora total de la escuela. Su trabajo se centra en la aplicación de estrategias para dotados en el ámbito de la educación, para dar una mejor respuesta educativa a estos estudiantes.

Renzulli destaca la dificultad de definir y medir la inteligencia, y por lo tanto, el gran problema que supone aislar una definición unitaria de superdotación. Siempre

tendremos varios conceptos (y por lo tanto definiciones) de superdotación. Renzulli comienza por examinar dos amplias categorías. Se refiere a la primera como “superdotación de escuela” y a la segunda como “superdotación creativa – productiva”.

Enfatiza en que ambas categorías son importantes. Normalmente hay una interacción entre ambos tipos, es decir, la superdotación de la escuela y la superdotación creativa – productiva están en continua interacción.

Los programas especiales deberían contemplar disposiciones apropiadas para fomentar ambos tipos de superdotación, así como las numerosas ocasiones en que ambos tipos interactúan entre sí.

La superdotación de escuela también puede ser denominada superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests. Es el tipo que más fácilmente mide el coeficiente intelectual (C.I.), y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado para seleccionar estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el test de C.I. y en los tests de aptitud son exactamente los tipos de habilidades más evaluados en las situaciones tradicionales de aprendizaje escolar. Renzulli nos dice que los estudiantes que tienen una alta puntuación en los tests de C.I. son también normalmente los que mejores notas obtienen en el colegio.

Aunque hay una correlación generalmente positiva entre las puntuaciones C.I. y las notas escolares, no debemos sacar la conclusión de que las puntuaciones de los tests son los únicos factores que contribuyen al éxito escolar.

La superdotación creativo – productiva enfatiza el uso y la aplicación de la información (contenido) y de los procesos de pensamiento de una forma integrada, inductiva, orientada al problema real. Se transforma el papel del estudiante del de un aprendiz de lecciones prescritas a un papel en el que se utiliza el *modus operandi* de un investigador de primera mano. Este enfoque es bastante diferente al desarrollo de la superdotación de aprendizaje de lecciones que tiende a enfatizar el aprendizaje deductivo, la formación estructurada en el desarrollo de procesos de pensamiento y la adquisición, almacenamiento y recuperación de información. La superdotación

creativa – productiva es simplemente poner las habilidades de una persona a trabajar en problemas y áreas de estudio que pueden tener relevancia personal para el estudiante y que pueden ir profundizando a auténticos niveles de actividad investigadora.

Renzulli nos dice que la superdotación es una condición que se puede desarrollar en algunas personas si tiene lugar una apropiada interacción entre la persona, su entorno y el área particular de trabajo humano.

Este autor diferencia entre superdotados y potencialmente dotados que éstos últimos serían aquellos que podrían “hacerlo” en condiciones apropiadas. También aclara que la definición de superdotación se extiende y considera superdotado a cualquier niño cuya actuación, en una línea potencialmente válida de actividad humana, sea bastante notable.

TRES ANILLOS DE SUPERDOTACIÓN

Renzulli desarrolla el concepto de los tres anillos de superdotación.

Hace hincapié en que no se puede utilizar un criterio sencillo para determinar la superdotación, y desarrolla que las personas que han alcanzado el reconocimiento debido a sus actuaciones y sus contribuciones creativas poseen un conjunto relativamente bien definido de tres grupos de características que se entrelazan entre sí. Estos grupos constan de una creatividad, compromiso con la tarea y una habilidad por encima de la media, aunque no necesariamente superior. Es importante señalar que un simple grupo no “hace la superdotación”, sino que es la interacción de los tres grupos (Ver Figura 2).

FIGURA 2: MODELO DE LOS TRES ANILLOS DE JOSEPH S. RENZULLI

Recogido en Benito, Y. (1994). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú. p. 54.

Habilidad por encima de la media

La habilidad por encima de la media se puede definir de dos formas.

La habilidad general: que consiste en la capacidad de procesar información, integrar experiencias que tiene como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones, y la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto.

Altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal.

Adaptación y modelado frente a nuevas situaciones que aparecen en el entorno externo.

Automatización del procesamiento de información: rapidez, exactitud, y recuperación selectiva de la información.

Habilidad específica: consiste en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones, o la habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida. Estas habilidades están definidas de forma que representen las maneras en las que los seres humanos se expresan en situaciones de la vida real. Algunos ejemplos de habilidades específicas son la química, el ballet, las matemáticas, la composición musical, la escultura, y la fotografía. Cada habilidad específica puede ser dividida en áreas incluso más específicas (ej. Fotografía de retrato, astrofotografía, foto de periodismo, etc.) Las habilidades específicas de determinadas áreas tales como las matemáticas y la química tienen una fuerte relación con la habilidad general.

La capacidad de adquirir y hacer uso apropiado de grandes cantidades de conocimiento formal, conocimiento táctico, logística y estrategia del seguimiento de problemas particulares o la manifestación de áreas especializadas de actuación.

La capacidad de clasificar la información relevante e irrelevante asociada a un problema particular o a un área de estudio de actuación.

Compromiso de la tarea

La capacidad de altos niveles de interés, entusiasmo, fascinación e implicación en un problema particular, en un área de estudio o en una forma de expresión humana.

La capacidad de perseverancia, dureza, determinación, trabajo duro y práctica dedicada.

Confianza en sí mismo, en fuerte ego y una confianza en la habilidad propia para llevar a cabo trabajos importantes, carencia de sentimientos de inferioridad, directo a la consecución del fin.

La habilidad para identificar problemas significativos dentro de áreas especializadas; la habilidad para sintonizar en canales de comunicación más elevados y nuevos desarrollos dentro de campos determinados.

Establecimiento de modelos muy perfectos para el trabajo propio; apertura a la crítica externa y de uno mismo; desarrollo de un sentido estético del gusto, calidad y excelencia del trabajo de uno mismo del trabajo de los demás.

Creatividad

Fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.

Apertura a la experiencia; receptivo a lo nuevo y diferente (incluso irracional) en los pensamientos, acciones y productos de uno mismo y de los demás.

Curiosidad, especulación, espíritu aventurero y “mentalmente juguetón”; deseoso por asumir riesgos en el pensamiento y en la acción, incluso hasta el punto de llegar a estar desinhibido.

Sensible al detalle, características estéticas en las ideas y en las cosas; deseoso de actuar sobre y reaccionar a los estímulos externos y a las ideas y sentimientos de uno mismo.

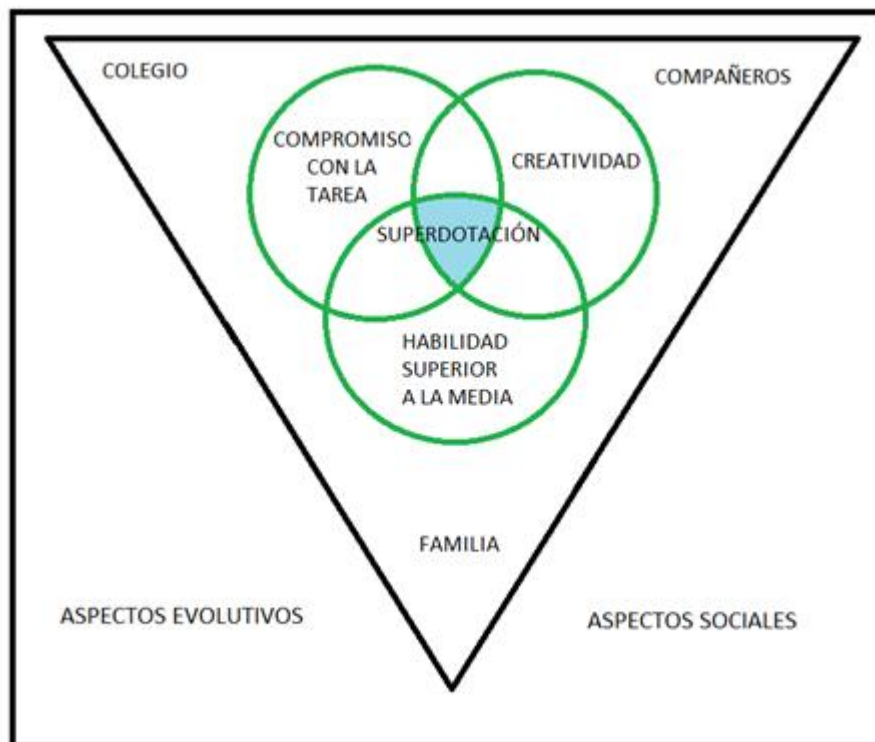
Es importante destacar, que no es preciso que todas las características estén presentes en un individuo o en una situación determinada para producir un despliegue de comportamientos superdotados. Por esta razón, el concepto de los tres anillos de la superdotación enfatiza la interacción entre los grupos más que cualquier grupo por separado.

AMPLIACIÓN DE LOS TRES ANILLOS

Posteriormente, esta teoría fue ampliada añadiendo factores como la familia, colegio y compañeros (Ver Figura 3).

Así nos dice que los tres factores definitorios de la superdotación: implicación de la tarea, creatividad y capacidad intelectual superior, ocurren dentro de un contexto determinado de compañeros, medio escolar y entorno familiar que amplifican o distorsionan sus efectos sobre el desarrollo del alumno (Freeman,1985).

FIGURA 3: LOS TRES ANILLOS CON LOS INGREDIENTES DE LA SUPERDOTACIÓN EN EL MODELO DE RENZULLI Y LA AMPLIACIÓN POR MÖNKS Y VAN BOXTEL.



Recogido en Martín, C. (1997). Superdotados. Problemática e intervención. Valladolid: Consejo de redacción del SEA., p. 27).

MODELO DE ENRIQUECIMIENTO ESCOLAR – MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMIENTO

Renzulli también ideó un modelo de enriquecimiento escolar.

El objetivo de este modelo de enriquecimiento escolar es sacar partidos al desarrollo de los valores del alumnado en las áreas de sus capacidades, intereses y estilos de aprendizaje. Un modelo para el total desarrollo del talento requiere que prestemos la misma atención a los intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.

El modelo de enriquecimientos se basa en dar oportunidades a los alumnos para participar en una amplia gama de actividades dentro y a través de las áreas de su interés.

Observar y registrar sus actuaciones, satisfacción y entusiasmo.

Partiendo de las experiencias previas, tomar decisiones sobre las actividades.

Renzulli nos dice que el primer componente para desarrollar el modelo de enriquecimiento escolar es *centrarse en los puntos fuertes del estudiante*.

El segundo componente de la presentación de los servicios del modelo de enriquecimiento es una serie de *técnicas de modificación del currículo* diseñadas para:

- Ajustar los niveles del aprendizaje necesario para que así se desafíe a todos los estudiantes.
- Incrementar el número de experiencias de aprendizaje de oportunidad.
- Introducir varios tipos de enriquecimiento en las experiencias curriculares.

El tercer componente de presentación es *la enseñanza y aprendizaje de enriquecimiento*.

Renzulli distingue dos teorías de modelos de aprendizaje (Ver Tabla 1):

- Modelo deductivo.
- Modelo inductivo.

TABLA 1. DOS MODELOS DE APRENDIZAJE DE RENZULLI (recogida en Benito, Y. (1994). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú. p. 197).

EL MODELO DEDUCTIVO (Enseñanza frontal directa)	MODELO INDUCTIVO (Aprendizaje y enseñanza de enriquecimiento)
EL PAPEL DEL PROFESOR	
<p>Los profesores introducen, determinan y micromanegan el aprendizaje.</p> <p>Los profesores proporcionan el feedback en forma de niveles basado en criterios</p>	<p>Los estudiantes juegan un papel primordial en la selección y ritmo de un problema/asunto.</p> <p>Profesores y estudiantes forman pareja</p>

<p>normativos.</p> <p>En el papel de instructores (difusores de conocimiento).</p> <p>Los profesores consideran los objetivos de forma objetiva, impersonal.</p>	<p>en la evaluación formativa basada en el progreso hacia los objetivos.</p> <p>Profesores en el papel de preparador, gerente de recursos, investigador, editor, defensor y colega.</p> <p>Los profesores personalizan, analizan y enfatizan el carácter cargado de valor de contenido.</p>
<p>EL CURRÍCULUM</p>	
<p>Predeterminado por los libros de textos o los cursos de estudio.</p> <p>Contenido guiado.</p> <p>Los problemas se prescribe, presenta y, en general, la información se presenta para un uso futuro.</p> <p>El conocimiento se presenta como material objetivo, en datos.</p>	<p>Se desprende de los intereses individuales o d grupo.</p> <p>Se dirige el proceso y el producto.</p> <p>Problemas auto-seleccionados, abiertos o del mundo real.</p> <p>Se presenta información cuando es necesario ayudar a resolver un problema concreto.</p> <p>El conocimiento sirve de vehículo para su confrontación con hechos y problemas.</p>
<p>ORGANIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE</p>	
<p>Los bloques horarios diarios predeterminados y el horario semanal se basan en el tamaño de las unidades de instrucción.</p>	<p>El horario depende del carácter evolutivo de la tarea, proyecto o producto final.</p> <p>Actividades individuales o para grupos pequeños.</p>

<p>Actividades para todo el grupo.</p> <p>Agrupamientos por edades/niveles.</p> <p>Medidas para la clase predeterminadas y generalmente fijadas.</p> <p>ES en clase donde tiene lugar el aprendizaje.</p>	<p>Agrupamiento por intereses, problemas o tarea común.</p> <p>Las clases se disponen para facilitar el cumplimiento de la tarea, proyecto o terminación del producto.</p> <p>El aprendizaje se produce siempre que se reúna información o se persigan experiencias.</p>
<p>PAPEL DEL ESTUDIANTE</p>	
<p>Estudiantes como aprendices de lecciones y consumidores de conocimientos.</p> <p>Los estudiantes acumulan y almacenan conocimientos para un posible uso futuro.</p> <p>Los estudiantes realizan tareas y actividades comunes.</p> <p>Los estudiantes utilizan conocimiento para abordar problemas.</p> <p>Los estudiantes aceptan pasivamente el conocimiento de forma objetiva, correcta y basada en los datos.</p>	<p>Estudiantes en el papel de auténticos investigadores y productores de conocimientos (papel de datos/instrumento).</p> <p>El estudiante confronta y construye conocimientos para su uso presente.</p> <p>Las tareas y actividades de los estudiantes se basan en la diversificación de labores.</p> <p>Uso de conocimientos para encontrar, centrar y actuar sobre los problemas.</p> <p>Los estudiantes personalizan, abordan y analizan el conocimiento.</p>

El aprendizaje y enseñanza de enriquecimiento que plantea Renzulli como el adecuado para llevar a cabo con estudiantes de superdotación y estudiantes en general es el enfoque inductivo de aprendizaje, aunque aprovecha ejercicios seleccionados del aprendizaje deductivo.

El concepto de enseñanza y aprendizaje de enriquecimiento lo define Renzulli en cuatro principios:

- Cada aprendiz es único, y por lo consiguiente, todas las experiencias de aprendizaje se deben examinar en las formas que tengan en cuenta las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje del individuo.
- El aprendizaje es más eficaz cuando los estudiantes se divierten con lo que están haciendo, y por consiguiente las experiencias de aprendizaje se deberían construir y valorar teniendo en cuenta la diversión y el resto de objetivos.
- El aprendizaje es más significativo y divertido cuando el contenido (conocimiento) y el proceso (capacidades de pensamiento, métodos de investigación) se aprenden dentro del contexto de un problema real y actual, y por consiguiente, se debería prestar atención a las oportunidades para personaliza la elección del estudiante en la selección del problema, la importancia del problema para el estudiante individual cuando se está determinando el problema, y estrategias de estudio.
- Se pueden utilizar instrucciones formales en la enseñanza y aprendizaje de enriquecimiento, pero un objetivo principal de este enfoque del aprendizaje es reforzar la adquisición de las capacidades de conocimiento y pensamiento que se ha obtenido mediante la instrucción del profesor con las aplicaciones del conocimiento las capacidades que resultan de la construcción de significaciones de los estudiantes.

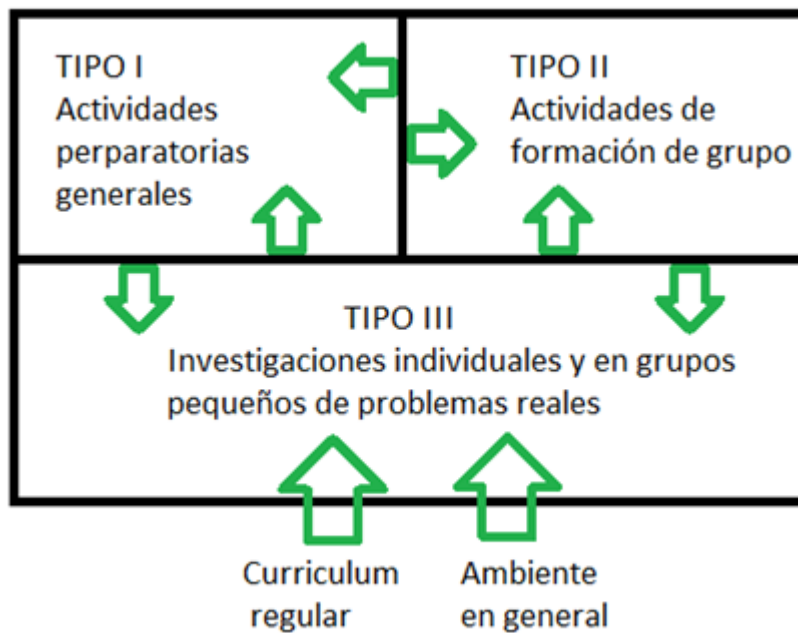
El objetivo es sustituir el aprendizaje pasivo por un aprendizaje participativo, independiente y experiencial.

Por consiguiente, definiremos el modelo triádico de enriquecimiento de Renzulli como núcleo de este aprendizaje enseñanza de enriquecimiento.

Los tres tipos de enriquecimiento (Ver Figura 4):

- El tipo I de enriquecimiento aparecen consiste en experiencias de exploración general que están diseñadas para mostrar a los estudiantes los temas y áreas de estudio que no se cumplen normalmente en el currículo regular.
- El tipo II de enriquecimiento consiste en formación en grupo de los procesos de pensamiento y opinión, aprendizaje de las destrezas de cómo aprender, habilidades de investigación y asimilación y capacidades de comunicación visual, oral y escrita.
- El tipo III de enriquecimiento consiste en auténticas investigaciones de problemas reales.

FIGURA 4: MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMIENTO DE RENZULLI



Recogido en Benito, Y. (1994). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú. p. 199.

Renzulli recalca que el modelo triádico se basa en las formas en que la gente aprende en un ambiente natural, sustituyendo el ambiente artificialmente estructurado de las clases. La estimulación externa, la curiosidad interna, la necesidad o combinaciones de estos tres puntos de comienzo provocan el desarrollo del interés en un asunto,

problema o área de estudio. Una vez personalizado el problema o interés se crea la necesidad de recopilar la información, recurso y estrategias para abordar el tema.

La resolución del tema se convierte en un producto o servicio que tiene un valor funcional, artístico o humanitario. Lo resultado son esenciales porque aportan resolución, realidad, satisfacción y placer de esfuerzo.

La segunda consideración que remarca Renzulli es que el modelo de enriquecimiento triádico es que la interacción entre los tres tipos de enriquecimiento es tan importante como cualquier tipo de enriquecimiento o la suma colectiva de los tres tipos.

2.2. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

2.2.1. STERNBERG Y RENZULLI

Tras haber descrito, analizado y desarrollado los estudios e investigaciones de estos dos autores, obtenemos como resultado que la metodología adecuada como respuesta educativa al alumnado con altas capacidades es el trabajo por proyectos y el método de investigación histórica.

En primer lugar, puntualizar que Sternberg a través de su teoría nos ayuda a comprender el pensamiento de las personas con altas capacidades. Nos permite conocer cuál es la intervención adecuada para este colectivo, dando respuesta así a sus necesidades educativas.

Sternberg desarrolla la teoría triádica de la inteligencia, compuesta por tres subteorías, y diferentes tipos de pensamiento. Estas dos investigaciones realizadas por Sternberg están relacionadas entre sí, es decir, estas tres subteorías están relacionadas con los tres tipos de pensamiento:

- Subteoría componencial – Inteligencia analítica.
- Subteoría experiencial – Inteligencia creativa.
- Subteoría contextual – Inteligencia práctica.

La subteoría componencial está relacionada con la inteligencia analítica de Sternberg. Los metacomponentes de la subteoría componencial son la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones. Los componentes de rendimiento es la capacidad de hallar relaciones entre conceptos. Los componentes de adquisición del conocimiento

de esta subteoría es la adquisición de nueva información.

Para que el alumnado con AACC desarrolle este tipo de capacidades, y con ello, poner en práctica la inteligencia analítica, partiremos de problemas reales. En este caso a través de aprendizaje basado en proyectos, en particular mediante una investigación histórica. A partir de una investigación podemos poner en práctica estos componentes que forman la subteoría componencial de Sternberg, es decir, desarrollan la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones, relacionar conceptos, llegando así a la adquisición de un nuevo conocimiento. El alumnado mediante el proyecto estará expuesto a diferentes conceptos, conocimientos y habilidades que tiene que relacionar entre sí.

La segunda subteoría de Sternberg es la subteoría experiencial. Esta subteoría está relacionada con la inteligencia creativa. En este caso este autor hace referencia a la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas y automatización de información. Para desarrollar esta capacidad, y con ellos poner en práctica la inteligencia creativa observamos que el trabajo por proyectos y el método de investigación histórica es la metodología adecuada. Como he dicho anteriormente, mediante la investigación histórica partimos de situaciones nuevas, de una investigación de un problema real. Es el propio alumnado quien tiene que solucionar el tema mediante diferentes procesos. El alumnado tiene que idear diferentes formas de realización para hallar la solución al problema.

En último lugar, la subteoría contextual relacionada con la inteligencia práctica. Sternberg expone diferentes áreas que componen esta subteoría.

La primera área trata de cambios en el propio individuo para la adaptación al medio que le rodea.

La segunda área es el cambio en el entorno, tratar de modelar el ambiente para encajar de una mejor forma en él.

La tercera área se trata de la selección de otro ambiente buscar un ambiente alternativo.

Para desarrollar la tercera subteoría de Sternberg y con ello poner en práctica la inteligencia práctica, utilizaremos la metodología del aprendizaje basado en proyectos,

en este caso desde el área de las CCSS, en concreto en la historia. Mediante el trabajo por proyectos el alumnado se ve expuesto a diferentes condiciones ambientales, estas son nuevas, es decir, diferentes al ambiente tradicional de la escuela. El clima del aula tiene que romper con el ambiente tradicional, donde el alumnado es el protagonista del aprendizaje, debe ser él mismo quien encuentre soluciones a los diferentes problemas reales planteados, adecuarse al medio que le rodea. Esto se lleva a cabo con metodologías actuales como es el aprendizaje por proyectos y el método de investigación histórica donde el alumnado es el que tiene que encontrar soluciones utilizando diferentes habilidades, destrezas y conocimientos, desarrollando así la tercera subteoría de Sternberg y utilizando de esta forma la inteligencia práctica.

A través de los estudios realizados por Renzulli podemos sobreentender que no existe una definición totalitaria para las personas con altas capacidades, sino que cada una de ellas es diferentes entre sí y no se rigen por un mismo patrón, sino que pueden ser de diversas formas.

En el modelo de los tres anillos de Renzulli observamos que las personas con altas capacidades tienen tres grupos de características que se entrelazan entre sí:

- Creatividad
- Habilidad superior a la media
- Compromiso con la tarea

Por lo tanto la teoría de los tres anillos de Renzulli y su posterior ampliación nos ayuda al profesorado a comprender, conocer y entender a este colectivo, y a su vez a su identificación.

Pero Renzulli nos aporta un modelo de enriquecimiento escolar o modelo triádico de enriquecimiento que nos da las bases de cómo tiene que regirse una escuela para dar las oportunidades necesarias a este colectivo.

El objetivo de este modelo de enriquecimiento escolar es desarrollar los valores del alumnado en las áreas de sus capacidades, intereses y estilos de aprendizaje. Un modelo para el total desarrollo del talento requiere que prestemos la misma atención a los intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.

Renzulli describe un aprendizaje de enseñanza de enriquecimiento que lo llama

modelo inductivo. Describe el papel del profesor, el papel del estudiante, cómo debe de ser el currículo y la organización y manejo de la clase.

El modelo de aprendizaje de enriquecimiento de Renzulli se basa en cuatro principios:

- Cada alumno es único, por lo tanto la evaluación de cada uno debe de ser teniendo en cuenta las habilidades, intereses y estilos de aprendizajes propios de cada alumnado.
- El aprendizaje es eficaz cuando se basa en una metodología divertida, interesante por lo tanto las experiencias de aprendizaje se deberían construir y valorar teniendo en cuenta la diversión y el resto de objetivos, es decir, se tiene que tener en cuenta la motivación del alumnado y las ganas por aprender.
- El aprendizaje es más significativo y divertido cuando el contenido (conocimiento) y el proceso (capacidades de pensamiento, métodos de investigación) se aprenden dentro del contexto de un problema real y actual. Se debería prestar atención a las oportunidades para personaliza la elección del estudiante en la selección del problema, la importancia del problema para el estudiante individual cuando se está determinando el problema, y estrategias de estudio.
- Se pueden utilizar instrucciones formales en la enseñanza y aprendizaje pero teniendo como objetivo principal reforzar la adquisición de las capacidades de conocimiento y pensamiento.

Una vez analizado el modelo deductivo de Renzulli y de Sternberg descubrimos que la metodología que da la mejor respuesta educativa a este modelo es el trabajo por proyectos.

El trabajo por proyectos, en este caso, lo desarrollamos desde el área de las ciencias sociales, concretamente en historia, es decir, a través de la investigación histórica.

El trabajo por proyectos y el método de investigación histórica da respuesta a todos los principios en los que se basa el modelo de enriquecimiento de Renzulli, ya que mediante el aprendizaje por proyectos y la investigación histórica:

- Se trabaja el aprendizaje a través de la realización de investigaciones, llevadas a

cabo por el alumnado, teniendo como objetivo la solución de un determinado problema.

- Se parte de situaciones reales, problemas reales del contexto del alumnado y a partir de los intereses del mismo.
- Se tiene en cuenta la motivación del colectivo, y con ello, las ganas de aprender y la implicación de los mismos en el proceso de aprendizaje.

En conclusión, una vez analizadas las dos teorías obtenemos que la respuesta educativa adecuada al alumnado con altas capacidades es el trabajo por proyectos y la investigación, en este caso desde la historia, ya que completa las necesidades de este alumnado expuestas anteriormente.

Este trabajo trata de partir de las experiencias y vivencias del alumnado, de sus conocimientos previos para la construcción de nuevos aprendizajes, dentro de una filosofía constructivista. El profesor pasa de ser una fuente de sabiduría a conducir el aprendizaje que va construyendo el alumno. El alumno pasa de convertirse de sujeto pasivo a sujeto activo.

2.2.2. Método de investigación histórica

Para definir método histórico, partimos de la base de que la historia está en permanente elaboración, por lo que no debe ser abordada como algo cerrado y concluido. La enseñanza-aprendizaje de la historia, debe perseguir que los alumnos/as conozcan y apliquen los procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento histórico. Es más importante saber cómo se puede conseguir saber lo que pasó, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. Por ejemplo partiendo de una imagen.

El método de investigación histórica es el analítico-sintético.

- El método analítico es el método que se usa para encontrar lo nuevo, lo que se desconoce, a partir del manejo de las fuentes.
- El método de síntesis es aquel que consiste en la interpretación.

Además, la investigación histórica implica la deducción y la inducción.

La Deducción, lleva a sacar consecuencias de un principio. Se emplea para nombrar al método de razonamiento que lleva a la conclusión de lo general a lo particular.

La Inducción, que quiere decir mover a uno, persuadir, instigar. Nombra al método de razonamiento que asegura la posibilidad de pasar de los hechos singulares a las proposiciones generales, o sea de lo particular a lo general

El método de investigación histórica debe ir de lo general a lo particular, pero debe ser completado de lo particular a lo general.

Siguiendo a (Zabala, 1993), el método de investigación en el aula, siguen estas fases:

1. Enunciado del problema.

La indagación histórica comienza cuando se pretende entender algún hecho del pasado.

Elegir el tema. Se tiene que poder resolver mediante métodos de indagación y las fuentes de datos disponibles.

Debate sobre el tema para ver los conceptos previos de los alumnos.

Planteamiento del problema, tiene que ser un enunciado claro. Para definir el problema de forma exacta se necesitan habilidades. Tiene que ser una pregunta inicial que de norte a la investigación (por comparación, por causa o consecuencia)

Formulación de una primera hipótesis sobre las preguntas que hay que responder. La hipótesis, es el conjunto de respuestas posibles que suscita un determinado problema. Se trata de responder las interrogantes que plantea un tema. Por supuesto deben ser suposiciones lógicas y razonadas, y por eso, se plantea una vez recopilada y analizada la información que hay sobre el tema planteado

2. Revisión bibliográfica.

Estado actual del tema elegido. Bibliografía básica: monografías, revistas, congresos. Ver qué temas y subtemas y se han tratado. Hacer un fichero. ¿Dónde y cómo podemos recabar información?

Recogida de información sobre el tema objeto de estudio. Se construye el plan de investigación y se definen los instrumentos para recabar información. Se construye una guía.

A veces el historiador puede servirse de objetos procedentes del pasado que se conservan: restos físicos (edificios, instalaciones, muebles, enseres, vestimentas, utensilios, joyas y restos de esqueletos), material impreso (libros, formularios de archivos, contratos, formularios de asistencia, boletines de calificaciones y avisos de diarios), y material manuscrito (manuscritos, dibujos y ejercicios de alumnos).

3. Analizar y clasificar las fuentes.

Debe ser capaz de distinguir entre fuentes primarias (producidas en la misma época del hecho analizado) y secundarias (producidas en época posterior), y familiarizarse con los procedimientos para hallarlas e interpretarlas. Es fundamental que tenga acceso a diferentes tipos de fuentes, tanto escritas como icónicas, orales, etc... (Este tema se ampliará con un apartado dedicado exclusivamente a tratar las fuentes, en el segundo bloque de contenidos de la materia)

Tratamiento de las fuentes: análisis, crítica y valoración de las fuentes históricas. Hay que preguntar a las fuentes con la intención de extraer la mayor cantidad de información posible. Se trata de que el alumno se enfrente desde un planteamiento crítico; es decir, que sea capaz de valorar la veracidad de lo que allí se refleja. Para ello es necesario contrastar diferentes fuentes referidas a un mismo hecho. De esta forma, también comenzará a valorar los múltiples puntos de vista desde los que se ha construido el conocimiento histórico.

4. Interpretación de las informaciones y redacción del informe.

Interpretar las interrelaciones y causalidades: Tiene que desarrollar la capacidad de identificar que los hechos y procesos históricos siempre obedecen a múltiples causas, y por tanto, cualquier explicación unilateral, no sirve.

En el informe, se expone el desarrollo del trabajo de manera organizada. La exposición incluye el enunciado del problema, una reseña de la literatura

utilizada, los supuestos básicos de la hipótesis, la formulación de ésta, los métodos que se emplean para ponerla a prueba, los resultados que se obtienen, las conclusiones que se obtienen, las conclusiones a que se llega y la bibliografía.

5. Comunicar los resultados con la confirmación o negación de la hipótesis inicial.

Las conclusiones a las que llega un historiador pueden ser verificadas por otros estudiosos, aunque la investigación histórica no puede probar sus hipótesis mediante la experimentación o la observación controlada, no puede recrear personalidades ni condiciones que ya no existen, no busca formular generalizaciones sino identificar los factores singulares asociados con un determinado fenómeno.

6. Conclusión.

Los procedimientos empleados, se sustentan en el propio Método y constituyen un contenido en sí mismos. El procedimiento abarca todas las estrategias cognitivas específicas que se traducen en un sistema de acciones organizadas, a partir de una técnica de trabajo para conseguir un objetivo determinado.

Los principales procedimientos que debieran estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del método histórico, como recurso para aprender Historia, bien podrían ser los siguientes:

- Manejo de fuentes históricas
- Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico
- Conocimiento y aplicación de vocabulario específico
- Identificación, explicación e interrelación de causas y consecuencias
- Explicación de los procesos, es decir identificar continuidad-cambio
- Explicación de estructuras
- Dominio de la comunicación de los resultados de contenido histórico

Este procedimiento construye pensamiento histórico, y permite diferentes explicaciones de la historia. Interpreta el cambio y la permanencia con

relaciones de causa/efecto y todo ello en base a las fuentes.

Con este método, el alumno podrá llegar a valorar el conocimiento relevante de su contexto y comprenderlo desde todo tipo de fuentes a su alcance. No tendrá problemas a la hora de interrelacionar tanto las causas como las consecuencias de un hecho histórico. Será consciente de los cambios, apreciando las continuidades, en suma las diferentes categorías temporales y podrá explicar los acontecimientos desde diferentes ópticas y perspectivas, diferenciando y verificando las informaciones.

Finalmente, será consciente de que el saber histórico no es algo acabado, cerrado y obsoleto, donde su papel se ciñe a la mera repetición memorística.

Por lo tanto, a partir de la investigación histórica parte de la identificación de un problema donde debe de formular una hipótesis. Para comprobarla deben de investigar mediante diferentes fuentes, analizándolas y clasificándolas. Seguidamente realizarán una interpretación de la información y una comunicación de los resultados.

2.2.3. Trabajo por proyectos

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Proyectos, de acuerdo a la definición Carmen Díez (1995), es un procedimiento de aprendizaje que permite alcanzar unos objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacción y recursos con motivo de resolver una situación o problema. Parten de un enfoque globalizador abierto, para provocar aprendizajes significativos, partiendo de los intereses de los niños y niñas y de sus experiencias y conocimientos previos.

Según Gloria Dominguez (2000), el concepto de trabajo por proyectos se vincula a una forma determinada de entender y organizar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Esta práctica educativa se fundamenta en los principios que proceden de la teoría constructivista y del enfoque globalizador del conocimiento escolar.

Los proyectos de trabajo se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos/as. A partir de este momento, se relaciona el problema con sus conocimientos previos, se busca información, se selecciona a través de diferentes situaciones, para convertirlo

progresivamente en un conocimiento. Se caracteriza por su estructura abierta y flexible. La implicación activa del alumnado es una parte esencial en este proceso.

El trabajo por proyectos se sustenta en unos principios pedagógicos sólidos:

- El aprendizaje significativo.
- La identidad y la diversidad.
- El aprendizaje interpersonal activo.
- La investigación sobre la práctica.
- La evaluación procesual.
- La globalidad.

Podemos destacar las siguientes características relevantes del trabajo por proyectos:

- Los temas parten de las propuestas e intereses del alumnado y no de un tema motivado artificialmente por el adulto.
- Se tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno (qué saben) y lo que quieren saber.
- La programación primera es provisional y varía en su desarrollo. Precisa un diseño abierto que se adapte a la evolución de los acontecimientos.
- Los tiempos previstos son flexibles y aproximados.
- Para su articulación, asume como principio básico la actitud favorable para el conocimiento por parte de los estudiante, siempre y cuando el profesorado sea capaz de conectar con sus intereses y de favorecer el aprendizaje.
- Los errores se valoran positivamente como pasos necesarios de todo aprendizaje y no como aspectos negativos a eliminar.
- El proyecto es un fin en sí mismo. No existe una preocupación por “cubrir” todos los contenidos en cada proyecto, sino más por desarrollar las capacidades necesarias para provocar aprendizajes autónomos. Así, la interrelación entre áreas se da de modo natural y no se busca una conexión forzada entre ellas.
- Se configura a través de la previsión por parte de los docentes de una estructura lógica y secuencial de los contenidos, en orden a facilitar su comprensión. Pero siempre teniendo en cuenta que esta previsión constituye

un punto de partida, no una finalidad, ya que puede quedar modificada en la interacción en la clase.

- Se lleva a cabo un evidente sentido de funcionalidad de lo que hay que aprender. Para ello, resulta fundamental la relación con los procedimientos, con las diferentes alternativas organizativas a los problemas abordados.
- Se valora la memorización comprensiva de aspectos de la información, con la perspectiva de que estos aspectos contribuyen en base para establecer nuevos aprendizajes.
- La evaluación trata sobre todo analizar el proceso seguido a lo largo de toda la secuencia y de las interrelaciones creadas en el aprendizaje. Parte de situaciones en las que hay que anticipar decisiones, establecer relaciones o inferir nuevos problemas (Dominguez, G., 2000).

Un proyecto tiene unos elementos fijos que lo estructuran en su desarrollo. Estas fases por las que pasa el proyecto son las siguientes:

1. Elección del tema de estudio y contacto inicial.

Durante este primer momento se establece una discusión abierta en la que se presentan o aparecen distintas posibilidades temáticas. Se trata de deliberar y consensuar un asunto que sea representativo para todos.

El profesor tiene una gran responsabilidad en esta fase pues debe combinar las declaraciones del alumnado con las necesidades prioritarias para un aprendizaje sólido y significativo. Es por ello que deberá estudiar con cuidado sabiendo despertar inquietudes o aprovechando iniciativas apreciadas en distintos momentos.

Durante este periodo se proponen actividades destinadas a presentar y elaborar una visión global del tema.

Se persigue una inmersión panorámica que genere un estado de interés y motivación. En definitiva, se pretende que el alumnado haga suyo la temática que servirá de eje al proyecto.

Es elegido por el alumnado, bien de un modo explícito (propuesta oral) o implícito (a partir de la observación y constatación de que un tema es de su interés).

2. Exploración inicial y definición del objeto de estudio.

Una vez acordado el tema desde una perspectiva muy genérica se procede a recoger las ideas previas que el alumnado posee sobre ese asunto (conceptos, experiencias, hábitos, etc.).

Tomando como punto de partida las ideas aparecidas se puede proponer ya el “objeto de estudio” concreto. Se acota, con esta medida, la parcela que en mayor proporción despierta el interés general.

Se somete el objeto de estudio a una primera revisión de la que se desprenden preguntas e interrogantes.

3. Comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas.

Una vez elegido el proyecto se establece una serie de hipótesis en términos de lo que se quiere saber, las preguntas que hay que responder, etc. De forma paralela a este conjunto de acciones y toma de decisiones del docente, el grupo – clase y cada persona van realizando también otras actividades. La interacción entre ambas articula el sentido de la organización globalizadora.

4. La búsqueda de las fuentes de información.

El siguiente paso es buscar entre todos las fuentes y recursos donde se hallen las respuestas a nuestras preguntas. Esta implicación de los estudiantes en la búsqueda de la información favorece la autonomía del alumnado, es sobre todo el diálogo promovido por el enseñante para tratar de establecer comparaciones, inferencias y relaciones, el que le ayuda a dar sentido a la forma de enseñanza y de aprendizaje que se pretende con el proyecto.

5. Organización del trabajo.

En esta fase el profesorado organiza, diseña, programa las tareas.

1. Se fijan los objetivos (respondiendo a las preguntas planteadas al inicio).
2. Se realiza un distribución del tiempo.
3. Se organiza el espacio y los recursos, ofreciendo ambientes diferentes.
4. Se organizan actividades de un modo secuenciado y garantizando que los procedimientos de aproximación al conocimiento sean variados, apropiados

y que no presenten riesgos: entrevistas, canciones, visitas, observaciones, juegos, experimentación, cuentos, etc.

5. Se definen pautas de observación mediante guías que permitan ajustes periódicos.

6. Se establecen pautas de colaboración con el entorno.

6. Realización de actividades.

Se realizan las actividades propuestas. Las oportunidades tienen que ser diversas para que todos puedan participar de una forma activa.

7. Elaboración de un dossier.

Se recogen las síntesis del trabajo realizado, tanto para clase como para el profesorado, para poder recrearlo en más ocasiones. Se recogen observaciones individuales, aspectos para evaluar la propia actividad, datos, etc.

Se realiza una ordenación de las actividades que se han llevado a cabo.

8. Evaluación de lo realizado.

Se realiza la evaluación a lo largo de todo el proceso. En esta fase se evalúan qué preguntas han sido respondidas, qué preguntas se han hecho, cuáles quedan pendientes, etc.

Sirve para que el grupo tome clara conciencia de la cantidad de cosas nuevas que se han aprendido, qué camino se ha seguido para lograrlo, qué dificultades se han encontrado, etc.

Finalmente, concluir que mediante el método histórico el alumnado llevara a cabo una investigación histórica, donde son ellos los propios investigadores. Esta investigación se realiza mediante el trabajo por proyectos, donde se recogerán los intereses del alumnado y con ello incentivar la motivación del mismo. Esta metodología parte grupos colaborativos y participativos, donde todo el alumnado es una parte necesaria de la misma investigación y todo el alumnado es importante para la resolución del problema planteado. (Dominguez G., 2000).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA.

La realización de esta propuesta ha sido realizada basándome en la autora Mendioroz, A. (2013). *Empleo de la historia del arte para la adquisición de nociones estructurales del área de conocimiento del entorno en educación infantil*. Espacio y tiempo. Arte, individuo y sociedad. 25 (3), 392 – 405.

La propuesta de intervención en el aula que se desarrolla, no sólo va dirigida al alumnado con altas capacidades, sino que se puede llevar a cabo con todo el alumnado. De esta forma el alumnado con altas capacidades es atendido en una escuela inclusiva.

Esta propuesta de intervención se trata de un trabajo por proyectos. Éste se desarrolla en el área de las ciencias sociales. Se trata de un proyecto de historia dirigido al alumnado de educación primaria.

Las diferentes fases del proyecto de investigación son:

a. Identificar el tema – problema.

- Etapa de sensibilización – motivación.
- Descubrir sus intereses.
- Qué saben, qué quieren saber, qué les falta saber.
- Recurso: lectura connotativa de imágenes.

b. Diseñar un plan de acción en conjunto alumnado – profesorado.

- Cómo pueden lograrlo.

c. Desarrollo del plan de acción.

- Tareas para investigar.
- Recursos: lectura denotativa de imágenes.
- Elaboración de texto. Kieran Egan.

d. Comunicación de los resultados y su evaluación.

Una vez expuestas las diferentes fases del proyecto de investigación se desarrolla cada una de ellas.

3.1. Identificar el tema – problema

La primera fase del trabajo por proyectos es la elección del tema o problema, definir el tema del proyecto. Para ello, es necesario la escucha activa y la observación. Se trata de una etapa de sensibilización y motivación, en la que profesorado y alumnado descubren sus intereses.

Una vez descubierto el tema a investigar, se identifican las partes del problema. Para ello debemos plantearnos, qué saben sobre el tema, qué es lo que quieren saber y qué les falta saber.

3.1.1. Lectura connotativa de la imagen.

Para conocer los intereses del alumnado optaremos por el recurso de lectura connotativa de una imagen.

Para ello utilizaremos una imagen. Partiremos de imágenes como pueden ser cuadros de diferentes épocas de la historia, fotografías, etc.

El alumnado parte de una primera observación libre, para que se apropie de la imagen de forma subjetiva, emotiva, intuitiva, se le guía con preguntas abiertas para que desarrolle su curiosidad y refleje las inquietudes del alumnado.

Se le formulan preguntas como pueden ser:

- ¿Qué ves?
- ¿A qué te recuerda?
- ¿Qué es? ¿Quién - quiénes son?
- ¿A qué huele?
- ¿Dónde se encuentran?
- ¿De qué hablan?
- ¿Cómo hablan?
- ¿Qué están haciendo?
- ¿Qué ocurre?
- ¿De dónde vienen?
- ¿A dónde van?
- Etc.

Tras las preguntas realizadas, podemos observar las inquietudes que se despiertan en cada alumno y podemos conocer cuáles son sus conocimientos previos, qué quieren saber y qué les falta por conocer.

Una vez realizada la observación de la obra se propone una actividad de role-playing. El objetivo es conocer los intereses del alumnado, para ello mediante grupos de cooperación representarán la escena de la imagen presentada. Cada persona que forma los grupos tomará el papel de un personaje que aparezca en la imagen.

Para representar la imagen tienen que pensar:

- Antes de la escena: de dónde vienen, a dónde van, con qué objetivo.
- Durante la escena: qué están realizando, con qué sentido, de qué están hablando, por qué están de esa forma, cómo visten, etc.
- Después de la escena: qué harían después de la escena representada, a dónde se dirigirían, con qué objetivo etc.

Para ello deben de organizarse e idear qué van a realizar. Cada participante es necesario e imprescindible para formar la obra de arte.

Se trata de una metodología participativa, donde cada parte del grupo es esencial para entender y formar la obra. Esta actividad nos permite conocer la obra, entenderla y conocer los intereses del alumnado generando en ellos inquietudes y curiosidades.

Nos permite identificar las partes que la componen, las unidades de análisis, los contenidos que habrán de ser trabajados.

3.2. Diseñar un plan de actuación

La siguiente fase del proyecto es diseñar un plan de actuación. En este apartado el alumnado tratará de responder a las preguntas realizadas en la fase anterior. Para ello ideará diferentes pasos para conseguir la respuesta a sus preguntas.

Así mismo, el alumnado debe preguntarse cómo puede responder a sus preguntas y qué pasos tendrá que dar para lograrlo.

Posteriormente, el profesorado guiará el plan de actuación del alumnado mediante diferentes preguntas:

- ¿Qué pretendes conseguir? (Objetivo de la investigación que va a realizar).

- ¿Qué sabes? (El alumnado sea consciente de los conocimientos previos que tiene del tema que va a tratar).
- ¿Qué necesitas saber? (Reflexione del conocimiento necesario para solucionar el tema en cuestión).
- ¿Cómo puedes conseguir esa información? (Idee diferentes pasos para conseguir la información que necesita).
- ¿Has hecho algo parecido alguna vez? ¿Qué dificultades tuviste? (Conocer si tienen habilidades o procesos automatizados de otras investigaciones realizadas. Saber si estas son útiles en la propia investigación. Autoevaluarse en la investigación anterior identificando los problemas que tuvo y plantear soluciones a los problemas para no cometer los mismos errores).
- ¿Qué problemas puedes tener ahora? ¿Cómo los puedes resolver? (Prever diferentes errores y problemas para hallar una solución a tiempo).
- Cuando tengas la información, ¿qué puedes hacer después?
 - El profesorado debe de elaborar un guión: temas que van a tratar, dónde buscarán la información, cómo la recogerán, en cuanto tiempo.
- ¿Cómo lo vas a presentar? (Diseñar una presentación de la información que van a recoger).

Es decir, es el propio alumnado quien diseña el plan de actuación, el profesorado es la guía hacia la obtención de lo que necesitan. Evalúan el proceso, reflexionan acerca de la información que van obteniendo, qué información les falta, qué es lo que no entienden, dónde pueden encontrar la información que necesitan, etc. También se evalúan a ellos mismos en cuanto a su efectividad y eficiencia, siendo conscientes de su propio aprendizaje.

3.3. Desarrollo del proyecto

Esta fase trata de desarrollar el planteamiento que el alumnado ha realizado para llevar a cabo la investigación histórica, es decir, comprobar y verificar la hipótesis planteada. Para ello se realizan diferentes tareas. El objetivo de estas tareas es la obtención de respuestas a las preguntas de contenido que guían la investigación.

Las tareas están vinculadas al trabajo con enlaces a internet, textos, dramatizaciones, juegos de rol, etc.

Se utiliza como recurso en esta fase el empleo de fuentes icónicas y el empleo de fuentes escritas.

3.3.1. Lectura denotativa de la imagen

La lectura denotativa de la imagen se trata de un proceso dialogado por preguntas basadas en el razonamiento, es decir, se trata de hacerle preguntas a la imagen.

La lectura denotativa de la imagen permite visibilizar el contexto, observar el entorno que se expone en la imagen.

Se trata de un análisis de una imagen congelada en el tiempo.

Para conseguirlo, se propone convertir en didácticos los principios científicos de la historia:

- Espacialidad: dónde.
- Temporalidad: cuándo.
- Causalidad: por qué. Pueden ser causas sociales, económicas, políticas y culturales.
- Intencionalidad: para qué, con qué objetivo.
- Modalidad: cómo.
- Cambio/ continuidad: evolución en el tiempo.

3.3.2. Procedimiento propuesto por Kieran Egan

La base del procedimiento propuesto por Kiera Egan es la elaboración de un texto narrativo siguiendo la estructura del cuento.

Para ello se siguen diferentes pasos:

- Descubrir lo importante.
- Encontrar un par de opuestos, que capten la importancia del tema.
- Organizar el contenido en forma de cuento.
- Conclusión. Resolución del conflicto.

Para ello, mediante la guía del profesor, el alumnado elabora una estructura inicial. El profesor debe de guiarlos mediante preguntas, construyendo así la estructura.

- ¿Qué es lo importante?
- En este caso, ¿quién sería el protagonista? ¿Y el antagonista?
- ¿Cómo empezarías?
- ¿Qué puede ocurrir? ¿Cómo se desarrolla el conflicto?
- ¿Cuál es la solución?
- ¿Por qué final optarías?

Una vez que el alumnado consigue contestar a las diferentes preguntas planteadas, realizarían un borrador del texto en forma de cuento.

Finalmente, narrarían la historia en forma de cuento. Proponiendo como actividad la recogida de cuentos para la elaboración de un libro histórico, dónde se recogen los diferentes textos realizados por el alumnado.

3.4. Comunicación de resultados y evaluación

La última fase del proyecto es la comunicación de los resultados obtenidos.

El alumnado tiene que comunicar, exponer los resultados y realizar transferencias, es decir, relacionar los conocimientos previos que tenían, con el conocimiento adquirido una vez transcurrido el proyecto. Transmitir el conocimiento adquirido y compararlo con la idea que tenían en un principio.

Además de comunicar, el alumnado debe de evaluar los pasos seguidos en el desarrollo de la investigación y los resultados obtenidos finalmente. Con la evaluación conseguimos que el alumnado sea consciente del proceso de construcción del conocimiento que se ha llevado a cabo.

En el caso del alumnado con altas capacidades, es fundamental que sean ellos mismos quienes gestionen el proyecto, es decir, lo definan, los diseñen, desarrollen y evalúen, teniendo siempre la guía del profesor.

Para la auto-evaluación del alumnado podemos seguir los siguientes pasos:

- He cumplido
- He tenido problemas

- He aprendido hacer
- He descubierto
- Habría que cambiar
- He contribuido a trabajo grupal
- Mis fortalezas
- Si tuviera que hacerlo de nuevo, cambiaría...

En cuanto a la evaluación que realiza el profesorado, una herramienta sencilla y útil es una tabla donde se analice la búsqueda de fuentes, selección de ideas, recogida de información, organización de la información, categorización de las ideas, interpretación de la información, aportación de ideas creativas y planteamiento de líneas de investigación. Estas se evaluarán en el grado de limitado, en desarrollo, bien y excelente (Ver Tabla 2).

TABLA 2. TABLA DE EVALUACIÓN (realizada por la Miguel, Y.)

	LIMITADO	EN DESARROLLO	BIEN	EXCELENTE
BUSCA FUENTES				
SELECCIONA IDEAS				
RECOGE INFORMACIÓN				
ORGANIZA INFORMACIÓN				
CATEGORIZA IDEAS				
INTERPRETA INFORMACIÓN				
APORTA IDEAS CREATIVAS				
PLANTEA LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN				

En conclusión, a través de la metodología del aprendizaje basado en proyectos y el método histórico obtenemos el desarrollo de la empatía histórica (Mendioroz, A., 2013).

El alumnado elabora una hipótesis mediante diferentes preguntas planteadas por el mismo. El objetivo es la comprobación y verificación de esa hipótesis, y con ello la construcción de conocimiento a través de actividades prácticas y motivadoras.

Obtenemos la explicación de cambios/ sucesión/ continuidad/ simultaneidad de los hechos, de forma argumentada, empleando causas posibles, desde diferentes puntos de vista. (Mendioroz, A., 2013).

Se desarrollan soluciones creativas al conflicto, diferentes mediaciones. Los finales abiertos del proyecto tienen como producto gran variedad de respuestas y soluciones al conflicto. Por ello, es importante el planteamiento de preguntas abiertas con respuestas múltiples, además que permite desarrollar el pensamiento analítico y divergente.

Finalmente, el alumnado es el protagonista de la historia, se convierte en un investigador-historiador y la concibe en un constante proceso de construcción. Comprenden que el presente está debido a un pasado y que un futuro se formará a partir de las bases del pasado y del presente. Entendiendo la historia como un proceso de formación continuo.

CONCLUSIÓN

Este trabajo nos ha permitido conocer concretamente las características del alumnado con altas capacidades y las necesidades educativas de este colectivo. Nos ha permitido deshacernos de la idea básica de alumnado con altas capacidades que la mayoría de la sociedad comparte, para completarla de una forma precisa.

Podemos asimilar que no hay una definición unánime de alumnado con altas capacidades y que debemos tomar a cada uno de ellos como una persona única. Aunque todos los niños de altas capacidades no son homogéneos en sus características, existen una serie de ellas que tienen que ver con su forma de enfrentarse a la tarea y que es importante tener en cuenta en el aula a la hora de trabajar con ellos.

Las personas con altas capacidades pueden mantener en la memoria muchos elementos y son, por lo tanto, buenos almacenando conjuntos de respuestas para resolver un problema.

Son capaces de solucionar problemas con una respuesta adaptada a los cambios que se producen en una determinada situación.

Los niños con AACC tienen un mayor control sobre sus procesos autorregulatorios lo que les hace ser más competentes en las tareas y tener rendimientos más altos. Son capaces de modificar el comportamiento de acuerdo con diferentes demandas sociales, cognitivas y/o emocionales que surgen en situaciones específicas.

Poseen un alto Potencial de Aprendizaje en distintas tareas que miden habilidades diferentes entre sí.

Por último, destacar la creatividad como componente que forma parte de las personas con AACC.

Se trata de un alumnado que necesita una educación especial por lo tanto la metodología llevada a cabo con este alumnado tiene que dar respuesta a sus necesidades educativas.

Hemos intentado dar una respuesta educativa adecuada para el alumnado con AACC que responda a la forma de aprender del mismo, dentro de una escuela inclusiva, tal y como lo exige la legislación vigente.

La respuesta educativa adecuada para este colectivo siguiendo las teorías defendidas por Sterberg y Renzulli, debe de basarse en la investigación, es decir, en dotarles de herramientas y de recursos para que puedan realizar un aprendizaje significativo, y por ello, apostamos por el método basado en proyectos y concretamente desde el área de las ciencias sociales por la investigación histórica.

La metodología que se imparte en el aula debe de partir de situaciones reales, relevantes en el contexto del alumnado, que sean interesantes y motivadoras para el mismo, incentivando así la curiosidad y las inquietudes.

Por lo tanto podemos concluir que para dar una respuesta educativa al alumnado con AACC debemos trabajar el aprendizaje a través de la realización de investigaciones. El alumnado tiene que ser el investigador, ser él mismo quien halle la respuesta al problema. Debemos tener en cuenta la motivación de este alumnado e incentivar las ganas de aprender y la implicación de los mismos en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFIA

- Acereda, A., Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J. A., Renzulli, J. S., Benito Y. (2003). *Manual Internacional de superdotación*. Madrid: EOS.
- Benito, Y. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1994). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunas factores de personalidad en superdotados: una demostración dentro del ámbito social*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y., Alonso, J. A. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Berdagué, R. (1986). *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona: Teide.
- Díez, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De La Torre.
- Dominguez, G. (2000). *Proyectos de aula. Una escuela diferente*. Madrid: LA MURALLA, S. A.
- García, J. M. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual - altas capacidades: orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Martín, C. (1997). *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid: Consejo de redacción del SEA.
- Mendioroz, A. (2013). *Empleo de la historia del arte para la adquisición de nociones estructurales del área de conocimiento del entorno en educación infantil. Espacio y tiempo*. Arte, individuo y sociedad. 25 (3), 392 – 405.

Mendioroz, A. (2013). *Trabajo por proyectos y alumnado con altas capacidades. Una experiencia formativa en los componentes de Didáctica del Medio Social*. CLIO. 39, 19 – 23.

Mendioroz, A. (2013). *La historia del arte en Educación Infantil. Su aplicación por trabajar el espacio y el tiempo*. Revista Iberoamericana de Educación. 61 (2), 1 – 12.

Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: MCEP.

Rayo, L. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.

Reyero, M., Tourón, J. (2003). *El desarrollo el talento: la aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netibiblio.

Sernberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de brouwer, D. L.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J., Detterman, D. K. (1992). *¿Qué es la inteligencia?. Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

WEBGRAFÍA

Consejería de Educación, J. y. (s.f.). *EducaMadrid*. Recuperado el 10 de 11 de 2013, de <http://www.educa2.madrid.org/web/acdca/caracteristicas-a.c>.

Ley 14/1970, d. 4. (s.f.). *Agencia Estatal Boletín del Estado*. Recuperado el 2 de 11 de 2013, de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

Navarra, C. d. (s.f.). *CREENA*. Recuperado el 9 de 11 de 2013, de <http://creena.educacion.navarra.es/006menu%20izquierda/PDFs/SUPERCAS.pdf>

Navarra, C. d. (s.f.). *CREENA*. Recuperado el 11 de 11 de 2013, de <https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/banco-de-recursos/home/propuestas-metodologicas/trabajo-por-proyectos>