

# GEOGRAFÍA E HISTORIA

Javier GÁRRIZ FORNÉ

## ALTAS CAPACIDADES PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

TFG/*GBL* 2013



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

***ALTAS CAPACIDADES. PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA  
HISTORIA***

Javier GÁRRIZ FORNÉ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Javier. GÁRRIZ. FORNÉ.

**Título / Izenburua**

Altas capacidades. Propuesta de intervención para el aprendizaje de la Historia.

**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 M<sup>a</sup> Mendioroz Lacambra

**Departamento / Saila**

Geografía e Historia

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## 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 estará 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 debemos tener en cuenta a la hora de realizar una intervención educativa en el alumnado de altas capacidades; se desarrolla dentro del marco teórico y se concreta en la explicación de la atención a la diversidad siguiendo los principios de inclusión.

El módulo *didáctico y disciplinar*, se desarrolla dentro del apartado de perspectivas históricas o conceptuales de origen. Planteamiento razonado del autor; permite enmarcar una serie de teorías, modelos y concepciones de dos autores: Renzulli y Sternberg, que derivan; por un lado, en la importancia de una metodología de trabajo por proyectos que tiene en cuenta los intereses de los niños y niñas; por otro lado, en la investigación, la aplicación del Método Histórico y el tratamiento de las fuentes para dar soluciones creativas y sintéticas a los problemas que se les plantean.

Asimismo, el módulo *practicum*, nos ha permitido elaborar una propuesta metodológica para dar respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales; se desarrolla en el apartado de implicaciones sociales y pedagógicas en la escuela; se concreta en una propuesta para implementar el aprendizaje de la Historia de este alumnado.

## **Resumen**

El presente estudio de carácter teórico, es una aproximación al conocimiento de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales, y pretende desarrollar una propuesta educativa que responda a esas necesidades, desde las ciencias sociales, concretamente desde la historia.

Partiendo de la legislación vigente, y teniendo en cuenta el planteamiento de algunos autores que abordan esta problemática; primero, comenzaré perfilando las características de este alumnado; posteriormente y dentro de un enfoque constructivista, y de un modelo de escuela inclusiva, intentaré aportar una propuesta educativa que responda a las necesidades de este alumnado, basada en el aprendizaje por proyectos, y más concretamente en la aplicación del método histórico en el aula.

*Palabras clave:* superdotación; inclusión; intervención; proyectos; investigación.

## **Abstract**

The present theoretical study is an approach to knowledge of the educational needs of high intellectual capabilities and aims to develop an educational proposal that meets those needs from Social Sciences lessons, particularly from History.

Based on current legislation, and taking into account the approach of some authors that address these problems, I will firstly begin by outlining the characteristics of these students. Then, and within a constructivist approach and a inclusive school model, I will try to make an educative proposal that meets the needs of these students, based on learning through projects, particularly in the application of the historical method in the classroom.

*Keywords:* giftedness; inclusion; intervention; projects; research.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Marco Teórico</b>	<b>3</b>
1.1. Marco legislativo	3
1.2. Marco curricular	6
1.3. Concepto, características Altas Capacidades	6
1.4. Posibles respuestas	13
1.5. Marco psicopedagógico	17
<b>2. Perspectivas históricas o conceptuales de origen. Planteamiento razonado de autores : Sternberg y Renzulli</b>	<b>20</b>
<b>3. Implicaciones pedagógicas, psicológicas o sociales en la escuela</b>	<b>26</b>
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>33</b>
<b>Referencias</b>	<b>35</b>



## INTRODUCCIÓN

A continuación, llevaré a cabo un estudio de carácter teórico, con la finalidad de realizar una propuesta educativa encaminada a implementar el aprendizaje de la Historia en alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, mediante una metodología basada en el trabajo por proyectos y utilizando el Método Histórico.

Los motivos que me han llevado a realizar este estudio han sido por una parte; la escasa atención que la legislación y el currículo ofrece al alumnado con necesidades educativas especiales y más concretamente, a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales; por otra parte, mi experiencia personal como alumno en el aprendizaje de la Historia durante la etapa de Educación Primaria, no ha sido satisfactoria, ya que la metodología utilizada, era meramente memorística y considero que el aprendizaje la Historia debe servir para comprender el presente y las realidades a las que se enfrenta el alumnado en el día a día.

Los objetivos que pretendo conseguir con mi estudio son:

- 1- Conocer las características y las necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades.
- 2- Justificar una respuesta educativa adecuada al alumnado mediante una propuesta metodológica de trabajo por proyectos.
- 3- Plantear una propuesta pedagógica que permita implementar el aprendizaje de la Historia en alumnos y alumnas con altas capacidades, de tal forma que sean autosuficientes en la investigación, análisis y selección de fuentes, mediante la aplicación del Método Histórico.

Una vez planteadas las motivaciones que me han llevado a desarrollar este proyecto y los objetivos que pretendo alcanzar, procederé a desarrollar un marco teórico en relación a la legislación, características y definición de los diferentes perfiles de superdotación, desde un punto de vista psicopedagógico y en relación con la práctica docente.

Posteriormente, abordaré las diferentes perspectivas históricas, y me centraré en los planteamientos de dos autores: Sternberg y Renzulli; ya que sus teorías y modelos, ponen de manifiesto la importancia de llevar a cabo una metodología basada en el

trabajo por proyectos y en la investigación, para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales.

Por último, plantearé una propuesta metodológica para implementar el aprendizaje de la Historia, en el alumnado con altas capacidades intelectuales dentro de la diversidad del aula, que se concreta con la aplicación del Método Histórico, ya que este les permite investigar y ofrecer múltiples soluciones creativas y abiertas, mediante el tratamiento de las fuentes y desarrollando una serie de habilidades de pensamiento.

# 1. MARCO TEÓRICO

## 1.1. Marco legislativo

la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación en el Título II: Equidad en la Educación, concretamente en el artículo 71.2, emplea el término “altas capacidades intelectuales” para referirse a aquellos alumnos y alumnas que necesitan una atención diferente a la ordinaria por sus características de superdotación intelectual.

El concepto de altas capacidades que introduce la LOE, es un término más general que el de superdotación, y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños precoces, y sobre todo aquel alumno que puede manifestar conductas propias del alumnado bien dotado (Aretxaga, 2013).

El marco legislativo de la Comunidad Foral de Navarra que aborda la atención a los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, es la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria, y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra<sup>1</sup>. Dicha Orden Foral, tiene por objeto regular las medidas de atención a la diversidad del alumnado. Encontramos diversos apartados y capítulos, dirigidos al alumnado que presenta distintas necesidades educativas tanto las asociadas a discapacidad física, psíquica, sensorial, o con trastornos graves de conducta; a altas capacidades intelectuales, a su incorporación tardía al sistema educativo; como aquellas derivadas de condiciones personales y sociales desfavorables.

En su preámbulo (página 5), encontramos: *“el alumnado con altas capacidades intelectuales será identificado lo más tempranamente posible y se podrán contemplar las medidas ordinarias y extraordinarias para atender sus necesidades educativas.”* Además, reconoce que: *“la diversidad constituye una realidad en los centros educativos que ha de ser asumida por todo el profesorado con criterios de normalización, atención personalizada e inclusión.”*

---

<sup>1</sup> BON N.º 93, de 30 de junio de 2008.

Concretamente en el capítulo IV, se marcan los criterios de escolarización, identificación y evaluación de las medidas del alumnado con altas capacidades intelectuales. Distingue dos tipos de medidas: ordinarias y extraordinarias. Por último expone una serie de recursos a disposición de los centros.

El Artículo 16 (página 16), es el que define al alumnado con altas capacidades como: *“Alumnado que presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a alta capacidad intelectual, o la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical, matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje.”*

En cuanto a los criterios de escolarización: estos alumnos y alumnas se escolarizarán en un centro escolar ordinario, el cual deberá tener previsto en su Plan de Atención a la Diversidad las medidas necesarias que atiendan las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades, dentro de un contexto escolar normalizado y promuevan el desarrollo pleno y equilibrado de las competencias establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria. Además, se indica que la detección de las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales será realizada lo antes posible por el profesorado, posteriormente el tutor o tutora será el encargado de informar a las familias, al orientador u orientadora y al equipo directivo del centro.

Una vez que el alumno o alumna es detectado, se le deberá realizar una evaluación psicopedagógica para identificar sus necesidades específicas. Esta valoración será llevada a cabo por el equipo de orientación del centro y deberá contar con la conformidad de la familia. En el caso concreto, de la Comunidad Foral de Navarra, los centros, podrán pedir asesoramiento al CREENA.<sup>2</sup>

La evaluación psicopedagógica deberá recoger los siguientes aspectos; información del alumnado, en relación a los posibles desequilibrios afectivos y sociales que puedan presentar; información acerca del contexto escolar y las interacciones de este con su grupo de iguales y con el profesorado; información acerca del contexto familiar; y por

---

<sup>2</sup> CREENA: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

último, información acerca del contexto social que le rodea, así como los posibles recursos sociales y culturales que pueden contribuir en su desarrollo.

Todos los datos recogidos de la evaluación psicopedagógica, se emitirán en un informe que incluirá dos apartados; por un lado, una síntesis de la evaluación psicopedagógica, donde se definirán las altas capacidades del alumnado, y se concretarán las necesidades educativas derivadas de ellas; por otro lado, la respuesta educativa con el tipo de medida propuesta.

Se distinguen dos tipos de medidas que deben ser consensuadas con la familia del alumno o alumna implicada; por una parte, las medidas ordinarias que implican modificaciones de las estrategias de enseñanza, selección de contenidos con mayor grado de dificultad, actividades de ampliación, organización flexible dentro del aula y modificaciones en la evaluación para aquellas áreas o materias que hayan sido objeto de alguna adaptación; por otra parte, las medidas de tipo extraordinario que implican la flexibilización de los diversos cursos o etapas del sistema educativo, mediante la anticipación de un año al comienzo de la educación básica, o bien, mediante la incorporación del alumnado a un curso superior al que le corresponde por su edad. Estas medidas serán adoptadas cuando las medidas ordinarias no hayan sido suficientes para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado y siempre que no supongan ningún perjuicio para el desarrollo personal del alumno o alumna.

Todas las medidas adoptadas deberán estar sujetas a un seguimiento y a una evaluación continua, con el fin de valorar la eficacia de las mismas

Es interesante recalcar que los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra cuentan con un centro de recursos (CREENA), donde tienen a disposición diferentes materiales y recursos para la atención a la diversidad en Navarra. Se trata de un servicio especializado, para contribuir a la mejora de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Tiene un carácter complementario a los recursos de los centros educativos y a sus equipos de orientación, proporcionando ayudas y respondiendo a las propias demandas de los centros.

## **1.2. Marco curricular**

El Decreto Foral 24/2007 de 19 de marzo, que establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, aboga por *“una educación de calidad que atienda a la diversidad de todo el alumnado y responda a sus distintas necesidades, identificándolas desde las edades tempranas”*<sup>3</sup>

El artículo 14 señala que la intervención educativa debe contemplar la atención a la diversidad del alumnado, compatibilizando el desarrollo educativo de todos, con la atención personalizada de las necesidades de cada uno. Por su parte, el Departamento de Educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y en particular al que presenta necesidades educativas específicas.

Sin embargo, la realidad es otra bien distinta. Por una parte, el currículo al ser tan cerrado y rígido, dificulta las posibles adaptaciones para este colectivo; por otra parte, ni la sociedad, ni la escuela, conoce realmente sus características y mucho menos las respuestas educativas que se ajustan a su forma de aprender.

De hecho, hay algunos autores que como Castelló, abogan por un currículo abierto y critican el actual, ya que este ofrece una visión muy general y no tiene en cuenta las características individuales del alumnado (Martínez y Guirado, 2012).

## **1.3. Concepto, características Altas Capacidades**

En relación a las características sobre los diferentes perfiles de alta capacidad, es importante remarcar una serie de estereotipos, prejuicios, mitos y sesgos que existen con gran arraigo en nuestra sociedad, respecto a este alumnado.

Es necesario que conozcamos las diferentes peculiaridades y características de este tipo de alumnado, de esta manera, tendremos una visión más objetiva sobre ellos, y podremos ofrecer una respuesta educativa, acorde a las necesidades específicas que poseen (Gómez y Mir, 2011).

Gran parte del entorno que rodea a este alumnado considera que debido a su alta capacidad intelectual, no necesitan ayuda, pueden aprender en cualquier circunstancia

---

<sup>3</sup> BON N. º 64 de 23 de mayo de 2007.

e incluso son capaces de autoeducarse. Esta creencia puede afectar negativamente en el desarrollo de estos niños y niñas y en consecuencia, frenar su potencial.

En muchos de los casos, tienen dificultades para estudiar, en parte provocado por una desmotivación hacia la tarea. Estos niños y niñas necesitan ser apoyados y enseñados al igual que los demás y para ello, deben crearse las condiciones necesarias.

Por otro lado y respecto a la adaptación de este alumnado en el aula y al ritmo de trabajo; no existen evidencias para decir si se aburren más o se aburren menos que los demás niños. En el ámbito escolar, puede darse el caso de que esto ocurra, si los objetivos educativos no se corresponden con sus capacidades e intereses, pudiendo derivar también en conductas negativas dentro del aula (García y Abaurrea, 1997)

La terminología que se emplea para hablar de este tipo de alumnado es muy amplia y variada. Tanto los expertos, como los no expertos, siempre han tenido serias dificultades para definir de forma precisa el concepto de superdotación.

Existen muchas definiciones y conceptos en relación a las altas capacidades intelectuales: superdotación, sobredotación intelectual, inteligencia, talento, precocidad intelectual, creatividad, identificación, orientación, socialización, intervención, educadores, son algunos de las palabras, que la comunidad científica utiliza para abordar el tema (Pérez, 2008)

El diccionario de la Real Academia Española de la lengua, define el término superdotado como: *“Dicho de una persona: Que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales.”*(RAE, 2013)

Tal y como explica Castelló y Martínez (2004), el término de Altas Capacidades, se adopta para referirse a unas capacidades excepcionales, en una o varias áreas de conocimiento, o en una o varias funciones cognitivas que se pueden manifestar en un alto rendimiento no siempre presente y con una motivación para la tarea. Las altas capacidades presentan un perfil que se manifiesta de modos tan diferentes, como diversas son las personas con capacidades excepcionales.

En este sentido, es importante definir los conceptos de talento e inteligencia.

El talento, responde a los conceptos de especificidad y diferencias cuantitativas. Los talentos se caracterizan por altos rendimientos en alguna o algunas áreas específicas.

Pueden presentar una elevada capacidad en un ámbito, aspecto cognitivo o tipo de procesamiento, y sin embargo, mostrar un rendimiento medio o incluso algo bajo en otras áreas o dimensiones (Martínez y Guirado, 2012).

Por su parte Gómez y Mir (2010), definen la inteligencia como la capacidad de coordinar, gestionar, organizar el conocimiento y al mismo tiempo, saber escoger la mejor opción para resolver un determinado problema, donde además, es necesario un ambiente enriquecedor y favorable. La inteligencia aunque es fija, está en continua evolución, ya que puede ser modificada por el ambiente, la familia, la educación, la experiencia y la personalidad.

Prieto y Vega (2008), afirman que la inteligencia siempre ha sido considerada como uno de los criterios usados para definir e identificar a los sujetos superdotados. La psicometría inició el estudio de la identificación del superdotado, considerándolo como tal, por su inteligencia superior, medida con un test mental cuyo resultado se expresaba mediante una puntuación (Cociente Intelectual: CI).

Con el tiempo, se ha pasado de la inteligencia psicométrica a la inteligencia como un concepto dinámico, cambiante y desarrollable a lo largo de la vida, donde intervienen las potencialidades que heredamos, el ambiente en el que nos desarrollamos y aspectos cualitativos personales, como la motivación, la perseverancia, y el esfuerzo (Aretxaga, 2013.)

El origen de la concepción monolítica y primaria de la inteligencia la podemos atribuir a los trabajos de Galton (1869), interesado en identificar a los jóvenes con mayor potencial intelectual destinados a ocupar puestos relevantes en la sociedad. A pesar de que sus experimentos no demostraron que sus hipótesis eran válidas, podemos destacar tres ejes innovadores de su investigación: el intento de medir la inteligencia, las evidencias del componente hereditario de la inteligencia, y la utilización de instrumentos matemáticos de descripción y análisis de los datos

Más tarde Binet (1955), creó una batería de pruebas que luego daría lugar a los test de inteligencia tal y como los conocemos en la actualidad, donde las capacidades individuales de cada niño son contrastadas con el nivel promedio de una muestra de una determinada edad (Castelló, 1998).



Posteriormente fue Stern, quien aporta la noción de cociente intelectual (CI), sintetizando los conceptos de edad mental y edad cronológica en la siguiente fórmula ( $CI = EM/EC \times 100$ ).

Este índice, es el que utilizará Lewis Terman (1921), uno de los autores más significativos, quién además fijó el criterio de  $CI = 130$ , para la identificación de los alumnos y alumnas especialmente dotados, según la escala de Stanford-Binet. *“La prueba que utilizó fue una adaptación de la de Binet, acomodada a lo que era la población estadounidense y ampliando el intervalo de edades e incluyendo ítems que no eran específicamente escolares. Dicha prueba se conoce como el test de Stanford-Binet”* (Martínez, Guirado, 2012, 37).

Frente a la concepción unidimensional de la inteligencia defendida por los autores nombrados anteriormente: Galton (1869), Binet (1905) y Lewis Terman (1921), surgen nuevas corrientes, que consideran una serie de factores intelectuales para explicar la superdotación. Es aquí, donde entra en acción el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Gardner considera que la vida exige diferentes habilidades dependiendo de las culturas, y que por lo tanto, es equivocado valorar sólo la parte lógica y matemática, dejando de lado las habilidades sociales a la hora de interactuar y relacionarse con los demás (Gómez y Mir, 2011). Gardner define la inteligencia como una capacidad. Sin dejar de lado ni negar el componente genético, sostiene que estas potencialidades se van a desarrollar teniendo en cuenta el medio ambiente, las experiencias vividas y la educación recibida.

Considera que no hay personas que compartan el mismo perfil intelectual, pero afirma que todas las personas utilizan en un grado o en otro todas las inteligencias.

Al ser considerada la inteligencia como una capacidad que se puede trabajar y potenciar, es en este momento, cuando se pone de manifiesto la importancia del papel de la educación y de la escuela para conseguir el desarrollo máximo de todas las inteligencias. Es decir, la inteligencia dependerá del desarrollo y potenciación de las capacidades.

Gardner plantea ocho tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia cinestática-corporal, inteligencia musical, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

En sus últimas investigaciones, Gardner (2001) baraja la posibilidad de incorporar una novena inteligencia: la espiritual. La inteligencia espiritual puede ser considerada dentro de la intrapersonal, o dentro de la interpersonal. Para Gómez y Mir (2011), esta inteligencia tiene gran peso y es importante valorarla, por ello la incluye por separado.

Respecto al término de Superdotación, Pérez (2008) considera que la definición de superdotación debe ser el primer aspecto a resolver antes de plantearse cualquier tipo de investigación, ya que de la definición va a depender la forma de identificar y seleccionar a los sujetos, así como el tipo de intervención psico-educativa que reciban. Afirma que existen definiciones que se fundamentan en un rasgo, que determina si el sujeto es superdotado o no, mientras que otras, incluyen un amplio abanico de cualidades.

En síntesis, la configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la combinación de todos los recursos intelectuales, lo que posibilita un elevado nivel de eficacia en cualquier forma de procesamiento y gestión de la información. Estos sujetos poseen buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva y gran facilidad para afrontar situaciones novedosas. Debido a su alta eficacia cognitiva, son capaces de establecer interconexiones entre informaciones y contextos diferentes, desarrollar nuevos conceptos y elaborar propuestas o soluciones innovadoras. Los alumnos y alumnas superdotados, presentan una personalidad equilibrada con niveles elevados de autoestima y confianza en sus propios recursos, si el entorno ha favorecido la satisfacción de sus necesidades.

En definitiva, el concepto de superdotación debe ser explícito en cualquier decisión que se adopte, donde la propia definición debe proceder de una teoría coherente que haga referencia a las necesidades del sujeto (Aretxaga, 2013).

El alumnado con altas capacidades intelectuales, forma un grupo muy heterogéneo y presenta distintos tipos de perfiles. A pesar de sus diferencias, podemos señalar una serie de características comunes que irán variando en cada alumno o alumna, según su

desarrollo personal, y dependiendo de las interacciones que resulten del contexto familiar, social y cultural.

A continuación, me dispondré a explicar las características principales del alumnado de altas capacidades siguiendo las orientaciones que el CREENA ofrece en su página web.

Existen muchas clasificaciones que pueden ayudar a valorar, si un alumno o alumna posee altas capacidades o no. A pesar de ello, existe un cierto nivel de acuerdo para afirmar, que el alumnado con altas capacidades suele poseer una buena parte de rasgos comunes en el área cognitiva, afectiva y física.

En cuanto a las características derivadas de su configuración cognitiva, la principal peculiaridad de estos individuos es su alta capacidad intelectual; presentan diferencias cognitivas cuantitativas y cualitativas en relación a las personas de su misma edad y además, poseen excepcionalidad de pensamiento, ya que su cerebro es más eficaz y práctico.

Por lo general, necesitan un estímulo mental constante y son más rápidos procesando la información, debido a que tienen una atención y memoria más amplia y poseen una mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos. Estos niños y niñas presentan una destreza superior para resolver problemas a nivel mental, sin haber aprendido los procesos y las operaciones implicadas en ellos. Del mismo modo, tienen una mayor facilidad y flexibilidad para conectar e interrelacionar conceptos, lo que les facilita la manipulación de ideas abstractas.

Son alumnos que se sienten atraídos por la adquisición de nuevos conocimientos. Por ello, necesitan indagar y analizar los contenidos en profundidad, expresando curiosidad por una gran variedad de temas y generando numerosas preguntas que demuestran su pasión por el aprendizaje.

Otra característica que les revela es su desarrollo madurativo, precoz y elevado en habilidades comunicativas y lingüísticas, ya que utilizan un vocabulario y unas expresiones bastante inusuales para su edad, siendo además, creativos en sus planteamientos, aportando diferentes puntos de vista y ofreciendo soluciones originales.

Atendiendo a las características personales y sociales; estos niños y niñas poseen distintas expectativas en las que influyen la edad, el género, la cultura y el nivel social.

Son alumnos, perfeccionistas y autocríticos, además, suelen tener poca tolerancia a sus errores, y a los de sus compañeros. En ocasiones, se imponen metas muy altas, sintiéndose muy motivados en la tarea, lo que deriva en una gran responsabilidad hacia sus éxitos y sus fracasos.

Por otra parte, y a la hora de interactuar con el resto de compañeros, este alumnado puede evitar la demostración de sus capacidades para no ser rechazados por el resto de sus compañeros. Además, su desmotivación puede desembocar en un bajo rendimiento académico e incluso en un fracaso escolar.

Respecto a la interacción con su entorno, presentan un desarrollo moral bastante alto, rechazando incluso, ciertas actitudes, injusticias y contradicciones de la sociedad.

El hecho de que presenten una alta capacidad intelectual no significa que tengan un desarrollo afectivo o motor similar, por tanto, esto puede dar lugar a ciertos desequilibrios en los ritmos de desarrollo de las distintas áreas.

Por lo general y a la hora de considerar las peculiaridades y diferencias entre los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, se suelen encontrar características más diversas entre sí en su desarrollo personal y social, que en el desarrollo de las características cognitivas.

La concepción de superdotación, ha ido variando con el paso de los años, por ello, para identificar correctamente a un alumno con altas capacidades, ya no es suficiente el criterio psicométrico y cuantitativo que mide su C.I., sino que se ha de complementar necesariamente con modelos diversos de diagnóstico, en los que se contemplen el mayor número posible de las variables de la excepcionalidad. En definitiva, no es posible garantizar que los alumnos y alumnas con un elevado C.I., lleven consigo un éxito escolar y profesional, ya que entran en juego otro tipo de componentes.

Por último, es necesario recalcar que no debemos confundir el término de sobredotación intelectual con el de precocidad intelectual. La precocidad intelectual, no se trata de un fenómeno intelectual sino evolutivo. A diferencia de la sobredotación intelectual y el talento, que implican un ritmo de desarrollo más rápido, el alumno

precoz posee más recursos intelectuales que sus compañeros durante el proceso de desarrollo madurativo, pero una vez alcanzado la maduración de su capacidad intelectual alrededor de los 12-13 años su desarrollo será igual al resto de sus compañeros y compañeras (Martínez y Guirado, 2012).

#### **1.4. Posibles respuestas educativas**

Existen muchas formas de intervenir en el alumnado con altas capacidades intelectuales: trabajo por proyectos, trabajo cooperativo, talleres, planes individualizados, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), WebQuest, portafolios, rincones, agrupamientos flexibles, pensamiento lateral práctico, son algunas de las prácticas y estrategias propuestas por Valera y Guirado (2012).

La investigación evidencia que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística, para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario, en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo.

Concretamente, para dar respuesta educativa a este alumnado, me basaré en un enfoque desde la metodología del trabajo por proyectos, ya que contempla las necesidades específicas y la forma de aprender del alumnado con altas capacidades intelectuales, dentro de la diversidad del aula, organizando los contenidos escolares, desde un punto de vista globalizado.

El aprendizaje basado en proyectos, se sustenta en una serie de principios pedagógicos, muchos de los cuales, están estrechamente relacionados con el aprendizaje constructivista. Algunos de esos fundamentos son: el aprendizaje significativo, la identidad y la diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación sobre la práctica, la evaluación del proceso y la globalidad (Díez, 1995).

La enseñanza basada en proyectos se trata de una estrategia educativa integral, que en la actualidad se vuelve todavía más valiosa en la sociedad, ya que en el contexto del aula, conviven diferentes niños y niñas con diferentes estilos de aprendizaje, y diferentes antecedentes étnicos y culturales.

Mientras que los modelos de enseñanza uniformes, no ayudan a que todos los estudiantes alcancen su pleno desarrollo; el trabajo por proyectos permite a los estudiantes explorar sus áreas de interés, dentro del marco de un currículo establecido (EduTEKA, 2006).

En este sentido, las estrategias basadas en el trabajo cooperativo en el aula ayudan al alumno a integrarse dentro de un grupo. En el caso de alumnos y alumnas con altas capacidades, se indican como factores de riesgo: las dificultades de socialización, la falta de seguridad y el continuo perfeccionismo. Estos factores, pueden desembocar en conductas de rechazo hacia otros compañeros menos competentes que él, lo que dificulta su integración en el grupo de clase (Martínez y Guirado, 2012).

La diversidad en el aula, pone de manifiesto la necesidad de que las estrategias y los métodos de enseñanza sean flexibles y estén adaptados a cada alumno o alumna. El objetivo es reducir y eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, apostando por la inclusividad dentro del aula; un modelo de escuela inclusiva que respete y de respuesta a la diversidad, poniendo en valor el carácter múltiple de la inteligencia, identificando y eliminando las barreras para aprender; donde los agrupamientos sean flexibles, acabando con la presión del currículo y con una metodología que responda a la forma de aprender de este colectivo de una forma cooperativa y colaborativa. El aprendizaje cooperativo, persigue que el trabajo de los alumnos sea conjunto, compartiendo información y apoyándose mutuamente, con el fin de maximizar el aprendizaje. De este modo, cada logro personal supondrá un logro para el grupo.

En definitiva, este tipo de aprendizaje responde a la forma de aprender del alumnado con altas capacidades intelectuales, ya que permite que trabajen a distintos niveles de profundidad, ritmo y ejecución, posibilita el uso de diversas formas de acceso y tratamiento de la información y el uso de distintas formas de expresión para un mismo contenido, permitiendo el desarrollo de contenidos procesales (pensamiento crítico y creativo), así como de una serie de habilidades sociales (EduTEKA, 2006).

Teniendo en cuenta el aprendizaje de la Historia por medio del trabajo por proyectos, es importante considerar la utilización y aplicación del Método Histórico para resolver los problemas planteados, mediante la búsqueda y el análisis de las diferentes fuentes.

La enseñanza- aprendizaje de la Historia, debe perseguir que los alumnos y alumnas conozcan y apliquen los procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento histórico. Es decir, Tal y como señalan J. Prats y J. Santacana (1998), resulta más interesante que los alumnos comprendan como pueden conseguir saber lo que pasó, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado.

Con la aplicación del Método Histórico se pretende que los alumnos y alumnas sean capaces de obtener información de distintas fuentes, que les permita corroborar o no si la hipótesis de la que han partido, es válida para encontrar diferentes soluciones creativas que den respuesta al problema.

En definitiva, el método de investigación histórica se trata de un método analítico-sintético que pone en práctica una serie de procedimientos con los que trabaja el historiador para crear conocimientos. Estos procedimientos son los siguientes: planteamiento del problema, formulación de hipótesis, tratamiento de las fuentes (búsqueda, organización, análisis, comparación, clasificación y selección de la mismas), validación de la hipótesis, resultados, soluciones y comunicación de los resultados.

Se espera, que mediante la utilización del Método Histórico y el tratamiento de las fuentes, los alumnos y alumnas sean capaces de explicar los cambios, las continuidades, simultaneidades, interpretando e interrelacionando las diferentes causas, que subyacen en los hechos y procesos históricos. Este trabajo les permitirá barajar diferentes puntos de vista, así como adoptar una actitud crítica mediante el desarrollo de un pensamiento analítico o abstracto, que les ayude a construir conocimientos nuevos de forma personal, para darse cuenta de la diferencia de sentido que las acciones tenían para los distintos actores sociales y las diferentes interpretaciones de la historia. Ya que la Historia, no debe ser una verdad acabada, ni una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria (Trepát, 1994).

Para la intervención en el alumnado con altas capacidades intelectuales, no solo debemos considerar a la escuela y a los docentes, como único medio para dar una respuesta educativa a los niños y niñas, sino que también debemos tener en cuenta el papel de de la familia, como un agente educativo fundamental para su desarrollo.

Por lo general, son los padres y madres quienes suelen detectar cuando su hijo o hija presenta unas capacidades y habilidades superiores a las que le correspondería por su edad. Es importante que las familias contrasten desde el principio sus impresiones con el centro escolar y que estén informados de los diversos procesos de detección, evaluación y disposición de medidas educativas. Además de las competencias que son propias de los centros escolares, los profesionales educativos y la institución educativa en su conjunto, se deberán poner a disposición todos los medios para asesorar y apoyar a la familia, en el desarrollo armónico de todas las capacidades del niño o niña.

Los objetivos fundamentales de la intervención familiar que marca el CREENA, son los siguientes: en primer lugar, es importante que la familia intente potenciar los intereses personales del niño o niña, sin perder de vista el desarrollo equilibrado de todas las capacidades. Es necesario fomentar la participación del alumnado en diversas actividades extraescolares, ya sean lúdicas, deportivas o educativas, pero tampoco agobiarle de un modo en el que apenas goce de tiempo libre.

Por otro lado, se debe adecuar el nivel de exigencia de la familia, a las posibilidades reales del niño y no crear ni creerse expectativas imposibles, fomentar el desarrollo de su autoestima, evitando que se considere raro, superior y así ayudar al niño a lograr una imagen positiva de sí mismo.

Hay que tener presente, que sobre todo son niños con necesidades propias de su edad, aunque en algunos aspectos muestren capacidades de personas adultas, por tanto, es necesario fomentar su relación con otros niños y niñas de su misma edad.

Por último, es importante que la familia y la escuela mantengan una buena relación, de forma que se compartan los planteamientos y el niño o niña perciba coherencia entre los dos ámbitos.

Por otra parte, resulta interesante mencionar la existencia de una serie de programas de enriquecimiento extraescolar. Estos programas consisten en una serie actividades educativas individualizados y en pequeños grupos, que se llevan a cabo fuera del horario escolar; favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y son útiles para mejorar el desarrollo del currículo regular al incorporar contenidos y actividades que no pueden ponerse en marcha en el aula normal. Además, estos pequeños grupos



permiten que el alumnado se reúna con otros compañeros semejantes, en cuanto a capacidad e intereses, de este modo, estos niños no se sienten tan raros y se sienten más aceptados por los demás, lo que mejora el conocimiento que ellos tienen sobre sí mismos, y su autoestima.

Los Programas de enriquecimiento extraescolar son una de las fórmulas más habituales de apoyo para los alumnos de alta capacidad y sus familias.

Una de las características de estos programas es que promueven un nivel de eficacia intelectual y un tipo de aprendizaje que es más conveniente para este tipo de alumnos que el que realizan en sus aulas. Hay más oportunidades para el trabajo y el estudio independiente o para los aprendizajes rápidos. Para muchos alumnos, estos programas les enfrentan por primera vez en una situación de aprendizaje que requiere esfuerzo y concentración (Pérez; López; Del Valle y E. Ricote, 2008)

Este tipo de programas extraescolares se concretan por lo general en campus de verano y encuentros en los fines de semana. En España todavía no están muy extendidos, a pesar de todo, se han iniciado algunas experiencias, en algunos casos respaldadas por Instituciones públicas, como es el caso del Programa de Enriquecimiento Extracurricular para Superdotados de la Comunidad de Madrid.

### **1.5. Marco psicopedagógico**

Desde el punto de vista psicopedagógico, el planteamiento de mi propuesta de intervención en el alumnado con altas capacidades intelectuales está basado en un enfoque funcional y constructivista de la enseñanza, que toma en consideración una serie de principios que responden a metodologías activas y a las características madurativas del alumnado.

Rompiendo con la concepción del aprendizaje ligado al enfoque cognitivo en el que el alumno adquiere los conocimientos de una forma memorística, y donde el profesor es el encargado de enseñar y transmitir la información del currículo, valorando la cantidad de conocimientos e información adquirida; el constructivismo considera que el aprendizaje en el aula, es un fenómeno constructivo, compartido y social, donde se deben tener en cuenta los propósitos, metas, intereses, motivaciones, capacidades y necesidades de todos los alumnos y alumnas, dando así una respuesta a sus

expectativas académicas de forma holística. Es decir, la conducta no se puede estudiar de forma atomizada, sino en un contexto global y por medio de una educación holística, que contempla al ser humano en su globalidad, que tiene en cuenta sus múltiples manifestaciones y que reconoce el desarrollo de las capacidades y los talentos, enfatizando en el desarrollo humano.

Reconoce al docente como un facilitador, que responde al potencial de cada niño y niña; invita a los educandos a ser aprendices, participando activamente y estimula la cooperación y la colaboración de los miembros de la comunidad, con el fin de incorporar y asegurar un aprendizaje de por vida. De este modo, el alumnado construye su conocimiento desde un contexto social, y mediante la interacción con el resto de sus compañeros.

El objetivo es que los aprendizajes puedan ser utilizados en las circunstancias reales en las que el alumno o alumna los necesite, sirviéndole como base para adquirir otros contenidos. En este sentido, Décroly afirma que el aprendizaje es el producto de establecer múltiples conexiones entre lo nuevo y lo ya aprendido, este principio de globalización contiene diversas formas de trabajo que deben caracterizarse (Martínez, Guirado, 2012).

De acuerdo con los principios teóricos y metodológicos del constructivismo, en el aula, existe una diversidad de intenciones y de competencias comunicativas entre los participantes, donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje son procesos comunicativos en los que se elaboran significados por medio de una práctica guiada. En consecuencia, el docente debe actuar de guía para orientar al alumnado en la construcción de su conocimiento, valorando la calidad del conocimiento y los procesos que el estudiante utiliza para aprender, y no la cantidad de respuestas. No se trata de grabar conocimientos mecánicamente, sino de construirlos activa y significativamente, usando los conocimientos previos para aprender y moldear el nuevo aprendizaje.

En referencia al principio del aprendizaje significativo, es importante que el alumnado establezca relaciones entre los nuevos aprendizajes y los que ya poseía, de tal manera que los nuevos contenidos sean asimilados e integrados en su estructura cognitiva, produciéndose así, un verdadero aprendizaje significativo. Para ello, es necesario que los alumnos se sientan motivados en la tarea y que los nuevos contenidos posean una

significatividad lógica y psicológica, con el fin de que puedan aplicar los aprendizajes en circunstancias de su vida diaria (Erneta y Erneta, 2009).

La atención a la diversidad personal y social de la comunidad del aula, se aborda desde una perspectiva socio-constructivista. Es decir, el mismo marco constructivista que utilizamos para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, también sirve para reflexionar sobre la diversidad del aula.

Al hilo de lo anterior, es importante establecer un compromiso por el desarrollo de aquellas formas de trabajo que facilitan el intercambio de ideas y la elaboración conjunta del conocimiento, especialmente aquellas que desarrollan actitudes y destrezas de trabajo que implican la colaboración, el respeto, la regulación de las relaciones interpersonales y la capacidad de asumir responsabilidades compartidas.

En este sentido, el trabajo en pequeños grupos, cobra gran importancia como estrategia fundamental para propiciar situaciones de interacción con otros participantes, y así llevar a cabo un debate constructivo y cooperativo.

Otro de los aspectos que se pone de manifiesto es la concepción del aprendizaje como una experiencia personal. Esta no puede darse, si no es a través de la implicación y el reconocimiento de los diferentes intereses y motivaciones de los participantes en el aula, siempre teniendo en cuenta, que el conocimiento que se construye en el aula es un saber relativo que no lleva al establecimiento de verdades absolutas.

Hechas las consideraciones anteriores, se hace necesario realizar un análisis de la situación del alumno en el contexto donde se presentan y detectan las necesidades. Por ello, es importante que tengamos en cuenta los diferentes elementos y agentes que interactúan en el proceso de la enseñanza y aprendizaje; los docentes, el grupo de clase, el grupo de iguales, su familia y el entorno sociocultural, son algunos de los agentes que interactúan con el alumnado y determinan su desarrollo (Martínez y Guirado, 2012).

El alumnado, es un sujeto activo en su proceso de aprendizaje y en la interacción con dos elementos principales: el docente y las tareas educativas a las que se enfrenta. Además, es objeto de estudio y análisis por parte del orientador, quien debe encargarse de evaluar sus necesidades educativas específicas.

La evaluación de su potencial, la valoración de sus necesidades y la respuesta pedagógica que reciba, cobran gran importancia, pero además, es necesario tener en cuenta una serie de factores socio-emocionales implicados como son: sus motivaciones, sus intereses, su autoestima, su autoconcepto y su estado emocional.

Por otro lado, los roles y las diferentes formas de comunicarse que tienen los alumnos respecto a su grupo de clase, indican las habilidades sociales que poseen. Estas habilidades son imprescindibles, ya que determinan una capacidad muy importante para vivir en sociedad.

Por último, uno de núcleos fundamentales que más influye en el desarrollo de los niños es la familia. Los valores que van adquiriendo durante su desarrollo, tienen una influencia directa en la convivencia diaria con su familia. Estos valores influirán en su forma de pensar, de actuar y de comportarse con el resto de los compañeros y compañeras.

## **2. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS O CONCEPTUALES DE ORIGEN. PLANTEAMIENTO RAZONADO DE AUTORES.**

Los modelos y las concepciones de inteligencia han ido evolucionando a lo largo de los siglos XX y XXI. Son muchos los autores que han ido aportando diferentes teorías, metodologías y modelos explicativos, así como estrategias de intervención y orientación educativa para dar respuesta a las altas capacidades intelectuales

Por ello, me dispondré a explicar las teorías de dos autores, en los que me he basado para desarrollar mi propuesta educativa de intervención en el alumnado de altas capacidades intelectuales.

Concretamente, me centraré en explicar el modelo de los tres anillos de Renzulli y la teoría Triárquica de Sternberg. Estas aportaciones, han ido transformando los conceptos y las ideas vigentes sobre las altas capacidades, y consideran la alta capacidad, como un constructo multidimensional que posee distintos componentes y habilidades que se encuentran en continua evolución a lo largo de la vida, debido a la interacción con el medio.

Rompiendo con la concepción tradicional psicométrica de la superdotación, Sternberg plantea una nueva concepción de la misma, enfatizando en los componentes cognitivos o procesos del funcionamiento intelectual. Estos aspectos cognitivos están enmarcados en el contexto de su teoría de la inteligencia: la teoría Triárquica para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Esta teoría Triárquica de la Inteligencia, está constituida por tres subcategorías; por una parte, la categoría “componencial”, que aborda la inteligencia y el mundo interno del individuo; por otro lado, la categoría “experiencial” centrada en la inteligencia y la experiencia del individuo; por último, la categoría “contextual”, que trata la inteligencia y el mundo externo del individuo.

Siguiendo con estas ideas, Sternberg explica que el alumnado con altas capacidades intelectuales suele tener gran capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y para automatizar la información. Además, añade que suelen ser independientes y capaces de visualizar las diferentes maneras de lograr los propósitos marcados.

Sternberg aborda tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica.

Estas se basan respectivamente, en tres capacidades mentales; la capacidad componencial, que sirve para resolver problemas con los conocimientos previos que ya se tienen, prescindiendo del contexto; la experiencial, o la capacidad adaptativa para resolver situaciones repentinas; y por último, el proceso contextual, que consiste en la elección del ambiente más apropiado o mejor adaptado a nuestras necesidades teniendo en cuenta el contexto social.

En consecuencia, Sternberg considera que estos niños están capacitados para emplear eficazmente tres tipos de pensamiento interrelacionados y derivados de las tres subcategorías de la Teoría Triárquica de la inteligencia.

Por un lado, habla del pensamiento analítico, para referirse a la habilidad para pensar de manera abstracta, considerando diferentes puntos de vista para analizar los diferentes problemas y procesar la información de forma eficaz. Los niños y niñas que poseen este talento analítico, tienen las habilidades para analizar, juzgar, criticar, comparar, contrastar, evaluar y explicar la diferente información. Sin embargo, esto no

significa que estos niños y niñas tengan sus propias ideas, y sean capaces de aplicar todo lo que han aprendido.

Por otro lado, el pensamiento creativo y sintético, es la capacidad que poseen los alumnos y alumnas para proponer nuevas soluciones, inventar, descubrir, explorar, imaginar, suponer y combinar diferentes hechos e informaciones, que aparentemente no tiene ningún tipo de relación. Afirma, que todo esto es debido, a que el alumnado emplea la codificación selectiva para diferenciar y seleccionar la información relevante de la irrelevante; la combinación selectiva para unir en un todo, la información más relevante y la comparación selectiva para relacionar la nueva información adquirida con sus conocimientos previos. El desarrollo de estas habilidades de pensamiento, cobran gran importancia en la aplicación del método histórico, en la búsqueda, análisis y selección de las fuentes para sacar conclusiones e ideas divergentes y creativas.

Finalmente, aquellos alumnos y alumnas con una alta inteligencia práctica, son capaces de reconocer con rapidez los factores que determinan su éxito en las diferentes tareas, debido a su gran capacidad para adaptarse al medio y conseguir sus metas. Este tipo de inteligencia “práctica” se pone de manifiesto en la investigación histórica y dentro de una metodología basada en proyectos, a la hora de evaluar y exponer los diferentes pasos y procedimientos que han llevado a cabo los alumnos y alumnas para resolver un problema.

En definitiva, el modelo de la teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg, ha tenido gran repercusión y ha impulsado hacia una metodología de trabajo desde la creatividad.

Hasta el momento, se ha abordado el modelo de la superdotación intelectual de Sternberg en el contexto de la teoría explícita, que aporta los elementos explicativos de la superdotación, sin embargo, con el fin de captar y sistematizar las intuiciones que las personas tienen sobre cuáles son las características de los alumnos y alumnas con altas capacidades, el propio autor señala la necesidad de considerar también las aproximaciones implícitas y afirma que ambas aproximaciones, son necesarias para comprender lo que significa el constructo de la superdotación.

Esta teoría, postula cinco criterios para considerar a un sujeto como superdotado; la excelencia o superioridad que un individuo presenta en una dimensión o conjunto de dimensiones respecto a sus iguales; la rareza que posee en comparación con sus iguales; la productividad que presenta al realizar una determinada tarea; la demostrabilidad de su talento, ya sea por medio de pruebas convencionales o específicas; por último, el valor o reconocimiento que tiene en una o en varias dimensiones (Martínez y Guirado, 2012).

En definitiva, estos planteamientos encajan en la metodología del trabajo por proyectos, ya que esta, propone la búsqueda de soluciones divergentes y creativas, mediante la investigación y partiendo de un problema de interés, con el fin de analizarlo, desde puntos de vista diferentes, utilizando la codificación, la combinación y la comprensión selectiva. Además, el desarrollo de los tres tipos de pensamiento, favorece en el alumnado la capacidad de planificar, seleccionar y discriminar los diferentes materiales y recursos, así como de evaluar su trabajo.

El trabajo por proyectos, contribuye a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Se parte de un enfoque globalizador y abierto, para provocar aprendizajes significativos, siempre partiendo de los intereses, de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos y alumnas. De esta forma, el papel del educador, se vuelve mucho más complejo. Este, debe organizar y canalizar las propuestas y los intereses de los niños y niñas, y además debe prever los posibles recursos que pretende utilizar, así como idear una serie de preguntas y cuestiones oportunas (Díez, 1995)

Si nos remontamos a los inicios del trabajo por proyectos, fue Kilpatrick, representante de la Escuela nueva, quien a principios de siglo XX, diseñó este nuevo enfoque. Kilpatrick partía del planteamiento de que niños y niñas, no aprendían de una forma fragmentada, sino que estos aprendían a partir de situaciones de la vida cotidiana y de experiencias vividas. Por ello, veía necesario que los temas de estudio partieran de los propios intereses y experiencias de los alumnos y alumnas.

En este sentido, esta visión supuso también un cambio en la concepción de la educación. El objetivo que él planteaba, ya no era la adquisición de contenidos de una forma mecánica, sino que perseguía que se pusieran en práctica una serie de

procedimientos, con el fin de que los alumnos y alumnas aprendieran de forma autónoma. En síntesis, lo que Kilpatrick plantea es llevar a la escuela, la misma forma de aprender que todas las personas llevan a cabo en cualquier situación de la vida cotidiana.

Otro de los autores importantes, que realizó varias aportaciones y teorías al respecto fue Joseph Renzulli. Formuló su teoría inicial sobre la superdotación en 1978, conocida como Teoría de los tres anillos. Se trata de un modelo con tres anillos, de cuya interacción se obtienen conductas superdotadas o rendimientos excepcionales. Renzulli defiende que para poder hablar de superdotación es necesaria la interacción entre tres componentes: altas capacidades (tanto habilidades generales, como habilidades específicas), creatividad y compromiso con la tarea o motivación.

Un cambio importante que se pone de manifiesto en este modelo, es la importancia de las conductas, tanto o más que el potencial que pueda presentar un individuo. Además considera que las interacciones de la personalidad y el ambiente, contribuyen al desarrollo de los tres rasgos definitorios de las conductas de alumnos y alumnas con altas capacidades (Gómez y Mir, 2011).

A pesar de que esta teoría fue posteriormente, matizada, contrastada y criticada por diversos autores. La teoría inicial de Renzulli, supuso una innovación en el paradigma cuantitativo psicométrico, por el que la inteligencia humana se hallaba vinculada únicamente al cociente intelectual. El propio Renzulli (1986), introduce algunas revisiones y modificaciones, y relaciona su modelo con la identificación y los programas educativos para superdotados. En la revisión de su modelo incluye; los factores ambientales, la familia y la escuela para el desarrollo de las características ligadas a la superdotación.

En este sentido, Renzulli estableció una diferencia entre dos tipos de superdotación; por un lado, la superdotación académica manifestada en el aprendizaje formal y en los buenos resultados obtenidos por las pruebas y programas de identificación; por otro lado, la superdotación creativo-productiva, relacionada con el uso y aplicación de los procesos de pensamiento para la solución de problemas reales. Además, apunta que este último tipo de alumnado, puede alcanzar una productividad investigadora muy elevada.



Otra de las grandes aportaciones de Renzulli (1994), es el diseño de un sistema de evaluación e intervención educativa. Propone el modelo Trídico de enriquecimiento para el desarrollo de la producción creativa de los niños y niñas.

La idea de Renzulli, era proporcionar diferentes tipos y niveles de enriquecimiento a la comunidad escolar, de este modo, pretendía integrar las actividades de su programa al currículo regular, en el aula y con el profesorado ordinario. Es decir, lo que pretendía, era mejorar el alcance y la calidad del enriquecimiento para todos los estudiantes (Martínez y Guirado, 2012).

Su modelo, propone la valoración de cualidades del estudiante, mediante pruebas de capacidades, cuestionarios de intereses, y compactando el plan de estudios en aquellas áreas ya adquiridas por el estudiante, que implican modificaciones del plan de estudios para el alumnado de altas capacidades.

Por último, indica tres niveles de enriquecimiento, con el propósito de ofrecer experiencias estimulantes y entrenamientos a alumnos y alumnas en procesos de aprendizaje de alto nivel: desde actividades exploratorias generales hasta actividades de investigación individuales o en pequeños grupos (Fernández y Martín, 2012).

Los niveles de enriquecimiento son los siguientes:

El enriquecimiento de tipo I, incluye experiencias exploratorias de carácter general en campos de conocimiento, no cubiertos por el currículo ordinario.

El enriquecimiento de tipo II, se trata de actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar y a aprender a desarrollar habilidades de enseñar a pensar, pensamiento crítico, resolución de problemas, procesos afectivos como sentir, apreciar y valorar; habilidades de cómo aprender, tomar notas, clasificar y analizar datos para sacar conclusiones; habilidades para usar fuentes y materiales avanzados como guías de lectura, directorios o resúmenes de investigación y habilidades de comunicación escrita, oral o visual, para que el alumnado sea capaz de comunicar los resultados.

Por último el enriquecimiento de tipo III, consiste en la investigación individual o en pequeños grupos de problemas reales para que los niños y niñas apliquen sus intereses, así como adquirir conocimientos y una metodología de investigación para desarrollar habilidades de pensamiento autónomo y compromiso con la tarea.

Es en este último nivel de enriquecimiento, donde se manifiesta la importancia que Renzulli da la investigación, y por lo tanto, a la aplicación del método histórico como estrategia para investigar e intentar resolver problemas, y realidades cercanas a los intereses de los niños y niñas, mediante la búsqueda y tratamiento de las diversas fuentes.

Todas estas teorías propuestas por el autor, han traído consigo una serie de implicaciones en el aula; desde modelos amplios de evaluación, donde se tienen en cuenta tanto pruebas cualitativas, como cuantitativas para evaluar las capacidades, el rendimiento, la creatividad en diferentes campos y las producciones divergentes del alumnado; hasta la implantación de programas de enriquecimiento curricular y propuestas educativas enfocadas a favorecer un cambio en la perspectiva del profesorado respecto al alumnado con altas capacidades intelectuales, la integración y el enriquecimiento de todo el contexto del aula y la escuela. (Martínez y Guirado, 2011).

### **3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS, PSICOLÓGICAS O SOCIALES EN LA ESCUELA**

La propuesta metodológica que voy a desarrollar a continuación, está basada en un proyecto piloto de investigación dirigido por Ana M<sup>a</sup> Mendioroz (directora TFG), y llevado a cabo por el Gobierno de Navarra en varios centros de Pamplona.

Este proyecto plantea adaptar los diversos contenidos, a las distintas capacidades y a la forma de aprender del alumnado, empleando una estrategia por indagación y por medio de una serie de programas de enriquecimiento, fundamentados en las teorías y modelos de dos autores: Sternberg y Renzulli.

La finalidad de estos programas es potenciar el desarrollo cognitivo, creativo y de las múltiples capacidades. Por un lado, Sternberg propone estrategias para enseñar a identificar problemas y a resolverlos. Para ello, los alumnos y alumnas deben desarrollar los tres tipos de pensamiento que propone; un pensamiento práctico que les ayude a definir las tareas para lograr sus objetivos; un pensamiento analítico para dividir la información en partes, identificar sus interrelaciones, comparando, clasificando y argumentando; por último el desarrollo de un pensamiento sintético

creativo, que les permita imaginar soluciones novedosas, usando la codificación selectiva, para diferenciar la información relevante de la irrelevante, la combinación selectiva, para unir información aparentemente sin relación, y la comprensión selectiva, vinculando los conocimientos nuevos con sus conocimientos previos

Por otro lado, Renzulli plantea un modelo de triple enriquecimiento para la exploración de campos no abarcados por el currículo y propone la enseñanza de habilidades, como enseñar a pensar, a usar fuentes, dando gran importancia a la investigación.

Por este motivo, la propuesta educativa que presento, está basada en una metodología de investigación, a través de la aplicación del método histórico, con el fin de que los niños y niñas pongan en práctica los procedimientos con los que trabaja el historiador para crear conocimiento. Se trata de obtener información de las distintas fuentes, y esto exige la búsqueda, la organización, comparación, clasificación, valoración y selección de las mismas, para poder corroborar si la hipótesis nos permite dar una solución al problema. Si la investigación se plantea desde distintas perspectivas y puntos de vista diferentes, las soluciones serán creativas.

La metodología de aprendizaje de esta propuesta es el trabajo por proyectos, donde los temas parten de los intereses de los alumnos y alumnas, y donde además, se tienen en cuenta sus conocimientos previos a cerca del tema.

Todos los proyectos que planteemos, siempre deben surgir, y nunca deben ser provocados forzosamente, ya que entonces, se corre el riesgo de que los alumnos y alumnas carezcan de motivación.

Es importante recalcar, que un proyecto, no es algo improvisado que se va creando sobre la marcha, sino que debe existir un eje que lo organice y lo estructure. No se trata de elaborar un esquema rígido para seguirlo de forma mecánica, ya que debido a las características, las emociones, las acciones que suscite cada proyecto, nos dedicaremos nuevamente a escuchar las inquietudes y cuestiones de los niños y niñas.

La primera propuesta que se realice sobre un proyecto no deberá ser fija, ya que esta podrá variar, dependiendo de las características y ritmos de la clase.

Siguiendo las consideraciones de Díez (1995), los tiempos previstos para un determinado proyecto deben ser flexibles y aproximados, teniendo muy en cuenta la evolución de los acontecimientos. Un proyecto, es un fin en sí mismo, y no una excusa para integrar todos los contenidos, ya que responde a unos intereses que han surgido de los propios alumnos. De esta manera, vamos a conseguir, que la interrelación de las diferentes áreas y contenidos sea de un modo natural y no de manera forzada y sin relación. No debemos tener preocupación por cubrir todos los contenidos en un único proyecto, es más importante que los alumnos y alumnas desarrollen una serie de capacidades que les permitan aprender de forma autónoma, que intentar trabajar el mayor número de contenidos posible.

Los proyectos, a pesar de que están concebidos para aplicarlos a toda la clase, en el caso de los niños de altas capacidades, es fundamental que ellos mismos lo gestionen, es decir, lo definan, diseñen, desarrollen y se autoevalúen. Todo ello con la guía del profesor.

A la hora de evaluar, no solo tendremos en cuenta el resultado final, sino que debemos valorar, todo el proceso de trabajo que lleva hasta la producción final, donde los errores se valoran positivamente como pasos necesarios para el aprendizaje.

Dentro del proyecto, distinguimos cuatro fases.

En la primera de ellas, debemos identificar y definir el proyecto. Se trata de una fase de sensibilización y motivación, para descubrir sus intereses: qué saben, y que quieren saber. Para ello, es importante realizar actividades y tareas con el fin de presentar el problema a investigar, siempre partiendo de los intereses y de los conocimientos de los alumnos a cerca del tema. De esta manera, se podrá empezar a fijar y definir algunos objetivos.

Es importante que a la hora de introducir el tema,elijamos una fuente idónea para trabajar con nuestros alumnos y alumnas. La idoneidad de una fuente está en relación con su potencial motivador para incentivar a los alumnos y alumnas hacia el aprendizaje, y en relación con su capacidad de ilustrar o ejemplificar algún contenido curricular.

En este caso comenzaremos con el planteamiento de la lectura connotativa de una imagen.

En primer lugar, partiremos de una primera observación libre de una imagen, para que los alumnos y alumnas la analicen de una forma subjetiva, emotiva e intuitiva.

Para ello, se le guiará con una serie de preguntas abiertas, con el fin de que reflejen sus curiosidades e inquietudes: qué ven, qué recuerdan, qué imaginan, qué están haciendo, etc. A partir de esta primera toma de contacto, comenzaremos a fijar e identificar los contenidos que deberán ser trabajados.

En la segunda fase, diseñaremos un plan de acción para conseguir los objetivos y metas que hemos propuesto.

El plan de acción, consiste en plantear una serie de cuestiones a los alumnos, con el fin de que evalúen el proceso de trabajo, la información que van obteniendo, la información que deben buscar, cómo lo deben hacer, los temas que van a tratar, donde recogerán toda esa información y las posibles dudas que vayan surgiendo al respecto.

En la tercera fase, llevaremos a cabo el desarrollo del proyecto, por medio de las distintas actividades y tareas para conseguir responder a las preguntas de contenido que guían la investigación.

Para ello, propondremos una serie de actividades vinculadas al trabajo con enlaces a internet, textos, juegos y debates.

Por un lado, presentaremos una fuente icónica para que los alumnos y alumnas realicen una lectura denotativa de la misma, y de este modo, sean capaces de visibilizar el contexto y analizar la imagen congelada en el tiempo. Posteriormente propondremos una serie de preguntas en relación a la imagen.

La idea es convertir en didácticos, los principios científicos de la historia: espacialidad, temporalidad, causalidad, intencionalidad, modalidad, cambio, continuidad. Es decir, que los niños y niñas, sean capaces de explicar dónde, cuando, porqué, con qué intención se ha producido un determinado hecho histórico y su evolución.

Por otro lado, para el desarrollo de la segunda actividad, utilizaremos fuentes escritas para la construcción de textos.

Basándome en las ideas que propone Kieran Egan (1994), es importante que tengamos en cuenta la fantasía y la imaginación de nuestros alumnos y alumnas, para abordar las construcciones narrativas. Primero, pensaremos en buscar una serie de fuentes escritas, que puedan resultar interesantes para los niños y niñas, de esta manera, escogeremos una serie de textos que incluyan pares opuestos, y lo organizaremos en forma de cuento. Los alumnos y alumnas, deberán analizar, contrastar, y tomar decisiones entre las múltiples posibilidades que se les ofrece, con el fin de resolver el conflicto planteado entre los pares opuestos y su grado de mediación.

Por último emplearemos una fuente histórica de tipo iconográfico para que los alumnos y alumnas logren aprender e interiorizar una serie de cambios, continuidades y simultaneidades, en relación a la fuente histórica concreta que planteamos. La fuente seleccionada es la imagen de unas tablillas de arcilla, con textos grabados ugaríticos de Época Neolítica, halladas en Siria. Sin embargo también podemos considerarla como una fuente escrita, ya que estos símbolos representan textos y notaciones musicales. Dichas tablas nos aportaran una valiosa información acerca de la economía, la religión, la administración y de la vida de la antigua civilización mesopotámica. Podemos introducir el tema explicando, que al igual que en la actualidad existen muchas canciones musicales de las cuales los alumnos y alumnas son fans, tales como éxitos de David Bisbal, Melendi...; esta tablilla de arcilla, tiene el grabado del “éxito del verano del 1400 a.C.”. Puesto que se trata de una pieza musical dedicada a Nikkal, la esposa del Dios de la Luna. Concretamente representa la pieza musical más antigua que se conoce.

El alumnado, mediante la búsqueda de imágenes de la tablilla en diversos enlaces de internet, deberá realizar un análisis de los mismos, para contrastar, desechar, y seleccionar, exponiendo sus inquietudes e intereses. Por último, intentarán contextualizar la imagen en el tiempo y en la sociedad de la época. Para ello recurrirán al pensamiento creativo, en la búsqueda, análisis y selección de los diferentes enlaces de internet que les lleven a resolver el problema.

En definitiva, en el desarrollo de las diferentes actividades, el alumnado aplicará el Método Histórico para investigar los diferentes hechos y explicar los cambios, sucesiones, continuidades y simultaneidades, ofreciendo soluciones creativas, diversas y abiertas a los problemas planteados.

En la cuarta y última fase, los alumnos y alumnas, se encargarán de comunicar los diferentes resultados obtenidos, y de este modo realizar transferencias. Con esto, trabajarán el pensamiento práctico, que les ayudará a definir las tareas, evaluando tanto los resultados, como los pasos seguidos en el desarrollo del proyecto. En este sentido, cobra gran importancia, que los niños y niñas sean capaces de escribir su propio discurso narrativo, que reelaboren el conocimiento y que lo tematicen, para finalmente aportar nuevas ideas que solucionen el problema de forma creativa y sintética.

En su proceso de evaluación el alumno o alumna, tendrá en cuenta una serie de aspectos: si ha cumplido con el trabajo, qué problemas ha tenido, qué cosas ha aprendido a hacer, qué cree que se debería cambiar, su contribución al trabajo grupal, cuáles son sus fortalezas y debilidades, etc.

Para evaluar el proceso de trabajo, utilizaremos dos de las actividades realizadas.

En primer lugar, una actividad, en la que debían dar solución al conflicto entre dos pares opuestos.

En la segunda actividad, relacionada con el análisis de las fuentes iconográficas, debían contextualizar la fuente y sacar una serie de conclusiones mediante la búsqueda en diferentes fuentes de enlaces de internet, y de forma consensuada con el resto de compañeros y compañeras.

En el alumnado con altas capacidades intelectuales, es fundamental, que ellos mismos gestionen el proceso y construcción del conocimiento, es decir, que sean capaces de definirlo, diseñarlo, desarrollarlo y evaluarlo con la guía del profesor. Además es interesante que propongan nuevos intereses, formas y líneas de investigación.





## **CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS**

En la actualidad, en la diversidad del aula conviven diferentes niños y niñas de diferentes culturas, con distintos estilos y ritmos de aprendizaje que exigen una atención individualizada. Este hecho, pone de manifiesto la necesidad de utilizar unas estrategias y métodos de enseñanza que sean flexibles, faciliten el intercambio de ideas conjunto y que a su vez, estén adaptados a cada alumno o alumna. En el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, también se hace necesario establecer un compromiso por aquellas formas de trabajo que potencien y motiven el desarrollo de sus capacidades excepcionales, sin embargo el currículo presenta muchas limitaciones en relación a este alumnado. Por todo ello, es importante que pongamos en práctica una metodología globalizadora, que además de tener en cuenta las características individuales de cada alumno, intente responder también a las necesidades del conjunto de la clase, desde el punto de vista de un aprendizaje cooperativo, para la construcción del conocimiento. En este sentido, el trabajo por proyectos, se enmarca como una estrategia educativa integral que responde a la forma de aprender del alumnado con altas capacidades intelectuales, ya que implica una respuesta a la diversidad en el aula, integrando diferentes intereses individuales en un proyecto colectivo.

Durante mi experiencia personal en las diferentes prácticas escolares, he tenido la oportunidad de rotar por varios centros de Pamplona. En algunos de ellos, como es el caso del Colegio Público de Sarriguren, seguían una metodología de trabajo por proyectos, mientras que en otros centros, se guiaban por métodos tradicionales.

En general, he podido percibir, que existe un cierto miedo por parte de los docentes para llevar a cabo metodologías alejadas de los modelos de enseñanza uniformes. He conocido profesores y profesoras que sin previa experiencia, se han adaptado al modelo de Comunidades de aprendizaje y dinámicas de aprendizaje dialógico, con excelentes resultados, profesores en centros con metodologías de trabajo por proyectos y profesores que sustentan el aprendizaje de sus alumnos en libros de texto y fichas. En general, y por lo que he podido observar en los diferentes colegios en los

que he estado, cada docente intenta adaptarse a las dinámicas, a las metodologías y a la forma de trabajar de cada centro.

En nuestros días y en la realidad educativa, trabajar por proyectos es un todo reto, ya que supone un nuevo enfoque, un cambio de actitud por parte del profesorado, sin embargo, creo que es un cambio necesario, puesto que este tipo de metodología responde mucho mejor a la forma de aprender este alumnado, permitiéndole trabajar a distintos ritmos y niveles de profundidad, posibilitándole diversas formas de acceso y tratamiento de la información, y el uso de distintas formas de expresión para un mismo contenido, donde los niños adquieren una serie de habilidades sociales imprescindibles en la actualidad.

## REFERENCIAS

### Libros

Castelló, A.; Batlle, C. (1998): *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*. Santiago: Gersam.

Díez, Navarro, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Ernet, Altarriba, L.; Ernet, Azanza, M. (2009). *Propuesta metodológica para el desarrollo de un plan de apoyo con alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. España: Arkea Editorial.

García, Ganuza, J.M<sup>a</sup>; Abaurrea, Leoz, V. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual, Altas capacidades*. CREENA. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Gómez, Madevall, M<sup>a</sup>. T.; Mir, Costa, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.

Egan, K. (1994). *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil*. Madrid: Morata.

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

Pérez, Sánchez, Luz (Dir.) (2008). *10 palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

Trepat, C., (1994). *Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza*. Barcelona: Grao.

### Páginas Web

Aretxaga, Bedialauneta, L. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades*. Vitoria: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco. [Disponible en (23/05/2013): <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/>]

CREENA (2013). [Disponible en (14/05/2013): <http://creena.educacion.navarra.es/>]

EDUTEKA (2013). *Aprendizaje por proyectos*. NorthWest Regional Educational Laboratory. [Disponible en (25/05/2013):

<http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php/>]

Fernández, Almoguera, M.C. (coord.); Jorge de Sande, M.; Martín Ruiz A.I. *Medidas de Atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades*. [Disponible en (17/05/2013): <http://apoclam.org/atdiversidad/MedidasADAltascapacidades.pdf/>]

Pérez, L.; López, E.; Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). *Más allá del currículum: Programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del Programa Estrella*. [Disponible en (26/05/2013):

<http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0808110004A/7696/>]