

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Altas capacidades e interdisciplinariedad

Trabajo fin de grado presentado por:	M ^a José Moreno García
Titulación:	Grado en Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Carlos de Castro Hernández

Orihuela, Alicante
[26/07/2013]
Firmado por: M^a José Moreno García

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.3 Estructura y desarrollo del currículo, 1.2.3 Niveles educativos. Atención a las necesidades educativas especiales

RESUMEN

El presente trabajo fin de grado trata de abordar la importancia de dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado de altas capacidades. Para ello, primeramente, se ha visto necesario definir el término de altas capacidades, analizar sus características, matizar la importancia de su detección temprana, desbancar falsos mitos y conocer la legislación vigente al respecto, para posteriormente elaborar una propuesta de intervención, que se ha llevado a cabo en el Colegio Nelva, en Murcia, con un grupo de siete niñas de altas capacidades.

Esta propuesta de intervención ha consistido en el desarrollo de un programa de actividades interdisciplinares, que mediante un nexo común -el inglés- y un tema elegido -Irlanda- pretenden el desarrollo íntegro de las capacidades de este grupo de niñas. Se ha utilizado una metodología abierta y participativa, donde las alumnas son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se han utilizado todo tipo de materiales, fomentando el uso de las nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVE: altas capacidades, interdisciplinariedad, inglés, respuesta educativa, educación primaria.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1.	LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	2
1.2.	NORMATIVA ESTATAL	2
1.3.	NORMATIVA AUTONÓMICA	4
2.	MARCO TEÓRICO: ALTAS CAPACIDADES.....	5
2.1.	CONCEPTUALIZACIÓN Y MÉTODOS	5
2.1.1.	Modelo basado en las capacidades	6
2.1.2.	Modelo basado en el rendimiento	7
2.1.3.	Modelos cognitivos.....	8
2.1.4.	Modelos socioculturales.....	9
2.1.5.	Modelos actuales	10
2.1.6.	Superdotación y talento	11
2.2.	CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES.....	12
2.3.	MITOS Y REALIDADES	13
2.4.	IDENTIFICACIÓN.....	15
2.4.1.	Aspectos a considerar.....	15
2.4.2.	Agentes que intervienen en la identificación	16
2.5.	NECESIDADES EDUCATIVAS.....	18
2.6.	RESPUESTAS EDUCATIVAS	19
2.6.1.	Medidas y estrategias educativas	19
2.7.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	21
2.8.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PLAN DE TRABAJO	22
2.8.1.	Objetivos	22
2.8.2.	Plan de trabajo.....	22
3.	MARCO EMPÍRICO: EL PROYECTO “IRLANDA”.....	24
3.1.	OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	24
3.2.	ELEMENTOS ORGANIZATIVOS.....	25
3.2.1.	Destinatarios.....	25
3.2.2.	Recursos y espacios utilizados	25
3.2.3.	Temporalización y descripción general del programa	26
3.3.	LA PROPUESTA POR ASIGNATURAS.....	28
3.3.1.	Lengua castellana	28
3.3.2.	Inglés.....	30
3.3.3.	Música.....	31
3.3.4.	Educación física	32
3.3.5.	Conocimiento del medio	33
3.3.6.	Educación plástica y matemáticas	34

3.4. METODOLOGÍA.....	35
3.5. EVALUACIÓN.....	36
3.5.1. Técnicas e instrumentos utilizados	36
3.5.2. Análisis de los datos y resultados obtenidos	38
4. CONCLUSIONES.....	43
5. PROSPECTIVA.....	45
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
7. ANEXOS.....	51
7.1. EJEMPLOS DE LOS TRABAJOS REALIZADOS EN LENGUA.....	51
7.2. TEATRO “PRETTY PRITTY”.....	52
7.2.1. Teatro “The Princess and the Pea”	53
Song 1. A real princess	54
Song 2. Can you see the lightning?.....	55
Song 3. Black and blue	56
Song 4. All because of a little green pea.....	57
7.3. PARTITURA DEL HIMNO DE IRLANDA Y ENLACE AL QUE S E ACCEDIÓ PARA TRABAJARLO	58
7.4. MODELOS DE MURAL Y ENLACE A LOS PASOS DE LA DANZA.....	59
7.5. EJEMPLOS DE LOS MURALES REALIZADOS EN LA MATERIA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO.....	59
7.6. EJEMPLO DE HOJA DE MERCADO A REALIZAR Y PUESTO DE TRÉBOLES Y BANDERAS.	60
7.7. EJEMPLO DE FICHA PERSONAL POR MATERIA.....	62
7.8. EJEMPLO DE FICHA GENERAL PERSONALIZADA.....	62
7.9. MODELO DE ENCUESTA PARA PROFESORAS.....	63
7.10. EJEMPLO DE UNA ENCUESTA PASADA A PADRES	64

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el interés por las personas que han destacado en la sociedad, ha estado presente en todas las épocas. Si nos remontamos a la época griega, ya Platón se interesó por los jóvenes más capaces, sugiriendo algunas pruebas para su selección, como puede comprobarse en *Leyes*, capítulo VII. También San Juan de Huarte (1575), en su *Libro de los ingenios*, realiza clasificaciones, según las aptitudes para desempeñar distintos tipos de trabajos y da indicaciones precisas a sus pupilos más capaces, para que no desaprovechen sus cualidades. Posteriormente infinidad de estudios, teorías y métodos van a intentar delimitar el concepto de inteligencia, íntimamente ligado a la superdotación y a las altas capacidades.

Actualmente el alumnado de altas capacidades se encuentra reconocido por la legislación vigente actual, LOE (2006), alumnos con necesidades educativas de apoyo específico. Sin embargo, ¿cuál es la situación actual y real de esta tipología de alumnado?; ¿cómo se pueden reconocer?; y lo que es más importante: ¿se les está facilitando una respuesta educativa acorde con sus necesidades?

Algunas de estas cuestiones y otras, como la importancia de la identificación de estos alumnos o los agentes que intervienen en su identificación, se tratarán en puntos posteriores de este trabajo.

En pleno siglo XXI, cualquier sistema educativo debería luchar por atender todas las dimensiones de la persona. Para esto han de considerarse las características propias del alumnado, su contexto social y cultural, sus motivaciones, gustos, intereses, etc. En definitiva, valorar esta diversidad e intentar responder a sus necesidades.

No obstante, debido a los mitos que existen y a la poca precisión terminológica al respecto, en ciertas ocasiones no se atiende debidamente a estos alumnos, por la falsa concepción de que estos, por ser más capaces, pueden alcanzar su propio desarrollo por sus propios medios.

Nada más lejos de la realidad; estos alumnos, aunque efectivamente son más capaces o disponen de algún talento, necesitan en primer lugar de una identificación temprana, para evitar el aburrimiento o la falta de motivación que les puede provocar llevar el mismo ritmo que la clase, o repetir ciertos conceptos que ya tienen asimilados. Para esta identificación se hace imprescindible la colaboración de toda la comunidad educativa: padres, profesores, compañeros y equipos de orientación que mediante la observación y otros procedimientos llevarán a cabo el diagnóstico final.

También es muy importante, conocer las características concretas que les distinguen del resto de sus iguales, para así ofertarles una respuesta educativa acorde a su desarrollo cognitivo, psicológico y emocional.

Con este trabajo, tras tener en cuenta todas estas variables, se ha intentado ofertar una respuesta educativa a esta tipología de alumnas de altas capacidades en el centro donde se han realizado las prácticas, Colegio de Fomento Nelva, elaborando un plan de actividades interdisciplinares con un tema o eje central –Irlanda-, para desarrollar un programa de enriquecimiento curricular con estas alumnas, donde han trabajado tanto en grupos como de manera individual.

La colaboración, la participación, el respeto, la utilización de las nuevas tecnologías, el aprendizaje de manera autónoma y la adquisición de las competencias básicas han sido algunos de los objetivos fundamentales a trabajar tanto con las alumnas como con el resto de profesorado y padres.

A su vez, este trabajo ha pretendido ser de utilidad para la realización y elaboración de nuevos programas de enriquecimiento curricular para estas alumnas, en dicho centro.

1.1. LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

El alumnado de altas capacidades es un colectivo, que por sus características y potencialidades particulares, requiere de una respuesta educativa adecuada y acorde a sus necesidades. Por ello es fundamental, que la legislación contemple la normativa educativa precisa, para determinar las medidas, procedimientos, acciones, ayudas y apoyos que se pueden llevar a cabo, para acometer tal fin.

1.2. NORMATIVA ESTATAL

Las diferentes leyes orgánicas, reales decretos, decretos, órdenes y resoluciones de educación, nos han ofrecido a lo largo de los años, diferentes terminologías acerca de esta tipología de alumnado, la importancia de su identificación y cuáles son las respuestas más adecuadas según sus características y necesidades.

La *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, a través del *Real Decreto de 28 de abril de 1995*. Fue la primera en reconocer al alumno sobredotado dentro del grupo de alumnos, con necesidades educativas especiales. En esta ley se plantearon cuáles serían las respuestas más adecuadas, así como las ayudas y recursos para llevarlas a cabo.

Posteriormente dos órdenes y dos resoluciones regularían aspectos tales como la escolarización y evaluación:

1. *Orden de 14 de febrero de 1996*: dicha orden, concretó algunos aspectos dentro de la escolarización, y el proceso de evaluación de este tipo de alumnado.
2. *Orden de 14 de febrero de 1996*: en esta orden, se reguló el proceso de valoración psicopedagógica de estos alumnos, se establecieron los criterios de escolarización y determinar los procedimientos técnicos y administrativos que se necesitaban para asegurar a los alumnos la mejor respuesta educativa.

3. *Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación:* en dicha resolución, se diseñó el procedimiento para solicitar la flexibilidad del periodo de escolarización, justar la evaluación psicopedagógica y determinar las medidas curriculares excepcionales.

4. *Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación:* en esta resolución se establecieron los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de superdotación intelectual.

En segundo lugar, en la *Ley Orgánica 10/2002, de Calidad Educativa (LOCE)* a través de su *Real Decreto de 18 de julio de 2003*, fue donde se estableció que el alumno con superdotación intelectual necesita de una atención concreta a través de las Administraciones educativas y reguló las condiciones necesarias para la flexibilización de la duración de las etapas y niveles del sistema educativo, para estos alumnos. Cabe destacar que esta flexibilización permite la aceleración de hasta tres años dentro de la enseñanza obligatoria, contando siempre con la conformidad de los padres.

En tercer lugar, la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)* cambia la terminología para referirse a este tipo de alumnado, denominado actualmente como alumnos de altas capacidades, que se incluyen dentro de los alumnos con necesidades educativas de apoyo específico. Dentro de esta ley en sus artículos 76 y 77, se determina que serán las Administraciones educativas las que deben adoptar las medidas necesarias para una correcta y temprana identificación, establecer distintos planes de acción y regular las normas de flexibilización, fijando la duración de cada etapa educativa independientemente de su edad cronológica. Por último, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 17 de mayo (LOMCE)*, mantiene lo recogido en la anterior ley, cambiando la redacción del artículo 76, pero manteniendo invariables los contenidos del mismo.

A continuación se adjunta una tabla resumen donde se puede observar, de forma más concisa, todo lo anteriormente comentado.

	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006
Denominación:	Sobredotación intelectual	Superdotación intelectual	Altas capacidades
Considerados dentro de:	Alumnos con necesidades educativas especiales	Alumnos con necesidades educativas específicas	Alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo
Recoge:	Respuesta educativa Dotación de recursos y ayudas	1. Atención concreta 2. Respuesta educativa mediante la identificación y la flexibilización	1. Identificación temprana 2. Planes de acción y normas de flexibilización

Tabla 1: “Tabla resumen sobre normativa vigente referente a altas capacidades”.

1.3. NORMATIVA AUTONÓMICA

Este proyecto se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en dicha Comunidad se contempla y atiende a dicho colectivo de alumnos, a través del *Decreto n^o 286/2007* de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el *Decreto 359/2009 de 30 de octubre*, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y la *Orden de 4 de junio de 2010*, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

2. MARCO TEÓRICO: ALTAS CAPACIDADES

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y MÉTODOS

Aunque existen numerosas definiciones al respecto, en este proyecto se ha optado por utilizar el término de altas capacidades tal y como recoge la LOE (2006).

Con anterioridad se han utilizado otros términos como superdotación, sobredotación, talento, genio, precocidad, etc. Sin embargo, limitar a una sola definición las numerosas manifestaciones, características y rasgos concretos, que nos hacen identificar a una persona que está en una posición de superioridad con respecto a la norma o a sus semejantes, no es tarea fácil.

Por eso, es necesario realizar una aclaración, ya que con frecuencia se tiende a utilizar de manera sinónima estos términos pudiendo caer en error. Se ha utilizado para esto la clasificación de Tannenbaum (1993) recogida por Pérez (1998), donde aparecen algunas de las acepciones del concepto:

Precoces: desarrollo temprano inusual para su edad; fenómeno fundamentalmente evolutivo.

Prodigios: realizan una actividad fuera de lo común según su edad y condición.

Genios: sujetos con gran capacidad intelectual y producción.

Talentos: presentan una elevada aptitud en un ámbito o un área de la conducta humana.

Alta capacidad: evaluada mediante distintas pruebas psicométricas, para un C.I (cociente intelectual) de 125-130.

Brillantes: aquellos que destacan en alguna capacidad en concreto.

Excepcionales: personas que manifiestan una desviación con respecto a la media.

Superdotados: destacan en todas las áreas de conocimiento.

Si observamos todas estas acepciones del término, podemos comprobar que hablar de altas capacidades es hablar de inteligencia. Y en este sentido, “los modelos y conceptos de inteligencia han evolucionado entre el siglo XX al XXI de una concepción estática y unitaria a un concepto dinámico, cambiante y que se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida”, tal y como afirma Castelló (1997, p. 10).

A su vez, el número de estudios neuropsicológicos ha aumentado en los últimos años, ofreciéndonos respuestas sobre cómo piensa y funciona el cerebro de las personas con altas capacidades, generalmente caracterizados por una mayor eficacia neuronal, que activa las zonas cerebrales que se encargan de la gestión en la realización de las tareas y una gran conexión de las redes sinápticas (Sastre, 2011).

2.1.1. Modelo basado en las capacidades

Los estudios más próximos al tema de las altas habilidades o capacidades fueron realizados por Galton (1869), quien en su obra *Hereditary Genius* pretendió demostrar que la genialidad se heredaba. Aunque también contemplaba que la motivación, la persistencia y el trabajo eran cualidades necesarias para su manifestación.

El primer modelo que apareció fue: el sistema *basado en las capacidades*. En él, se toma como punto de partida el Cociente Intelectual (CI) considerándose también importante aunque a posteriori, las capacidades específicas o talentos. Todas estas capacidades o talentos serán el potencial sobre el que se base la superdotación.

El máximo representante de este modelo es Terman (1916). Según este, una persona superdotada debía tener un C.I. superior a 140 basándose en distintos tests e instrumentos de evaluación de la época como el Stanfor-Binet, Spearman o Stern. Más tarde, el grupo de investigación de Terman añadió al concepto de inteligencia, el rendimiento o el potencial de la persona en determinadas áreas. Este término fue aceptado por la USOE (*U. S. Office of Education*, en 1972).

Otro autor a destacar dentro de los modelos basados en capacidades es Gardner (1984), que desarrolló el *modelo de las inteligencias múltiples*, cambiando la concepción de la inteligencia y no limitándola a un elemento único y estático.

Según Gardner, existen ocho tipos de inteligencia. Aunque recientemente durante su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad Camilo José Cela, en 2011, propuso incluir otras dos más: la inteligencia existencial y la inteligencia pedagógica.

Independientemente de esto, las ocho inteligencias según Gardner (1984) son:

- 1) *Inteligencia lingüística*: es la inteligencia que nos permite comprender, interpretar, producir o expresarnos mediante el lenguaje.
- 2) *Inteligencia lógico- matemática*: nos permite resolver problemas, realizar distintas operaciones, razonar y plantear soluciones utilizando distintas variables.
- 3) *Inteligencia musical*: es la capacidad para escuchar, crear, recrear, analizar, e interpretar, diferentes piezas musicales en sus diferentes manifestaciones.
- 4) *Inteligencia espacial*: es la inteligencia que nos permite orientarnos, y resolver distintos problemas de orientación dentro del espacio.
- 5) *Inteligencia interpersonal*: nos permite ser empáticos hacia los demás.
- 6) *Inteligencia intrapersonal*: nos permite hacernos una concepción de nosotros mismos (autoconcepto) para así formarnos en el autodomínio y responder a las distintas situaciones.

- 7) *Inteligencia cinético-corporal*: es la inteligencia que nos permite conocer nuestro cuerpo, para así utilizarlo en consecuencia de una manera efectiva.
- 8) *Inteligencia naturalista*: es la que nos permite ponernos en contacto con el medio natural, para valorarlo y respetarlo como se merece. Incluiría el conocimiento de las especies, estudio del clima, etc.

2.1.2. Modelo basado en el rendimiento

El modelo basado en las capacidades dio lugar posteriormente a un modelo *basado en el rendimiento*, donde la creatividad y la motivación son junto a la inteligencia son requisitos fundamentales.

Renzulli (1978) autor asociado a este modelo, ideó un modelo conocido como el modelo de los 3 anillos, donde la inteligencia que debe ser superior a la media, la motivación y la creatividad se representan mediante tres anillos que se superponen, dando lugar a la superdotación.

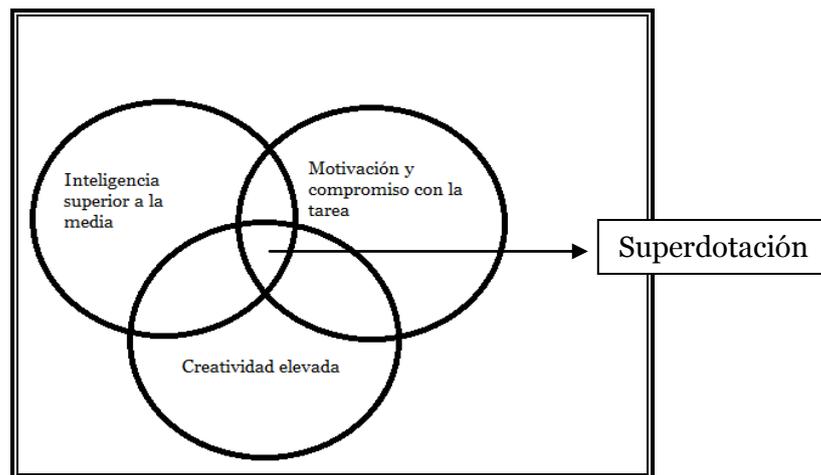


Figura 1: Modelo de los 3 anillos (Renzulli, 1987).

También cabe destacar el modelo de Gagné (1985), conocido como el *modelo de diferenciación de sobredotación y talento* o también denominado *MDDT*. En este modelo, Gagné (1985) establece las diferencias entre superdotación y talento, entendiendo el talento como la capacidad para destacar en una o destrezas, siendo esto; algo que se puede desarrollar mediante el trabajo diario. Mientras que la superdotación sería entendida por este autor como una habilidad superior a la media, en diferentes áreas de manera natural o innata.

Asimismo se tienen en cuenta lo que Gagné (1985) denomina catalizadores ambientales e intrapersonales (como el lugar de nacimiento o el contexto social) y cómo estos influyen negativa o positivamente.

2.1.3. Modelos cognitivos

Posteriormente, y en contraposición de los modelos anteriormente citados sobre superdotación surgen durante los años 80, dos modelos distintos: el modelo cognitivo y el modelo sociocultural.

El *modelo cognitivo* difiere de los anteriores, ya que se centra en analizar cuáles son los procesos, estrategias o recursos que utilizan las personas superdotadas de las que no lo son.

La *teoría Triárquica de la Inteligencia* junto a la *teoría Pentagonal de la Superdotación* de Stenberg (1986; 1993) son las más destacadas de este modelo.

La teoría *Triárquica de la Inteligencia* consta según su autor de tres subteorías que implican:

1. Que procesos mentales se utilizan, cómo y en qué medida se adquieren los conocimientos (*Subteoría componencial*)
2. La capacidad de asimilar la información frente a situaciones nuevas o de cambio (*Subteoría experiencial*)
3. La capacidad de adaptación de todo lo anterior utilizando distintas destrezas para la resolución de problemas según el contexto. (*Subteoría contextual*)

En la *Teoría Pentagonal de la Superdotación*, Stenberg determina como fundamental el contexto cultural al que pertenece el individuo y considera necesarios cinco criterios en la consolidación de la superdotación.

1. Criterio de rareza: poseer alguna característica especial o poco común.
2. Criterio de productividad: ser productivo, es decir realizar un trabajo provechoso en algún área determinada.
3. Criterio de valor: mostrar un trabajo productivo y que se valore socialmente.
4. Criterio de demostrabilidad: la inteligencia debe quedar demostrada mediante alguna prueba de fiabilidad.
5. Criterio de excelencia: Debe quedar demostrada la superioridad en su conjunto, con respecto al grupo con el que se compara.

Otros autores que merecen destacarse son: J. Borkowski, M Rüppel y N. Jackson.

2.1.4. Modelos socioculturales

Estos modelos, estudian además de la inteligencia otros factores externos a la superdotación, como son el contexto social, cultural, económico, familiar, entendiendo que estos, pueden influir de manera positiva o negativa, en el desarrollo de la persona superdotada.

Aquí destacaremos el modelo psicosocial de Tannenbaum (1986), que sería revisado posteriormente en 1997, en el cual, dentro de la definición de la superdotación, son necesarios cinco factores. El primero de ellos es la capacidad general, considerada como factor G; el segundo son las aptitudes específicas excepcionales y personales a cada individuo; en tercer lugar, encontramos factores ambientales y escolares, otros factores como la motivación o el autoconcepto; y por último, el factor suerte.

Estos factores a su vez constan de factores estáticos y dinámicos y suelen representarse por medio de una estrella, como se puede observar a continuación.

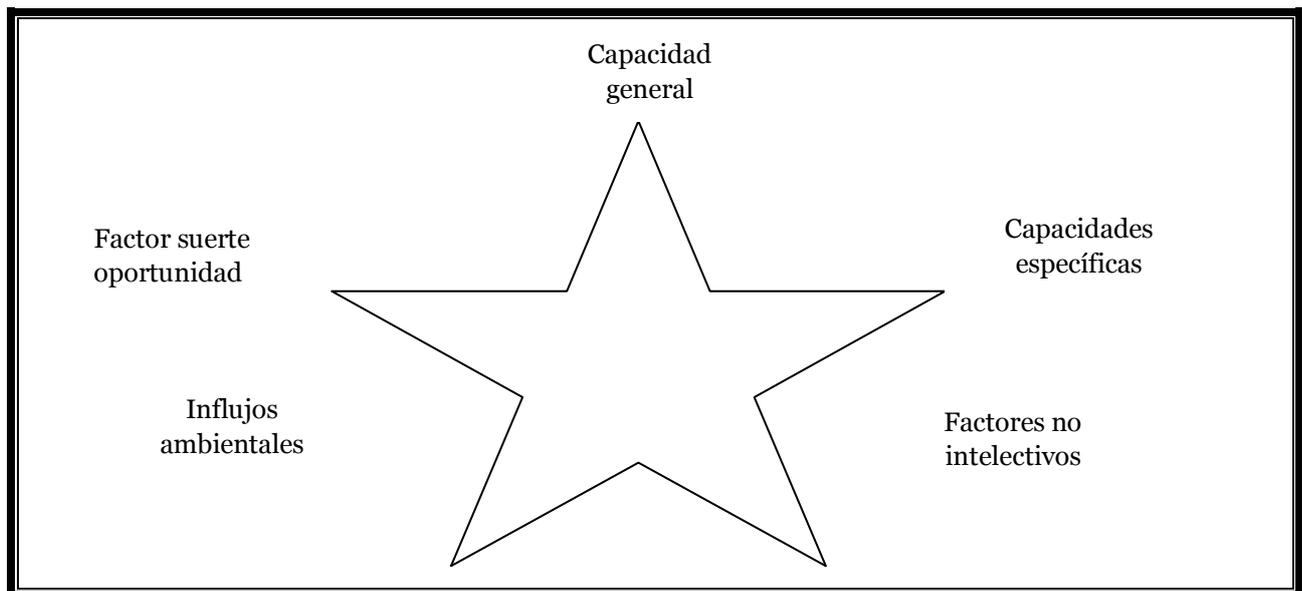


Figura 2: Modelo Psicosocial (Tannenbaum, 1997).

Por otro lado, podemos destacar a *Mönsk (1992)* con su *modelo de la interdependencia triádica*. Para este autor, la superdotación es un factor dinámico, que depende de los cambios que experimente tanto el individuo como su entorno. Este autor, propone añadir al esquema de Renzulli, otros factores como el colegio, los compañeros y la familia, dando lugar al siguiente modelo:

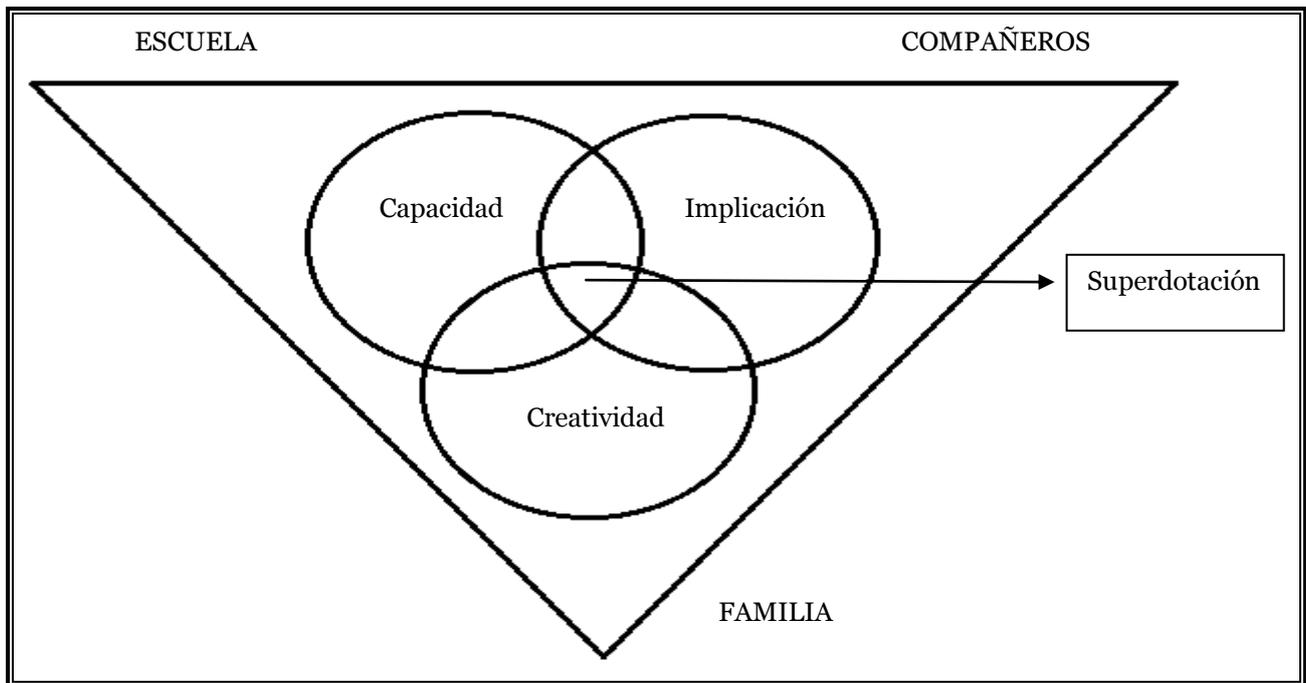


Figura 3: Modelo de interdependencia triádica (Mönsk, 1992).

2.1.5. Modelos actuales

Estos modelos son el resultado de la revisión de los diferentes modelos teóricos y de inteligencia realizados hasta entonces. Aquí podemos destacar dos modelos:

1. *El modelo explicativo de la superdotación* de Prieto y Castejón (1997), en el cual la capacidad intelectual general, el manejo del conocimiento, la personalidad del individuo y su situación social, económica y cultural, aunque se presenten de manera independiente, han de ser componentes esenciales en la definición de altas capacidades y será preciso un mínimo nivel en todas ellas.
2. *El Modelo global de la superdotación*, de Pérez (1998). Esta teoría se basa en el modelo de los tres anillos de Renzulli, pero agregando dos aspectos nuevos a cada uno de esos tres anillos: los aspectos probables (aquellos que el sujeto con cierta probabilidad va a desarrollar) y los posibles (que se desarrollarán o no dependiendo de las oportunidades de enseñanza o factor suerte).

Según su propio autor, este es un modelo que:

- Combina más de una variable independientemente de la inteligencia.
- La inteligencia por sí sola no es una condición determinante.
- Los aspectos posibles, el contexto, la motivación y la personalidad pueden ser cruciales para el desarrollo de la superdotación.

2.1.6. Superdotación y talento

Como se puede observar en los últimos años se ha pasado de considerar la inteligencia o la sobredotación como un todo y se contemplan otros factores que son altamente determinantes en las altas capacidades. Según Tourón (1998) el concepto de superdotación como algo innato, no cambiante, se ha modificado por una concepción más abierta al desarrollo y al cambio. El foco de atención según Feldhusen (1996), se dirige ahora hacia las capacidades, habilidades o talentos que se manifiestan en distintas áreas del conocimiento, dando una mayor importancia a estas, para la identificación.

Así pues, la diferenciación entre superdotación y talento, actualmente, nos puede aportar algunas pautas más claras para su identificación y diagnóstico e incrementar así las medidas de atención y respuesta a estos alumnos. Teniendo en cuenta el documento: *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades* (MEC, 2000).

El término de *superdotación*, según Prieto y Castejón (2000), es el potencial o dotación que caracteriza de forma sobresaliente a ciertos individuos, generalmente procedente de la capacidad intelectual. Contempla entre sus características las establecidas por Renzulli y le añade la personalidad y el contexto como factores influyentes.

Por otro lado, el *talento* según Sánchez Manzano (2000), es un conjunto de destrezas y habilidades que capacitan al individuo para dominar la información dentro de un área concreta del saber. Según el documento anteriormente citado el talento puede dividirse a su vez en:

- *Talento simple*: si este se corresponde a una aptitud específica como el talento artístico, talento matemático o verbal con un percentil de 95, mientras que en otras áreas presentan niveles mínimos o incluso deficitarios.
- *Talento complejo*: si el alumno tiene un percentil de 80 y se produce en varias aptitudes específicas a la vez. Este a su vez puede dividirse en talento académico y talento figurativo.
- *Talento múltiple*: si se presenta en varias aptitudes con un percentil de 95.
- *Talento conglomerado*: resultante de los talentos anteriormente comentados combinados entre sí.

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

De todo lo anteriormente citado y, aunque debemos partir de que el alumnado de altas capacidades no es un grupo homogéneo, ya que cada persona es única e irrepetible, y este tipo de alumnos percibe la realidad de un modo distinto a la de sus compañeros, podemos recoger un grupo de conductas observables que ponen de manifiesto las características de esta tipología de alumnado, según Sánchez Manzano (2000).

En primer lugar, *la capacidad intelectual general* que puede observarse si el alumno manifiesta por ejemplo: aprendizajes tempranos sin ayuda externa, la capacidad para resolver problemas, aplicar conocimientos nuevos a situaciones diversas, comprensión de ideas complejas y abstractas, habilidad para argumentar y razonar, demostrar un gusto por la lectura, tener un amplio vocabulario, una gran memoria etc.

Una segunda característica es la *aptitud académica*, que deriva de lo anteriormente citado y que también podemos observar en los alumnos de altas capacidades (A.A.C.C). Estos alumnos suelen tener una predisposición al buen rendimiento académico, muestran interés por las distintas áreas, su concentración es elevada, se esfuerzan por superarse y realizar con éxito las tareas emprendidas, además de ser bastante perfeccionistas.

Por otro lado, *la creatividad* o pensamiento divergente, capacidad que poseen todos los seres humanos, puede observarse en edades muy tempranas y de distintas maneras y grados, en las personas con altas capacidades. Esta cualidad suele manifestarse a través de la capacidad de iniciativa, la producción de trabajos únicos y sorprendentes, la originalidad, la imaginación y en la utilización de recursos o el planteamiento de soluciones creativas a los problemas, entre otras. (Clark, 2002).

Y por último, *la aptitud social*. Esta característica es la capacidad de interacción e influencia con sus semejantes y debe tenerse en alta consideración, puesto que en la mayoría de los casos, este tipo de alumnado puede presentar una aptitud social positiva, mientras que otros pueden llegar a ocultar parte de sus capacidades, para ser socialmente aceptados (Acereda, 1998).

En general, los alumnos con altas capacidades poseen un alto grado de empatía que les permite entender a los otros, un elevado razonamiento ético, un sentido agudo de la crítica respecto a sí mismos –autoconcepto- y hacia los demás, un alto sentido de la justicia, la capacidad de dirigir actividades de grupo-liderazgo-, asumir responsabilidades y capacidad de autodominio (Acereda, 1998).

Aunque también se pueden mostrar a veces estados de inquietud, impaciencia, ansiedad o aburrimiento, generados por una gran necesidad de aprender nuevos conocimientos o por tener que adaptarse al ritmo de su grupo-clase. (Wallace, 1998).

2.3. MITOS Y REALIDADES

Alrededor de esta tipología de alumnado suelen haber falsos mitos o creencias que es necesario desbancar para evitar prejuicios o ideas preconcebidas que nos limiten a la hora de dar una mejor respuesta educativa a estos alumnos, que debe ser nuestro objetivo primordial. Partiendo del documento propuesto por el MEC (2000) se ha confeccionado esta tabla donde pueden visualizarse algunos mitos generalizados junto a su clarificación, que pueden servirnos para situarnos en la realidad sobre los alumnos de altas capacidades.

MITO	CLARIFICACIONES
<i>Este tipo de alumnos pertenece a una clase social media-alta.</i>	Este mito no es real, si bien es verdad que el nivel sociocultural puede influir positiva o negativamente en el desarrollo de la potencialidad de estos alumnos.
<i>Los alumnos superdotados, suelen tener un carácter introvertido, son tímidos y tienen problemas de relación social.</i>	Esto es un prejuicio poco justificado y que no se corresponde a la realidad, ni aparece en investigación alguna. Por el contrario suelen tener menos problemas de conducta que sus semejantes demostrando un alto grado de empatía, autocontrol y dominio en las relaciones sociales.
<i>Suelen destacar en todas las áreas del currículo y su nivel escolar es bueno.</i>	Como hemos visto en puntos anteriores del trabajo, un alumno de altas capacidades puede ser superdotado o poseer uno o varios talentos. Asimismo no es garantía de éxito escolar puesto que si a estos alumnos no se les da una respuesta acorde a sus necesidades, esto podría derivar en fracaso escolar.
<i>Esta tipología de alumnos no necesita una ayuda específica puesto que por tener unas cualidades o talentos superiores a la media, pueden trabajar de manera autónoma.</i>	Es de vital importancia que se tengan en cuenta las características concretas que estos alumnos tienen para a partir de ahí ofrecerles una respuesta educativa acorde. Si bien es cierto que pueden organizar su trabajo y planificar estrategias que le ayuden a conseguir su máximo rendimiento, el alumno de altas capacidades es por encima de todo un todo es un niño/a.
<i>Se definen por el nivel de inteligencia o cociente intelectual (C.I.) Se considera de altas capacidades con un cociente mínimo de 130.</i>	Para identificar debidamente a un alumno de altas capacidades ya no es válido el cociente intelectual como hemos visto en los distintos modelos. Actualmente es necesario añadir a este cociente intelectual otras dimensiones que afectan al alumno como el contexto social y cultural, la motivación, etc.
<i>Forman un grupo homogéneo donde todos siguen unas pautas de comportamiento similar.</i>	Cada alumno independientemente de su superdotación intelectual o talento, es único y diferente al resto de sus igual, por lo que presentan tantas diferencias entre sí como cualquier otro niño.

<i>Presentan superioridad en todas las áreas de desarrollo y conocimiento.</i>	No necesariamente deben destacar en todas las áreas de hecho y como se ha visto, un alumno de este tipo puede tener una superdotación intelectual o algún talento simple, compuesto o conglomerado.
<i>Son superiores físicamente</i>	Esto dependerá de su físico y de la actividad física que realice, pero no se asocia en ningún momento a las altas capacidades.
<i>Son débiles emocionalmente.</i>	Debido a que su desarrollo intelectual suele ser más avanzado a su desarrollo emocional en ocasiones pueden mostrar cierta debilidad emocional, más relacionado con el hecho de ser etiquetados como “diferentes”, pero en la mayoría de casos estos alumnos tienen un alto grado de autoestima y son buenos líderes y hábiles en las relaciones sociales.
<i>En clase muestran falta de interés o motivación, incluso pueden mostrar síntomas de aburrimiento.</i>	Esto puede llegar a producirse por la ansiedad que les produce el tener que adaptarse al ritmo de la clase, o al volver a repetir conocimientos o conceptos que ya dominan pero por lo general y si se les atiende debidamente, estos comportamientos no suelen darse, ya que estos alumnos suelen mostrar mucho interés, un alto grado de motivación en las tareas y una predisposición elevada al trabajo.
<i>La atención a estos alumnos debería llevarse a cabo por maestros con altas capacidades.</i>	Esta tipología de alumnos puede ser atendida por maestros, sin que estos tengan por qué ser superdotados, cualquier maestro puede dar una respuesta educativa acorde a estos alumnos siempre que se tenga en cuenta sus características. Si bien es cierto que existe una falta de formación del profesorado sobre este tipo de alumnos, sobre todo en cuanto a su identificación y las respuestas educativas a plantear.
<i>Gran ilusión por destacar y sobresalir entre los demás.</i>	Aunque un alto grado de implicación y motivación en las tareas puede ayudar a la identificación de un alumno con altas capacidades, ya que son dos de las características que suelen manifestarse en estos alumnos, no podemos dejarnos guiar tan solo por estos condicionantes ya que no tienen porque ir asociadas a un nivel intelectual superior, puesto que cada persona es distinta.
<i>Los alumnos que tienen un alto C.I. suelen tener garantizado el éxito escolar y profesional.</i>	Según Sánchez Manzano (2000) La relación del cociente intelectual con el éxito o fracaso escolar o profesional, sólo corresponden un 20% al C.I. Mientras que el 80% restante dependerá de otros aspectos de la personalidad o aspectos no intelectivos.

Tabla 2. Adaptación del cuadro-resumen publicado en: “Alumnos precoces, superdotados y altas capacidades” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2000).

2.4. IDENTIFICACIÓN

2.4.1. Aspectos a considerar

En determinadas ocasiones, se ha creído que los alumnos con altas capacidades, por el hecho de poseer unas aptitudes superiores, no requieren de una respuesta diferente a la que se ofrece a sus compañeros, para alcanzar el éxito escolar.

Nada más lejos de la realidad; el hecho de no articular las medidas educativas adecuadas para responder a las necesidades de estos alumnos, puede derivar en diversas situaciones donde se produzca un aumento de la frustración, se desarrolle la falta de motivación, se produzcan respuestas agresivas o fuera de tono, indiferencia hacia ciertas materias, en definitiva, situaciones que pueden derivar en fracaso escolar e inadaptación escolar y social.

Para evitar esto, se requiere de una identificación previa y adecuada que valore las necesidades educativas que cada alumno presenta, si bien es cierto que la identificación, ha sido y es, un tema polémico puesto que existen dos puntos de vista.

Por un lado, los no partidarios de la identificación mantienen su postura basándose en los efectos negativos que pueden sufrir los alumnos al etiquetarlos dentro de este grupo (A.A.C.C.) y tienen el convencimiento de que sin identificarlos y a través de la atención a la diversidad puede darse respuesta a sus necesidades.

Por otro lado, los partidarios de la identificación coinciden en que esta, es necesaria para poder conocer las características y el funcionamiento intelectual de cada alumno para responder adecuadamente a sus necesidades.

Para los partidarios de la identificación, defienden que este proceso deberá tener en cuenta una serie de criterios que funcionarán a modo de guía para su consecución como son:

- *La evaluación del alumno* mediante el equipo de orientación y otros agentes, teniendo en cuenta a su vez no solo la superdotación y el talento sino su contexto social, familiar y cultural.
- *Los diferentes rasgos personales*, que nos permiten conocer de manera integral a la persona para así ofrecerles la respuesta que mejor se adapte a sus necesidades.
- *Ofrecer oportunidades* que permitan a los alumnos trabajar y responder diferenciadamente, para así facilitar la identificación.

2.4.2. Agentes que intervienen en la identificación

Asimismo, hemos de tener en cuenta que la identificación no es un proceso unilateral, sino que la familia, el centro escolar, los compañeros y el personal especializado (Equipos de Orientación Pedagógica) han de trabajar de forma cooperativa, para aportar información que se deriva de la relación que cada uno de estos factores mantiene con el alumno a identificar.

La familia

El núcleo familiar puede aportar una información muy valiosa en este proceso, puesto que aquí es donde el alumno se muestra con total naturalidad, mientras que los padres son los que mejor conocen las características de sus hijos, modos de comportarse, reacciones ante determinadas situaciones, etc.

El profesorado

El profesorado, cada uno desde su competencia, puede realizar una observación continua del alumnado en el aula y fuera de ella, que le permitirá descubrir a este tipo de alumnos. El profesor cuenta además con un arma muy valiosa como es la tutoría a través de la cual, puede recoger abundante información personal, que junto con la información de los padres puede ser de gran utilidad para la identificación.

Compañeros de clase

La información de los compañeros de clase, es también un punto a tener en cuenta en la identificación, se les puede preguntar sobre determinadas cuestiones o pedir que ayuden en la observación a su compañero.

Equipos de orientación

Estos equipos disponen de materiales y distintos tipos de pruebas psicométricas recomendadas para cada caso. Éste será el último paso en el proceso de identificación. Serán además estos profesionales los que analicen y valoren toda la información recogida, asesorarán al equipo directivo y profesorado sobre las estrategias o métodos a utilizar, manteniendo a su vez el contacto con las familias.

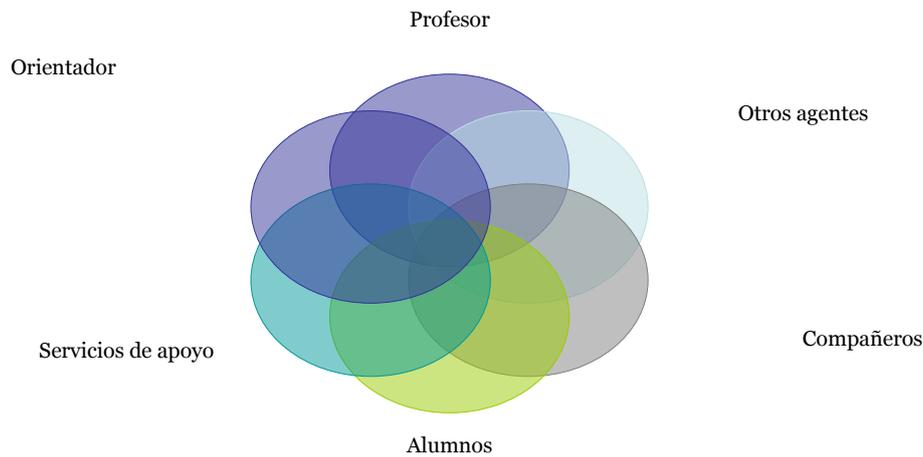


Figura 4: Muestra del trabajo conjunto de los agentes que intervienen en la identificación de los alumnos con altas capacidades.

Dificultades de detección en alumnas con altas capacidades

Mención especial merecen las alumnas con altas capacidades. Mediante diferentes investigaciones se ha demostrado la dificultad en la detección en alumnas con altas capacidades en comparación con el grupo de alumnos con altas capacidades. Algunas de estas investigaciones, como las de Hollingworth (1926) o Reis (1999) constatan la existencia de una mayor dificultad de identificación en el sexo femenino con respecto al masculino, aportando el dato de que por cada 10 personas, se identifican a 10 chicos y 3 chicas. Esta proporción de dificultad de detección, desciende en primaria, donde los porcentajes muestran una detección del 52% de los varones, frente a un 48% de niñas, desapareciendo en la adolescencia tal y como afirma Pérez y Domínguez (2000).

Si continuamos analizando las diferencias en la problemática de la detección diferenciada por sexos podemos observar que la falta de rendimiento se hace más notable en los niños en los primeros cursos de primaria mientras que esto empieza a ocurrir después de la pubertad en las niñas (Reis, 1999).

Si atendemos ahora ciertos comportamientos como la falta de motivación o problemas de conducta, es observable como los niños suelen expresar más abiertamente su descontento mientras que las niñas suelen optar por el silencio y el conformismo como respuesta a este malestar (Reis, 1999).

En las investigaciones de la autora, Pérez y Domínguez (2000) revelan datos que demuestran como las alumnas tienden a conformarse e intentar no mostrar sus capacidades al llegar la adolescencia. Así encontramos a chicas con baja autoestima, que buscan ser aceptadas por los demás, y que para esto pueden llegar a camuflar u ocultar su alta capacidad por miedo al rechazo social. Lo que va en detrimento de su progreso y evolución.

2.5. NECESIDADES EDUCATIVAS

Una vez que se aplican los criterios antes señalados y podemos encuadrar a un alumno dentro de las altas capacidades, necesitamos determinar las necesidades educativas que presenta. Una vez en este punto se realizará un estudio de la respuesta que se le está ofreciendo para determinar su adecuación a las características concretas del alumno y determinar si cumple el objetivo de dar una respuesta lo más acorde posible a lo que este alumno necesita.

Sí bien ya se ha comentado que este grupo de alumnos no es de carácter homogéneo, puesto que cada persona es distinta, las necesidades individuales serán concretas y específicas a cada persona y no se pueden generalizar a todos.

Pero sí, *grosso modo*, deberíamos dar respuestas a las necesidades:

a) Psicológicas

El alumnado con altas capacidades tiene la necesidad de un sentimiento generalizado de éxito, que se le debe proporcionar siempre en un ambiente dinámico, para evitar así el aburrimiento o dispersión en clase.

También es necesario que se les dote de la capacidad para organizar, planificar y una vez finalizado el proceso, evaluar sus actividades, su nivel de motivación e implicación en la tarea, con posibilidad de flexibilizar su horario y dedicación a las mismas.

Por último, debemos tener en cuenta que su desarrollo afectivo-emocional es similar al de sus compañeros, pero merecen una consideración especial por la disincronía que suelen sufrir entre sus niveles de afectividad y de inteligencia. Es por esto por lo que necesitan que se les preste la atención y seguridad necesaria para que manifiesten de una forma natural su personalidad.

b) Sociales

Estos alumnos necesitan la aceptación de sus iguales y sentirse unidos al grupo para confiar en sus compañeros y profesores. Esto refuerza su autoestima y posibilita también la participación en distintos trabajos cooperativos, para evitar la marginación social que en algunos casos, pueden sufrir por ser “diferentes”.

c) Intelectuales

Es obvio que este tipo de alumno necesita respuesta a unas necesidades intelectuales que de forma natural, tienen por encima de la media. En este sentido, estos alumnos necesitan realizar trabajos personalizados y motivadores basados en sus intereses para que éstos, puedan experimentar con todo tipo de recursos con el fin de desarrollar su originalidad y creatividad.

En resumen, la respuesta que se le preste a estos alumnos, debe cubrir sus necesidades y demandas, deberá satisfacer sus intereses, estimular su excepcionalidad, perseguir propósitos de socialización y dar respuesta a la problemática emocional.

Diferentes autores también dan orientaciones sobre cómo han de ser estas respuestas hacia el alumno con altas capacidades, como por ejemplo, VanTassel (1950). Para este autor, los alumnos superdotados necesitan de oportunidades que les lleven a desarrollar su inteligencia a un nivel más alto, para crear trabajos originales, fuera de lo común, que se les brinde la oportunidad de trabajar en equipo, que la temática de estudio sea variada e interesante tanto dentro como fuera del programa escolar y que los conocimientos sean aplicables y tengan relación al mundo real, para que el alumno interactúe con él y muestre sus habilidades.

Torrance (1976) se centra más en la creatividad pero afirma que para desarrollarla los profesores son un factor muy importante, debiendo estar dispuestos a dar oportunidades no coartando la libertad de estos alumnos para su libre actuación, valorar y respetar las ideas que estos alumnos les presenten, permitir el uso de distintos materiales no ciñéndose exclusivamente a los marcados en el currículo. En definitiva colaborar y ofrecer distintas posibilidades para que los alumnos de altas capacidades desarrollen al máximo su creatividad sin la presión de la evaluación.

2.6. RESPUESTAS EDUCATIVAS

Volviendo a recalcar la idea de que cada alumno es único, y que las características y necesidades que cada alumno presenta son distintas, es lógico que las medidas de intervención o respuestas que se ofrezcan a un alumno con altas capacidades impliquen la personalización, con el objetivo del desarrollo óptimo de todas sus potencialidades. Estas respuestas deberán ser abiertas y respetuosas con el ritmo de aprendizaje del alumno, con su contexto tanto familiar como social y con su propia realidad escolar. También se fomentará el diálogo y la relación con las familias para garantizar el éxito de estas respuestas.

En definitiva, con las distintas respuestas educativas se pretende proporcionar los medios, recursos y materiales necesarios para que estos alumnos puedan desarrollar al máximo todo su potencial.

2.6.1. Medidas y estrategias educativas

Todo el conjunto de decisiones que a continuación se detallan forman parte de las medidas de atención a la diversidad contempladas en la LOE (2006). Estas medidas se dividen en 3 grupos.

Medidas educativas generales

Dentro de estas medidas se incluyen todas las actividades de profundización o complementación del currículo ordinario, sin modificarlo, que han de contemplarse en la Programación de aula. También estarán incluidos los ajustes metodológicos (flexibilidad y apertura hacia nuevas estrategias), de contenidos (procedimentales, conceptuales, actitudinales), diseño de actividades (interdisciplinares, con distinto grado de dificultad, de realización obligatoria y optativas, etc.).

Medidas educativas específicas

Dentro de estas medidas podemos encontrar *la aceleración*, tras una evaluación psicopedagógica y valoración del desarrollo personal del alumno. Junto con la aprobación de la familia, se adelanta uno o varios cursos al alumno que por su edad cronológica le correspondería, o bien, realiza dos o más cursos por año.

En esta medida no se modifica el currículo, impartiendo los mismos contenidos a todos los alumnos sin adaptarse a las características personales, motivaciones o circunstancias del mismo. De igual manera esto presenta otro inconveniente y es que, puede causar problemas emocionales o de inadaptabilidad social.

Otra medida es *el agrupamiento*. En ella se plantea agrupar a los alumnos tomando como base criterios diversos como el C.I., características comunes, motivaciones o intereses, edades, con el objetivo de ofrecer a estos alumnos oportunidades instructivas especiales.

Estos agrupamientos pueden ser de tipo parcial, donde los alumnos de altas capacidades salen de las aulas durante unas horas concretas al día para profundizar o ampliar algún tema curricular. Agrupamientos flexibles, donde estos alumnos, sin salir de clase, participan en distintos grupos con diferentes niveles según sus capacidades y conocimientos previos. Y por último estaría el agrupamiento total, en que estos alumnos de altas capacidades están en centros o escuelas específicas.

El agrupamiento parcial y total puede tener ciertos inconvenientes como la autopercepción del alumno como “superior” a sus iguales y al no estar integrados en el aula pueden desarrollar menos características de socialización.

Como ventaja se puede destacar que se atiende personalmente y de forma individualizada a este tipo de alumnado, durante todo o parte del horario escolar.

Como última medida encontramos el *enriquecimiento o adaptación del currículo*. Entre estas medidas se encuentran las decisiones y adaptaciones que responden a la diversidad del alumnado, como los ajustes curriculares necesarios que amplían o enriquecen el currículo, ajustes

organizativos (flexibilización de tiempo, espacio o recursos), utilización de diferentes materiales, uso de nuevas tecnologías o ajustes relacionados con el clima del aula.

Este tipo de medida permite que el alumno pueda planificar su propio ritmo de trabajo, a través de la personalización, lo que genera en el alumno un alto grado de motivación en la tarea.

Las medidas para desarrollar este proyecto han sido tanto el programa de enriquecimiento del currículo como el agrupamiento flexible y parcial a través de una serie de actividades interdisciplinares, que tenían como eje central la región de Irlanda.

2.7. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los alumnos de altas capacidades, como hemos visto a lo largo de los distintos epígrafes de este proyecto, son alumnos con unas características concretas, que deben ser tenidas en cuenta para darles la mejor respuesta educativa posible. Partiendo de esta base, se ha desarrollado este trabajo de investigación que se encuentra enmarcado dentro de la normativa actual vigente, tanto a nivel estatal como autonómico. Su objetivo principal es ofrecer una serie de actividades, que serán desarrolladas por un grupo de altas capacidades en el Colegio de Fomento Nelva, donde se han desarrollado las prácticas, para así ampliar el currículo y dar una respuesta real a estas alumnas.

Durante mi periodo de estancia en el centro (un total de 7 semanas) con horario de 9.00 a 15.30 horas, pude comprobar cómo se atendía a la diversidad, pero observé una clara deficiencia entre la atención de la que disponían las alumnas con necesidades educativas especiales y la que recibían las alumnas evaluadas como altas capacidades. Por esto, y gracias a la orientación de mi profesora tutora, decidí realizar un programa de actividades que incluyese todas las materias que se imparten en este ciclo unidas por un eje central, que es Irlanda, aprovechando que a este centro se le concedió el bilingüismo para este curso escolar y se iba a realizar una jornada de puertas abiertas durante dos días cuyo centro era el inglés.

Analizando, por tanto, las capacidades de esta tipología de alumnado, me ha parecido lo más lógico que los contenidos que se tratasen en este proyecto estuviesen conectados entre sí y a través de las materias que se imparten en este ciclo. Es decir, que se ha utilizado como recurso educativo la interdisciplinariedad. Así, utilizando como lenguas el castellano y el inglés, a través de las materias de conocimiento del medio, lengua, plástica, música, matemáticas, educación física e inglés se han intentado alcanzar los objetivos aquí propuestos.

2.8. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PLAN DE TRABAJO

2.8.1. Objetivos

Este trabajo fin de grado, tiene como *objetivo principal* plantear una propuesta de intervención a través de la interdisciplinariedad, dirigida a dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de un grupo de siete alumnas de altas capacidades del colegio Nelva.

A su vez, de este objetivo principal derivan los siguientes *objetivos específicos*:

1. Analizar el estado de la cuestión sobre el alumnado de altas capacidades.
2. Revisar la bibliografía existente en relación al alumnado de altas capacidades para analizar sus características concretas y plantear una intervención acorde a estas.
3. Conocer y hacer un estudio sobre la normativa, tanto a nivel estatal como autonómica.
4. Conceptualizar el término de altas capacidades y analizar los distintos métodos utilizados.
5. Desbancar los diferentes mitos existentes sobre esta tipología de alumnado.
6. Fomentar e incentivar la observación dentro y fuera del aula para una identificación temprana en estos alumnos.
7. Explorar las distintas medidas y respuestas educativas que pueden aplicarse al respecto.
8. Utilizar la interdisciplinariedad como base para favorecer mediante las distintas materias el desarrollo integral de este alumnado.

2.8.2. Plan de trabajo

El objetivo principal de este trabajo, nos lleva a un estudio bibliográfico previo para fundamentar y desarrollar dicha propuesta.

Así, este trabajo comienza con una introducción donde se pone de manifiesto que el interés por las personas que destacan, que poseen un alto grado de inteligencia o talento no es algo nuevo, sino que deriva desde la antigüedad, por eso se ve necesario un análisis del estado de la cuestión, ¿sabemos qué alumnos en nuestra clase podría tener altas capacidades?, ¿se les presta la atención que requieren?

Esta introducción, va seguida de un estudio de las leyes, reales decretos, decretos y órdenes, que han regulado y regulan la educación y las medidas a seguir con el alumnado de altas capacidades.

Posteriormente, el apartado del marco teórico reflejará la conceptualización del término y los diferentes métodos existentes, se especificarán las características de estos alumnos, se diferenciará entre la superdotación y el talento, planteará diferentes mitos y realidades al respecto, desarrollará

la importancia de la detección temprana y los agentes que intervienen y por último planteará las necesidades y las respuestas educativas que pueden plantearse, ante estos alumnos.

Seguidamente, este trabajo plantea la propuesta de intervención interdisciplinar que se va a llevar a cabo mediante el tema de Irlanda.

Dentro de dicha propuesta encontramos la justificación, donde se trata de argumentar el porqué del tema y la propuesta diseñada, después se plantea el objetivo principal del que derivan nueve objetivos complementarios o secundarios.

Los elementos organizativos (fundamentales a la hora de la puesta en marcha de esta propuesta), se han diseñado y pensado, teniendo en cuenta en primer lugar los destinatarios, después se han descrito los espacios y los recursos materiales, tecnológicos y personales que se han necesitado, para finalizar este apartado con la temporalización y la descripción de las actividades realizadas desde el 15 de abril al 31 de mayo, en las distintas materias.

Un apartado muy importante dentro de esta parte del trabajo es la metodología, ya que teniendo en cuenta las características de esta tipología de alumnado vistas en el marco teórico, se ha intentado que esta, se adapte y desarrolle al máximo las capacidades de estas alumnas, a través de la interdisciplinariedad. Fomentando la participación, realizando agrupaciones flexibles, utilizando diferentes recursos y materiales y fomentando el uso del inglés y las nuevas tecnologías.

El profesor a su vez pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un guía, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por supuesto la familia es una parte fundamental dentro de este proceso.

Una vez realizada la propuesta, se ha realizado una evaluación consistente en la observación a través de diferentes técnicas e instrumentos, que han servido de ayuda, para determinar la consecución de los objetivos planteados.

De dicha evaluación, y una vez analizado el resultado de los datos, se han extraído las conclusiones y se ha planteado un escenario futuro (prospectiva) a esta propuesta, analizado algunas de las limitaciones encontradas.

Para finalizar este trabajo, se ha realizado un listado de todas las referencias bibliográficas consultadas y se han adjuntado también unos anexos, donde pueden apreciarse muestras de algunas de las actividades realizadas por las alumnas y diferentes tablas y encuestas realizadas para la evaluación.

3. MARCO EMPÍRICO: EL PROYECTO “IRLANDA”

3.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los talleres que se han desarrollado con las alumnas de altas capacidades, se han diseñado fundamentándolos en el modelo conocido como enriquecimiento, comentado anteriormente, consistente en ofrecer a estas alumnas tareas, actividades y problemas cuya solución exige el desarrollo de habilidades socio-cognitivas como el razonamiento, la creatividad, la solución de situaciones, la toma de decisiones y el trabajo cooperativo.

El objetivo de las actividades y materiales utilizados es proporcionar a estas alumnas unas experiencias de aprendizaje que les permitan trabajar de una manera divertida y creativa. Así se plantea un objetivo principal y otros complementarios, como son:

Objetivo principal: ampliar la oferta educativa y diseñar una serie de actividades que amplíen el currículo escolar cuyo núcleo temático es Irlanda, para un grupo de alumnas con altas capacidades.

Objetivos complementarios:

1. Conseguir el desarrollo integral de las capacidades personales de estas alumnas a través de las competencias básicas
2. Proporcionar distintos contextos de aprendizaje y propiciar una actitud de aprendizaje autónomo.
3. Desarrollar el pensamiento divergente y el factor lúdico en la realización de diferentes actividades.
4. Reforzar las habilidades sociales para mejorar la relación con los demás (empatía) y el conocimiento propio (autoconcepto).
5. Aprender conceptos relacionados con Irlanda, para su posterior puesta en práctica a través de distintas actividades.
6. Fomentar tanto el trabajo en equipo como el individual en la realización de tareas.
7. Explorar la creatividad, la imaginación y la inventiva a través de distintas actividades, con un eje común, a través de todas las materias.
8. Utilizar las nuevas tecnologías como recurso para realizar distintas actividades.
9. Conocer, valorar y respetar la cultura irlandesa en todas sus manifestaciones.

3.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS

3.2.1. Destinatarios

Para este proyecto de investigación se ha trabajado con un grupo de siete alumnas del Colegio de Fomento Nelva en Murcia, del primer y segundo ciclo de primaria, evaluadas por el equipo de orientación del centro como alumnas de altas capacidades. Por cuestiones de anonimato, no daré sus nombres pero sí la distribución de estas alumnas por cursos. De este grupo, dos niñas pertenecían a segundo de primaria, tres niñas pertenecían a tercero de primaria y dos niñas pertenecían a cuarto de primaria.

Solo eran alumnas, puesto que este centro ofrece una educación diferenciada. Las alumnas de altas capacidades de tercer ciclo de primaria no están incluidas en este proyecto, puesto que ya realizaban una serie de actividades en el centro, diseñadas especialmente para ellas.

3.2.2. Recursos y espacios utilizados

Para el diseño y elaboración de este proyecto se han necesitado los siguientes recursos, todos ellos seleccionados según el tipo de actividad a realizar:

- *Recursos personales:* donde los agentes implicados han sido el centro educativo, subdirectora de primaria, el equipo educativo del primer y segundo ciclo de primaria, las alumnas, la profesora en prácticas (yo) y también se ha contado con la colaboración y asesoramiento del equipo de orientación de dicho centro. La distribución de la participación de estos agentes en cada actividad se verá reflejado detalladamente en el punto 3.3.
- *Recursos materiales:* como cartulinas, folios de colores, pegatinas, recortables, rotuladores, lápices, ceras, temperas, lápices de escritura, mesas, sillas, algunos disfraces básicos (bigote, pañuelo, peluca, según el personaje a interpretar en el teatro, cartones grandes para realizar los decorados, mesas, sábanas, agujas, hilos, fieltro verde, blanco y naranja, impermeables, pegamento, partitura del himno de Irlanda.
- *Recursos tecnológicos:* ordenadores, proyector, pizarra digital, equipo de música, conexión a internet para utilizar Google Maps, ver vídeos en el canal de YouTube, descargar la partitura del Himno de Irlanda, buscar información en diferentes páginas webs. También se necesita el programa Word y Paint.

Para la realización de las distintas actividades se ha utilizado en su mayoría el aula taller del centro, que cuenta con 12 ordenadores portátiles, una pizarra digital modelo eBeam, pizarra, seis mesas alargadas, 20 taburetes y equipo de audio, que a su vez sirve como laboratorio. El aula de

informática está dotada con 17 ordenadores, pizarra digital, proyector, 17 mesas y 17 sillas y equipo de sonido. El aula de música, dotada con 32 sillas, pizarra pautada, ordenador, proyector, equipo de música, instrumentos de pequeña percusión. Y el aula de cuarto de primaria B, que se escogió por su amplitud, lo que permitía bastante libertad de movimientos para ensayar el teatro.

3.2.3. Temporalización y descripción general del programa

Como ya se ha comentado anteriormente, este programa de actividades se realizó en mi periodo de prácticas, que comprendió desde el 15 de abril al 31 de mayo, aunque se completó con algunas horas más para realizar la evaluación de dicho trabajo. Las sesiones se llevaban a cabo durante tres días a la semana, lunes, miércoles y viernes, en horario de 13.20 a 14.15 horas, con un grupo de siete alumnas de altas capacidades. Las actividades que se han diseñado por materias son las siguientes:

Lengua castellana: en esta materia se han trabajado tanto los carteles como los folletos informativos bilingües referentes a la lengua y literatura irlandesa. Primeramente se diseñaron a mano en folios, con la ayuda de la profesora de plástica, inglés y lengua y posteriormente se pasaron a cartulinas. Toda la información fue buscada en el buscador Google, trabajando con esta herramienta durante las sesiones, pero siempre bajo la supervisión de las profesoras. Así con esta actividad trabajábamos el inglés, lengua, plástica y las nuevas tecnologías.

Inglés: esta materia es el eje central del proyecto. Con las alumnas de altas capacidades se ha trabajado la representación del teatro *The Pretty Pritty* para las alumnas de primer ciclo y *The Princess and the Pea* para el segundo ciclo. Ambos teatros se interpretaron junto a las niñas de su clase, pero se ensayaban en las horas de taller, junto con la profesora de inglés y la profesora de prácticas.

Música: desde esta materia se ha ensayado el himno de Irlanda *The Soldier Song* y se ha trabajado conjuntamente con educación física en la representación de una danza tradicional irlandesa, a partir del vídeo *Sesame street: Murray goes to Irish Step Dance School*, de donde se extrajeron los pasos. Para esta actividad se ha contado con la colaboración de la profesora de educación física, la profesora de música y la alumna en prácticas.

Educación física: además de la interpretación de la danza, desde esta materia se ha trabajado junto al resto de la clase el fútbol gaélico y otros deportes típicos como el rugby o el hurling. Para esta actividad se ha contado con la profesora de educación física y la alumna en prácticas.

Conocimiento del medio: se han trabajado sobre todo murales con la localización, características generales del país, sociedad, costumbres, etc. Cada alumna elegía una temática o cómo realizar su mural. Esta actividad era de tipo individual y está altamente relacionada con plástica y las nuevas

tecnologías, puesto que se podían utilizar todo tipo de recursos para la búsqueda de información y todo tipo de materiales para su elaboración. Para esta actividad se ha contado con la ayuda de la profesora de plástica y la alumna en prácticas.

Educación plástica y matemáticas: en estos talleres y mediante esta actividad se les propuso a estas alumnas que pensarán qué cosas se podrían vender para conseguir dinero para Isef, una fundación que beca a alumnas del colegio con pocos recursos.

Con un presupuesto inicial de 20 euros, las alumnas debían elaborar un plan de mercado e idear qué cosas podían vender para sacar el máximo beneficio. Aunque se detallará mejor más adelante, las alumnas idearon poner varios puestos, en los que se vendían broches con forma de trébol, banderas de Irlanda y coleteros, además de otros puestos con magdalenas, bizcochos y otros dulces.

A continuación, pasamos a exponer cómo se diseñó y se puso en práctica este trabajo, junto con las actividades, los contenidos y materiales que se trabajaban en cada sesión, la temporalización y los agentes implicados.

Como ya se ha comentado, este trabajo se llevó a cabo durante siete semanas, desde el 15 de abril al 31 de mayo más la primera semana de junio, que se utilizó para evaluar los resultados.

Su diseño surgió de la entrevista mantenida con la subdirectora de primaria y el departamento de orientación una semana antes de mi periodo de prácticas (día 9 de abril). Después se produjo una reunión al día siguiente con el equipo educativo de estas niñas y se plantearon las actividades en función a las necesidades de las niñas y el centro. Los días 10, 11 y 12 se diseñaron y se pusieron por escrito los objetivos, actividades y temporalización de este proyecto para volver a presentarlo a la subdirectora para su aprobación. Una vez aprobado el 15 de abril, el miércoles 17 se mantuvo una reunión con las alumnas para las que iban a destinarse estas actividades y se evaluaron sus conocimientos previos mediante una tormenta de ideas. El jueves 18 se realizó una reunión con los padres de estas alumnas. Los que no asistieron fueron informados vía correo electrónico y el día 19, comenzó el primer taller.

A continuación y para una mejor visión global de los talleres, se han incluido los calendarios de abril y mayo, dividiendo por colores las materias impartidas. Dichos talleres se han impartido tres días a la semana: lunes, miércoles y viernes de 13.20 a 14.15 horas.

ABRIL / MAYO 2013

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
29	30			

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

Lengua castellana: 3 sesiones	
Inglés: 4 sesiones	
Música: 3 sesiones	
Educación física: 3 sesiones	
Conocimiento del medio: 3 sesiones	
Educación plástica/matemáticas: 3 sesiones	

Este calendario de actividades se diseñó en función de la disponibilidad de las profesoras. Por este motivo, no se han llevado a cabo las sesiones de manera continuada.

3.3. LA PROPUESTA POR ASIGNATURAS

3.3.1. Lengua castellana

Temporalización: tres sesiones (viernes 19 de abril, 6 y 20 de mayo)

Objetivos

1. Aprender a seleccionar la información necesaria para elaborar un cartel o folleto combinando la lengua castellana y el inglés sobre la literatura y lengua inglesa.
2. Utilizar de manera correcta el buscador Google, en la realización de actividades.
3. Desarrollar la creatividad a través de la elaboración de folletos y carteles informativos.

Contenidos

- Partes que componen un cartel y un folleto informativo
- Selección de información

- Uso del buscador Google
- Diferencia entre A4, A3 y cuartilla.
- Tipos de letra. Imágenes. Diseño (formas, colores, tipo de fondo).

Materiales y agentes implicados

Para esta actividad se han utilizado folios de tamaño A4, A3, cartulinas, lápiz negro, lápices de colores, rotulador, siete ordenadores con conexión a internet, los programas informáticos Word y Paint e impresora HP color laser jet 2605dn.

Los agentes implicados han sido la profesora de informática del centro, la profesora de lengua y la profesora de prácticas.

Desarrollo de las sesiones

1^a sesión

Los cinco primeros minutos se utilizaron para explicar a las alumnas el trabajo que debían realizar. En los siguientes 20 minutos se les explicó las partes que tenían que tener tanto los carteles como los folletos, para su posterior elaboración, así como normas básicas para la utilización del buscador Google. En los 25 minutos siguientes, se dejó tiempo para que las alumnas diseñasen y eligiesen la información que iban a utilizar en sus murales o folletos. Todas debían hablar de la lengua inglesa y posteriormente elegir a un escritor o escritora irlandesa. Para finalizar la sesión, una revisión por parte de las profesoras y una orientación para la siguiente sesión.

2^a sesión

Se comenzó esta sesión con una visión de los diseños y se recordaron las orientaciones de la sesión anterior. En los 45 minutos siguientes, las niñas de manera individual trabajaron su diseño bajo la supervisión de las profesoras. Para finalizar, se realizó una mesa redonda donde las niñas expresaban sus opiniones y comentaban el estado de su trabajo.

3^a sesión

Se utiliza íntegramente para terminar los diseños e imprimirlos. Los trabajos se dan a la tutora de cada niña para su posterior colocación en sitios visibles del colegio, como la puerta de acceso al pabellón de primaria, corchos informativos, etc. (Véanse algunos ejemplos en el anexo 7.1).

3.3.2. Inglés

Temporalización: cuatro sesiones (días 22 de abril y 8, 10 y 31 de mayo)

Objetivos

1. Aprender la pronunciación y entonación de una obra de teatro en inglés.
2. Disfrutar con la representación de la obra de teatro y fomentar el trabajo en equipo.
3. Valorar y respetar el idioma y la cultura inglesa.

Contenidos

- Lectura y comprensión del texto.
- Pronunciación y entonación.
- Importancia de trabajar en equipo.
- Profundización en el idioma del inglés.

Materiales y agentes implicados

Entre los materiales que se han utilizado encontramos el argumento de la obra de teatro, diccionario de inglés, CD del cuento, corchos, telas, mesas, sillas y disfraces variados para interpretar los personajes. Se ha contado con la ayuda de la profesora de inglés, la profesora de plástica y la profesora de prácticas.

Desarrollo de las sesiones

1^a sesión

Se distribuyeron los personajes a interpretar por cada alumna, y se dividieron en primer y segundo ciclo. Con cada grupo se visionó un video de los teatros realizados por otro colegio. Posteriormente, se fue leyendo cada una de las frases que componían el cuento, y se iba traduciendo lo que no se entendía.

2^a sesión

Durante esta sesión se trabajó la pronunciación y la dramatización de cada una de las frases con la letra en mano.

3^a y 4^a sesión: se realizó de la misma manera (Véanse anexo, 7.2 y 7.2.1).

3.3.3. Música

Temporalización: tres sesiones (el día 24 de abril y 3 y 15 de mayo)

Objetivos

1. Utilizar la voz como recurso interpretativo para la ejecución del himno de Irlanda.
2. Desarrollar el oído y la coordinación en la representación de una danza típica de Irlanda.
3. Valorar y respetar el folclore típico de Irlanda.

Contenidos

- Lectura de notas y ritmo.
- Estudio de la letra del himno en inglés.
- Pasos para interpretar la danza.
- Ritmo y movimiento.

Materiales y agentes implicados

Se han utilizado la partitura del himno de Irlanda, grabación de la canción, vídeos sobre la danza, pizarra digital para proyectar los pasos, y el gimnasio para ensayar. En esta actividad ha estado presente la profesora de educación musical y la profesora de prácticas. Tanto la partitura como el enlace al vídeo que sirvió para su ensayo pueden verse en el anexo 7.3.

Desarrollo de las sesiones

1^a sesión

Durante los 10 primeros minutos se les explicó a las alumnas qué iban a realizar en las diferentes sesiones y se les pasó la fotocopia del himno de Irlanda. Seguidamente, se les puso este himno para que lo escuchasen dos veces. A continuación, durante 20 minutos se fueron leyendo las estrofas y traduciendo las palabras que no se entendían así como reforzando la pronunciación del mismo. Los diez minutos siguientes se dejaron para que las alumnas memorizasen el estribillo y la primera estrofa junto con el audio. En los últimos cinco minutos se ensayó con todas una última vez.

2^a sesión

Se comienza de nuevo con el audio del himno y se estudian las dos siguientes estrofas durante 15 minutos; posteriormente se dejan 20 minutos para la interiorización del mismo. Después de esto, se visiona el video de la danza tradicional a interpretar y se comienza con el aprendizaje de los primeros pasos sin la música. Finalmente se interpretan los pasos con la melodía.

3^a sesión

Se utilizan los 20 primeros minutos de la sesión a repasar varias veces junto con la música las tres estrofas y el estribillo del himno. En los 35 minutos restantes se enseñan los pasos siguientes primeramente sin música y luego con ésta. El repaso final de los pasos se realizará en las sesiones de educación física.

3.3.4. Educación física

Temporalización: tres sesiones (día 26 de abril y los días 3 y 24 de mayo)

Objetivos

1. Desarrollar el control motor necesario para interpretar una danza típica de Irlanda.
2. Favorecer la coordinación, el control y el autodomínio del cuerpo para interpretar una danza y jugar al fútbol gaélico.
3. Buscar, seleccionar y aprender información relevante sobre los deportes típicos de esta región.

Contenidos

- Autodomínio del cuerpo.
- Reglas, trabajo en equipo.
- Coordinación, cooperación.
- Aprendizaje de pasos (habilidades motrices).
- Ritmo.

Materiales y agentes implicados

Balón de fútbol, dos picas de dos metros, dos porterías, petos, reproductor de audio, gimnasio. Las profesoras implicadas han sido la profesora de educación física y la profesora de prácticas, junto con la coordinación de la profesora de música.

Desarrollo de las sesiones

1^a sesión

Se visualiza un vídeo sobre los diferentes deportes típicos en Irlanda, donde se pueden observar sus normas, las acciones que se pueden llevar a cabo y varios partidos en el aula de informática. Una vez allí, se dejan 30 minutos para que las alumnas busquen y seleccionen información sobre estos

deportes para la elección de los murales, se imprime esta información y se trabaja en la elaboración de los murales. (Véase anexo 7.4).

2^a sesión

Durante los 30 primeros minutos se trabaja en la elaboración de los murales; posteriormente, se repasan los pasos aprendidos en las sesiones de música.

3^a sesión

Se siguen repasando los pasos de la danza típica.

3.3.5. Conocimiento del medio

Temporalización: tres sesiones (el día 29 de abril, 1 y 13 de mayo)

Objetivos

1. Aprender a buscar y seleccionar información acerca de Irlanda.
2. Desarrollar la creatividad a través de los diferentes murales creados.
3. Fomentar el respeto y valorar el patrimonio cultural de Irlanda.

Contenidos

- Localización geográfica.
- Monumentos típicos.
- Gastronomía.
- Costumbres.

Materiales y agentes implicados

Ordenadores con conexión a internet, cartulina, folios, lápices de colores, ceras, rotuladores, materiales a escoger por la alumna, impresora. Han colaborado en la realización de esta actividad la profesora de conocimiento del medio y la profesora de prácticas.

Desarrollo de las sesiones

1^a sesión

Visionado de un vídeo sobre Irlanda durante diez minutos, explicación de la actividad durante cinco minutos, 30 minutos para seleccionar y buscar la información para la elaboración de murales. En los últimos diez minutos, revisión por parte de las profesoras y posibles sugerencias y cambios.

2^a sesión

Las alumnas de manera conjunta o individual prosiguen con la búsqueda y elaboración de los murales.

3^a sesión

Impresión y finalizado de murales, que se dan a sus profesoras tutoras para decorar diferentes zonas del colegio. Pueden verse algunos ejemplos en el anexo 7.5.

3.3.6. Educación plástica y matemáticas

Temporalización: tres sesiones (días 22, 27 y 29 de mayo)

Objetivos

1. Aprender a realizar un estudio de mercado y fomentar la resolución de problemas.
2. Desarrollar la capacidad de inventiva e imaginación a través de diferentes materiales.
3. Favorecer el trabajo en equipo y respetar las opiniones de las demás para la resolución de problemas.

Contenidos

- Planteamiento de problemas.
- Discusión y puesta en común de propuestas.
- Creatividad.
- Materiales.

Materiales y agentes implicados

Folios, planteamiento del problema, materiales, billetes ficticios, fieltro, cartón, impermeables, pegamento, aguja, hilo, mesas, sillas. Las profesoras implicadas han sido la profesora de matemáticas, profesora de educación plástica y la profesora de prácticas.

Desarrollo de las sesiones

1^a sesión

Se realiza una mesa redonda con las alumnas durante diez minutos y se les plantea el problema para que ellas debatan durante unos 15 minutos diferentes propuestas para que, con un presupuesto de 20 euros, decidan qué cosas podrían vender para sacar beneficios. Posteriormente se ponen en común y se decide, mientras la profesora da algunas orientaciones. Para finalizar se

realiza la hoja de mercado con el presupuesto inicial, previsión de gastos en material y cálculo de posibles beneficios. (Véase anexo 8.6)

2^a sesión

Durante esta sesión y una vez elegido lo que se va a vender (coleteros, broches en forma de trébol y banderas de Irlanda) se dispuso a la elaboración de los broches durante toda la sesión.

3^a sesión

Se continuó con la elaboración de los productos que se iban a vender. En una cuarta sesión fuera del programa se dispusieron los puestos, para vender los productos. (Ejemplo en anexo 8.6).

3.4. METODOLOGÍA

La metodología que se ha utilizado para desarrollar este trabajo ha sido una metodología activa y participativa, como se ha podido observar en el punto anterior, donde las alumnas, mediante actividades diversas que han incluido la evaluación inicial mediante *brainstorming*, o tormenta de ideas, la resolución de casos, búsqueda de información, escenificación de problemas, planteamiento de soluciones a modo de *role playing*, debate, visionado de vídeos, representación de un teatro, ejecución de una danza típica, aprendizaje del himno de Irlanda, realización de murales, encuesta a modo de evaluación final, etc., han ido construyendo su propio aprendizaje, asimilando mejor los contenidos debido a la alta relación de estas actividades con la vida real.

Asimismo, esta metodología ha sido abierta y participativa no solo para las alumnas y profesoras, sino también para los padres, ya que desde el principio se realizó una reunión con todos ellos (a los que no pudieron asistir se les comunicó vía correo electrónico) y se les informó de las actividades que se iban a desarrollar, pidiendo su implicación en todo el proceso, puesto que desde el centro se considera que los padres, deben ser los primeros educadores de sus hijos. Por esta razón, todo el material didáctico y actividades que se realizaban podían ser trabajados en clase y ampliados y seguidos por los padres en casa.

Por otro lado, se ha utilizado también una metodología interdisciplinar, ya que si bien todas estas actividades se han realizado en un horario extraescolar de 13.20 a 14.15, todas las profesoras de estas alumnas estaban informadas sobre el proyecto y han intentado desarrollarlo dentro de sus materias, haciendo por consiguiente que el proyecto no fuese un suceso aislado, sino que estuviese bien fundamentado y cohesionado a través de las distintas asignaturas. Además de todo esto, se realizó una reunión semanal con el claustro de profesoras para comentar y opinar sobre el seguimiento de la puesta en marcha de las actividades diseñadas y plantear otras posibles mejoras.

También propuse, por si las niñas lo necesitaban, una tutoría conmigo para la ayuda personalizada de todas las alumnas, lo que creo que ha sido fundamental para el éxito obtenido.

Se han utilizado para dichas actividades agrupamientos variados, por lo que se han realizado actividades tanto de forma individual, como en pequeños grupos. Se ha intentado también utilizar actividades tanto escritas como orales, combinadas con proyectos de investigación propia y trabajos que desarrollen la capacidad de aprender a aprender, la coordinación, la expresión, el respeto, la capacidad de cooperación, la empatía, etc.

También se ha tenido en cuenta la diversidad dentro del grupo, puesto que, aunque son alumnas con altas capacidades, cada una tiene un talento o un tipo de alta capacidad y distintas edades por lo que la atención personalizada ha sido constante.

Por otro lado, las profesoras han pasado de ser meros transmisores de conocimientos para convertirse en una guía, donde en el proceso de enseñanza-aprendizaje las alumnas son las principales protagonistas y donde ambas aprenden. No es una relación unilateral, sino bilateral donde el *feedback* es muy importante.

Los materiales que se han utilizado también han sido variados y obtenidos de distintas fuentes, para así atender a la diversidad y no estancar o limitar la capacidad creativa de estas alumnas. También se le ha dado una especial importancia al uso de las nuevas tecnologías, puesto que entendemos que éstas son un recurso educativo muy importante en pleno siglo XXI, además de ser una herramienta muy útil y formativa.

3.5. EVALUACIÓN

3.5.1. Técnicas e instrumentos utilizados

Para recoger la máxima información, las técnicas más utilizadas para la evaluación han sido la *observación sistemática*, entendiéndola como o el acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello. Esta observación sistemática se diferencia de la observación espontánea que el ser humano realiza en el día a día, en la que no se planifica de antemano en cada momento lo que se va a observar, ni tampoco se registra.

En esta observación sistemática se ha analizado sobre todo su comportamiento, predisposición y resultados en la realización de las actividades, así como los cambios que se han ido produciendo en ellas, tras ponerlas en práctica.

Tampoco podemos olvidar la *recopilación documental*, que se ha utilizado para llevar a cabo un registro y control de todo lo observado.

Los instrumentos de recogida de esta información han sido los siguientes:

1. Ficha personalizada de cada alumna por materia, con registro de control de consecución de objetivos, asimilación de contenidos, utilización de recursos, comportamiento, motivación, relación con sus iguales y nota valorativa (anexo 7.7).
2. Ficha general personalizada de cada alumna con registros de control sobre su comportamiento, nivel de motivación, listado de las actividades realizadas y puntuación de las mismas (anexo 7.8).
3. Resúmenes de las ideas más importantes tratadas en las tutorías personalizadas.
4. Actas de las sesiones de las reuniones semanales con el resto del profesorado, con la información recopilada por ellas.
5. Encuestas realizadas a profesoras (anexo 7.8).
6. Encuestas realizadas a alumnas (punto 3.5.2).
7. Encuesta realizada a padres (anexo 7.10).
8. Tutorías con los padres por parte de la profesora - tutora.

Estas encuestas se han basado en los siguientes puntos para la recogida de información:

- ✓ Comportamiento y motivación.
- ✓ Grado de satisfacción.
- ✓ Utilidad de las actividades.
- ✓ Adecuación y uso de los materiales.
- ✓ Nivel de los trabajos exigidos.
- ✓ Mejora en la profundización del inglés.
- ✓ Interdisciplinariedad.
- ✓ Relación alumnas-alumnas.
- ✓ Relación profesoras-alumnas.
- ✓ Relación profesoras-padres.
- ✓ Aspectos a mejorar.

3.5.2. Análisis de los datos y resultados obtenidos

Una vez recogida toda la información a través de los diferentes instrumentos de evaluación anteriormente citados, podemos afirmar que los resultados han sido positivos.

De las fichas personalizadas, el listado de actividades realizadas, los resúmenes de las tutorías personalizadas, las actas de las sesiones de las reuniones semanales, las tutorías de las tutoras con los padres y la encuesta pasada a las profesoras podemos extraer los siguientes datos:

En cuanto al *comportamiento y el grado de motivación*, los datos recogidos muestran un alto índice de motivación y buena actitud y predisposición hacia la realización de las distintas actividades, por parte de las siete niñas. Aunque en momentos determinados, una de ellas presentaba momentos de ausencia, si se hablaba con ella, enseguida retomaba la tarea.

El grado de satisfacción ha sido alto, según las distintas profesoras. Les ha gustado mucho la idea de trabajar todas coordinadas con un tema en común, puesto que ha sido muy fácil el desarrollo de las actividades al trabajar con un grupo reducido, la creatividad y la libertad a la hora de guiar a las alumnas ha sido muy grande a la vez que placentero para ellas. Muchas afirman que las alumnas asistían con mucha ilusión a los talleres y que las esperaban en la puerta en cuanto sonaba el timbre de clase. Creen que las alumnas han aprendido muchos conceptos nuevos, han afianzado otros y se han divertido mucho aprendiendo.

Como aspectos negativos destacan que la falta de dominio por parte de algunas profesoras en el idioma extranjero (inglés), les ha creado algunas dificultades a la hora de resolver alguna duda planteada por las niñas en la realización de alguna actividad. También se han visto limitadas con el tiempo, puesto que algunas actividades han tenido que finalizarse en otras horas fuera de las estimadas para llevar a cabo el programa.

Si evaluamos la *utilidad de las actividades* en general, se coincide en que todas las actividades desarrollaban una o varias competencias básicas y en común se desarrollaban todas. También se trabajaban, a través de las actividades, los distintos tipos de inteligencia y eran actividades que incluían destrezas aplicables a la vida real de la alumna. Los contenidos que se trabajaban permitían a las alumnas aprender conceptos nuevos, afianzar o ampliar estos, a través de un tema candente a la vez que necesario como es el aprendizaje del inglés.

La *adecuación de los materiales* ha obtenido una valoración alta, ya que se han intentado utilizar todo tipo de materiales, dándole una prioridad al uso de las nuevas tecnologías, siempre que se ha visto justificado. En algunas actividades se añadieron otros materiales, según el desarrollo de las sesiones. Todo esto era consensuado en las reuniones semanales por parte del equipo educativo.

El *nivel de los trabajos* que se han realizado en las sesiones ha sido adecuado, puesto que no se imponía desde el principio el resultado del mismo, si no que a través de una idea era la propia alumna quien daba forma a su trabajo, dejando libertad en la utilización de materiales y diseño, eso sí, siempre bajo la supervisión y asesoramiento de la profesora. Por eso se han podido observar distintos niveles en los trabajos, dependiendo de la alumna. Pero este hecho no determina que un trabajo sea mejor que otro, sino que, simplemente muestra la diversidad existente dentro del grupo.

Si nos centramos en las actividades podemos observar que favorecían la *mejora y profundización del inglés*, ya que a través de los diferentes trabajos escritos o representación orales (véase el teatro, aprendizaje del himno), estas alumnas ampliaban su vocabulario, mejoraban su pronunciación, aprendían o recordaban elementos gramaticales y, en definitiva, disfrutaban con el idioma. La valoración de las profesoras es positiva, aunque como ya hemos comentado anteriormente, alguna se encontró con la dificultad de responder alguna pregunta por parte de las alumnas. La profesora de inglés, por su parte, está muy contenta con los resultados y con el trabajo realizado.

El que todas las actividades estuviesen conectadas por un nexo común, en este caso Irlanda, ha favorecido la *interdisciplinariedad*, que las profesoras han valorado muy positivamente ya que según ellas mismas trabajar todas coordinadas y con una temática común les ha sido muy cómodo, además de ser muy motivador, puesto que todas se sentían parte del proyecto. En las sesiones llegaron a plantear la idea de seguir trabajando así, con otros proyectos de cara al próximo curso escolar.

El favorecer la interdisciplinariedad ha llevado a que exista una *mejor comunicación* entre las propias profesoras, que independientemente de su relación de centro, tenían que comentar, valorar y observar las actividades y ponerlas en común en las sesiones semanales. Esto ha favorecido la empatía, la colaboración, el respeto y la ayuda entre ellas mismas.

Asimismo, y aunque la relación ya era buena y fluida, mediante este trabajo se ha mejorado la relación de las profesoras con las alumnas. Esto se debe a que el trabajar con este pequeño grupo fuera de la clase les ha llevado a conocerlas mejor y a llevar a cabo una verdadera educación personalizada, según afirmaban las propias profesoras.

Todo esto a su vez, también ha potenciado la comunicación entre las profesoras tutoras y las familias, puesto que los padres estaban informados de las actividades y demandaban una información constante de su realización. Según la tutora de las alumnas, los padres se mostraban muy contentos con esta iniciativa del centro y la valoraban positivamente, puesto que veían la alegría con la que sus hijas hablaban de las actividades que estaban realizando. Sin embargo, tan solo una familia realizó posteriormente la encuesta de evaluación.

Como aspectos a mejorar, todas las profesoras coinciden en que la falta de tiempo es una constante; según ellas, este programa de actividades hubiese necesitado más sesiones para su desarrollo completo. Algunas profesoras manifiestan su desacuerdo en la separación de las alumnas en este grupo y defienden la postura de atender a las necesidades de estas alumnas, pero dentro del aula. Por otro lado, dos profesoras en concreto ponen de manifiesto que la profesora de inglés debería haber asistido a todas las sesiones en las diferentes actividades, para solventar cualquier duda que pudiese surgir, puesto que ellas mismas tuvieron problemas, debido a su falta de formación en este idioma.

La puntualidad ha sido otro punto a mejorar según las profesoras puesto que algunas de ellas tenían clase en la hora anterior y se retrasaban un poco en el comienzo de estos talleres. También aunque la experiencia ha sido positiva, las profesoras piensan que hubiese sido más ordenado si las sesiones por materia hubiesen sido continuas, hecho que no podía producirse debido a su horario. Por eso, exponen que una planificación de un taller de este tipo debería realizarse durante todo el año y presentarse en septiembre.

Por otro lado, de las reuniones semanales planteadas, tan solo se llevaron a cabo dos y no con todas las profesoras, por lo que se determinó que cada profesora en la ficha personal de cada alumna fuese anotando sus observaciones o posibles aportaciones, para que semanalmente yo las recogiese, hiciese un resumen y se enviase por correo electrónico, a todas las profesoras. Así de una manera indirecta todas sabían si había algún problema o aspecto a mejorar en alguna materia.

A continuación se detallan los resultados de la encuesta pasada a las alumnas. Los números representan el número de niñas que respondieron ese ítem; el total de niñas es siete.

Responde a las siguientes cuestiones	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	TOTAL
1. ¿Te has portado correctamente, haciendo caso a las indicaciones de la profesora?			1	2	4	7
2. ¿Te ha gustado realizar estas actividades junto al resto de tus compañeras?				1	6	7
3. ¿Estás contenta con el resultado de tus trabajos o actividades?				2	5	7
4. ¿Te han parecido interesantes y útiles las actividades planteadas?			1	1	5	7
5. ¿El nivel de dificultad te ha parecido el adecuado?				3	4	7
6. ¿Crees que ha mejorado tu nivel de inglés o que has aprendido cosas nuevas de este idioma?					7	7
7. ¿Te ha parecido bueno que se trabajase el tema de Irlanda en todas las materias a la vez?					7	7
8. ¿Cómo ha sido tu trato con la profesora? (explicación, comunicación, resolución de dudas)				2	5	7
9. ¿Qué te ha gustado más?	<p>“El teatro, porque he aprendido inglés, me lo he pasado muy bien y me he sentido una artista con el disfraz y todo”.</p> <p>“Ver los carteles y los folletos que realicé en la puerta principal del cole”.</p> <p>“Ayudar a mis compañeras a coser los pins y venderlos porque era por una buena causa”.</p> <p>“Me ha gustado mucho aprender la danza y el himno de Irlanda porque así sé algo más de ese país”.</p> <p>“Utilizar el ordenador yo sola para hacer los carteles y que se quedasen tan bonitos para decorar el colegio”.</p> <p>“Buscar en internet dónde estaba Irlanda, cuál es su capital y qué costumbres tienen. Me gusta su tarta de zanahoria, mi madre la ha hecho.</p> <p>“Hacer las banderas de Irlanda, porque he aprendido cuáles son sus colores, naranja, blanco y verde, también me ha gustado el fútbol gaélico, juego con mis hermanos”.</p>					
10. Si tuvieses que cambiar algo, ¿qué cambiarías?	<p>“Cambiaría el horario, tengo hambre a esa hora”.</p> <p>“Me gustaría estar con todas mis compañeras de clase”.</p> <p>“Haría lo mismo con otros países, para conocerlos más, no solo Irlanda”.</p> <p>“Poner más horas a la semana”.</p> <p>“Me gustaría haber leído algún libro en inglés”.</p> <p>“Representar el teatro más de una vez y delante de los padres”.</p> <p>“Pedirle a la directora que nos hubiese dado un diploma”.</p>					

Como se puede extraer de estos resultados, la percepción general de las niñas de los diferentes ítems es bastante o mucho, que son las calificaciones más altas dentro de la encuesta. Tan solo una niña afirma haber mostrado un comportamiento en la realización de las actividades que ella califica como medio con respecto a sus compañeras. Esta calificación también aparece en cuanto a la utilidad de las actividades, donde una de las alumnas también la valora como media.

En las preguntas 9 y 10 que se realizaron de forma oral, he transcrito de manera literal la contestación de las alumnas.

Como se puede observar el nivel de motivación es alto y a las alumnas les ha gustado realizar estas actividades, sobre todo porque han aprendido conceptos nuevos, han mejorado su inglés, porque han podido posteriormente mostrar sus trabajos y porque han utilizado herramientas motivadoras para ellas como internet, dramatizar, cantar, trabajos manuales, etc.

Los aspectos de mejora van enfocados hacia el horario, la separación de estas alumnas del resto de su clase, la demanda de más horas, otros temas a tratar para posibles actividades y la muestra y reconocimiento de sus trabajos.

Las encuestas para padres fueron enviadas vía correo electrónico, por la profesora tutora, pero no se han tenido en cuenta para la evaluación, puesto que tan solo una familia la contestó. Por lo tanto, los datos carecen de validez.

4. CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos, en mi opinión, creo que tanto el objetivo principal como los objetivos secundarios propuestos en este trabajo han quedado cubiertos y en su mayoría se han cumplido, pero no en su totalidad, puesto que quizás, algunos objetivos como el de desarrollar las capacidades personales o favorecer el aprendizaje autónomo, necesitan en mi opinión de más tiempo para su consolidación. Incluso me atrevería a decir que son objetivos a cumplir a lo largo de toda la vida y en este sentido, este programa solo ha comenzado a desarrollar su consecución, pero no podría afirmar que se haya conseguido, puesto que un periodo de siete semanas, es poco tiempo para alcanzarlos.

Por otro lado, pienso que este trabajo partió en un principio teniendo en cuenta más los intereses o necesidades del centro que los de las propias alumnas, y en este sentido, creo que es un aspecto a mejorar en posibles proyectos o trabajos de investigación, puesto que la evaluación inicial realizada o tutoría con las niñas fue más una serie de preguntas para partir de sus conocimientos iniciales sobre el tema, el cual ellas no pudieron elegir según sus intereses, si no que ya les venía impuesto.

Aun así me sorprendió la respuesta tan positiva de las niñas, que desde la primera sesión se mostraron muy receptivas y contentas con el tema que iban a trabajar. También estoy contenta con la valoración realizada tanto por las profesoras y alumnas, que califican las actividades realizadas como positivas.

El tema de este trabajo se planteó debido a la falta de atención personalizada que, según mi criterio, recibían los alumnos de altas capacidades. Esta falta de atención creo que ha quedado cubierta al menos durante las siete semanas que ha durado este programa, y para ello, como hemos visto a lo largo de este trabajo, se ha planteado una metodología abierta, participativa, que parte de la interdisciplinariedad, algo que he descubierto en este proyecto como vital para la educación, puesto que, tanto para profesoras como alumnas, es mucho más fácil trabajar y asimilar contenidos relacionados entre sí mediante las diferentes materias, que como conceptos aislados.

También he aprendido a entender qué son las competencias básicas, a trabajarlas y a aprender que es sencillo ponerlas en práctica a través de distintas actividades, como las realizadas en este trabajo.

El papel del inglés y las nuevas tecnologías han sido piezas clave para el desarrollo de este plan de actividades, puesto que en mi opinión son claves en esta sociedad en la que vivimos y por tanto, también lo son para la escuela.

Me ha preocupado durante todo el proceso y desarrollo de las actividades, que la segregación de estas alumnas de su grupo clase fuese algo negativo. Incluso ahora que ya ha finalizado, no tengo una opinión clara al respecto. Por una parte, considero que el agrupar a esta tipología de alumnado ha resultado beneficioso porque no han tenido que adaptarse al ritmo de trabajo de otras compañeras, pudiendo ser este más autónomo; a la vez que al unir las en un grupo reducido, la atención se ha hecho más personalizada si cabe.

Sin embargo, sí se ha podido observar cómo una niña (de hecho, en la encuesta se refleja) lo pasaba mal por no estar con el resto de sus compañeras, por miedo a que la trataran de diferente forma o la insultasen por asistir a este programa de actividades, tal y como comentábamos en el punto 2.4.2, tema que se trató con su tutora. Independientemente de este suceso a la mayoría de ellas pertenecer a este grupo, les ha reforzado su autoestima y estaban muy contentas y orgullosas de asistir.

5. PROSPECTIVA

En mi opinión y, teniendo en cuenta los resultados de este trabajo, pienso que la detección de este tipo de alumnos es crucial para atender de una manera correcta, mediante las diferentes medidas educativas, a sus necesidades. En este sentido, creo que en todos los centros educativos se debería poner especial atención en este hecho.

Por otro lado, creo que existe una gran falta de información y formación con respecto al alumnado de altas capacidades por parte de los profesores. Debería existir dentro de nuestra formación una materia relacionada al respecto, ya que si bien es cierto que se nos insiste mucho en la atención personalizada y en la diversidad, me he visto bastante indefensa a la hora de tratar con este tipo de alumnado, y he tenido que informarme y estudiar mucho con respecto al tema.

Este trabajo espero que sea de utilidad y se vea ampliado para ser utilizado en un futuro en este centro. Los puntos a mejorar deberían ser los siguientes:

Debería realizarse durante todo el año escolar y ser programado a principio de curso, la participación de los profesores ha de ser voluntaria, aunque debería existir un profesor coordinador para guiar y orientar un poco el proceso. Los temas elegidos para tratar la interdisciplinariedad deberían ser elegidos y consensuados por todo el claustro.

También sería necesario conseguir una mayor implicación por parte de los padres, puesto que éstos, son los primeros educadores de sus hijos. Y aunque se mostraron interesados por la idea de las actividades, no hubo una implicación total.

La interdisciplinariedad, punto de vital importancia en este trabajo, implica dedicación, espíritu de coordinación y trabajo en equipo, motivación, etc. Por lo que para que este proyecto pueda llevarse a cabo en un futuro, necesitaríamos a profesores que tengan estas cualidades, porque si no se hace muy difícil poner en marcha un proyecto de este tipo.

Por otro lado, el objetivo último, según mi criterio, sería conseguir que estos programas se desarrollasen dentro del aula y no fuera, para que todos los alumnos se beneficiaran de esta manera de aprender, pero, eso sí, teniendo a esta tipología de alumnos muy bien localizada y cubriendo sus necesidades.

Me gustaría finalizar este trabajo con esta cita de Quintiliano perteneciente a su obra *Institutiones Oratoriae*, extraída de la Tesis doctoral de Jiménez (2003), que en mi opinión resume muy bien todo lo que se ha expuesto en este trabajo y en nuestra tarea como futuros docentes:

...una de las cualidades de un maestro, el inquirir con todo cuidado el ingenio de sus discípulos, y el saber por dónde le llama a cada uno su naturaleza (...) Pues la naturaleza ayuda del cuidado, puede más; y el que es guiado contra su inclinación, no podrá lograr lo que no frisa con su ingenio, y perderá sus fuerzas por abandonar aquello para lo que parecía haber nacido. (Quintiliano, Tomo I, 1916. p.3)

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J., Renzulli, J. y Benito, Y. (2003). *Manual internacional de superdotación. Manual para profesores y padres*. Madrid: Eos.
- Arocas Sánchez, E., Martínez, P. y Martín, P. y Samper, I. (1994). La respuesta educativa a niños superdotados y/o con talentos específicos. Consellería d'Educació i Ciència. Valencia: Graphic-3.
- Arocas Sánchez, E. Martínez, P. y Martín, P. (2004). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Barrios Espinosa, E. (2002). *Propuestas de aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera*. Madrid: Greta.
- Benito, Y. (1996). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. y Alonso, J. (2004) *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales*. Madrid: Bonum.
- Bouffard-Bouchard, T., Parents, S. y Lavirée, S. (1993). Self regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Castro, M.L. (2006). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿niños en riesgo social? *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 18, 163-176. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572085>
- Clark, K. y Callow, R. (2002). *Educating the gifted and talented: resource issues and processes*. England: David Fulton.
- Clark, B. (2008). *Growing up Gifted*. Ohio: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Coks, F. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Medici.
- Cross, T. L. (1994). Determining the needs of gifted children. *Gifted Child Today*, 17(1), 10-11.
- Csikszentmihalyi, M. y Robinson, R. (1986). Culture, time, and the development of talent. En Sternberg, R. y Davison, J. *Conceptions of Giftedness*. EEUU: Cambridge University Press.
- Dabrowski, K., Piechowski, M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development*. Nueva York: Oceanside Dabor, Vol. 2.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial del Estado, 254, del 3 de noviembre de 2009.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional un estudio empírico con niños de altas capacidades*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/203/1/FerrandoPrieto.pdf>
- Gagné, F. (1999). My convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.

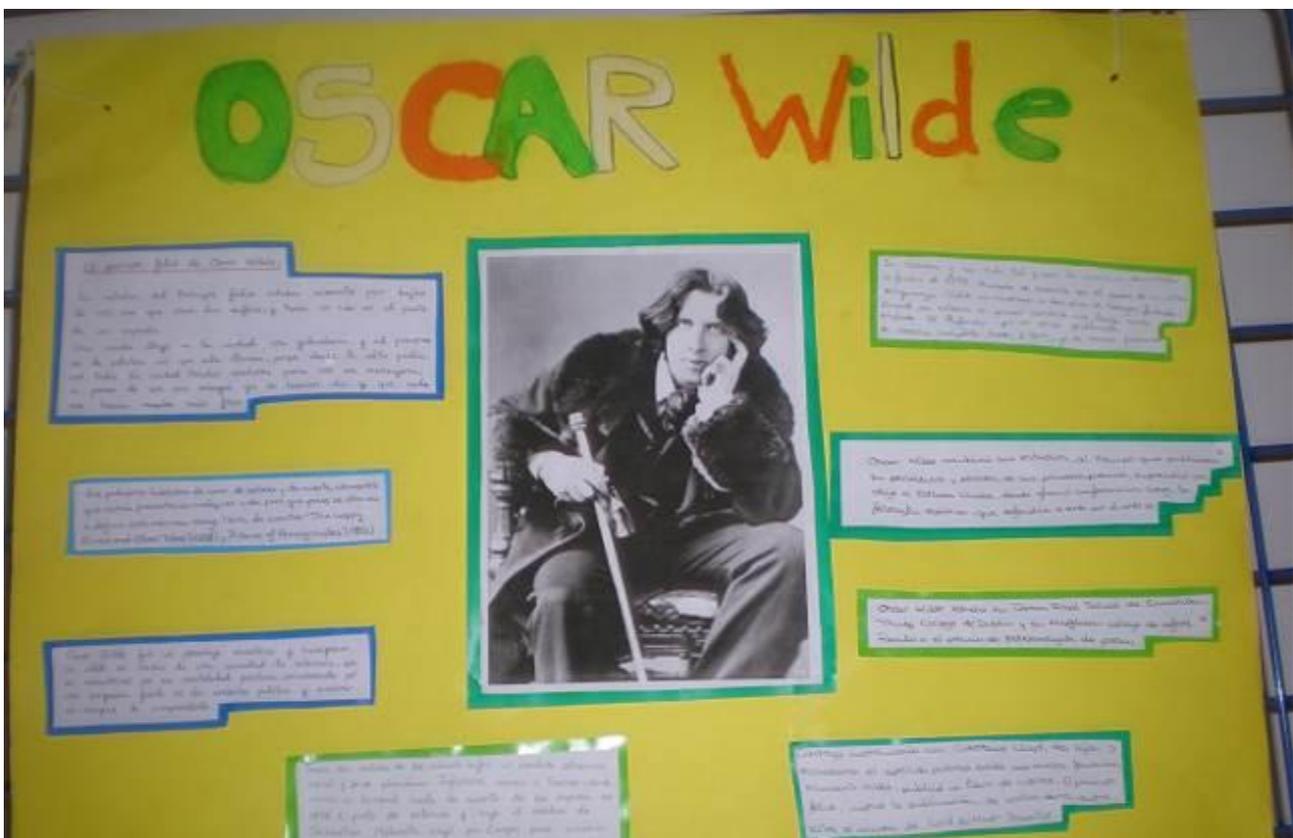
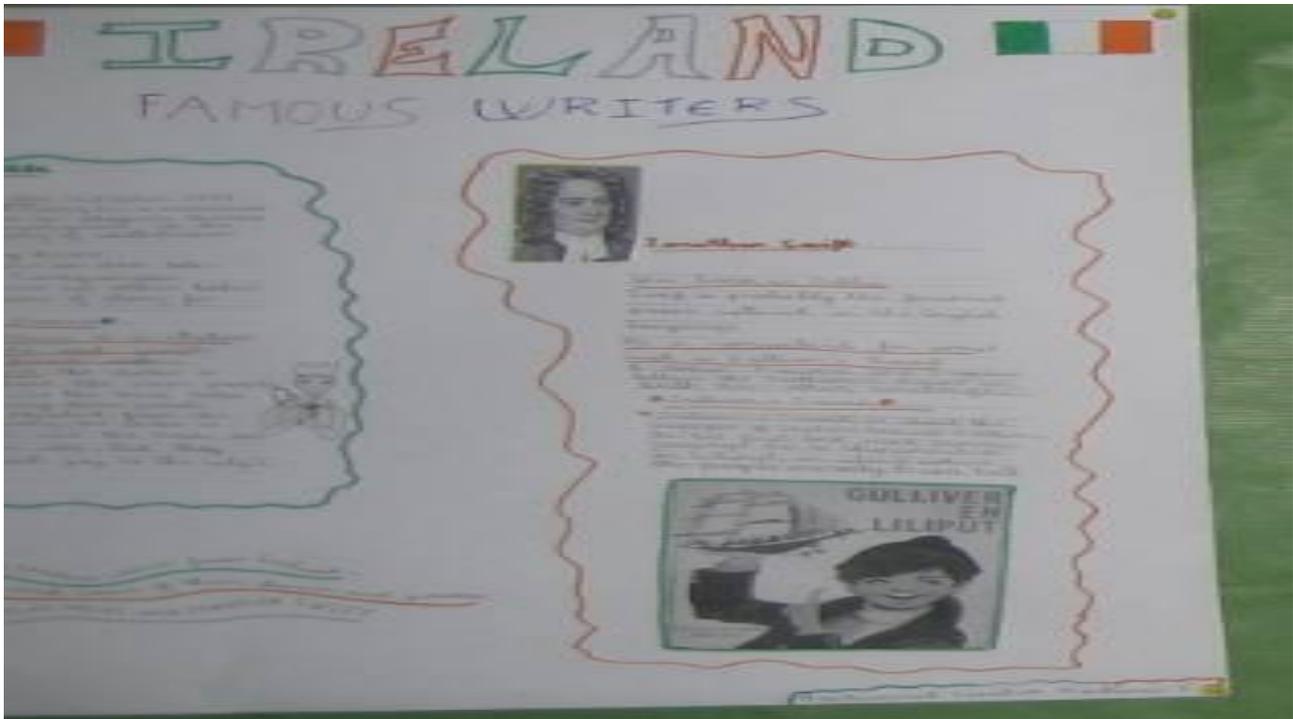
- Gagné, F. (2000). *Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT. Based Analysis*. En K. Heller, F. Mönsk, R. Stenberg y R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius an inquiry into its laws and consequences*. London: McMillan and Co.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Frames of mind: The theory of multiple Intelligences. *Multiple Intelligences Go to School*, 18, 4-10. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1176460?uid=3737952&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102497340177>
- García, E. y Miguel, A (2003). El Examen de Ingenios de Huarte de San Juan, en la Bibliotheca Selecta de Antonio Possevino. *Revista de Historia de la Psicología*, XXV (3-4), 387-396.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado. *Cuadernos de psicología*, I, 115-144.
- González, J. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos/as de 6 a 18 años: Características estructurales y evolutivo-diferenciales, y su relación con el logro académico*. Proyecto de investigación de acceso a cátedra. Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de <http://books.google.es/books?isbn=8474688655>
- González, J.A., Núñez, J. y Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1, 45, 73-82.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mac Graw- Hill.
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. London: Macmillan.
- Jiménez, M.T. (2003). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid. p.15. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26875.pdf>
- Juárez, MC. (2000). *La adaptación curricular como respuesta para la atención a la diversidad del alumnado con altas habilidades. Análisis de un caso práctico*. Murcia: Compobell, SL.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín oficial del Estado, 238, de 10 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.
- López, J., Sipán, A. y Sánchez Manzano, J.R. (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- López, B., Beltrán, M., y Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: MEC.

- Martín, M.P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Red de Bibliotecas Universitarias. Recuperado el 30 de junio de 2013 de <http://rebiun.crue.org/cgi-bin/abnetop/O7598/IDbda8c4d7?ACC=161>
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnos con altas capacidades*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. *Revista de Educación*, 236, 23-29/60-70. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=KOgHU6ETL-cC&pg=PA168&lpg=PA168&dq=•>
- Martínez, M. y Guirado, A. (2013). Familia, escuela y altas capacidades. *Aula*, 222, 75-76.
- Mönks, F., y Penburg, I. (2010). *El superdotado. Guía para padres y profesores*. Barcelona: Medici.
- Orden de 14 de febrero de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín oficial del Estado*, 47, de 23 de febrero de 1996.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la consejería de Educación Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. *Boletín oficial de la Región de Murcia*, 137, de 17 de junio de 2010.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=140581>
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- Platón (1999). *Diálogos. Obra completa. Volumen VIII: Leyes (Libros I-VI)*. Madrid: Editorial Gredos.
- Platón (1999). *Diálogos. Obra completa. Volumen IX: Leyes (Libros VII-XII)*. Madrid: Editorial Gredos.
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Revista ÍBER, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 14, 2-21.
- Prieto, M., Castejón, J.L. y López, O. (1999). ¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos? *Colección psicopedagogía de la excepcionalidad*, 1. Murcia: DM.
- Prieto, M.D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Quintiliano, F. (1916). *Instituciones oratorias*. Tomos I y II. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/instituciones-oratorias--o/>
- Real Decreto 696/2005, de 28 de abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. *Boletín oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995.

- Reis, S. (1999). Niñas intelectualmente brillantes y escuela. *En Niñas, mujeres y superdotación* (pp. 61-69). Madrid: Narcea.
- Renzulli, J. S., Reis, M. S. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Mate, C. y (coord.), *Educación y desarrollo de los niños superdotados* (pp. 21-27). Salamanca: Amarú.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, *por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*. Boletín oficial del Estado, 119, de 16 de mayo de 1996.
- Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional *por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de dotación intelectual*. Boletín oficial del Estado, 81, de 4 de abril de 1997.
- Sánchez Manzano, E. (2000). *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Madrid: Fundación CEIM. Recuperado el día 12 de junio de 2013 de <http://www.ceim.es/index.asp?seccion=264>
- Sánchez Manzano, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.
- Sastre, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños/as con altas capacidades. *Revista de neurología*, 52, Supl. 1.
- Tannenbaum, A. (1992). *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Mc Millan.
- Torrance, E. (1976). *Procedimientos distintos de los tests para la identificación del individuo creativo*, en Curtis, J, Demos, D. y Torrance, E. *Implicaciones educativas de la Creatividad* (pp. 261-268). Madrid: Anaya.
- Tarradellas, R. (2006). Interdisciplinariedad: ni el todo ni las partes. *Aula*, 151. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas>
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- Terman, M. (1916). Capítulo 1: The use of intelligence test. En M. Terman (Ed.), *The measurement of intelligence* (pp. 6-37). Boston: Houghton Mifflin.
- Universidad Complutense de Madrid. (2008-2009). Propuesta de programa de la asignatura didáctica de la educación especial. Material no publicado. Recuperado el día 25 de junio de 2013 de http://enebro.pntic.mec.es/~fdpedro/Bases%20ee%20T7%20progr%2008_09.pdf
- Vantassel, J. (1992). *Planning Effective Curriculum for Gifted Learners*. USA: Love Publishing Company.
- Wallace, B. (1998). *La educación de los niños más capaces*. Madrid: Visor.

7. ANEXOS

7.1. EJEMPLOS DE LOS TRABAJOS REALIZADOS EN LENGUA



7.2. TEATRO “PRETTY PRITTY”

- Narrador 1:* - *Pretty Ritty's at the door.*
- *Doggo comes. He's in love.*
- Doggo:* - *Pretty Ritty, marry me.*
- Pretty Ritty:* - *Well, well. Let me see.*
- *Can you sing a song for me?*
- Doggo:* - *Yes. Listen: Woof! Woof!*
Woof! Woof!
- Pretty Ritty:* - *Oh, no! I don't like your voice!*
- Narrador 2:* - *Poor Doggo. Off he goes.*
- *Pretty Ritty's at the door.*
- *Donko comes. He's in love.*
- Donko:* - *Pretty Ritty, marry me.*
- Pretty Ritty:* - *Well, well. Let me see.*
- *Can you sing a song for me?*
- Donko:* - *Yes. Listen. Hee-haw! Hee-haw!*
Hee-haw! Hee-haw!
- Pretty Ritty:* - *Oh, no! I don't like your voice!*
- Narrador 3:* - *Poor Donko. Off he goes.*
- *Pretty Ritty's at the door.*
- *Ducky comes. He 's in love.*
- Ducky :* -*“Pretty Ritty, marry me”*
- Pretty Ritty:* -*“Well, well let me see. Can you sing a song for me?”*
- Ducky :* *Yes, Listen. Cuack a cuack cuack aaa!*
- Pretty Ritty:* -*Oh, no! I don't like your voice!*
- Narrador 4:* -*Poor Ducky. Off he goes.*

Pretty Ritty's at the door.
- *Cocko comes. He's in love.*
- Cocko:* - *Pretty Ritty, marry me.*
- Pretty Ritty:* - *Well, well. Let me see.*
- *Can you sing a song for me?*
Yes. Listen. Cock-a-doddle-doo!
Cock-a-doddle-doo!
- Pretty Ritty:* - *Oh, no! I don't like your voice.*
- Narrador 5:* - *Poor Cocko. Off he goes.*
- *Pretty Ritty's at the door.*
Catto comes. He's not in love.
- Catto:* - *Pretty Ritty, marry me.*
- Pretty Ritty:* - *Well, well. Let me see.*
- *Can you sing a song for me?*

Catto: - *Yes. Listen. Miaow! Miaow!*
Miaow! Miaow!

Pretty Ritty: - *I like your voice.*
- *Yes. I'll marry you.*

Narrator: - *But Catto's hungry! Mmmmm!*
- *He's a cat.*
- *Ritty's there.*
- *She's a rat*

Catto: - *Mmmmm!*

Narrator: - *Off he jumps!*
- *And off she runs!*

Pretty Ritty: - *I like your voice but you are bad.*
HEEEEEELP!!!



7.2.1. Teatro “The Princess and the Pea”

Narrator: Once upon a time there was a prince who lived in a rich kingdom with his father and mother, the king and queen. One day the queen decided that the time had come for the prince to find a bride. But the prince did not want to marry just any girl – he wanted to marry a real princess. The Queen has a book. “The Book of Princesses.”

Prince Harold: Are they real princesses?

Queen: Real?

King: Yes, they are real”. “Look at them!

Queen: Look! Here´s Princess Flora.

Prince Harold: Is she a real Princess?

King: Yes, she is” “She´s in the book!

Queen: Let´s visit her.

Song 1. A real princess

1. Off round the world to find a girl,
The one that is just right.
Off round the world to find a girl,
Travelling day and night.
She can't be anything less than a real princess.

Narrator: They visit Princess Flora. They have tea with her.

Prince: Are you a real princess?

Narrator: But she doesn't talk. She only eats.

Prince: Are you a real princess?

Princess Flora (Shouting in a bolshie manner): Yes, I am a real princess! MMMM! It's delicious.
Can I have another one, please?

The prince looks at her, thinks for a moment, shakes his head, then

Prince Harold: Thank you for the tea. We have to go now. Goodbye.

Narrator: They visited Princess Val. They ride with her. But she doesn't talk. She only rides!

Prince: Are you a real princess?

Princess Val: Yes, I am a real princess. It's fun, isn't it? We will ride again this afternoon

Narrator: The prince shakes his head again. Another girl pushes to the front.

Prince Harold: Thank you for the ride. We have to go now. Goodbye!

Narrator: They visited Princess Hilda. They listened to music with her. But she doesn't listen. She only sleeps.

Prince Harold: Are you a real princess?

Princess Hilda: Yes, I am a real princess. Oh sorry, but I didn't sleep well last night. I feel sleepy.

Prince Harold: Thank you for the music. We have to go now. Goodbye!

Narrator: The prince shakes his head. They visit Princess Wendy. They go to her dance. But she doesn't talk or dance. She only sits.

Prince: Are you a real princess?

Princess Wendy: Ah, ah, ah-aaaaah! Yes, I am a real princess. I like the music but too shy to dance.

Prince: Oh dear! Thank you for the dance. We have to go now. Goodbye!

Narrator: The prince met many beautiful girls who said that they were princesses, but there was always something not quite right about them. He was very disappointed. After many weeks and months of searching he eventually returned home to the palace, sad and weary. Days passed and then one evening there was a terrible storm. The lightning flashed overhead, lighting up the whole sky; the thunder roared and heavy torrents of rain poured down.

Song 2. Can you see the lightning?

1. Can you see the lightning flashing, flashing?

Can you see the lightning in the sky?

Hear it crack in the night of black.

Crack, crack, crack!

2. Can you hear the thunder roaring, roaring?

Can you hear the thunder in the sky?

Hear it boom underneath the moon.

Boom, boom, boom!

3. Can you hear the rain, it's falling, falling?

Can you hear the rain up in the sky?

Hear it lash with a mighty splash.

Splash, splash, splash!

4. Can you hear the tapping, tapping, tapping?

Can you hear the tapping at the door?

What's that knock after twelve o'clock?

Knock, knock, knock!

Narrator: Through the noise of the storm, the prince, the queen and the king could hear a knocking at the palace door. It got louder and louder. The old king grumbled:

King: Urgh, just as I was going to bed!

Narrator: The king went to open the door. Outside was a bedraggled girl. She was a terrible sight. Her hair was soaked, water ran down her wet clothes and her shoes were very muddy. The king wondered who this untidy person could be.

King: Who are you?

Princess: I am a princess. I'm lost and I want to get warm.

Queen (Folding arms and looking suspicious, says to herself): A princess?

Prince (Looking intrigued): A princess?

Queen: Would you like a cup of tea to warm you up?

Princess (Curtseys to the queen): Oh, yes please Ma'am.

A servant brings some tea.

Servant: Here is your tea.

Princess: Thank you very much. How kind!

Narrator: The prince thought that the girl was very polite. He could see that she had kind eyes too. But the queen still wasn't sure that this was a real princess. She decided that there was only one way to find out. She invited the young girl to stay the night, then she quickly went ahead to the guest bedroom.

Queen: We'll soon find out if she's a real princess!

Narrator: The queen took all the bedding off the bed. Then she took a tiny pea from her pocket and put it onto the bare bedstead. Next, she got twenty mattresses and piled them up on top of the pea then she took twenty feather quilts and laid them on top of the mattresses. The girl was shown to her bedroom and she climbed up onto the top of the bed. As the night went on, the queen wondered about the girl and, as it happened, the princess was not sleeping well at all. She could feel something uncomfortable in the bed and by morning was black and blue!

Song 3. Black and blue

1. Black and blue, black and blue,
Tossing and turning all night.
Black and blue, black and blue,
Something wasn't right,
She didn't get a wink of sleep all night!
2. Black and blue, black and blue,
Something was there in the bed.
Black and blue, black and blue,
From her toes to her head.
'I've had a terrible night!' the princess said.
3. Black and blue, black and blue,
Tossing and turning all night.
Black and blue, black and blue,
Something wasn't right,
She didn't get a wink of sleep all night!

Narrator: The next morning, the queen went to see the princess to ask how she had slept.
 Queen: Did you sleep well my dear?
 Princess: I'm afraid not. There was something hard in the bed!
 Narrator: The princess had hardly slept a wink. The queen rushed to tell the prince and the king.
 Queen: She is a real princess!
 Narrator: The king, queen and prince knew that she must be a real princess. Only a true princess could have skin so delicate that she could feel a tiny pea through twenty mattresses and twenty quilts. The prince knew that this girl was special and that he had finally found his real princess. He married her immediately in a wonderful ceremony and the bells rang for days. Everyone in the whole land celebrated and the prince and princess lived happily together for ever after. As for the pea, it was placed in a museum where it can still be seen today.

Song 4. All because of a little green pea

1. The prince had found his princess,
His princess, his princess.

The prince had found his princess,
As real as one could be,
And you see, it was all because
Of a little green pea.

2. They looked so fine together,
Together, together.

They looked so fine together,
I think you will agree,
And you see, it was all because
Of a little green pea.



7.3. PARTITURA DEL HIMNO DE IRLANDA Y ENLACE AL QUE SE ACCEDIÓ PARA TRABAJARLO

THE SOLDIER'S SONG

National anthem of Ireland

We'll sing a song, a sol - dier's song, with chee - ring nou - sing
cho - rus, As round our bla - zing fi - res we throng, the star - ry hea - vens
o'er us. Im - pa - tient for the co - ming fight, and as we wait the
mor - ning's light, here in the si - lence of the night, we'll
chant a sol - dier's song. Sol - diers are we, whose lives are pledged to
Ire - land. Some have come from a land be - yond the wave, Sworn to be
free, No more our an - cient sire land shall shel - ter the des - pot or the slave. To -
night we man the bhóar - na bhólaí in E - rin's cause, come woe or woe! 'Mid
can - ners' roar and ri - fles peal, We'll chant a sol - dier's song

<http://www.youtube.com/watch?v=cLvSoDITwuY>

7.4. MODELOS DE MURAL Y ENLACE A LOS PASOS DE LA DANZA



<http://www.youtube.com/watch?v=fKPmb5XznFE>

7.5. EJEMPLOS DE LOS MURALES REALIZADOS EN LA MATERIA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO



7.6. EJEMPLO DE HOJA DE MERCADO A REALIZAR Y PUESTO DE TRÉBOLES Y BANDERAS.

Realiza las siguientes operaciones.

Necesitamos vender artículos para conseguir un total de 500 euros de beneficio para la fundación Isef. Primero analiza qué tipo de productos o artículos se pueden vender y anótalos. En total 4.

¿Qué precios pondrías a cada uno para llegar a los 500 euros y por qué? ¿Cuántos artículos deberías vender de cada tipo según tus precios?

Imagina que tienes 20 artículos que se venden a 1€, 50 que se venden a 2€, 100 que se venden a 0,75 céntimos. ¿Cuántos artículos nos faltarían por vender para alcanzar los 500 euros de beneficio? ¿A qué precio podrías venderlos?

Tienes un presupuesto inicial de 20 euros y necesitas 3 m de fieltro verde, 10 decímetros de hilo y 100 cm de lazo verde. ¿Cuántos centímetros de material necesitas?

La mesa de tu puesto es rectangular y esto es lo que miden algunos de sus lados ¿Podrías averiguar su área?



1,5 m

2 m

Metemos la masa de las magdalenas que vamos a vender en un recipiente a las 9 de la mañana, si por cada minuto la masa se duplica y el recipiente estaba lleno a las 12 ¿a qué hora estaba medio lleno?

Para la receta de las tartas se necesitan 2 kg de harina, 3 litros de leche, y 1 kilo de azúcar. ¿Cuántos cuartos de kilo se necesitan de harina y azúcar juntos? ¿Cuántos medios litros de leche?

Durante la venta halla la media y la moda de los cuatro productos.



7.7. EJEMPLO DE FICHA PERSONAL POR MATERIA

Materia	Consigue Objetivos		Asimila Contenidos	Recursos	Comportamiento	Implicación	Relación con sus iguales	Nota
Educación Física	1. Desarrollar el control motor necesario para interpretar una danza típica de Irlanda.	✓			Bueno	Alta	Buena	9,5
	OBSERVACIÓN POR SESIONES							
	2. Favorecer la coordinación, el control y el autodomínio del cuerpo para interpretar una danza y jugar al fútbol gaélico.	✓	1ª Sesión: La alumna parece asimilar bien los pasos de la danza tanto sin música como con ella, su aptitud es positiva y se muestra participativa con sus compañeras, el nivel de implicación es positivo.					
	3. Buscar, seleccionar y aprender información relevante sobre los deportes típicos de esta región.	✓	2ª sesión: Se nota que ha trabajado en casa los pasos con el vídeo que pusimos en la clase, muestra buena coordinación y manifiesta entusiasmo por la actividad. Investiga con otra compañera sobre el fútbol gaélico, se muestra participativa y receptiva.					
			3ª sesión: Han realizado el mural y seguimos ensayando los pasos de la danza. Valoración positiva.					

7.8. EJEMPLO DE FICHA GENERAL PERSONALIZADA

Nombre:

Asignaturas	Consigue Objetivos	Asimila Contenidos	Utiliza recursos	Comportamiento	Implicación	Relación con sus iguales	Nota valorativa trabajos
C. Sociales	✓	✓	✓	Bueno	Alta	Buena	9.5
Música	—	—	✓	Bueno	Media	Buena	7
E. Física	✓	✓	✓	Bueno	Alta	Buena	9
Lengua	✓	✓	✓	Bueno	Alta	Buena	10
Inglés	✓	✓	✓	Bueno	Alta	Buena	10
Matemáticas/plástica	✓	✓	✓	Bueno	Alta	Buena	9
OBSERVACIONES: A esta niña no le gusta cantar y le da vergüenza, en las sesiones canta muy flojo, la implicación no es del 100%, aunque sí ha aprendido la letra del himno.							

7.9. MODELO DE ENCUESTA PARA PROFESORAS

Con el motivo de valorar el programa de actividades realizado por las por favor contesten a estas preguntas. Valoren del 0 al 6 los siguientes ítems. Siendo esta la valoración 0-1 *poco*, 2-3 *medio*, 4-5 *bastante*, 6 *mucho*.

Pregunta 1	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 2	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 3	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 4	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 5	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 6	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 7	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 8	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 9	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 10							

1. ¿Cómo calificarías el comportamiento de las alumnas?
2. ¿Cuál ha sido el nivel de motivación e implicación de las alumnas?
3. ¿Estás satisfecha con el resultado de las actividades?
4. ¿Crees que estas actividades han sido útiles e interesantes?
5. ¿El nivel de los trabajos era el adecuado para las alumnas?
6. ¿Estas actividades han servido para mejorar algún aspecto del inglés?
7. ¿En qué nivel se ha trabajado la interdisciplinariedad?
8. ¿Este programa ha mejorado la relación y comunicación con otras compañeras?
9. ¿Ha mejorado la relación con las familias de estas niñas?
10. Aspectos a mejorar.

7.10. EJEMPLO DE UNA ENCUESTA PASADA A PADRES

Con el motivo de valorar el programa de actividades realizado por sus hijas por favor contesten a estas preguntas. Valoren del 0 al 6 los siguientes ítems. Siendo esta la valoración 0-1 *poco*, 2-3 *medio*, 4-5 *bastante*, 6 *mucho*.

Pregunta 1	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 2	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 3	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 4	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 5	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 6	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 7	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 8	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 9	0	1	2	3	4	5	6
Pregunta 10							

1. ¿Ha notado a su hija motivada e implicada en el proyecto?
2. ¿Consideran que han sido informados tanto del proyecto como de las actividades que se han ido desarrollando?
3. ¿Cómo valorarían el grado de satisfacción con respecto a esta iniciativa?
4. ¿Consideran útiles e interesantes las actividades propuestas para sus hijas?
5. ¿Creen que el nivel de los trabajos se adapta a las necesidades de sus hijas?
6. ¿Han notado un incremento en el aprendizaje del inglés, por parte de sus hijas?
7. ¿Qué les ha parecido que se trate el mismo tema a través de distintas materias?
8. ¿Ha mejorado su relación con el centro tras el transcurso de este proyecto?
9. ¿La relación y comunicación con la profesora tutora de su hija ha sido fluida?
10. Con el motivo de mejorar, nos gustaría que nos diesen su opinión al respecto de estas actividades que se han desarrollado y los puntos que según ustedes se podrían mejorar o modificar.