

unir

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

Trabajo fin de máter presentado por: Ana Granada Robles

Titulación: Métodos de enseñanza en educación personalizada

Línea de Investigación: Propuesta de intervención

Director: Jesús Plaza de la Hoz

Soria

6 de febrero de 2020

Firmado por: Ana Granada Robles

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

Este trabajo pretende ofrecer una propuesta metodológica para los alumnos altas capacidades que cursan educación secundaria obligatoria dentro del área de inglés. Este trabajo surge de la necesidad de encontrar alternativas metodológicas efectivas para aquellos alumnos identificados como altas capacidades que no encajan en el sistema educativo tal y como está planteado hoy en día. El TFM presenta en primer lugar una justificación teórica donde se puede encontrar una revisión bibliográfica con el objetivo de ofrecer una diversidad de opiniones expertas sobre el tema, sobre las que basar nuestra propuesta. En segundo lugar, se presenta la propuesta metodológica, así como su implementación, basada en la flexibilidad curricular y en la libertad de creación, con la intención de ofrecer recursos, materiales y actividades reales que den respuesta a la necesidad planteada, llegando a la conclusión de que el cambio metodológico es beneficioso no solo para aquellos alumnos AACC sino para todo el alumnado.

Palabras clave

Educación secundaria, inglés, flexibilidad curricular, alumnos con altas capacidades, metodologías efectivas.

ABSTRACT

This paper has the aim of offering a methodological proposal to gifted students, who attend statutory secondary education, for the English subject. This paper arises from the need to find effective methodological alternatives for those students identified as gifted, who do not fit in with the current educational system. The first part of the paper presents a theoretical justification, where a bibliographical revision can be found with the aim of providing a body of different expert opinions on which the methodological response is based. The second part presents the methodological proposal, which is based on curriculum flexibility and creativity realization. It offers resources, materials and actual activities, which may give an answer to the issue here discussed, reaching the conclusion that the change in methodology is beneficial for both gifted and nongifted students.

Key Words

Secondary education, English, Curriculum flexibility, gifted students, effective methodologies.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.INTRODUCCIÓN	1
1.1 JUSTIFICACIÓN	1
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.3 OBJETIVOS.....	6
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	6
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS AACC?	8
2.2 FALSOS MITOS SOBRE LOS AACC.....	11
2.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS MÁS CAPACES	13
2.4 INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS AACC.....	14
2.5. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO QUE TRABAJE CON AACC.....	17
2.6 AACC EN LA LOMCE EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN	19
2.7 EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN	20
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
3.1 JUSTIFICACIÓN	24
3.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS	24
3.3 LEGISLACIÓN.....	25
3.4 OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS	27
3.4.1 <i>Objetivos específicos</i>	30
3.5 RELACIÓN DE CONTENIDOS, ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE, COMPETENCIAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	31
3.6 METODOLOGÍA	35
3.7 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	35
3.8 IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	42
3.9 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	48
3.10 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN.....	49
3.11 PROPUESTAS DE MEJORA DE LA INTERVENCIÓN	50
4. CONCLUSIONES	51
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	53
5.1. LIMITACIONES.....	53

5.2. PROSPECTIVA.....	53
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE TABLAS y FIGURAS

Tabla 1 Encuesta al profesorado sobre alumnos aacc en sus aulas a lo largo de su carrera profesional.	2
Tabla 2 Programas de intervención.....	14
Tabla 3. Competencias, objetivos didácticos y materialización en el aula	27
Tabla 4. Relación de contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave.....	31
Figura 1. Porcentaje de alumnos de altas capacidades en España por regiones.	4
Figura 2 Esquema del MDDT de Gagné.....	9
Figura 3. City Teen vs Country Teen.....	37

1.Introducción

El presente trabajo es una propuesta de intervención orientada a trabajar el área de inglés en el aula, dirigida a alumnos de educación secundaria obligatoria y más específicamente dirigida a alumnos con altas capacidades (AACC).

El trabajo consta de dos partes diferenciadas, la primera donde se puede encontrar la problemática y las razones para haber escogido esta temática, así como la justificación teórica de la misma y una segunda parte más práctica donde se presenta el modelo de intervención ideado para dichos alumnos.

1.1Justificación

La importancia de atender a los alumnos considerados altas capacidades o alumnos con talento en el aula es una de las asignaturas pendientes en nuestra enseñanza. A pesar de que la LOMCE sí recoge la atención para ese tipo de alumnado en la Orden EDU/1865/2004 de 2 de diciembre (incluida en el marco teórico de este trabajo), la realidad, sobre todo en secundaria, es que no se lleva a cabo ningún programa de enriquecimiento para atender a este tipo de alumnado (Sanz ,2016 citado en Ramos y Chiva, 2018)

El proceso de identificación del alumnado de altas capacidades pasa normalmente por una derivación a los departamentos de orientación, frecuentemente con la intención de buscar alguna razón a determinados comportamientos disruptivos o por un déficit del rendimiento académico, lo que lleva en muchos casos a identificar a los alumnos con altas capacidades de manera un tanto anecdótica o casi por casualidad. Hay que tener en cuenta que nos referimos a aquellos estudiantes de altas capacidades que no encuentran su sitio dentro del sistema, no se incluye a aquellos alumnos con alto rendimiento y con un compromiso por la tarea, que son identificados más fácilmente.

La identificación normalmente es un proceso que se lleva a cabo durante la etapa de la educación primaria, y que desgraciadamente, a pesar de que los informes escolares son derivados a los centros de educación secundaria, no abundan los centros que tomen medidas para atender a estos alumnos. Para apoyar esta afirmación se ha llevado a cabo una encuesta entre 30 profesores de secundaria de distintas especialidades de la provincia de Soria para saber qué se ha hecho con los alumnos de altas capacidades en los diferentes institutos. Los resultados de dicha encuesta aparecen recogidos en la siguiente tabla.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

Tabla 1

Encuesta al profesorado sobre alumnos AACC en sus aulas a lo largo de su carrera profesional.

Profesores	Años de servicio	Alumnos AACC identificados	Etapa de identificación	Cursando secundaria actualmente	Medidas llevadas a cabo	Sospechas de AACC sin identificar
1	11	0				0
2	17	1	Primaria	NO	Adelantado 1 curso en primaria	4
		1	Primaria	SI	Alumna de 3º ESO con enriquecimiento de 1º Bach. En Matemáticas, Biología y Física y química asiste a clase con alumnos de 1º Bachillerato	
3	18	2	Primaria	SI	Ninguna	0
4	10	3	Primaria	SI	Ninguna especial, lo que cada profesor considere	0
5	10	4	Primaria	SI	Ninguna	0
6	23	2	Primaria	NO	Ninguna	0
7	8	0				0
8	24	0				0
9	14	0				0
10	24	3	Primaria	NO	Ninguna	8
		2	Primaria	SI	Ninguna	0
11	35	1	Primaria	NO	Adelantado 1 curso en primaria	Menos de 10
		2	Primaria	SI	Ninguna	0
12	8	1	Primaria	SI	Ninguna	0
13	12	2	Primaria	SI	Ninguna, a pesar de que se sabe que su área de interés son las matemáticas	4
14	12	3	Primaria	NO	Enriquecimiento de los contenidos en función del alumno. Enriquecimiento coordinado con orientación. A veces de hasta 3 cursos superiores.	0
15	2	0				0
16	2	0				0
17	4	0				0
18	5	0				0
19	6	0				0
20	3	0				2
21	9	2	Primaria	NO	Ninguno	0
22	10	0				0
23	19	2	Primaria	NO	Ninguna	0
24	3	0				0
25	4	0				0
26	35	0				20
27	11	0				0
28	35	0				4
29	13	0				2
30	13	0				0

Fuente: elaboración propia.

Después de preguntar a 30 profesores de Educación Secundaria de Castilla y León, se puede observar que de entre los alumnos con altas capacidades que aún se encuentran cursando la educación secundaria obligatoria, solo una alumna recibe una respuesta educativa de enriquecimiento curricular (en verde en la Tabla 1). En el resto de los casos, 17 alumnos que aún se encuentran cursando estudios en secundaria, ninguno tiene un plan definido de atención (en rojo en la Tabla 1).

Asimismo, destaca el hecho de que profesores con más de 30 años de servicio no hayan tenido ningún alumno AACC identificado.

Como se ve, todas las identificaciones se han hecho durante la etapa de primaria, donde en algún caso se ha realizado una flexibilización de un curso durante esa misma etapa. Estos alumnos pasan a secundaria sin ningún plan específico para ellos.

Algunos profesores sí tienen sospechas de haber tenido alumnos AACC en sus aulas a lo largo de los años, en la mayoría de los casos las sospechas se han basado en los altos rendimientos académicos. Tres profesoras, han expresado el hecho de sospechar haber tenido alumnos AACC con bajos rendimientos. Dos profesoras expresan sus dudas respecto a uno de sus alumnos identificado como AACC (comparten el alumno en diferentes asignaturas) ya que el alumno tiene una asignatura pendiente del año anterior.

Aquí podemos observar uno de los falsos mitos que hay sobre los AACC, y es que los docentes tienden a pensar que los alumnos de altas capacidades destacan académicamente y obtienen buenas notas. Según explica Díaz (2016) un alto rendimiento académico no es precisamente algo frecuente entre niños AACC. Tampoco tienen por qué obtener un alto rendimiento en todas las áreas de conocimiento porque pueden tener un centro de interés muy específico que nada tenga que ver con otros campos académicos.

En la Tabla 1 se observa que hay más alumnos identificados en los últimos años, lo que indica que de un tiempo a esta parte sí se está empezando a dar voz a este tipo de alumnado. Una de las profesoras encuestadas, con 35 años de servicio, observó que el curso anterior había sido el “boom”, con tres alumnos identificados.

Si se sigue el criterio de la administración española para identificar alumnos AACC, que es que tienen que llegar a un CI de 130 o superior, lo que supone un 2,28% de la población (Tourón, 2012) y suponiendo que esta profesora a lo largo de sus 35 años de docencia y con clases medias de 20 alumnos por clase, impartiendo inglés a cinco grupos de alumnos por año, se concluye que esta profesora debería haber tenido 79,8 alumnos de alta capacidad en sus aulas a lo largo de sus 35 años de carrera profesional, lo que resulta en 2,28 alumnos de

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

alta capacidad por año. El hecho de que denomine como “boom” la identificación de tres alumnos en un mismo año es muy significativo.

Se incluye a continuación una figura donde se observa la gráfica por porcentajes de los alumnos identificados de alta capacidad en las diferentes comunidades de España durante el curso 2016-2017.



Gráfico: AEST. Asociación Española para Superdotados y con Talento.

Fuente: Ministerio de Educación. Curso 2016-17.

Figura 1. Porcentaje de alumnos de altas capacidades en España por regiones. Recuperada de <http://www.altas capacidades y talentos.com/hay-27-133-alumnos-de-aacc-en-espana/>

Se observa que en ninguno de los casos se llega al porcentaje de 2,28% de identificación.

1.2 Planteamiento del problema

Se identifican tres cuestiones como la raíz de la problemática para atender a los alumnos AACC dentro del aula.

El primero, la identificación del alumnado que, como hemos afirmado con anterioridad, a veces se realiza de manera poco sistemática, siendo los alumnos con alto rendimiento los de pronta identificación. Ramos y Chiva (2018) afirman: “el 90% de los alumnos superdotados (más de 142.000 alumnos) están sin identificar” (p.14).

Segundo, el desconocimiento por parte del profesorado de qué es un alumno con AACC, ya que usan el único baremo del alto rendimiento académico. Según Ramos y Chiva (2018) los profesionales que tienen la responsabilidad de identificar a estos alumnos no suelen estar lo suficientemente formados para poder identificar a estos alumnos dentro del aula.

Tercero, los esfuerzos de los equipos de orientación de primaria y las medidas que adoptan no suelen tener una continuidad en secundaria, de manera que son en muchas ocasiones los profesores los que intuyen las necesidades de los alumnos y toman medidas de manera individual, lo que resulta una solución a muy corto plazo.

El problema que se nos plantea a los docentes va más allá de atender a los alumnos AACC, se trata de atender a todos y cada uno de nuestros alumnos en el aula, independientemente de si están o no identificados o diagnosticados de una u otra cosa. “Tratar a todos los alumnos de la misma manera es una tragedia” (Tourón, 2019, párr.1) Esa es la idea principal en la que se basa este trabajo de fin de Máster: la iniciativa de ofrecer una metodología que pueda servir a los alumnos a moverse por el currículo sin necesidad de saber si un alumno es de altas capacidades o no. Es muy común encontrar con alumnos desmotivados, inatentos, que se saben diferentes y que como tal no encajan. Muchos de estos alumnos se perciben como raros, inadaptados y se autodenominan paradójicamente como “tontos” por no estar en el mismo nivel que sus compañeros. Por lo tanto, como docentes tenemos la obligación de conocerlos, e intentar comprenderlos para poder ofrecerles un entorno donde puedan desarrollarse plenamente a todos los niveles.

Se puede decir que hay una urgente necesidad de formar a nuestro profesorado para poder ofrecer una metodología adecuada para estos alumnos ya que como dice Tourón (2016): “El talento que no se cultiva, se pierde”.

Según comenta Pérez (2006) sobre la capacitación del profesorado “La formación de profesores y la capacitación docente deben incorporar temas asociados al talento y la superdotación, con el fin de brindar herramientas a los educadores para identificar a los superdotados y atender a sus necesidades en el aula” (p.102)

Los programas que se llevan a cabo para atender a los alumnos identificados de AACC en las aulas se pueden dividir en tres grandes grupos: programas de enriquecimiento curricular, programas de agrupamiento específico y los programas de enriquecimiento extracurricular (explicados en el marco teórico).

No son pocos los estudios que se han llevado a cabo sobre los efectos de una adecuada intervención educativa para este tipo de alumnado y en los casos consultados resulta muy revelador que después de que los programas hubieran sido implementados, los alumnos AACC han observado mejoría en su rendimiento. Por ejemplo, López-Aymes y Cotavish (2014) pusieron en práctica un programa de intervención educativa en aulas con alumnos AACC pero dirigido a todos los alumnos del aula y observaron un rendimiento superior en las habilidades de pensamiento, motivación hacia el aprendizaje y la solución de problemas entre el alumnado AACC y, lo que es más, los resultados del resto de alumnos también mejoraron

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

notablemente, lo que demuestra que la aplicación de estos programas son beneficiosos para todos, AACC y no AACC.

Robinson, Dailey, Hughes, y Cotabish, (2014) llevaron a la práctica un programa de intervención STEM para alumnos AACC y también observaron mejoras estadísticamente significativas en las habilidades procesuales, conceptuales y de conocimiento en el campo de las ciencias entre los alumnos que realizaron el programa en relación con el grupo de alumnos AACC que no lo realizaron.

García-Perales y Almeida llevaron a cabo un programa de enriquecimiento curricular durante el año escolar 2017-18 y en su posterior investigación concluyeron que los alumnos con altas capacidades que siguieron el programa mejoraron a nivel tanto personal como escolar respecto a otros alumnos AACC que no siguieron dicho programa (2019).

¿Cómo pueden, entonces, los docentes ayudar a los alumnos AACC dentro del aula si la gran mayoría están sin identificar? Esta es la pregunta que plantea este trabajo y para la cual va a intentar aportar una solución en el contexto del aula de inglés. Para ello, se va a idear una solución metodológica que intente cubrir las necesidades de los alumnos a pesar de no tener una identificación de AACC como tal.

La propuesta de intervención para el aula de inglés que este trabajo propone va a partir de las características básicas que los programas de intervención plantean para tratar a posibles alumnos AACC, que son:

- Motivación del alumnado
- Libertad de pensamiento: fuera lo convencional
- Flexibilidad curricular
- Creatividad
- Aprender a pensar a través de la investigación y la producción propia.

Es una propuesta que, aunque pensada para un grupo muy específico de alumnado, está dirigida a todos los alumnos del aula, lo que se espera tenga resultados beneficiosos para todos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Diseñar e implementar una propuesta metodológica práctica de flexibilización del currículo que dé respuesta a las necesidades de los alumnos AACC cursando Educación Secundaria en el área de inglés, independientemente de si están o no identificados.

1.3.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos del marco teórico son:

- Revisar qué es lo que dice la ley respecto a los alumnos AACC en la comunidad de Castilla y León.
- Definir qué es un alumno de AACC revisando los falsos mitos en los que los docentes caen cuando hablan de ellos.
- Conocer las necesidades de los alumnos AACC.
- Investigar sobre las diferentes opciones de intervención educativa.
- Investigar sobre las características que debe tener un profesor para poder atender a alumnos AACC.

2. Marco Teórico

2.1 Atención a la diversidad: ¿Quiénes son los alumnos AACC?

..¿Qué es la atención a la diversidad?

..La atención a la diversidad es la respuesta educativa que se da a aquellos alumnos que presentan unas necesidades educativas específicas de aprendizaje para que obtengan un desarrollo completo.

.....La atención a la diversidad en España desde el punto de vista educativo empieza a tener su hueco a partir de los años 80 y es en los 90 con la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo), cuando surge el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales, actualmente ACNNEES

.....La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en el artículo 2 establece como uno de los principios fundamentales “la formación personalizada, que propicie una educación integral con conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional” (p. 28930). Aquí aparece el concepto de educación personalizada como una educación que se adapte a las diferentes realidades del alumnado en las aulas. Es en el capítulo V, artículos 36 y 37 cuando se alude a los alumnos con necesidades educativas especiales.

.....Actualmente, se puede diferenciar entre ACNEES y ACNEAES:

- El Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE): es aquel que requiere determinados apoyos y atenciones derivados de una discapacidad o de presencia de trastornos graves de conducta (LOE, art.73)
- El Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE): está formado por alumnos que cumplen alguno de los siguientes criterios (LOE, art. 71):
 - Existencia de dificultades de aprendizaje.
 - Altas capacidades intelectuales.
 - Incorporación tardía al sistema educativo.
 - Condiciones personales, de historia escolar o salud

¿A quién se hace referencia cuando hablamos de alumnos altas capacidades? ¿Es lo mismo alta capacidad que superdotación? ¿Cuál es el término correcto para referirse a estos alumnos? ¿Cómo va a ser un alumno altas capacidades si suspende materias, si es un desastre, si está siempre en su mundo? Estas son algunas de las preguntas que pueden surgir en la mente de los docentes cuando se habla de alta capacidad.

Es normal que los docentes se refieran a los alumnos que consideran brillantes y muy inteligentes como superdotados, y que el término superdotación sea sinónimo de altas capacidades. Sin embargo, no es lo mismo. Alegría (2015, 13) afirma: “La alta capacidad es la potencialidad para hacer algo, y el desarrollo de esa capacidad será la superdotación” (p. 13). Esta es quizá la definición más simple para explicar la diferencia entre alta capacidad y superdotación. Gagné (1985) desarrolló lo que denomina el MDDT, el modelo diferenciado de dotación y talento, donde explica que hay personas con una predisposición genética para sobresalir de entre el resto en algún dominio, entendiendo dominio como una faceta de la condición humana, ya sea una faceta mental o física. Normalmente se tiende a englobar dentro de las altas capacidades o la superdotación a aquellas personas con unas capacidades intelectuales muy por encima de la media. Stephen Hawkins o Albert Einstein, con CIs muy superiores al del resto de las personas, son ejemplos claros de lo que la gente entiende por altas capacidades. Sin embargo, según la teoría de Gagné, personas como Lionel Messi o Rafa Nadal pertenecerían al grupo de personas con altas capacidades, ya que ellos sobresalen en el dominio que Gagné denomina el dominio físico. Así, Gagné agrupa dentro del dominio mental: el dominio intelectual, el creativo, el social y el perceptual; y dentro del dominio físico incluye: el muscular y el control motor.

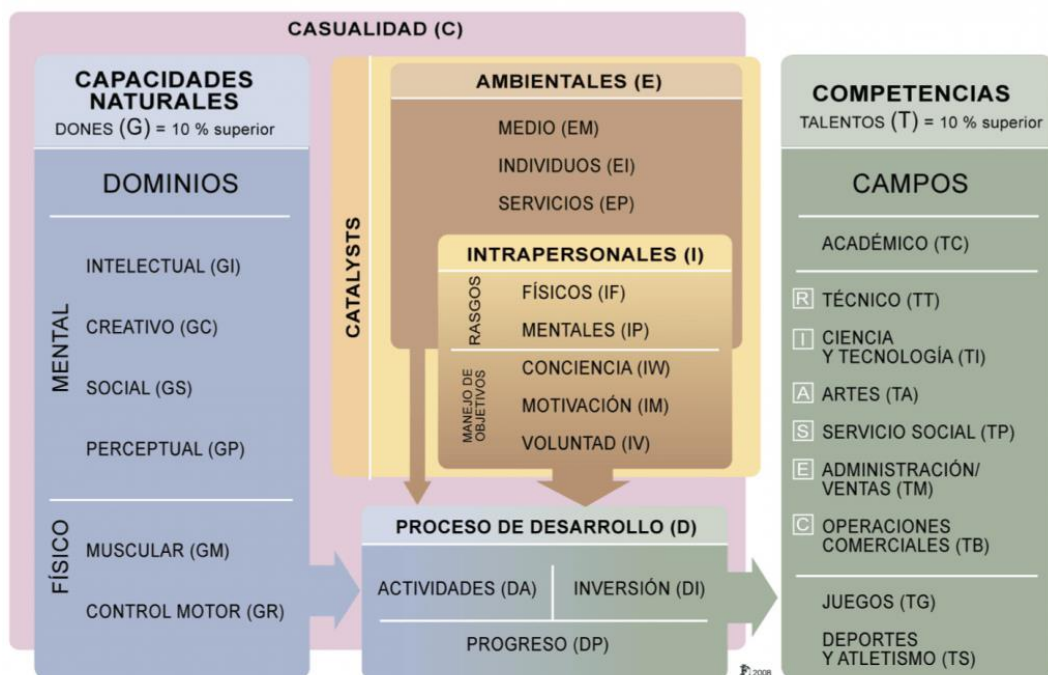


Figura 2. Esquema del MDDT de Gagné. (Tourón, 2013, párr.10)

El modelo de Gagné resulta especialmente interesante ya que incorpora los catalizadores ambientales y un elemento clave como es la casualidad para que los dominios o potenciales se puedan desarrollar, dando lugar al desarrollo del talento o para llegar a la adquisición de la competencia en el dominio en el que se destaca. Explicado de otro modo, ¿qué sería de los

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

jugadores de fútbol sin los ojeadores?, ¿o de Rafa Nadal sin su entrenador? Y de igual manera ¿qué es de los alumnos sin un profesor que estimule ese potencial? Ahí es donde el profesorado juega un papel protagonista, como agentes catalizadores del pleno desarrollo del alumno.

Este modelo de Gagné entronca directamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que explica como cada persona puede tener un tipo diferente de inteligencia o una combinación de varias en la que puede destacar.

Gardner destaca 8 inteligencias:

- Espacial: esta inteligencia es propia de arquitectos, pintores, ajedrecistas, permite observar e interpretar el entorno.
- Lingüística: propia de escritores, oradores, permite dominar el lenguaje tanto verbal como escrito
- Matemática: propia de científicos, informáticos o ingenieros, permite resolver problemas lógicos y razonar ante ellos.
- Naturalista: propia de biólogos, geólogos, zoólogos, permite relacionarse con el medio natural.
- Corporal: propia de deportistas, bailarines, actores usa las habilidades motrices, el movimiento de manera compleja
- Musical: propia de músicos, cantantes, compositores, permite un alto desarrollo en las funciones vinculadas con el ritmo o la interpretación musical.
- Interpersonal: propia de la gente que trabaja en grupo, permite las relaciones fluidas con los demás, capta e interpreta el lenguaje no verbal, capacidad de empatizar con los demás.
- Intrapersonal: propia de los profesores, psicólogos, pedagogos. Facilita la toma de decisiones y la comprensión propia y de los demás, de sus sentimientos y emociones.

Si atendemos a la literatura científica que hay sobre el tema podemos resumir que las personas con AACC son aquellas que tienen la capacidad de aprender a un ritmo superior respecto a aquellas personas menos dotadas (Renzulli, 1986; Sternberg, 1993; Gagné, 1991, citados en Pérez et.al. 2006). Pero esto no implica que deban tener un rendimiento sobresaliente en el ámbito académico. En una entrevista que Mitchell (2010) realizó al profesor Joseph Renzulli, éste afirma que tuvo que reexaminar el concepto de dotación (giftedness) ya que las personas con talento no siempre eran las que alcanzaban unas altas habilidades cuando se les examinaba con test convencionales.

La asociación americana NAGC (National Association for Gifted Children) dice sobre los alumnos AACC que “Children are gifted when their ability is significantly above the norm for their age. Giftedness may manifest in one or more domains such as; intellectual, creative, artistic, leadership, or in a specific academic field such as language arts, mathematics or science.”. (párr.1y2).

A su vez Tourón (2012) recoge en su blog una traducción sobre la definición de altas capacidades de la NAGC donde se define a los AACC como personas con una capacidad para razonar o aprender que entra dentro de lo excepcional o que demuestran tener un rendimiento que, respecto a sus iguales, les suponga estar en un percentil 90% o superior, sin importar el área en la que destaquen. La NAGC también habla de que hay diferentes razones que pueden afectar al buen desarrollo y la puesta en práctica de esas altas capacidades y habla de esa capacidad excepcional como un talento que se puede desarrollar a lo largo de la vida.

Destacamos en esta definición de altas capacidades la afirmación de que la capacidad es un proceso para toda la vida, es un constructo, no es algo inmutable, sino que es educable y se puede desarrollar a lo largo del tiempo (Tourón, 2019)

Según Prieto y Ferrando (2016, citado en Ranz, s. f.) los individuos con altas capacidades y talento presentan unas características comunes como son unas capacidades cognitivas excepcionales que pueden ponerse de manifiesto en diversos ámbitos como puede ser el matemático, científico o musical; las habilidades se materializan en la adolescencia o edad adulta; su excepcionalidad es el resultado de varios factores como el biológico, pedagógico, psicológico y social.

Se entiende por tanto que el identificar a una persona como altas capacidades, o “gifted” en inglés, no consiste en una mera medición psicométrica que se pueda plasmar en un número, sino que en torno a la inteligencia hay muchos factores que hay que tener en cuenta. No es cuestión de ser o no ser, la inteligencia se puede entrenar y sobre todo se puede desarrollar o cultivar y lo que es más importante, hay diferentes clases de inteligencia en las que una persona puede destacar sobre las demás sin que sea necesario destacar en todos los dominios para ser considerado altas capacidades, como se cree erróneamente por parte de muchos docentes, que tienen una concepción equivocada de lo que implica ser AACC llevados por los falsos mitos que hay en torno a ellos.

2.2 Falsos mitos sobre los AACC

1. Un alumno de alta capacidad obtiene sobresaliente en todo.

Para poder establecer qué es un alumno de altas capacidades, hay que desmontar el mito de que será aquel alumno que tenga notas sobresalientes en todo. Hay muchos niños con gran capacidad de trabajo y con un gran compromiso con la tarea y con una inteligencia alta que sin embargo no son alta capacidad, son niños con un desarrollo neuronal adecuado a su edad pero que saben usar sus herramientas de aprendizaje adecuadamente. Tienen una competencia de aprender a aprender alta y por tanto obtienen resultados académicos excelentes, tienen éxito en el colegio. Sin embargo, un alumno de altas capacidades, aunque resulte incongruente, puede presentar problemas de aprendizaje y un bajo rendimiento escolar que no corresponda con su capacidad intelectual. Los problemas de aprendizaje se distinguen en extrínsecos e intrínsecos.

- Extrínsecos: debidos a problemas sociales como problemas familiares o problemas educativos como falta de motivación, anticipación del fracaso, desinterés o absentismo escolar.
- Intrínsecos: disfunciones neurológicas, discapacidad o problemas personales. (Luque y Luque-Rojas, 2016).

Según López, Betrán, López y Chicharro (2000) solo un 33% de los alumnos con AACC destaca académicamente, otro 33% pasa inadvertido y el 33% restante fracasa en el ámbito escolar.

2. El mito del CI 130

El actual sistema español de identificación de alumnos AACC establece 130 como el “número” a partir del cual un alumno puede ser considerado como altas capacidades. Sin embargo, hay estudiosos sobre el tema que afirman que no se puede identificar a una persona como altas capacidades a través de un CI. De esta manera Kaufman (2009, citado en Tourón 2019) opina que:

Se trata de una estupidez, de una interpretación errónea muy frecuente. No existe tal cosa como el CI de una persona. Este es un constructo que varía. Cambia el test de CI, y verás cómo cambia el CI. Cambia de examinador, el día de la prueba, el estado de humor de la persona evaluada o el nivel de alerta del examinador, y verás cómo cambia el CI. Evalúa a una misma persona doce veces y obtendrás doce CIs diferentes (p. 3)

3. El niño superdotado es patoso, frágil e inadaptado social

Este falso mito nace de la idea de que solo son considerados alumnos con altas capacidades si se sobresaen en el ámbito académico, pero si observamos el MDDT de Gagné (1985), un deportista de élite tiene que ser considerado como una persona de alta capacidad

ya que sobresale en el dominio físico y estaría dentro del 10% superior respecto al resto de sus congéneres.

Según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), existen personas que destacan por tener una alta inteligencia interpersonal e intrapersonal, lo que les daría un dominio mental en el área social. Según López, et.al. (2000) la afirmación de que el niño dotado intelectualmente suele tener alguna patología no aparece en ninguna investigación y lo que es más, afirman que normalmente suelen destacar por “su autonomía, autocontrol y sociabilidad”. (p.33)

4. No necesitan ayuda porque lo saben todo

Los AACC no nacen aprendidos, necesitan aprender como el resto de los alumnos y deben ser enseñados. Son ante todo niños, con la peculiaridad de que tienen el potencial de aprender más rápido pero que tienen que ser enseñados y pueden no entender las cosas exactamente igual que el resto de los compañeros. No tienen por qué sobresalir en todos los aspectos y no tienen por qué ser responsables e independientes en sus actuaciones (Prieto y Castejón, 2000).

Es por ello por lo que se hace necesaria una revisión de cómo son los alumnos AACC, sus características para poder conocerlos y realizar una identificación temprana.

2.3 Características de los más capaces

A pesar de que no se puede establecer un único patrón para caracterizar a los alumnos con AACC, sí se pueden establecer unas ciertas características comunes para ellos. Según Tourón y Santiago (2013), estas son algunas de las más relevantes:

- Estado de alerta inusual desde la infancia.
- Aprenden rápido y establecen relaciones entre ideas fácilmente.
- Retienen mucha información y suelen tener buena memoria.
- Amplio vocabulario y uso de construcciones orales complejas para la edad.
- Comprensión avanzada en cuanto a matices de palabras, metáforas e ideas abstractas.
- Les gusta resolver problemas que supongan acertijos o retos.
- Son autodidactas, muchos leen y escriben en edad escolar.
- Gran profundidad emocional, alta sensibilidad, sentimientos intensos.
- Su pensamiento se caracteriza por ser complejo, abstracto, lógico e intuitivo.
- Tienen un alto sentido de la justicia.
- Preocupación por temas sociales, políticos y por las injusticias.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

- Sueñan despiertos, están muy metidos en sus propios pensamientos, responden al modelo del “sabio despistado”.
- Impacientes con ellos mismos y con los demás.
- Capacidad de aprender las habilidades básicas de manera más rápida que el resto.
- Son muy curiosos, van más allá de lo que se les enseña.
- Gama de intereses amplia, aunque a veces tienen un centro de interés muy concreto.
- Les gusta experimentar y hacer las cosas de manera diferente.
- Les caracteriza el pensamiento divergente, son capaces de relacionar cosas de manera inusual.
- Agudo sentido del humor, encuentran divertidos los acertijos y los juegos de palabras.

2.4 Intervención educativa para alumnos AACC

Son los programas de enriquecimiento curricular, los programas de agrupamiento específico y los programas de enriquecimiento extracurricular, los tres grandes grupos en los que se engloban las intervenciones educativas para atender al alumnado con AACC. Todos ellos están pensados para ofrecer a los alumnos AACC la oportunidad de profundizar en distintas áreas del conocimiento. Según Pomar, Fernández y Fernández (2006, citados en Carpintero, Cabezas y Pérez 2009) “

el principal objetivo de los programas de enriquecimiento no es únicamente la ampliación curricular, sino la intervención psicológica en diferentes áreas del desarrollo: social, afectivo, emocional. De este modo, se favorece el ajuste de los alumnos superdotados a los ambientes tanto escolar como familiar (p.3).

En lo que sí que coinciden todos los expertos en altas capacidades es que como afirman Carpintero et.al. (2009) “los alumnos con altas capacidades requieren retos y propuestas que les permitan poner en juego sus habilidades, y ponerse a prueba ellos mismo” (p.7) y los programas de intervención deben estar creados bajo esta premisa.

Tárraga y Sanz (2018) y Jiménez (2014) proponen algunos programas de intervención que se explican en la siguiente tabla.

Tabla 2

Programas de intervención

Programa de intervención	¿Dónde se realizan?	Ventajas	Características	Ejemplos
--------------------------	---------------------	----------	-----------------	----------

Talleres de enriquecimiento extra-curricular	Fuera del contexto educativo	-No está limitado por el currículo -Los estudiantes pueden relacionarse con otros AACC	-Las actividades suponen un reto. -Predominan las actividades lúdicas -Nivel de exigencia elevado.	- Talleres matemáticos, de física, historia, literatura, teatro, etc. -Talleres de mejora emocional
Programas de mejora de la creatividad	En entornos escolares o fuera de entornos escolares	-Ofrecen la posibilidad de salirse del camino convencional	-Favorece el desarrollo de las habilidades creativas -El docente es mediador - Trata de abrir la mente	- Programa Nuevas direcciones en Creatividad de Renzulli. - Programa de Ingenio de Stenberg.
Programa de enseñar a pensar	En entornos escolares o fuera de entornos escolares	-Alto grado de motivación para el alumno	-Actividades de entrenamiento cognitivo relacionadas con el pensamiento y el razonamiento.	-PEI de Feuerstein -Proyecto Harvard -Filosofía para niños de Lipman -Programa Aventura de Pérez, Bados y Beltrán.
Talleres de enriquecimiento curricular horizontal	En entornos escolares	-Se tienen en cuenta los intereses y motivaciones de los alumnos	-Actividades de profundización en los contenidos curriculares - Requieren modificación en la programación de las materias	-Proyectos de trabajo

			-Se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno	
Talleres de enriquecimiento curricular vertical	En entornos escolares	-El alumno cursa estudios según su nivel “perfect match” de conocimiento.	- Flexibilidad curricular -Se tiene en cuenta los intereses de los alumnos.	-Proyectos interdisciplinarios
Agrupamientos flexibles dentro de la clase	En el entorno escolar	-Los alumnos están con sus amigos y grupo de referencia, lo que ayuda a la normalización	-Actividades de profundización a través de la investigación -Se expone el trabajo final para enriquecer al resto del grupo	- Obra de teatro -Revista, periódico de la clase
Agrupamientos flexibles inter-clases en el mismo nivel	En el entorno escolar	-Los alumnos están con sus iguales en rendimiento	-Actividades de profundización e investigación.	Investigaciones según el interés del al -ABP -Proyectos basados en inteligencias múltiples -Rincones en el aula (más en primaria)
Agrupamientos flexibles inter-clases en diferente nivel	En el entorno escolar y fuera de él	-Los alumnos tienen la posibilidad de estudiar contenidos de nivel superior más acordes a	--Seguimiento de la clase normal en niveles superiores -Planes de estudios muy personalizados	-Alumno de 3ºESO agrupados en clases de bachillerato según intereses

		<p>sus capacidades.</p> <p>-Se tiene en cuenta el área de interés del alumno.</p>	-Flexibilización curricular	o el área en el que destaquen.
Compactación del currículo	En el entorno escolar	-Rápida progresión	<p>-Actividades de investigación sobre temas curriculares</p> <p>-Gran preparación del profesor</p> <p>-Aprendizaje tutorado</p> <p>-Evaluaciones continuas</p>	
Flexibilización escolar o aceleración	-En el entorno escolar	- Los alumnos estudian contenidos acordes a su nivel cognitivo	<p>-El alumno es ubicado en una clase de nivel superior respecto a su grupo de edad.</p> <p>-Cursa todas las asignaturas del nivel superior.</p> <p>-La flexibilización es de uno o dos cursos superiores.</p>	-Alumno de 3º ESO cursando 4º Eso.

Elaboración propia

2.5. Características del profesorado que trabaje con AACC

Son muchos los que se han preguntado qué es ser un buen profesor y en los últimos años se está asociando al buen profesor con aquella persona que usan técnicas progresistas y se asocia que lo conservador es malo, aunque la realidad no es así. Un profesor “conservador” que sepa transmitir bien a sus alumnos puede ser un profesional excelente y puede ocurrir que las técnicas novedosas de otro sirvan simplemente para perder el tiempo. (Feito, 2002).

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

Según Berliner (1987) el buen profesor es aquel que consigue que sus alumnos alcancen los conocimientos y destrezas que se consideren apropiados para ello al finalizar el período de enseñanza.

Según Casero (2010) el buen profesor desde el punto de vista del alumnado es aquel que sabe:

- ser respetuoso y considerado con los alumnos
- explicar con claridad
- hacer motivadoras las clases
- organizar los contenidos
- de lo que habla porque:
 - responde con propiedad a las preguntas
 - relaciona teoría y práctica
 - escoge los ejemplos adecuadamente
- evaluar con justicia y coherencia

Según Witlock y Ducette (1989, citados en Prieto y Castejón, 2000) revisando el modelo de competencia de los profesores excepcionales de los alumnos superdotados, se extrajeron las siguientes cualidades:

- Entusiasmo. Tienen una actitud positiva y se enorgullecen de los logros de sus estudiantes.
- Flexibilidad. Permiten que los alumnos utilicen su propio estilo de trabajo y modifica la planificación inicial para adaptarla a las necesidades de los alumnos.
- Confianza en sí mismo. Sabe de lo que habla y defiende sus opiniones, pero está dispuesto a reinterpretar las reglas cuando cree que son contrarias a los intereses de los alumnos.
- Sensibilidad. Es comprensivo hacia los problemas de los demás.
- Apertura. Comparte información y sentimientos con los alumnos.
- Motiva a los estudiantes. Idea la manera de motivar a los estudiantes, propone desafíos, formula preguntas, son creativos.
- Facilitador. Considera que el aprendizaje se realiza en el aula y ofrece recursos y materiales que optimizan el aprendizaje.
- Construye apoyos involucrando a otros profesores y padres.
- Propicia el cambio. Se involucra en la educación de los niños superdotados y actúa para vencer obstáculos y conseguir las metas.
- Desarrolla clases originales.

- Plantea metas específicas y trabaja para mejorar el currículum.
- Compromiso con su profesión.

Así, resumen que “Outstanding teachers of the gifted differed from average teachers of the gifted on several critical competencies: enthusiasm, self-confidence, being a facilitator, being able to apply knowledge, having a strong achievement orientation, commitment to the role of gifted educator, and building program support for the gifted education program” (p. 1)

2.6 AACC en la LOMCE en la comunidad de Castilla y León

El Real Decreto 1105/2014 por el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece en la sección 5 del artículo 9 que son las Administraciones educativas las que tienen que poner en práctica planes específicos de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular para atender a los alumnos AACC para que puedan desarrollar sus capacidades al máximo.

La legislación española considera a los alumnos de altas capacidades como alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y es competencia de cada comunidad autónoma el atender a este tipo de alumnado. Las comunidades autónomas, a su vez, delegan en su Consejería de Educación: La Consejería de Educación de Castilla y León delega a su vez en la Direcciones provinciales de educación de cada provincia para llevar a cabo la identificación e intervención con estos alumnos, a través de los Equipos de orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

En Castilla y León los alumnos AACC están dentro del programa ATDI (Atención a la diversidad) de la Consejería de Educación, y tal como explica en la instrucción de 9 de julio de 2015 existe un procedimiento de recogida y actualización de datos respecto a estos alumnos que según explica se actualizará cada año. Sin embargo, este documento solo establece las vías para el tratamiento de los datos de dichos alumnos.

A pesar de que el ministerio de Educación, en el Real Decreto 1105/2014 habla textualmente del enriquecimiento curricular y planes de actuación para dar respuesta al alumnado con altas capacidades, las diferentes direcciones provinciales de educación de Castilla y León no incorporan dicha información en sus sitios webs, siendo toda la información que presentan anterior a este Real Decreto. A continuación, se detallan las órdenes que regulan la atención al alumnado AACC en Castilla y León.

La consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León especifica en el BOCYL-D-13082010-1, en la ORDEN EDU/1152/2010 la respuesta educativa al alumnado con

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León donde especifica que se deberá tomar las medidas necesarias par atender a los alumnos que necesiten una atención educativa diferente a la ordinaria debido, entre otros motivos, a sus altas capacidades intelectuales.

A su vez esta orden remite a otras anteriores, más específicamente a la ORDEN EDU/1865/2004 que regula y establece el procedimiento para la flexibilización del alumnado con altas capacidades a los que denomina como “superdotados intelectualmente” (núm. 242. pág. 17985)

Nótese que esta Orden trata únicamente el tema de la flexibilización del alumnado con altas capacidades, en ningún momento trata otra posibilidad como puede ser el enriquecimiento o la adaptación curricular en vertical de dicho alumnado. Sobre ello, observa que será el centro escolar el que decida sobre la atención a este alumnado y que las medidas curriculares o los programas específicos estarán incorporados dentro de la flexibilización.

Es decir, la atención a este alumnado depende enteramente de las decisiones que los propios centros educativos decidan llevar a cabo con este alumnado. No se especifica en ningún momento qué medidas curriculares y/o programas de atención específica se pueden llevar a cabo.

Según el ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, la atención a la diversidad debe regir el proceso de enseñanza con el fin de garantizar el desarrollo de todos los alumnos independientemente de sus características y necesidades.

Desgraciadamente, no existe coordinación entre las Direcciones provinciales de Educación de la comunidad de Castilla y León. Es significativo que al entrar en los sitios web de las diferentes direcciones provinciales de educación en la Comunidad de Castilla y León, se encuentren informaciones diferentes en lo relativo a atención educativa y a alumnos con altas capacidades. Burgos, León, Salamanca, Valladolid y Zamora sí incluyen en su página algo sobre ello, siendo Zamora la provincia que ofrece la información más completa, todas ellas haciendo referencia a la ORDEN de 2004. El resto de las provincias: Ávila, Palencia, Segovia y Soria no ofrecen información específica alguna sobre este tipo de alumnado.

2.7 Experiencias prácticas de intervención

Los objetivos de los programas dirigidos a alumnos con AACC son promover su enriquecimiento cognitivo, socioafectivo y creativo, así como incentivar sus vocaciones científicas, humanísticas, tecnológicas o artísticas por medio de la experimentación. Son muchos los programas de enriquecimiento curricular que se llevan a cabo, aunque no estén organizados de una manera estatal. En España, hay diferentes programas de intervención educativa, aunque pertenecen más al ámbito extracurricular y se suelen desarrollar en el ámbito universitario. Algunos ejemplos son:

La Comunidad de Madrid, tiene el Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid (PEAC) que se viene desarrollando desde el curso 1999-2000. Es un programa dirigido a alumnos de entre 6-18 años y se desarrolla de octubre a mayo con una periodicidad quincenal.

En Cantabria se encuentra el programa Amnetúrate, desarrollado por la Universidad de Cantabria con la colaboración de la asociación Cántabra de AACC (ACAACI) en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y es un programa de mentoring con profesores universitarios como mentores. Comprende dos fases:

- Primera: Talleres temáticos
- Segunda: Proyectos en los que se trabajan por parejas: mentor- mente (alumno AACC).

Una característica de este programa es que los profesores de secundaria están en contacto con los mentores y así pueden guiar a los alumnos y ayudarles. Se combina la educación formal con el enriquecimiento extracurricular.

En La Rioja, se lleva a cabo El Programa de Enriquecimiento en Altas Capacidades dirigido a alumnos desde segundo ciclo de infantil a Bachillerato. Es un programa de enriquecimiento extracurricular que organiza la universidad de La Rioja en colaboración con la Consejería de Educación y Cultura.

En Andalucía encontramos diferentes programas como el programa HYPATIA, desarrollado por la Universidad de Jaén que pretende dar respuesta a las necesidades de los alumnos con altas capacidades. Este año presentan actividades como:

- III Concurso de Catarsis
- III Concurso Matemático
- Science-IES: Proyectos de investigación para alumnos de 4º ESO y 1º Bachillerato.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

La universidad de Córdoba, durante el curso 2019, puso en práctica una serie de talleres para atender a los más capaces, es el programa Mentorías Universitarias, donde los estudiantes podían asistir a talleres relacionados con el mundo de las ciencias.

La universidad de Málaga desarrolla el programa GuíaMe, que consiste en unos talleres mentores sobre temas “como la evolución de virus, matemáticas, periodismo, genomas, cáncer, computación, bioquímica, genética, comunicación, átomos, mineralogía, física de partículas, judicatura, arquitectura, inteligencia artificial”. Es un programa que cuenta con la colaboración de la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía.

En la Comunidad de Castilla y León, la ORDEN EDU/11/2016, de 12 de enero (BOCyL Núm. 11, de 19 de enero) regula la creación del Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León, denominado CREECYL, según el cual se ofrecieron durante el curso 2018-2019 diferentes cursos de enriquecimiento curricular ofrecidos por la Junta de Castilla y León sin que hayan tenido continuidad:

- Para la provincia de Valladolid: cursos de Pre-Robótica, Astronomía, Arqueología y Cineciencia. Se desarrollaban entre tres únicas sesiones entre los meses de marzo a mayo.
- Para la provincia de Palencia: Dos talleres, uno de Cineciencia y astronomía y otro de desastres naturales. Ambos talleres, a desarrollar en un único día durante el mes de mayo.

Como se ve en la Comunidad de Castilla y León no hay una coordinación entre las provincias en cuanto a los programas de enriquecimiento. Sí hay programas dirigidos a los más capaces como el programa Ubuingenio de Burgos o el más extendido STEM talent girl en Burgos, León, Salamanca, Segovia o Valladolid, pero no están regulados por la Junta de Castilla y León.

La necesidad de aunar criterios y de dar una respuesta educativa adaptada a cada alumno debería ser una de las prioridades del profesorado. Consensuar criterios y elaborar planes de actuación para la identificación e intervención de los alumnos más olvidados se convierte en una obligación casi moral a la que nos enfrentamos en las aulas. Ante la falta de coordinación, surgen intentos individuales de dar una respuesta a estos alumnos AACC, tan incomprendidos en tantas ocasiones. Es por ello por lo que se presenta a continuación una propuesta de intervención dirigida a dar respuesta a TODOS los alumnos sin olvidarnos de ninguno. Una propuesta basada en la flexibilización, pensada y centrada en el alumno, con actividades motivadoras donde los alumnos son los que construyen su aprendizaje de manera significativa, donde el profesor es un guía que está al mismo nivel que los alumnos y por lo

tanto recorren el camino juntos, buscando, pensando, analizando, argumentando, escuchando, construyendo y aprendiendo ya que, de esta manera, no sólo serán los alumnos AACCC los que se beneficiarán, sino todos los alumnos.

3. Propuesta de Intervención

Después de haber analizado en el punto 2 de este trabajo las características de los alumnos AACCC, así como de haber determinado la importancia de la intervención educativa y de haber visto tipos de intervención que puedan ayudar a estos alumnos a desarrollarse plenamente como personas en todas las dimensiones, se propone a continuación un ejemplo de intervención educativa.

3.1 Justificación

La constante necesidad de adaptación en el mundo educativo debida al continuo cambio y evolución del alumnado, de sus realidades sociales, afecta directamente no solo al profesorado sino también a los sistemas educativos que deberían evolucionar, cambiar y responder a la realidad de las aulas. Dentro de esa realidad, nos encontramos con alumnos AACCC que necesitan del buen hacer de la labor docente para que puedan desarrollar su talento. Para ello, no deberían depender exclusivamente de programas extracurriculares, sino que, dentro de las aulas, se debería ofrecer una respuesta educativa adecuada para atender a sus necesidades. Con esta idea en mente, surge esta propuesta de intervención basada en los siguientes puntos:

- Motivación del alumnado
- Libertad de pensamiento: fuera lo convencional
- Flexibilidad curricular
- Creatividad
- Aprender a pensar a través de la investigación y la producción propia.
- El profesor como facilitador de experiencias enriquecedoras

3.2 Contextualización y destinatarios

La intervención está pensada para ser llevada a cabo en un Instituto de educación secundaria en un pueblo de 5000 habitantes, en el área rural de la provincia de Soria. El instituto consta de Educación Secundaria y Ciclos Formativos de Grado medio y superior. En total 350 alumnos. Es un instituto de dos vías en los cursos de Bachillerato y 1º ESO y de tres vías en 2º, 3º y 4º ESO. El nivel socioeconómico es medio y predomina el sector servicios y turístico.

El instituto consta de ordenadores, altavoces y proyectores en todas las aulas, un laboratorio de idiomas y 20 tablets.

La intervención se va a llevar a cabo en el curso de 2º ESO, en una clase de 20 alumnos, donde hay 9 chicas y 11 chicos. Hay un alumno identificado de AACCC (a partir de aquí, alumno N). El alumno N viene identificado como altas capacidades desde la etapa de educación primaria. El enriquecimiento curricular en primaria ha consistido en dos sesiones fuera del aula con la PT del colegio donde se ha trabajado en una ampliación del currículo en horizontal. En secundaria, el alumno no sigue ningún plan específico de enriquecimiento curricular. A pesar de que los profesores dicen que es un alumno muy inteligente, coinciden en que está desmotivado, no suele realizar las tareas en casa y le cuesta mucho ponerse a hacer tareas rutinarias, sin embargo, funciona muy bien en tareas de investigación, de grupo y por parejas, tareas orales y aquellas que requieren el uso de las TIC. El grupo en el que se encuentra el alumno es un grupo bueno y que trabaja mucho con un alto grado de responsabilidad y compromiso por la tarea.

Hay varios alumnos/as de alto rendimiento con lo que el clima de trabajo es bueno, aunque podría mejorarse ya que se da la circunstancia de que hay un alumno de alto rendimiento con bajas habilidades sociales que provoca rechazo en sus compañeros, lo que dificulta las actividades grupales. Es un grupo muy participativo y al que le gusta mucho el intercambio de ideas. Les gustan las tareas que se salen de lo normal.

Hay un alumno, alumno C a partir de aquí, que tiene problemas de aprendizaje. Presenta problemas en la expresión escrita a la hora de cohesionar el discurso, así como con el uso de preposiciones. A nivel oral presenta problemas de pronunciación de ciertos fonemas de la lengua inglesa y le cuesta verbalizar los pensamientos. Es un alumno con mucho apoyo tanto en casa como en el instituto, que tiene mucha fuerza de voluntad y trabaja muchísimo lo que palia sus dificultades.

3.3 Legislación

La legislación que se va a seguir para la propuesta de intervención cumple con lo establecido en los siguientes Reales Decretos y órdenes que son las que regulan el currículo de Secundaria en España y en la Comunidad de Castilla y León:

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

3.4 Objetivos didácticos y competencias básicas

A continuación, se detallan en la tabla 3 los objetivos curriculares para esta propuesta de intervención, según lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, relacionados con las competencias básicas y de qué manera se van a trabajar dentro del aula:

Tabla 3.

Competencias, objetivos didácticos y materialización en el aula

Competencias Básicas	Objetivos didácticos	Materialización en el aula
Competencia Lingüística	Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.	La competencia lingüística se va a trabajar a través de las distintas destrezas: Gramática, Listening, Writing, Speaking and Reading.
Competencia matemática	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar el espíritu crítico -Ser riguroso en el uso de la información -Identificar preguntas y formular hipótesis. -Argumentar y sacar conclusiones.
Competencia digital	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender sobre cómo acceder a diferentes fuentes de información. -Procesar información para crear contenidos

		<ul style="list-style-type: none"> -Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles. -Seleccionar el uso de las distintas fuentes según su fiabilidad. -Utilizar los distintos canales de comunicación audiovisual para transmitir informaciones diversas. -Manejar herramientas digitales para la construcción de conocimiento. -Mejorar el uso tecnológico.
<p>Competencia Aprender a aprender</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Asumir responsablemente sus deberes. -Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. - Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica estrategias metacognitivas que favorezcan el conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje. -Generar estrategias para aprender en distintos contextos de aprendizaje. -Desarrollar estrategias que favorezcan la comprensión rigurosa de los contenidos. -Aplicar estrategias para la mejora del pensamiento creativo, crítico y emocional. -Seguir los pasos establecidos y tomar decisiones sobre los pasos siguientes en función de los resultados intermedios. -Evaluar la consecución de objetivos de aprendizaje.

<p>Competencias sociales y cívicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, -practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos. -Ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. - Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. -Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. -Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer. -Rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostrar disponibilidad para la participación en los ámbitos de participación establecidos. -Reconocer riqueza en la diversidad de opiniones e ideas. -Aprender a comportarse desde el conocimiento de los distintos valores. -Concebir una escala de valores propia y actuar conforme a ella. -Evidenciar preocupación por los más desfavorecidos y respeto a los distintos ritmos y potencialidades. -Involucrarse o promover acciones con un fin social. -Promover una participación positiva y constructiva. -Promover el respeto y la comprensión para garantizar la cohesión de la clase.
<p>Competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Asumir las responsabilidades encomendadas y dar cuenta de ellas. -Ser constante en el trabajo, superando las dificultades. -Gestionar el trabajo del grupo, coordinando tareas y tiempos.

		<p>-Priorizar la consecución de objetivos grupales sobre los intereses personales.</p> <p>-Generar nuevas y divergentes posibilidades desde conocimientos previos del tema.</p> <p>- Mostrar iniciativa personal para iniciar o promover acciones nuevas.</p>
<p>Competencia Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>-Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</p> <p>Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</p>	<p>-Valorar la interculturalidad como una fuente de riqueza personal y cultural.</p> <p>-Apreciar la belleza de las expresiones artísticas y las manifestaciones de creatividad y gusto por la estética en el ámbito cotidiano.</p> <p>-Elaborar trabajos y presentaciones con sentido estético.</p>

Elaboración propia

3.4.1 Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la propuesta de intervención son:

- Diseñar una propuesta de intervención para el área de inglés basada en la flexibilización curricular donde TODOS los alumnos tengan cabida.
- Proponer metodologías para luchar contra la desmotivación en las aulas a través de actividades motivadoras que fomenten el aprendizaje significativo.

- Proponer un método de trabajo abierto para que cada alumno se desarrolle al máximo.
- Plantear ejemplos de evaluación flexible.
- Evaluar la propuesta de intervención
- Evaluar la implementación

3.5 Relación de Contenidos, estándares de aprendizaje, competencias y criterios de evaluación

Aparecen explicados en la siguiente tabla 4.

Tabla 4.

Relación de contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Bloque 1. Comprensión de textos orales		
Para la comprensión de textos: -Movilización de información previa -Formulación de hipótesis. Funciones comunicativas: - Estrategias para iniciar conversaciones. - Narración de acontecimientos futuros.	- Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales. -Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.	1. Capta los puntos principales y detalles relevantes en mensajes orales. 2. Entiende lo esencial de lo que se le dice en conversaciones en contextos como restaurantes o tiendas.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

<p>- Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas: - Uso de vocabulario relativo a profesiones, tiempo libre, ocio y deporte; comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural;</p>	<p>-Conocer y utilizar los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio), condiciones de vida (entorno, estructura social), relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el centro educativo, en la sociedad y en las instituciones), comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones).</p> <p>- Reconocer el vocabulario más común relacionado con asuntos cotidianos y temas de interés propio. -Comprender información con ayuda de elementos visuales. -Reconocer los usos fonéticos de la lengua en cuanto a pronunciación de sonidos, ritmo y entonación.</p>	<p>3. Identifica los elementos más importantes de una conversación, cuando el tema le resulta conocido</p> <p>4. Comprende, en una conversación informal en la que participa, descripciones, narraciones, puntos de vista y opiniones sobre asuntos prácticos de la vida diaria y sobre temas de su interés, cuando se le habla con claridad, despacio y directamente y si el interlocutor está dispuesto a repetir o reformular lo dicho.</p>
<p>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p>		
<p>Estrategias de producción:</p> <p>-Expresar el mensaje con claridad y coherencia adecuándolo al contexto. -Usar los conocimientos previos. -Usar estrategias del lenguaje tanto verbal como no verbal para hacerse entender. -Pronunciación de fonemas de especial dificultad. -Pronunciación de formas contractas. -Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales. -Producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.</p>	<p>-Producir textos breves y comprensibles, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones.</p> <p>-Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpan la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.</p>	<p>1. Hace presentaciones breves y preparadas, usando apoyos visuales como ayuda (p. e. PowerPoint), sobre temas de su interés o relacionados con sus estudios, y responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido presentado.</p>

Bloque 3. Comprensión de textos escritos		
<p>Estrategias de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de información previa -Identificación del tipo textual. - Identificación del sentido general de un texto, información esencial y puntos principales. -Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de las convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. <p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Narración de acontecimientos y expresión de sucesos futuros. -Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones. -Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. <p>Estructuras sintáctico-discursivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso escrito de léxico sobre profesiones, tiempo libre, ocio y deporte; comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; <ul style="list-style-type: none"> -Uso correcto de los patrones gráficos y reglas ortográficas 	<ul style="list-style-type: none"> -Entender los puntos más importantes en textos, de distintos soportes, bien estructurados, que versen sobre asuntos de interés o sean relevantes para los estudios. -Conocer las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto. -Conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio, incluidas manifestaciones artísticas como la música o el cine), condiciones de vida (entorno, estructura social), relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el centro educativo, en la sociedad y en las instituciones), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones). -Distinguir las diferentes partes de un texto escrito: introducción del tema, desarrollo y cierre textual. -Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico. -Reconocer las principales convenciones ortográficas, tipográficas y de puntuación, así como abreviaturas y símbolos de uso común (p. e. ☺, %, ☑), y sus significados asociados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica, con ayuda de la imagen, instrucciones para la realización de actividades y normas de seguridad (p. e., en un centro escolar, un lugar público o una zona de ocio). 2. Entiende los puntos principales de anuncios y material publicitario de revistas o Internet formulados de manera simple y clara, y relacionados con asuntos de su interés, en los ámbitos personal y académico. 3. Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos futuros, reales o imaginarios, y se expresan sentimientos, deseos y opiniones sobre temas generales, conocidos o de su interés 4. Entiende lo esencial de correspondencia formal en la que se le informa sobre asuntos de su interés en el contexto personal o educativo (p. e. sobre un curso de idiomas o una compra por Internet). 6. Entiende información específica esencial en páginas Web y otros materiales de referencia o consulta claramente estructurados sobre temas relativos a materias académicas, asuntos de su interés (p. e. sobre un tema curricular, una ciudad, un deporte o el medio ambiente), siempre que pueda releer las secciones difíciles.

		7. Comprende lo esencial (p. e. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.
Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción		
<p>Estrategias de producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresión del mensaje con claridad. -Reproducción de textos en versión más sencilla. -Uso de conocimientos previos para sacar el máximo provecho a las producciones escritas. <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de las convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. <p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Narración de sucesos futuros. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista. <p>Estructuras sintáctico-discursivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de vocabulario relativo a profesiones, tiempo libre, ocio y deporte; comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural. -Uso correcto de los patrones gráficos y convenciones ortográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escribir, en papel o en soporte electrónico, textos breves, sencillos de forma coherente y cohesiva. -Usar el léxico adecuado para cada tema. -Conocer y aplicar estrategias adecuadas para elaborar textos escritos breves y de estructura simple, p. e. copiando formatos, fórmulas y modelos convencionales propios de cada tipo de texto. -Incorporar a la producción del texto escrito los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos. (Abrir, cerrar un diálogo, cartas...) -Conocer y aplicar los signos de puntuación como el punto y la coma, y las reglas ortográficas básicas (p. e. uso de mayúsculas y minúsculas), así como las convenciones ortográficas más habituales en la redacción de textos en soporte electrónico (p. e. SMS, <i>WhatsApp</i>). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completa un cuestionario sencillo con información personal y relativa a su formación, intereses o aficiones (p. e. para suscribirse a una publicación digital, o asociarse a un club deportivo). 2. Escribe notas y mensajes breves (SMS, WhatsApp, chats, Twitter o Facebook), en los que se hacen breves comentarios o se dan instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana y de su interés, respetando las convenciones y normas de cortesía y de la etiqueta. 3. Escribe informes muy breves en formato convencional con información sencilla y relevante sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones, en el ámbito académico, describiendo de manera sencilla situaciones, personas, objetos y lugares señalando los principales acontecimientos de forma esquemática. 4. Escribe correspondencia personal en la que se establece y mantiene el contacto social (p. e. con amigos en otros países), se intercambia información, se describen en términos sencillos sucesos importantes y experiencias personales

Fuente: Adaptación del BOE núm. 3 de 3 de enero de 2015, (p.424-427)

3.6 Metodología

La metodología que se va a usar es activa y sigue el modelo constructivista de aprendizaje donde el alumno construye su propio aprendizaje a partir de un conocimiento previo, y el modelo del desempeño donde el alumno forma parte del proceso de aprendizaje para que este sea significativo y competencial. Tiene las siguientes características:

- Va a ser una metodología inminentemente práctica, donde las tareas van a ser las realizaciones de los alumnos de lo aprendido.
- Se van a presentar actividades motivadoras y flexibles donde el alumno pueda expresarse en el medio que se sienta más cómodo.
- La creatividad será uno de los focos de nuestra metodología.
- El profesor va a ser un mero facilitador de los contenidos a aprender, será la persona que dirija a los alumnos y los oriente en las diferentes actividades.
- Se trabajará de manera colaborativa
- Se usarán las nuevas tecnologías para fomentar la motivación entre el alumnado
- La lengua vehicular será la inglesa

3.7 Descripción de las sesiones


A continuación, se encuentra la descripción de las sesiones de la propuesta de intervención.

Título Unidad didáctica	Sesión	
Making it happen	1	
Objetivos	Contenidos	
-Determinar el nivel de conocimiento previo de los alumnos -Fomentar el uso oral de la lengua inglesa -Fomentar la participación en clase -Recuperar viejo vocabulario e incorporar nuevo	-Vocabulario de profesiones -Vocabulario referente a dinero -Expresiones que se usan en una tienda: How much..Here we go..there you are...thank you...you're welcome...cheers...	
Actividades y temporalización	Competencias	
-Warm up: 15-20 min. Actividad grupal de toda la clase dialogada	CL	X
-Visionado de un video: 15-20 min. Actividad grupal de toda la clase dialogada.	CM	
	CD	
- Actividad final: 10-15 min. Actividad oral en parejas	AA	X
	CSC	X

		CSIEE	X
		CEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología	
-En la clase: todo el grupo -En la clase: Grupos de dos	-Libro de texto: Mosaic 2. Oxford University Press. Imágenes sobre profesiones y dinero -Video: ordenador, proyector, pantalla, cuaderno de notas	-Activa El profesor guía a los alumnos con preguntas, pero ellos construyen la clase con sus aportaciones	
Instrumentos de evaluación			
Evaluación inicial: para determinar el nivel de conocimiento previo de los alumnos Por observación: se observará la participación de los alumnos Se registrarán las conclusiones en el registro diario de la clase para realizar el seguimiento de evolución del alumnado.			

Título Unidad didáctica	Sesión	
Making it happen	2	
Objetivos	Contenidos	
-Fomentar la competencia de aprender a aprender a través de la reflexión y la corrección de errores -Trabajar las estructuras de preguntas en inglés -Activar el conocimiento previo y aplicarlo al nuevo estableciendo relaciones entre estructuras -Promover el aprendizaje colaborativo -Identificar la información relevante de un texto	-Yes no questions -Wh- Questions	
Actividades y temporalización	Competencias	
-Warm up: actividad oral. 20 min.	CL	X
-Lectura individual de un texto. 5-7 minutos	CM	

-Trabajo colaborativo: grupos de cuatro: 25 minutos		CD	
		AA	X
		CSC	X
		CSIEE	X
		CEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología	
-en la clase: en círculo - en la clase: en grupos de cuatro	-Texto corto (15 líneas) del libro de texto Mosaic 2. Oxford University Press. -Cuaderno de notas	-Activa -Colaborativa	
Instrumentos de evaluación			
-Por observación: a través del trabajo en grupo. -Se anotará el resultado de las producciones de los alumnos para el seguimiento de la evolución. -Prueba objetiva al finalizar el período de instrucción.			

Título Unidad didáctica	Sesión		
Making it happen	3		
Objetivos	Contenidos		
-Reflexionar sobre estilos de vida diferentes -Entender y aceptar las diferencias entre persona -Revisar las estructuras de las wh-questions	-Wh-questions -Vocabulary: town and countryside -Jobs and activities in a town and countryside		
Actividades y temporalización		Competencias	
 <p>Figura 3. City Teen vs Country Teen. Fuente: https://maryglasgowplus.com/activities/421052?</p>		CL	X
		CM	
		CD	X
		AA	X
		CSC	X
		CSIEE	X
-Realizar las actividades propuestas: grammar, reading, vocabulary, listening, writing		CEC	

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología
- En clase: en grupos de dos	-Tablets para cada dos alumnos - Revista Crown de Mary Glasgow - Se cuenta con la auxiliar de conversación nativa.	-Colaborativa -Inductiva -Activa
Instrumentos de evaluación		
-Observación: durante el desarrollo de la clase -Anotación de los porcentajes obtenidos en las actividades que la web facilita -Lista de control del “Writing” que cada pareja escribe sobre el tema propuesto		

Título Unidad didáctica	Sesión		
Making it happen	4 y 5		
Objetivos	Contenidos		
-Entender los diferentes contextos en los que se usa el futuro en lengua inglesa: “will” y “going to”	-El futuro “will” y “going to” en lengua inglesa.		
Actividades		Competencias	
-Warm up: 10-15 min. Explicación del profesor - Actividad colaborativa: grupos de cuatro: realizar un mapa mental después de llevar a cabo una investigación: 50 min. -Puesta en común: 20 min. -Ejercicios de refuerzo: por parejas. 20 min.		CL	X
		CM	
		CD	X
		AA	X
		CSC	X
		CSIEE	X
		CEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología	
-En clase: todos juntos -En clase: grupos de cuatro -en clase: grupos de dos	- Tablets -Cuaderno de notas -Pizarra, tizas	-Deductivo en el warm up - Inductivo y comparativo en la actividad colaborativa.	
Instrumentos de evaluación			
-Por observación durante el desarrollo de las sesiones y del trabajo en grupo. -Elaboración del mapa mental -Prueba objetiva al finalizar el período de instrucción			

Título Unidad didáctica		Sesión		
Making it happen		6 y 7		
Objetivos		Contenidos		
<ul style="list-style-type: none"> -Entender el uso del futuro en estructuras condicionales -Entender y realizar hipótesis -Fomentar la imaginación -Trabajar el gusto estético 		-Estructuras condicionales en lengua inglesa con “will” y “to be going to”		
Actividades			Competencias	
<ul style="list-style-type: none"> -Lectura de 5 cuentos cortos para niños. 20 min. 80 min. Restantes: -Escribir una historia siguiendo el modelo de los cuentos leídos. -Presentación oral de los cuentos escritos por los alumnos. 			CL	X
			CM	X
			CD	X
			AA	X
			CSC	X
			CSIEE	X
			CEC	X
Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología		
-En clase: grupos de cuatro	<ul style="list-style-type: none"> -Historias de Laura Numeroff y Felicia Bond: If you give a pig a party If you take a mouse to school If you give a mouse a cookie If you give a dog a donut If you give a pig a pancake -Tablets -Cuaderno de notas -Tablets: Cómics, power points o cualquier app para crear historias como Story Jumper, Culture Street o My storybook. 	Activa, inductiva, colaborativa		
Instrumentos de evaluación				
<ul style="list-style-type: none"> -Lista de control de la producción escrita de las historias -Lista de control de la presentación oral de las historias 				

-Prueba objetiva al finalizar el período de instrucción

Título Unidad didáctica		Sesión		
Making it happen		8		
Objetivos		Contenidos		
-Reflexionar sobre el uso de vocabulario -Discriminar el vocabulario clave de los textos -Reflexionar sobre nuestro propio conocimiento -fomentar la creatividad		-Vocabulario sobre estilos de vida diferentes.		
Actividades y metodología			Competencias	
-Lectura en grupos de dos textos y búsqueda de vocabulario: 20-30 minutos -Creación de nube de palabras: 20-30 min.			CL	X
			CM	
			CD	X
			AA	X
			CSC	X
			CSIEE	X
CEC	X			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología		
-En clase: grupos de cuatro	-Libro de texto: Mosaic 2. Oxford University Press. -Tablets: www.wordreference.com y www.wordclouds.com	Activa, colaborativa		
Instrumentos de evaluación				
-Por observación: se seguirá el trabajo de los alumnos a lo largo de la actividad -Producto final de la nube de palabras				

Título Unidad didáctica	Sesión
Making it happen	9

Objetivos		Contenidos	
-Reflexionar sobre el propio aprendizaje -Fomentar la creatividad		- Vocabulario sobre estilos de vida diferentes	
Actividades		Competencias	
- Colaborativa: Grupos de cuatro. Creación de ejercicio de vocabulario para los compañeros. 25 min. - Colaborativa: Realización de los ejercicios por parte del resto de compañeros en grupos de dos y puesta en común. Resto de la sesión.		CL	X
		CM	
		CD	X
		AA	X
		CSC	X
		CSIEE	X
		CEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología	
-En clase: grupos de cuatro - En clase: grupos de dos	-Tablets: https://www.listenandlearn.org/worksheets-generators/matching -Ordenador de clase y proyector	-Activa e inductiva	
Instrumentos de evaluación			
-Las producciones de los alumnos de los ejercicios de vocabulario -La resolución de los ejercicios -Prueba objetiva al finalizar el período de instrucción basada en los ejercicios que ellos han realizado.			

Título Unidad didáctica	Sesión
Making it happen	10 y 11
Objetivos	Contenidos
-Trabajar la destreza de comprensión y expresión oral -Ser capaz de manejarnos en contextos reales en tiendas	-Wh-questions -Expresiones habituales usadas en tiendas: Can I pay by card? I'm sorry, we only take cash. There's a cash machine ... That comes to / That's ... Here's your change / receipt. I'd like to return this. Can I have a refund, please? Have you got your receipt? Can I have it gift-wrapped, please?

Actividades		Competencias	
-Actividad de todo el grupo: vídeo interactivo. 20 min. - Individual: Cuestionario sobre el mismo. 10 minutos -Colaborativa: grupos de dos. 20 minutos de la sesión 10 y el resto de la 11. Realizar ejercicio de “gap-filling” con canciones para el resto de los compañeros		CL	X
		CM	
		CD	
		AA	X
		CSC	
		CSIEE	
		CEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Metodología	
-Laboratorio de idiomas -Individual - Grupal en parejas	- Ordenador, proyector, impresora, escáner	-Activa, colaborativa	
Instrumentos de evaluación			
-Prueba objetiva individual sobre el vídeo -Ejercicio creado por ellos sobre gap-filling			

Al final del período de aprendizaje y antes de llevar a cabo la prueba objetiva global se realizará una autoevaluación donde los alumnos reflexionarán sobre los conocimientos adquiridos y sobre su rendimiento y compromiso con el aprendizaje. También realizarán una evaluación de la práctica docente donde se sugerirán propuestas de mejora para el futuro.

3.8 Implementación de la propuesta

A continuación, se pasa a describir cómo se ha llevado a cabo la implementación de la propuesta.

Primera Sesión

Warm up:

Se les pide a los alumnos que echen un vistazo a unas imágenes y hablamos sobre ellas a través de la formulación de preguntas:

- ¿Qué se ve en las imágenes?
- ¿qué es lo que va a hacer el chico del dibujo con el dinero que ha ganado?

-Se lanzan preguntas a los alumnos relacionadas con las imágenes:

- ¿Cuán importante es el dinero para ellos?
- ¿Por qué es importante el dinero?
- ¿Qué hay más importante que el dinero?

-Se les pide que ordenen por orden de mayor a menor importancia las cosas que han dicho: normalmente siempre sale, familia, amor, salud y amigos que los alumnos ordenan de manera diferente. Se sigue con más preguntas:

- ¿Disponen ellos de dinero normalmente?
- ¿Es una paga o les dan dinero por hacer algo?
- ¿La paga es semanal, diaria, cuando la necesitan...?

Video:

A continuación, se ve un vídeo de una chica de 17 años que tiene un trabajo a tiempo parcial porque el año siguiente quiere ir a la universidad y quiere ahorrar. Se les pide que en el cuaderno de clase apunten las cosas que vayan entendiendo, aunque sólo sean palabras sueltas. Servirá para trabajar la comprensión oral y la fonética.

Se ve el vídeo una primera vez y se les lanza preguntas sencillas sobre lo que han visto:

- ¿Qué edad tiene la chica?
- ¿Dónde trabaja?
- ¿A qué hora entra a trabajar?
- ¿Trabaja todos los días?
- ¿Cuánto gana?
- ¿Cuánto gana a la semana? (en el vídeo sólo dice lo que gana a la hora, pero sí dice los días que trabaja y cuántas horas cada día, así se les pide un pequeño cálculo)

Según van hablando, se apunta el vocabulario importante en la pizarra para que ellos se familiaricen con él. Se ve la diferencia entre “win” y “earn”

Se ve el vídeo por segunda vez y se les hace otra vez aquellas preguntas que no pudieron contestar la primera vez y se amplía y se hacen otras preguntas más difíciles como:

- ¿Qué es lo que tiene que hacer en su trabajo?
- ¿Qué parte le gusta más?
- ¿Cuál le gusta menos?
- ¿Qué hace con el dinero que gana?

Actividad final:

Actividad oral en parejas: pensar qué trabajos podrían tener ellos para ganar dinero. Le tienen que contar al compañero en qué consiste su trabajo. Tienen que responder a las preguntas:

- What's your part-time job?
- How much do you earn?
- What do you have to do in your job?
- What do you do with the money you earn?

Segunda Sesión

Inicio: se empieza la clase poniéndonos en círculo. Se les explica que tienen que contar cuál es el “part-time job” que idearon el día anterior, cuánto ganan y qué hacen con ese dinero que ganan. El profesor pone un ejemplo y luego se pregunta quién quiere empezar y se le da a ese alumno/a un muñeco pequeño que sirve como regulador del discurso cuando estamos en grupo grande. Sólo puede hablar el que tiene el muñeco y cuando este alumno/a acabe, se lo tiene que pasar al siguiente y así hasta que todos hayan acabado. (20 minutos)

Lectura: Se les da unos minutos para leer individualmente un texto de la unidad, (corto 15 líneas). Cuando han acabado, se les pide que se pongan en grupos de cuatro (los agrupa el profesor por rendimiento) y se les pide que elaboren 4 preguntas sobre el texto. Una vez que tienen las preguntas formuladas, se las dan a otro grupo y ese grupo tiene que corregir los posibles errores y contestarlas en su cuaderno. (Todos los miembros del grupo escriben) cuando acaban, se pone en común. Todos los miembros del grupo hablan. Cada uno se ocupa de una pregunta. (30 minutos)

Tercera Sesión

Un día a la semana viene la auxiliar de conversación y con ella se trabaja la revista Mary Glasgow. Los alumnos trabajan en parejas (se agrupan por rendimiento). Se les da una revista física a cada uno y una Tablet por pareja. Tienen que acceder a la página de la revista Mary Glasgow (previamente se han registrado ya) y tienen que acceder a la sesión que se les ha asignado. Con la revista delante tienen que seguir las instrucciones y realizar todas las actividades (hay actividades de todo tipo: vocabulario, Reading, grammar, listening and writing. Normalmente les lleva casi todo el período de clase. Si alguno acabara, se les pide que vayan al chat que tienen y que hablen con otros usuarios de la revista. Otra opción es echar un vistazo a los nuevos artículos que hay colgados y a los vídeos que hay también de su nivel. Como el alumno N y su compañero tardan mucho menos que el resto en acabar, se les da a elegir qué hacer: revista de un nivel superior para trabajar con otro artículo, se les ofrece varias posibles revistas y ellos escogen la que más les guste por temática. Otra opción es ir a la parte de artículos escritos por los alumnos y que escriban ellos uno sobre la temática que quieran. Si quieren hacer cosas diferentes, se les permite. Ambos deciden escribir un artículo sobre cuál es la dieta saludable para una persona diabética de tipo 1 por una duda que les surgió durante la clase de biología.

Esto ocupa todo el período de clase, al final se anotan los diferentes porcentajes que han conseguido los alumnos y si han tenido fallos o dificultades al realizar una tarea. Tanto la auxiliar de conversación como el profesor pasean entre ellos con frecuencia para observar su trabajo y poder solucionarles dudas. Si se observa que algo merece la pena comentarlo en voz alta, se comparte con la clase y la auxiliar les explica algo, o hace preguntas o les cuenta

algo que parece relevante. Se les pide que envíen al mail del profesor los writings de la última actividad de la revista para ser corregidos. Las correcciones se devuelven a cada alumno vía mail con un sistema de error correction. Se señalan los errores siguiendo un código establecido: Word order (WO), grammar (GR), misspelling (MSS), Wrong Tense (WT), Vocabulary (VOC), literal translation (LT). Así los alumnos pueden investigarlos y corregirlos para volver a entregar el writing.

Cuarta y quinta sesión

Primera parte de la clase (15 minutos): Se vuelve al texto que se trabajó en la sesión segunda y se les hace alguna pregunta sobre el texto que incluya el tiempo verbal “to be going to”. Se hace mucho énfasis en el tiempo verbal para que se den cuenta de qué es lo que tienen que utilizar en la respuesta. Ellos contestan de manera natural y ya después de cuatro o cinco preguntas se les pregunta: ¿Para qué es esto?, ¿Qué es lo que vamos a aprender aquí? En la pizarra escribo la palabra “TARGET” y se escribe cuál va a ser nuestro objetivo gramatical del tema. En esta unidad va a ser distinguir entre el uso de “To be going to” y “will” para el futuro y vamos a repasar el uso de la primera condicional que se vio en el tema anterior cuando vimos el futuro will. Los alumnos copian en sus cuadernos los objetivos de la unidad.

Segunda parte_(Resto de la sesión): Se agrupan a los alumnos en grupos de 4 y se les da dos tablets por grupo. Tienen que hacer dos mapas mentales que expliquen los usos del futuro “be going to” y “Will” en inglés. Se les pide que incluyan ejemplos de posibles frases afirmativas, negativas, preguntas), frases hechas, cosas que siempre son con un tiempo verbal u otro. Cada pareja se ocupa de un tiempo verbal y luego lo ponen en común. Se les propone diferentes páginas web donde buscar la información para que no se despisten mucho. Los alumnos pueden incluir toda la información que quieran sobre el futuro, así podrán incluir futuros continuos y perfectos y todo aquello que consideren pertinente.

Esta actividad se termina durante la sesión 5ª y luego se pasa a ponerla en común. Los alumnos irán completando los mapas mentales en sendas cartulinas grandes colgadas en la pared. Se amplía el mapa mental con la información a mayores que los alumnos han encontrado. Así hay dos grupos que han buscado y plasmado otras maneras de expresar eventos futuros con otros tiempos verbales: presente simple, futuro continuo, futuro perfecto.

Se mandan un par de ejercicios para hacer en casa.

Quinta Sesión

Actividad inicial: Corregimos los posibles ejercicios que hayan quedado del día anterior. En cada ejemplo que se corrija, pregunto por qué se usa un tiempo verbal u otro. Analizamos las frases buscando pistas que me indiquen que tengo que usar un tiempo verbal u otro. Esto nos

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

lleva bastante más tiempo que si sólo se corrigiera, pero es importante que sepan distinguir las diferentes situaciones de uso. (20 minutos)

Segunda actividad (30 minutos):_Para cambiar de actividad y darles a los alumnos una tarea creativa donde ellos puedan desarrollar la imaginación, les propongo la siguiente actividad: divido a la clase en grupos de 4 (se agrupan por rendimiento) y se le da a cada grupo un libro de Laura Numeroff y Felicia Bond.

Se les explica a los alumnos la actividad, tienen que leer los libros por turnos, según van acabando de leer uno, lo intercambian con otro grupo. Una vez los hayan leído todos, ellos tendrán que escribir su propia historia, no sin antes reflexionar sobre las historias, cómo están escritas, qué elementos se han utilizado que les haya llamado la atención, cómo empiezan, cómo acaban, qué hay visualmente que les haya ayudado a la comprensión.

Sexta sesión y séptima sesión

Se retoma la actividad anterior. Se pregunta a los alumnos si les han gustado las historias, les pregunto si han encontrado alguna peculiaridad en ellas. Aquí toda respuesta es válida y todo se acepta. Si la respuesta que busco, no la dicen ellos, les pregunto si se han dado cuenta de cómo acaban los libros. Estos libros presentan historias circulares, con lo cual el principio y el final son los mismos. Les pregunto qué tiempos verbales usaban en las frases. Esta pregunto la hago porque en la unidad anterior se estudió la primera condicional y siempre se ve que se forma con el presente simple y con el “will”. Bueno con estos libros, ellos aprenden que también se puede usar el “to be going to” en las condicionales. Les pido a los alumnos que, en los grupos formados el día anterior, escriban entre todos, una historia circular. Se les explica que el objetivo de esta actividad es que usen las estructuras que han visto en los libros, que usen el “then, after that, when” para secuenciar la historia, que no tengan miedo a usar el “be going to” en vez del “will” y que pueden escribir lo que quieran, las historias no tienen por qué tener un número determinado de frases, sólo las suficientes para que la historia tenga sentido.

Normas: Todos los miembros del grupo escriben y tienen que turnarse para decir frases. Se aceptan todas las ideas, no se cambian las ideas de los compañeros.

Las historias se van a contar una vez estén finalizadas y tienen que presentar algún soporte visual que ayude a su comprensión. Cómicos, power points o cualquier app para ello como Story Jumper, Culture Street o My storybook.

Octava Sesión

Actividad inicial: Formamos grupos de 4, los forma el profesor, pero esta vez los niveles tienen que estar compensados ya que la finalidad de la actividad no es tanto aprender sobre

la lengua en sí, sino trabajar el vocabulario de una manera diferente. Cada grupo trabaja con una Tablet. Se escribe en la pizarra las instrucciones que tienen que seguir que son las siguientes:

- Ir a los textos de las páginas 48 y 52 del libro. Leer los dos textos que hay y escribir en los cuadernos el vocabulario que no se sabe (de ahí que los niveles tengan que estar compensados porque si no los alumnos de alto rendimiento o N no escribirían nada).
- Se usa la página www.wordreference.com para buscar el vocabulario que no se sabe.
- Si una persona del grupo no conoce una palabra, todos los miembros del grupo la apuntan.
- Vamos a ir a la página www.wordclouds.com y vamos a crear una nube de palabras con esas palabras que no sabían. Si vemos que la nube de palabras queda muy vacía, añadimos palabras de los textos que nos gusten, que nos parezcan interesantes, que aporten significado a los textos.
- Una vez tengamos la nube, la guardamos en formato PDF y la enviamos a la dirección de correo del profesor.

Novena sesión

Los alumnos forman la nube de palabras. Se les pide que jueguen con ella, que cambien el color, la forma, que investiguen un poco todas las pestañas que hay.

Actividad Extra: Para aquellos que acaban antes de tiempo les pido ir a la página <https://www.listenandlearn.org/worksheet-generators/matching>. En esta página podrán crear su propio ejercicio de vocabulario. Les pido que escojan 10 entre las palabras del vocabulario que acaban de trabajar, y que creen su propio ejercicio para unir las palabras con su definición. La definición tendrá que ir en inglés también y para ello pueden usar el diccionario online [wordreference](http://www.wordreference.com). El ejercicio que creen, lo enviarán al correo del profesor, se imprimirá y el día siguiente lo realizarán sus compañeros.

El objetivo de estas actividades no es tanto aprender vocabulario nuevo, sino trabajar las destrezas TIC y que a la vez se diviertan creando arte y que usen su ingenio para poner a prueba a sus compañeros con el ejercicio de Matching.

Sesiones 10 y 11: Lugar Laboratorio de idiomas

-Primera actividad: Se ve un video para terminar la unidad. Se trata de un vídeo interactivo que hay al final de cada unidad en nuestro libro de texto. Los alumnos tienen que responder a algún personaje del vídeo que habla con ellos. Se entrega a los alumnos una hoja con

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

preguntas sobre el vídeo que se va a ver. Se les dejará a los alumnos ver el vídeo tres veces y una vez tengan hechas las respuestas, las recogeré para corregirlas. Habrá preguntas cortas de verdadero falso, preguntas más largas donde el alumno tenga que expresarse y preguntas abiertas de opinión. Se trabajará el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas en la unidad.

-Segunda actividad: Se empieza en la sesión 10 y se acaba en la 11. En parejas, tendrán que buscar canciones que contengan condicionales (no importa el tipo de condicional que sea) y tendrán que crear un ejercicio de “gap filling” para el resto de los compañeros. Solo lo harán con dos estrofas de la canción. Cuando lo hayan creado, lo enviarán al correo del profesor el cual las imprimirá para realizar la actividad en la última sesión como cierre de la unidad.

La implementación de la propuesta de intervención se ha llevado a cabo durante la última semana de noviembre y el mes de diciembre de 2019, durante 11 sesiones o períodos lectivos.

3.9 Evaluación de la propuesta de intervención

Para llevar a cabo la evaluación de la propuesta de intervención se ha seguido la vía de:

- los resultados observables desde el punto de vista del profesor: si se han alcanzado los objetivos
- los resultados observables por parte de los alumnos: la autoevaluación, así como la evaluación de la práctica docente.

Desde el punto de vista del profesor se cree que se han alcanzado los objetivos que se propusieron en cuanto a:

- Flexibilidad curricular, ya que los alumnos en ocasiones han ido más allá de lo estipulado por el currículo para segundo de la ESO.
- Presentación de actividades motivadoras: se han intentado tener en cuenta las distintas inteligencias para diseñar actividades para todos los intereses
- Las actividades han sido lo suficientemente abiertas para que los alumnos las realizaran a su manera
- Flexibilización de la evaluación, ya que se ha evaluado a los alumnos de distintas maneras.

Desde el punto de vista del alumnado han observado a través de cuestionarios que:

- Las actividades han sido amenas y variadas.
- Ha habido actividades dirigidas a todos los intereses, ya que hay bastante diversidad de opiniones en cuanto a qué actividad les ha gustado más.

- Les gusta que se les deje libertad a la hora de realizar las tareas.
- Les gusta trabajar en grupo porque así aprenden los unos de los otros.
- Consideran que han aprendido y que han alcanzado nuestro objetivo (TARGET) de las sesiones 4 y 5.
- El alumno N ha resaltado que le ha gustado trabajar con libertad y hacer las cosas a su manera y aunque la nube de palabras le ha parecido “pueril”, le ha gustado elaborar los ejercicios de vocabulario en vez de hacer los propuestos por el libro.

3.10 Discusión de los resultados de la evaluación

Pasamos a enumerar los logros y problemáticas de la implementación de la propuesta de intervención.

La implementación de la propuesta de intervención se ha llevado a la práctica según lo programado en cuanto a objetivos generales, temporalización, actividades y metodología.

La evaluación sumativa llevada a cabo al final del período de aprendizaje ha resultado también muy positiva ya que la media de todos los alumnos en las pruebas ha sido de 8.96 en vocabulario y 6.94 en gramática, no habiendo ningún alumno que haya obtenido una puntuación inferior a 5 en ninguna de las pruebas. Asimismo, la evaluación formativa, a lo largo del período de aprendizaje ha sido muy positiva dando producciones orales y escritas muy satisfactorias.

El alumno N, ha obtenido una nota de 10 en vocabulario y de 8.36 en la gramática, lo que supone una mejoría de 3.6 puntos en vocabulario y de 2.16 puntos en gramática respecto a pruebas anteriores. Ha aumentado su grado de implicación en la tarea y su participación a lo largo de todo el proceso.

Sin embargo, también se han presentado ciertos problemas. Un grupo ha tenido problemas para escribir el cuento, ya que han sido incapaces de ponerse de acuerdo. A pesar de las indicaciones del profesor, dos alumnos no han conseguido trabajar juntos, los otros dos miembros del grupo han ido haciendo lo que podían. Durante la segunda sesión, el mismo grupo ha tenido que volver a comenzar la historia porque al no seguir las instrucciones del profesor, el alumno que tenía la historia no ha venido a clase y los demás no tenían nada escrito. Los problemas del primer día han continuado. El día que tenían que exponer su historia, el grupo ha expuesto dos historias diferentes elaboradas en casa por los alumnos que fueron incapaces de ponerse de acuerdo. Los otros dos alumnos no han participado, aunque han hecho ver que lo habían hecho con uno de los compañeros dando al otro de lado.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

- Ante tal situación, se elabora un cuestionario para que los alumnos reflexionen sobre qué podían haber aportado cada uno y todos como grupo para haber arreglado esa situación.
- El hecho, se pone en conocimiento del tutor y del responsable de convivencia ya que hay evidencias de rechazo hacia un compañero.

Durante la octava sesión, la realización de la nube de palabras ha resultado muy dispar, habiendo grupos que han tardado 15 minutos en hacerla mientras que otros han necesitado la hora entera.

- El resto de las actividades han ido según lo programado.

Se ha elaborado un cuestionario a los alumnos para evaluar la práctica docente de esta propuesta. Lo que más les ha gustado hacer, han sido:

- La nube de palabras
- Usar las apps para la creación de las historias
- Los cuentos de lecturas les han parecido muy útiles porque, aunque eran para niños, había muchas cosas que no sabían y que son parte del día a día como: “to have a trim” para cortarse el pelo.
- Haber usado sus ejercicios en las pruebas objetivas de evaluación.
- Las canciones del último día.

Lo menos valorado: los exámenes y respecto a eso, un par de alumnos han comentado que hubieran necesitado más ejercicios de práctica gramatical y deberes.

En las pruebas objetivas, dos ejercicios de gramática han resultado los ejercicios con peores resultados, lo que pone de manifiesto que los alumnos están muy en lo cierto cuando expresaron que hubieran necesitado más ejercicios para automatizar las estructuras.

3.11 Propuestas de mejora de la intervención

- Incluir un banco de ejercicios gramaticales para aquellos alumnos que necesiten practicar más.
- Incluir alguna sesión de repaso general antes de las pruebas objetivas.
- Tener más cuidado a la hora de realizar agrupaciones para evitar confrontaciones entre alumnos.

4. Conclusiones

La atención a la diversidad es uno de los aspectos fundamentales en el mundo educativo y así, cada vez de manera más específica, está apareciendo de manera explícita en las leyes que regulan la educación en nuestro país a nivel estatal y autonómico. Dentro de esa diversidad a la que los docentes se tienen que enfrentar se encuentran los alumnos identificados como AACC, que son, en la gran mayoría de los casos, pasados por alto, normalmente debido al desconocimiento de lo que supone ser AACC y a los falsos mitos que se han creado en torno a ellos.

Además, no hay un criterio consensuado para la identificación y atención a los más capaces que depende en gran medida de la buena voluntad del profesorado y de los departamentos de orientación. Es cierto que cada vez hay más alumnos identificados como AACC, identificación que se lleva a cabo en primaria pero que desgraciadamente no suele tener una continuidad en secundaria.

Son muchos los programas de intervención que se pueden llevar a cabo con los alumnos AACC, pero el hecho de que sea difícil ponerlos en práctica dentro del aula, bien por falta de recursos, bien por desconocimiento por parte del profesorado, hace que la atención a los alumnos AACC quede relegada a un segundo plano. Sin embargo, si se cambia la manera de dar clase dentro de las aulas, se podría atender y llegar a esos alumnos AACC que suelen pasar desapercibidos por no destacar en todo.

Por ello, es evidente la necesidad de un cambio metodológico en nuestras aulas, un cambio donde la flexibilidad curricular sea real, donde se deje que los alumnos crezcan y se desarrollen según sus propios intereses y ritmos de aprendizaje; un cambio que propicie el aprendizaje significativo; un cambio donde sea el alumno el que construya su propio aprendizaje; un cambio donde se les deje hacer las cosas a su manera a través de actividades y tareas abiertas, donde prime el trabajo colaborativo y el uso de las TIC; un cambio de la percepción del docente de lo que es el proceso de aprendizaje donde esté muy presente fomentar la creatividad aportando experiencias enriquecedoras de conocimiento.

Es importante destacar, que este cambio metodológico no solo beneficiaría a los alumnos AACC no identificados, o identificados, pero no atendidos, sino al resto de los alumnos por igual como se ha visto en algunos de los programas donde la mejoría del alumnado es general.

Las conclusiones a las que se han llegado respecto a la puesta en práctica de la propuesta de intervención son:

- Los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

- El alumnado ha trabajado en un clima bueno, de colaboración entre iguales en la mayoría de los casos.
- Ha mejorado el clima de trabajo en la clase.
- La implicación del alumnado en las tareas ha sido muy satisfactoria.
- Han trabajado contentos, lo que ha aumentado la participación oral, el aula se vuelve más dinámica y los estudiantes más activos.
- La relación entre docente y alumno mejora.
- El docente es capaz de conocer mejor a los alumnos y de poder ofrecerles experiencias siguiendo sus intereses.
- La efectividad de la metodología activa y colaborativa.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1. Limitaciones

La principal dificultad en la elaboración de este trabajo ha sido el seleccionar la información para realizar una secuencia lógica de todo aquello que quería incluir. Muchas referencias y algunas bibliografías que se han leído han resultado difícil de descartar ya que en cada nueva página aparecía algo que era de vital importancia bien sobre el mundo de los AACC, bien sobre la situación de la enseñanza hoy en día, bien sobre la necesidad de un cambio metodológico, bien sobre el cambio del rol de alumno-profesor, bien sobre lo que supone la flexibilidad curricular y así hasta casi no acabar.

Las limitaciones que presenta la implementación de la propuesta están unidas al funcionamiento de las TIC en las aulas. No ha sido este el caso, pero está claro que esta propuesta no podría ser llevada a cabo en otros institutos por falta de medios. El hecho de contar con laboratorio de idiomas, ordenadores, altavoces y proyectores en todas las aulas, 20 tablets y que el instituto no cuente con mucho alumnado favorece la realización de la propuesta.

Desde el punto de vista didáctico, se ha observado que la puesta en práctica de una nueva metodología requiere que los alumnos cambien también su forma de actuar en clase y a algunos alumnos les ha costado más al cambio porque se han sentido más inseguros. Se ha observado que algunos se sienten más seguros con una metodología más conservadora siguiendo el libro, por así decirlo, porque es a lo que están acostumbrados. El cambio es para todos y a lo mejor se tiene que hacer de manera más paulatina.

5.2. Prospectiva

Se implementará la propuesta en un futuro incluyendo las observaciones de los alumnos que necesitan realizar el cambio de manera más paulatina, así, por ejemplo, se preparará un banco de ejercicios gramaticales que los alumnos podrán realizar a modo de deberes siempre que se considere necesario.

A continuación, se detallan algunas de las ideas fundamentales de cara al futuro:

- Seguir investigando y trabajando para crear nuevas propuestas.
- Seguir incorporando el trabajo colaborativo dentro del aula.
- Dar protagonismo al alumno dentro del proceso de aprendizaje.
- Incorporar tareas multidisciplinares.
- Incorporar el modelo “Flipped” en el aula paulatinamente.

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

- Realizar “In-flipped” con los alumnos más pequeños.
- Trabajar más la autoevaluación y coevaluación.
- Desarrollar más actividades metacognitivas que sirvan a los alumnos a aprender a aprender.
- Dar a conocer las necesidades de los alumnos AACC entre el profesorado.

6.

6. Referencias Bibliográficas

- ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, *por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León 2017-2022, 115, de 19 de junio de 2017
- Alegría, E.R, Pérez, J.L y Ruiz, F. (2015). *A mí no me parece: casos prácticos para comprender la alta capacidad*. Madrid: Paraninfo.
- Casero, A. (2010) ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista española de pedagogía*, 246, 223-242. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3853>
- Díaz, A. (2016). AAC- Estereotipos erróneos. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de <http://www.altacapacidadesytalentos.com/mitos-y-leyendas/>
- Díaz, A. (2018). ¿Solo hay 27.747 alumnos de AACC en ESPAÑA? Recuperado el 8 de septiembre de 2018 de <http://www.altacapacidadesytalentos.com/hay-27-133-alumnos-de-aacc-en-espana/>
- Feito, R (2002). ¿En qué puede consistir ser “buen” profesor? *Cuadernos de pedagogía*, 332, 85-89. Recuperado de <http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/61Feitobuen%20prof.pdf>
- García Barrera, A., Gómez Hernández, P., & Monge López, C. (2017). La atención a la diversidad en los moocs: Una propuesta metodológica. *Educación XX1*, 20(2) Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19038>
- García-Perales, R. y Almeida, L.S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Revista Comunicar*, 27(60), 39-48. Recuperado de <https://bv.unir.net:2259/article/707162bc6a75428abd6b88866b54b472>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. FCE. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>
- Jiménez, M.E. (2014). *Medidas de enriquecimiento curricular*. Material no publicado. Recuperado de <http://orienta.colegiomaravillas.com/documentos/docs/8diversidad/medidas%20de%20enriquecimiento%20curricular%20en%20primaria%20y%20secundaria.pdf>

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

Knobel, R. y Shaughnessey, M. (2002). Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: About giftedness and gifted education. *Gifted Education International*, 16, 118-126. Recuperado de <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/convrjsr/#>

López, B, González, Betrán, M. T. López, B. y Chicharro, D. (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. CIDE Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/62317>

Luque, D. J y Luque-Parra, M. J. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*.10(1), 211-228. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/296/283>

Mitchell, M. S. (2010). The last word: An interview with Joseph S. Renzulli - on encouraging talent development: The journal of secondary gifted education JSGE. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 157-166,170. Recuperado de <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/docview/804788072?accountid=142712>

NAGC (s.f), What is giftedness. [Web site]. Recuperado de <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>

ORDEN EDU/1865/2004 *relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente*. BOCYL, 242, de 17 de diciembre de 2004.

ORDEN EDU/11/2016, de 12 de enero *por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León* . BOCyL, 11, de 19 de enero de 2016.

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, *por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. BOCyL, 156, de 13 de agosto de 2010

Pfeiffer, S., Tourón, J., & Ranz, R. (2017). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica. Spain: Universidad Internacional de La Rioja S.A

Pérez, L. (2006). Alumnos con capacidad superior: experiencias de intervención educativa. Madrid: síntesis

- Prieto, M.D., y Ferrando, M. (2016). New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), 617-620. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259301>
- Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Ramos, G. y Chiva, I (2018). *Altas Capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención*. Valencia: Brief
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del estado, 3, de 3 de enero del 2015
- Robinson, A., Dailey, D., Hughes, G., y Cotabish, A. (2014). The Effects of a Science-Focused STEM Intervention on Gifted Elementary Students' Science Knowledge and Skills. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 189–213. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1932202X14533799>
- Santiago, R y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Barcelona: Paidós
- Tourón, J. (2008). La educación de los más capaces: un reto educativo y social. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 197-202. Recuperado de <https://bit.ly/2EwbXZQ>.
- Tourón, J. (1 de marzo de 2012). *Posición de la NAGC sobre el concepto de Alta Capacidad I*. [Web log post]. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/posicion-de-la-nagc-sobre-el-concepto/>
- Tourón, J. (22 de marzo de 2013). *Francoys Gagné en My Friends' corner*. [Web log post]. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/>
- Tourón, J. (24 de junio de 2019). *El CI tiene más problemas de los que piensas*. [Web log post]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es>
- Whitlock, M. S., & DuCette, J. P. (1989). Outstanding and Average Teachers of the Gifted: A Comparative Study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 15-21. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/001698628903300103>

6.1 Bibliografía

- Rodríguez, C., González-Castro, P., Alvarez, D., González-Pienda, J.A., Alvarez, L., Núñez, J.C., González L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del*

“No gifted students left apart”: Propuesta metodológica para Educación Secundaria en el área de inglés

profesorado, 13(1), 147-158. Recuperado

de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217014922014>

STEM Talent Girl@StemTalentGirl. Recuperado de <https://twitter.com/stemtalentgirl?lang=es>

UConn, University of Connecticut (s.f.) [Web site]. Recuperado de

<https://gifted.uconn.edu/semr-about/>

Anexos

INDICE DE ANEXOS

Anexo I: Tabla de las listas de control para la producción escrita: Writing

Anexo II: Tabla de las listas de control para la producción oral: Speaking

Anexo III: Tabla de evaluación del profesor como vehículo de aprendizaje

Anexo IV: Tabla de autoevaluación

Anexo V: Tabla de la práctica docente

Anexo I

Tabla de las listas de control para la producción escrita: Writing

	Sí (4)	Presenta algún fallo (3)	Hay fallos, pero cumple suficientemente con los requisitos(2)	No cumple con muchos de los requisitos (1)	No cumple ningún requisito (0)
Presenta la información de manera clara y ordenada por párrafos, y la información de cada párrafo es la adecuada para cada uno.					
El writing tiene cohesión y las ideas presentan una secuencia lógica.					
Hace uso de linkers de acuerdo con el nivel.					
Incorpora elementos como adjetivos, adverbios y expresiones de la lengua que enriquecen la redacción.					
Incorpora en el writing el nuevo vocabulario trabajado.					
El uso del vocabulario es el adecuado para el nivel cursado.					
Usa la gramática de manera correcta y es adecuada al nivel cursado.					
El contenido no es una simple copia, sino que tiene elementos originales.					
La información presentada será constructiva: manifiesta el sentido de la responsabilidad, la comprensión y el respeto por los demás y por uno mismo.					
El tema del writing no atentarán contra los valores que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos.					
La ortografía y el uso de los signos de puntuación son los adecuados.					
La presentación es la adecuada.					

Anexo II

Tabla de las listas de control para la producción oral: Speaking

	Sí (4)	Presenta algún fallo (3)	Hay fallos, pero cumple suficientemente con los requisitos (2)	No cumple con muchos de los requisitos (1)	No cumple ningún requisito (0)
La expresión es clara y fluida.					
Se expresa con seguridad y usa el inglés en todo momento sin limitarse a leer el contenido en cualquier soporte.					
La pronunciación es la adecuada y ayuda a entender la información.					
Incorpora en la presentación el nuevo vocabulario trabajado.					
El uso del vocabulario es el adecuado para el nivel cursado.					
Usa la gramática de manera correcta y es adecuada al nivel cursado.					
El contenido no es una simple copia, sino que tiene elementos originales.					
La información presentada sigue un hilo coherente. Está organizada.					
Usa recursos visuales adecuados para ayudar a entender la información.					
La información presentada será constructiva: manifiesta el sentido de la responsabilidad, la comprensión y el respeto por los demás y por uno mismo.					
El tema de la exposición no atentará contra los valores que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos.					
El trabajo en grupo: capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva.					
Se ha involucrado en la tarea de manera activa y ha ayudado a sus compañeros desde su compromiso con la tarea.					
Exposición individual: Se ha involucrado en la tarea de manera responsable y ha mostrado su compromiso hacia la misma.					

Anexo III

Tabla de evaluación del profesor como vehículo de aprendizaje

	Mucho	Bastante	Normal	Poco	Nada
El profesor ha contribuido activamente a mi aprendizaje					
El profesor contribuye al buen clima dentro del aula					
El profesor se preocupa por las necesidades de todos los alumnos					
El profesor es equitativo y no discrimina a ningún alumno					
El profesor atiende a la diversidad dentro del aula					
Es justo y trata a los alumnos con respeto					
El profesor es accesible y demuestra su disposición para ayudar al alumno					
Se preocupa por los alumnos					

Anexo IV

Tabla de autoevaluación

	Mucho	Bastante	Normal	Poco	Nada
He entendido los objetivos descritos					
Me he involucrado en las tareas de manera personal					
He compartido información con los compañeros de manera satisfactoria					
Entiendo los diferentes contextos del uso del futuro					
Entiendo las estructuras de Wh.questions en inglés.					
He adquirido el vocabulario trabajado.					
Estoy satisfecho/a con el resultado de mi aprendizaje					
Comentarios:					

Anexo V

Tabla de la práctica docente

	Mucho	Bastante	Normal	Poco	Nada
Las actividades han sido variadas					
Las actividades han resultado motivadoras					
Las actividades me han permitido trabajar libremente					
El trabajo de investigación me ha ayudado a comprender mejor la teoría					
Las actividades han fomentado mi creatividad					
La evaluación del profesor ha sido acertada					
El trabajo en grupo ayuda a aprender					
El uso de las TIC ha sido acertado					
Trabajar con las revistas de Mary Glasgow me ayuda a aprender					
¿Qué te ha gustado más? ¿Por qué?					
¿Qué te ha gustado menos? ¿Por qué?					
Comentarios para realizar cambios en el futuro:					