



Trabajo Fin de Grado

**PROUESTA DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVA SOBRE EL LENGUAJE EN
ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES**

**PROPOSAL FOR EDUCATIONAL INTERVENTION
ON LANGUAGE OF PUPILS WITH HIGH CAPACITIES**

Grado en Educación Primaria

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca

Curso 2020/2021

Autor/es

Guillermo Borrell Osanz

Director/es

Alberto Quílez Robres

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1.1. JUSTIFICACIÓN..... | 6 |
| 1.2. OBJETIVOS..... | 6 |
| 1.2.1 <i>Objetivo General</i> | 7 |
| 1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i> | 7 |
| 1.3 METODOLOGÍA..... | 7 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 2.1. MARCO LEGAL..... | 7 |
| 2.1.1 <i>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</i> | 8 |
| 2.1.2 <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</i> | 8 |
| 2.1.3 <i>Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón</i> | 9 |
| 2.1.4 <i>Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón</i> | 10 |
| 2.1.5 <i>Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva</i> | 10 |
| 2.2. CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES Y SU CONCEPCIÓN ACTUAL | 11 |
| 2.3. ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN LA ESCUELA, IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO, INSTRUMENTOS. | 14 |
| 2.4. LENGUAJE EN ALUMNOS CON AACC | 24 |
| 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 28 |
| 3.1. JUSTIFICACIÓN | 28 |
| 3.2 OBJETIVOS | 29 |
| 3.2.1 <i>General</i> | 29 |
| 3.2.2. <i>Específicos</i> | 29 |
| 3.3. CONTEXTO / TEMPORALIZACIÓN..... | 29 |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | |
|---|-----------|
| 3.4. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES | 30 |
| 3.5. EVALUACIÓN | 45 |
| 4. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN | 52 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 54 |

Titulo: Propuesta de intervención educativa sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Title: Proposal for educational intervention on Language of pupils with High Capacities

- Elaborado por Guillermo Borrell Osanz
- Dirigido por Alberto Quílez Robres.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre de 2021
- Número de palabras: 16.907

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad plantear una propuesta de intervención educativa enfocada a la atención de los alumnos que presentan Altas Capacidades Intelectuales en la etapa de Educación Primaria, más concretamente en el desarrollo de la inteligencia verbal o lingüística. Este planteamiento temático surge principalmente al haber creado conciencia sobre las carencias existentes en la atención a este alumnado ACNEAE. Una vez entendida esta problemática, surgen más cuestiones, como son: ¿Qué consideramos altas capacidades? ¿Cuál es la mejor forma de educar estos alumnos, tanto a nivel personal como académico? ¿Cómo potenciar sus habilidades? ¿Cómo podemos crear el mejor contexto para ellos? Y un largo etcétera. En ellas se basa la revisión teórica de la literatura existente sobre el tema.

Por todo ello se desarrolla el diseño de esta propuesta de intervención orientada a alumnos de 5º curso de Educación Primaria, donde se pretende fomentar la creatividad, la colaboración, la comunicación y socialización, así como la motivación intrínseca del alumno por llevar a cabo su propio aprendizaje y ser responsable y protagonista del mismo; todo a través de unas actividades guiadas bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que se desarrollan gracias a la participación activa y el enfoque en las competencias clave y las macro-áreas de conocimiento, como son la lingüística y la tecnológica-científica.

Palabras clave: Altas Capacidades, ABP, Intervención Educativa, Educación Primaria, Competencias.

Abstract

This present work aims to make a proposal for educational intervention focused on the attention of students who has signs of High Intellectual Capacities in Primary Education, specifically on their verbal and linguistic intelligence development. This thematic approach arises from having created a proper consciousness about the lack of attention to this kind of students (determined as ACNEAE). Once these issues are understood, some questions arise as well as: What do we consider as High Capacities? Which is the best way to educate these students, both personally and academically? How to enhance their abilities? How can we create the best context for them? And many others. On these questions is the theoretical revision based of the subject. Therefore, the design of this proposal is oriented to 5th degree of Primary Education students, where it is all about foster creativity, communication and socialization, collaboration, as well as intrinsic motivation for making their own learning and being the main character on such learning. All of it through a bunch of guided activities under PBL (Problem Based Learning) methodology which are develop due to active participation and key competencies focus and knowledge macro-areas such as linguistic and scientific-technological.

Keywords: High Capacities, PBL (ABP), Educational Intervention, Primary Education, Competencies,

1. INTRODUCCIÓN

Al momento de concretar y decidir qué Trabajo Fin de Grado se quería hacer, el autor tenía claro desde el inicio que sería en torno a la alta capacitación intelectual en alumnos de Educación Primaria. Tanto por el interés intrínseco que tiene sobre el tema, motivado por cursar diversas asignaturas de la titulación en Magisterio de Educación Primaria, como por la experiencia personal en su infancia, momento en el que se indicó que presentaba ciertas características de altas capacidades intelectuales, pero nunca se procedió a un estudio más específico y centrado en las capacidades que presentaba, menos

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

aún, las adaptaciones que podían potenciarlas. Este hecho nunca había resultado de especial interés hasta conocer más profundamente el concepto y sus características, aplicaciones en la escuela, etc.

1.1. Justificación

El siglo XXI es una era de constante avance, donde los cambios son cada vez más rápidos. Cambios a los que, de una forma u otra, se encuentra sujeta la sociedad y, por tanto, los modelos educativos. La escuela es tanto el reflejo de la sociedad del momento, como la semilla de la que será de forma futura; es por ello, que debemos atender con especial interés a todos los avances que se producen y que se proponen desde la escuela.

En muchas ocasiones, se tiende a creer en una escuela inclusiva como garantía de que se produzca una adaptación a dichos cambios. Se piensa entonces en una inclusión actual, a corto plazo y que ya existe, cuando la inclusividad real va más allá de eso; va de entender y adaptarse a los cambios que ocurren día a día y, más concretamente, a las necesidades que se presentan en el alumnado por, en este caso; tratarse de alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (de ahora en adelante AACC). Ante estas situaciones, la ley también debe adaptarse por parte de las autoridades competentes, pues también; según algunos estudios solventes, se estima que en torno al 70% de los alumnos que presentan sobredotación tienen a su vez un bajo rendimiento escolar. A su vez, entre un 35 y 50% han fracasado escolarmente, en su mayoría debido a no haber sido detectados ni evaluados ni a tiempo ni de la forma correcta (Martín y González, 2000).

Como indican Silva, 1992 y Clemente, 1996 el contexto en el que se está desarrollando la persona (educando) influye en su conducta, por lo que la modulación y adaptación de los ambientes es una variable por considerar para favorecer y modificar los comportamientos.

En este sentido, el aprendizaje basado en proyectos (de ahora en adelante, ABP) resulta muy beneficioso dada su capacidad de adaptabilidad en todo el proceso, en todas las circunstancias y variables posibles (temporalización, profundización de contenido, organización de los grupos de trabajo, etc.)

1.2. Objetivos

Se establecen los objetivos de este proyecto, uno general y cuatro específicos

1.2.1 Objetivo General

- Plantear un programa de intervención sobre las dimensiones del lenguaje en alumnos con AACC

1.2.2 Objetivos Específicos

- Realizar una revisión de la literatura existente en torno a teorías sobre la alta capacitación.
- Ofrecer la oportunidad de mejorar las habilidades y potenciarlas a través del lenguaje y la comunicación
- Explorar diferentes metodologías y actuaciones dedicadas a la atención del alumnado con altas capacidades.
- Garantizar un espacio inclusivo y que fomente el autoconcepto del alumnado con AACC, así como su motivación.

1.3 Metodología

El desarrollo del trabajo ha seguido una secuencia lógica y ordenada, utilizando una metodología de enfoque cualitativo. Dicho trabajo se divide en dos partes principales; la primera establece el marco teórico del tema y la segunda desarrolla la propuesta del programa de intervención. Para el desarrollo del marco teórico se ha buscado información referente a la legislación actual en la que se engloban las Altas Capacidades, tanto a nivel estatal como autonómico de Aragón. Por otro lado, se ha consultado a determinados autores y sus obras más relevantes para poder tener una visión más global del concepto, así como la concepción actual. Esto ha ayudado también a la concreción de herramientas y metodologías que facilitan la propuesta de intervención sobre alumnos con Altas Capacidades, en este caso especialmente centrada en el lenguaje; como es el ABP.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco legal

A la hora de plantear cualquier intervención educativa, hay que atender no solo a la legislación estatal, sino también a la existente a nivel autonómico, en este caso de Aragón.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

En esta ocasión, se debe prestar especial atención en lo que se refiere a competencias, contenidos, evaluación, etc. Dentro de la Educación Primaria. Pero, sobre todo, se debe remarcar todo lo relacionado con la inclusión, diversidad y la atención a los alumnos que presentan necesidades especiales. Como indica la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en su anexo II:

“todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una planificación rigurosa de lo que se pretende conseguir, teniendo claro cuáles son los objetivos, qué recursos son necesarios, qué métodos didácticos son los más adecuados y cómo se evalúa el aprendizaje y se retroalimenta el proceso”.

Se deben también señalar las siguientes:

2.1.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Esta ley establece que, en Educación Primaria, debe ejercerse un gran trabajo en lo referente a la atención a la diversidad de todo el alumnado mediante una enseñanza individualizada. De igual manera que se expone la relevancia en la atención a los alumnos que presenten necesidades específicas, donde no únicamente se enfoca la prevención de las dificultades de aprendizaje, de forma que se pueda prestar una respuesta educativa óptima ante ellos. También, más allá de fomentar dicha respuesta educativa individualizada, se proponen ciertas alternativas metodológicas y flexibilizaciones. En cuanto a la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado, se establece que se debe optar por las mediad que resulten más adecuadas en cada situación y contexto, así como para cada alumno. Para conseguir este objetivo, los centros educativos tienen el deber de efectuar una evaluación personalizada e individualizada a cada discente.

2.1.2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

La presente ley modifica algunos apartados de la ley citada anteriormente. En este caso, se muestra al alumno como protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello supone un paso más en el desarrollo hacia un sistema que pueda orientar a los alumnos hacia caminos y posibilidades más adecuadas a sus capacidades y habilidades. De igual manera, presenta la exigencia de que los alumnos con dificultades cuenten con programaciones específicas que potencien sus posibilidades de seguir en el

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Sistema Educativo. También, establece que únicamente un Sistema Educativo de calidad, integrador, inclusivo y exigente, puede asegurar la igualdad de oportunidades y hace posible el desarrollo máximo de las capacidades de los alumnos. Esta garantía requiere de una relación centro educativo-contexto familiar importante, pues es la familia la primera responsable de la educación de los hijos. Así mismo, se considera también la sociedad como una en constante cambio, demandante de una reflexiva y continua adaptación y adecuación del Sistema Educativo para con las nuevas demandas y necesidades educativas. Finalmente, la educación es presentada como un aspecto clave para la transformación de dicha sociedad hacia una más abierta, global e inclusiva y, para ello, se constituye la formación de personas con motivaciones, confianza y emprendedoras. Estas pautas se complementan con la enseñanza de competencias transversales como son la gestión de la diversidad, el pensamiento crítico, comunicación y creatividad, así como actitud positiva hacia el cambio, confianza individual y constancia que, evidentemente; han de ser posibles gracias al Sistema Educativo y su fomento de una enseñanza diferente y la aceptación hacia estilos de aprendizaje diferentes.

2.1.3 Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

En esta orden, se especifican los elementos que constituyen del currículo, donde el equipo docente llevará a cabo las programaciones didácticas, atendiendo las necesidades y las características del alumnado, de igual manera que las directrices y decisiones tomadas para la adaptación y concreción de los objetivos y contenidos curriculares de cara a la intervención educativa, que se encuentran incluidos en el Proyecto Curricular de Etapa del centro (PEC).

El aprendizaje está basado en competencias, que son aplicadas en una variedad de contextos y que fomentan y propician los procesos de aprendizaje y la motivación del alumnado. Estas competencias implican una combinación de conocimientos con habilidades prácticas y actitudes, emociones y demás componentes de carácter social y de comportamiento que funcionan de forma conjunta con objeto de alcanzar una acción eficaz.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Contando con las características demográficas de Aragón como comunidad autónoma, en una realidad cada vez más cambiante y compleja, así como global, se estima que la diversidad del alumnado exhorta una educación óptima y necesaria para poder garantizar el sucesivo desarrollo de estas competencias clave hasta el momento de cumplir con la educación básica y, a partir de ahí, les posibilite continuar instruyéndose a lo largo de toda la vida.

Por todo ello y para poder efectuar lo comentado, la orden propone ofrecer una atención a la diversidad desde una mirada inclusiva y compensadora, identificar y tratar el desarrollo emocional y afectivo del alumnado, de habilidades y estrategias para afrontar los problemas que se presentan su contexto de vida fuera de las aulas de una manera efectiva y resolutiva.

2.1.4 Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón

Por su parte, este Decreto concreta la respuesta educativa de carácter inclusivo que se presenta Orden citada anteriormente. En él se pretende regular la respuesta educativa que garantice tanto la educación inclusiva como la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. También, se recogen una serie de actuaciones que permitan trasladar esa respuesta educativa a los centros educativos. Entre dichas actuaciones, cabe mencionar las prevenciones de las necesidades en el alumnado, la equidad y la inclusión en los centros educativos, la personalización de la enseñanza, la calidad en la educación y el fomento de una gran participación entre todo el sistema educativo.

2.1.5 Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva

En la presente orden, se reglamentan las actuaciones de intervención educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón, proporcionando de esta forma una respuesta educativa inclusiva, que atienda a la diversidad del alumnado, y que es determinada como una actuación individualizada en la atención al alumnado, convirtiendo a estos en los protagonistas de su propio aprendizaje y haciendo protagonista a estos en su aprendizaje

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

y disminuyendo la exclusión de los alumnos tanto en la sociedad como en el Sistema Educativo del que forman parte.

Se establece que, para poder efectuar una respuesta educativa inclusiva real, se debe facilitar y fomentar la coordinación y colaboración de todos los sectores constituyentes de la comunidad educativa de una forma conjunta. Para ello, los profesionales del Sistema Educativo deben encontrarse en una formación continua.

Se constituyen dos tipos de intervención educativa: por un lado, las llamadas actuaciones generales y, por otro; específicas. De modo que las actuaciones generales se consideran aquellas que se desarrollan en el centro educativo y aula de forma ordinaria y están pensadas y centradas en todo el alumnado, se encuentran reflejadas en el Plan de Atención a la diversidad del centro (PAD). Las actuaciones específicas, por su parte, se establecerán según las necesidades detectadas en la evaluación psicopedagógica y se especificarán en adaptaciones significativas individualizadas y prolongadas en el tiempo. Es importante tener en cuenta que este tipo de actuaciones serán propuestas llegado el momento en que se hayan realizado actuaciones generales y no hayan surtido el efecto esperado u óptimo en el alumnado que las haya recibido.

Por otro lado, se establece la evaluación psicopedagógica como un proceso interactivo, participativo, contextualizado para la identificación de necesidades específicas desde un enfoque global, pudiendo así ofrecer orientaciones de gran utilidad y precisas para una respuesta educativa adecuada. Para posibilitar esta evaluación, se requiere de ciertos instrumentos que facilitan la obtención de datos e información relevante en cuanto a aspectos personales y de los diferentes contextos (familiar, educativo y social) se refiere. La evaluación psicopedagógica se realiza por parte de la Red Integrada de Orientación Educativa y, una vez se ha concretado que se trata de un alumno con necesidades educativas especiales, se propondrán las actuaciones pertinentes, tanto generales como específicas, dependiendo de las necesidades detectadas y bajo los criterios establecidos.

2.2. Concepto de Altas Capacidades y su concepción actual

La inteligencia como constructo predictor del rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada a lo largo de la historia (Deary et al., 2007; Kaufman et al., 2012). Los diferentes expertos en la materia no terminan de llegar a un consenso sobre la perfecta definición de este concepto introducido por Galton en 1982 dentro del mundo de la

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

psicología (Triglia et al., 2018). Para este autor, la inteligencia es una aptitud unidimensional con carácter general y superior que permite dar explicación a un conjunto más amplio de aptitudes de carácter genético. Posteriormente y desde un enfoque constructivista, Piaget e Inherder (1971) definieron la inteligencia como un conjunto de operaciones que permiten al ser humano realizar acciones de percepción, clasificación, comprensión y establecimiento de inferencias. Sin embargo, no fue hasta finales del SXX cuando las diferentes teorías de desarrollo de la inteligencia coparon el panorama científico y educativo.

Vinculado al concepto de inteligencia encontramos el de alta capacitación que se entendería como una capacidad general o específica superior a la media (Quílez-Robres y Lozano-Blasco, 2020). No obstante, la delimitación de este concepto es mucho más compleja (Touron, 2020). La evolución del propio concepto ha ido integrando diferentes perspectivas y variando en el uso de diferentes términos como el de superdotación, altas capacidades, talentos, habilidades, prodigios, genios, etc. (Quílez-Robres y Lozano-Blasco, 2020). Sin embargo, si se echa la vista atrás, el concepto de sobredotación estuvo marcado por los test de inteligencia elaborados por el científico francés, Binet. Para este, el concepto de inteligencia tenía un carácter puramente hereditario y se alcanzaba la sobredotación con puntuación superiores a 130, en término de cociente intelectual (CI). No obstante, poco a poco surgieron nuevos planteamientos más novedosos en los que el concepto de inteligencia y sobredotación no estaban sujetos únicamente a una capacidad unimodal e innata (Navío, 2017).

Por un lado, Renzulli (1994) considera la sobredotación intelectual como una mezcla entre una capacidad intelectual superior a la media, presentar aptitudes tales como la constancia, confianza en sí mismo o la resistencia, y por último mostrar altos niveles de creatividad. Apoyando así su teoría de los tres anillos (Renzulli, 1978) donde, las características de una inteligencia por encima de la media, motivación por realizar la tarea y la creatividad forman los pilares de su fundamento. Son estos tres pilares los que deben cumplirse confluir para que se desarrolle su concepto de la sobredotación intelectual. Mönks (2000), a su vez, amplía esta teoría añadiendo la gran relevancia de los factores familia, amigos y escuela.

Por otro lado, La Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, aumenta y completa este concepto en su manual confeccionado para la Intervención con el

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria (Arocás et al., 2009); siguiendo su síntesis, se pueden resumir algunas de las propuestas relacionadas con la temática según los diversos autores tratados:

Taylor (1978), contempla el concepto de inteligencia como un constructor multidimensional considerando a las teorías unidimensionales basadas en aspectos psicométricos como evaluadores incompletos de este concepto. Se establece que pueden manifestarse en los ámbitos académico, creativo comunicativo, capacidad de planificación, pronóstico y decisión. Otro autor tratado, quien comparte con Taylor la idea de la inteligencia como un constructo en el que convergen diferentes capacidades, divididas en generales y específicas es Cohn (1981), quien también contempla la limitación de la inteligencia como CI. Las capacidades generales, las comprenden, para este autor, los ámbitos intelectual, social y artístico y, las específicas, donde se encuentran el liderazgo, la habilidad verbal, espacial, numérica, entre otras varias. Según Gardner, se presentan desde un enfoque basado en 8 inteligencias básicas propuestas en su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994), siendo estas denominadas como lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Bajo esta propuesta, se considera que un individuo puede presentar gran dominio y habilidad en, por ejemplo, una de las inteligencias mencionadas, pero no en otras de forma simultánea. También se indica que su presencia no es algo innato, sino que debe ser imperante en la escuela el potenciar todas y cada una.

Por todo ello y, en definitiva, es innegable el hecho de que la inteligencia tal y como es conocida, es una habilidad múltiple; en la que resulta insuficiente una alta puntuación en un test o una prueba concreta para determinarla. Es, entonces, cuando la introducción de factores como el contexto socioeconómico familiar y la interacción social ayudan a incrementar las opciones y oportunidades de ejercer una intervención más eficaz. Se presentan investigaciones que demuestran que la mayoría de intervenciones para niños con Altas Capacidades están exclusivamente centradas en el desarrollo de contenidos académicos, donde el factor emocional del alumno se relega a un segundo plano (Solaz, 2017). Por su parte Ovalles (2017) indica que el modelo educativo para estos alumnos debe basarse en un enfoque integral, que vaya más allá de lo académico y se considere al alumno como un ser bio-psico-social.

Así, desde una perspectiva más amplia, donde se consideran la motivación, creatividad o capacidad de liderazgo y demás factores, se deja de lado el concepto de inteligencia como una única habilidad o aplicable solo a lo académico.

2.3. Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales en la escuela, identificación y diagnóstico, instrumentos.

Como es mencionado en el apartado anterior, en cuanto a la alta capacitación, la identificación/diagnóstico y su posterior intervención van estrechamente relacionadas al concepto que se tome como referencia sobre la inteligencia y sobredotación.

2.3.1. Identificación y diagnóstico

Richert, Alvino y McDonnel (1982) estudiaron las posturas tomadas en Estados Unidos para poder determinar e identificar a los más capacitados. De este estudio, se concluyó que las definiciones más utilizadas, que condicionan la identificación e intervención educativa de los alumnos con altas capacidades, pueden ser agrupadas en cinco categorías concretas.

- a) Las ligadas a la capacidad intelectual excepcional: con una perspectiva psicométrica y usualmente asociada a una puntuación de CI sobre dos desviaciones típicas por encima de la media
- b) Centradas en las aptitudes intelectuales diferenciales: que procuraban evitar diferenciar en las dos categorías, “dotados” y los “no dotados” (*gifted or not gifted*). Las principales aportaciones son las que ofrece Guilford (1967) en su estudio de la inteligencia y las altas capacidades donde propone su conceptualización de inteligencia humana, dejando atrás concepciones ligadas al CI (*Structure of Intellect*). Plantea entonces, 150 factores organizados en tres dimensiones que él denomina: operaciones (cómo pensamos), contenidos (qué pensamos), y productos (los resultados obtenidos) al aplicar una determinada operación a un contenido dado.
- c) Las que consideran el papel de la creatividad.
- d) Las relativas a los talentos múltiples: que nos acercan a una concepción más amplia y compleja de la sobredotación. Los autores concluyen que rara vez se pasaba de los dos primeros enfoques en la práctica educativa de los Estados.

Desde la década de los años 80, se ha producido un cambio de enfoque, una nueva perspectiva desde la que entender la superdotación. La gran parte de los supuestos

concuerdan en afirmar que: 1) dotación se muestra en la producción de un trabajo valorado socialmente, 2) durante la infancia sólo puede identificarse una dotación potencial, y 3) la estimación del potencial para la productividad adulta es factible (Jackson y Butterfield, 1986). En cambio, se mantienen las discrepancias sobre la concreción y elección de los criterios clave para la identificación de la dotación en edades tempranas.

Otro factor importante (Tourón y cols. 1998; Reyero y Tourón, 2000), es la necesidad de diferenciar entre la dotación y el talento, aunque en la mayoría de casos capacidades y talentos existen de forma simultánea. El término de dotación alude a una capacidad por encima de la media en al menos uno de los aspectos y dominios de la aptitud humana, con su grupo de iguales como referencia (en edad o en capacidad). El término talento se interpreta como una competencia especial para ciertas áreas de la actividad humana. Es el resultado de la conversión de las capacidades naturales en capacidades sistemáticamente desarrolladas, que podemos llamar competencias (Gagné, 2015).

Todo ello complica la adopción de una u otra estrategia de identificación que, así entendida, consiste en la realización de un buen diagnóstico o valoración del alumno, que ayude a determinar qué sujetos poseen de un modo sobresaliente determinadas capacidades, habilidades o talentos particulares que exigen una atención específica.

No se busca determinar y señalar “quién es” y “quién no es” superdotado (“*gifted or no gifted*”, según la literatura existente en lengua inglesa). La identificación del alumnado con superdotación va más lejos que simplemente otorgar etiquetas, por lo que se debe huir de esa concepción y caer en el error. La identificación de la superdotación desde un resultado de CI igual o superior a 130, como tradicionalmente se ha hecho, se empieza a dejar atrás gracias a la incipiente influencia de distintas concepciones de superdotación, así como al diseño de nuevos instrumentos de medida cada vez más centrados en aptitudes cognitivas más concretas, dando lugar a un proceso de identificación más complejo, pero, a su vez, resultando más efectivo de cara a cumplir con las pautas educativas establecidas.

Es incuestionable que el conocimiento de las características y, sobre todo, de las necesidades del alumno superdotado, como resultado de un proceso de identificación correcto, puede facilitar la planificación y programación de unas medidas más acordes a dichas necesidades de estos sujetos. De este modo, las medidas de atención educativa para este tipo de alumnado deben contemplar las diferencias existentes tanto entre el

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

alumnado que forma el grupo de superdotados como los que muestran diferentes clases de talento (Tourón y Reyero, 2001).

Según Treffinger y Feldhusen (1996), la identificación se torna en un proceso que también implica a los estudiantes en cuanto al diagnóstico de sus propios puntos fuertes y débiles, capacidades y motivaciones o intereses. También, consideran que la identificación debe entenderse como un proceso continuo y evolutivo y no como un proceso único que establece en un único momento si se trata de un niño superdotado o no para siempre. Esto debido a que los talentos surgen y crecen evolutivamente, existiendo los casos en que algunos no llegan a emerger porque no ha sido expuesto a una estimulación apropiada en su contexto familiar y/o escolar. De ahí la gran importancia de entender y ver los talentos y potencialidades como algo educable y que emerge, no como algo fijo e inmutable por parte de los profesionales de la educación.

El hecho de combinar distintas pruebas sugiere ser el modo más efectivo y también eficaz para llevar a cabo un buen diagnóstico. Sin embargo, en determinadas ocasiones, los docentes son capaces de identificar a los alumnos superdotados o con talento a desde su producción escolar, pero, por otro lado, en otras ocasiones es también común que estos alumnos pasen desapercibidos, pues la capacidad no tiene por qué ser correspondida con alto rendimiento académico. En esta segunda situación planteada, los alumnos con superdotación pueden “despistar” al profesorado, bien porque han llegado a adaptarse o acomodarse al medio escolar, o bien, por tratarse de alumnos que presentan fracaso escolar (Touron, et al., 2009)

Por ello, la identificación de este alumnado ya sea a petición del maestro, padres (o tutores) o equipo de orientación del centro, recae en este último conjunto, tal y como se señala en el punto segundo del art.17 del DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón:

“La evaluación psicopedagógica es competencia de los diferentes profesionales que conforman la red integrada de orientación educativa y cuenta con la participación del tutor o de la tutora, del conjunto del profesorado que atiende al alumnado y de la familia. Asimismo, cuando se considere oportuno por parte de los profesionales de la red integrada de orientación educativa, se podrá contar con la

información de otros profesionales y servicios preferentemente públicos en materia educativa, sanitaria, judicial y social “

Teniendo en cuenta también Artículo séptimo, del Capítulo I de la Orden de 14 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se establece que el informe psicopedagógico debe incluir, entre otros mínimos, la síntesis de información relativa al alumno en cuanto a la identificación de las necesidades educativas especiales, que ha de permitir la adecuación de la oferta educativa, así como la previsión de los apoyos personales y materiales a partir de los recursos existentes o que razonablemente puedan ser incorporados.

2.3.2. Instrumentos y actuaciones

En adelante, durante el desarrollo de este apartado se presentan algunos de los instrumentos de medida y fuentes de información que la literatura especializada sobre altas capacidades en la escuela recomienda, generalmente a los orientadores de los centros educativos, para ejercer una correcta de identificación. Desde los clásicos test de inteligencia hasta los test más centrados en aptitudes específicas, y otras fuentes de información como son las llamadas nominaciones de los docentes, de los padres, del grupo de iguales o los autoinformes.

Sucintamente, se exponen a continuación algunas de las pruebas estandarizadas que pueden llevarse a cabo para la evaluación psicopedagógica de los alumnos superdotados. Se debe mencionar la necesidad de recibir una formación específica efectuada por los creadores y responsables de la aplicación pertinente. También, en el momento de concretar y seleccionar la prueba concreta que consideremos más eficaz o apropiada para el caso, ya que es de gran importancia contemplar ciertos criterios, como son: la relevancia, fiabilidad y la validez y baremación del test, entre otros. De igual manera, a la hora de seleccionar un test determinado, es necesario estudiar cuidadosamente el manual técnico provisto para poder discernir frente a otras sobre su pertinencia y calidad técnica, y obviamente, seguir rigurosamente sus instrucciones de aplicación (Múñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

Tradicionalmente, se ha visto una tendencia a diferenciar test de aptitud y test de rendimiento. La aptitud es referida como el conjunto de características existentes en un

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

individuo, ya sean innatas o adquiridas, e indica la habilidad del individuo para aprender o ejecutar con éxito ciertas tareas.

Por un lado, entre los test de aptitudes se incluyen los de aptitud general (normalmente conocidos como test de aptitudes o de inteligencia), los de aptitudes específicas (verbal, numérica, espacial, artística, etc.) y los de capacidad para el aprendizaje, denominados también de potencial de aprendizaje. Por otra parte, con los test de rendimiento se hace referencia a los que identifican la medida en que un individuo ha “ejecutado” algo, ha obtenido información o ha realizado una determinada tarea como resultado de un acto de aprendizaje específico y sistematizado. (Secadas, 1961)

En cambio, al momento de diferenciar estos dos tipos de test, se debe evitar la idea simple de que los test de rendimiento miden los efectos del aprendizaje, mientras que los de aptitud miden las capacidades innatas independientemente y separadas del aprendizaje. Esta generalización es errónea y ha sido perpetuada desde los inicios de la psicología, pero, de todos modos, ha sido constantemente corregida y actualizada con la clarificación de los conceptos y test psicométricos. (Rey, 1973, citado en Tovar, 2007)

Un ejemplo de ello es cómo esta categorización tradicional de aptitud y rendimiento está siendo reemplazada por una nueva conceptualización, el referente a las capacidades desarrolladas:

“todo test de capacidad- tanto si se ha diseñado como test de inteligencia general, batería de aptitudes múltiples, test de aptitudes espaciales o test de rendimiento- mide el nivel de desarrollo logrado por el individuo en una o mas capacidades. Ningún test revela como o porque el individuo ha logrado tal nivel. Los test de capacidades desarrolladas pueden ordenarse a lo largo de un continuo en términos de la especificidad de los antecedentes experienciales que presuponen”

(Anastasi, 1988, p.413).

Además de los test, tanto de inteligencia general como son, por ejemplo, la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-revisada (WISC-R) donde se obtiene un CI total desde la suma del CI verbal y CI manipulativo como resultado de 12 subpruebas (6 verbales y 6 manipulativas) y aplicado entre los 6 y 16 años de edad, o Matrices Progresivas (RAVEN) cuyo objeto es la medición de la capacidad de deducción de relaciones. Como por otro lado, los test de aptitudes específicas. Algunos ejemplos son:

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Test de Aptitudes Diferenciales (DAT) que evalúa los rasgos de la inteligencia como son el verbal, numérico, razonamiento abstracto, rapidez y precisión perceptiva, razonamiento mecánico y relaciones espaciales, aplicado a partir de los 14 años, por lo que en el contexto de Educación Primaria no resultaría efectivo aplicarlo; Test de Inteligencia General y Factorial (IGF) que se centra en tres factores globales, que son la inteligencia general, no verbal y verbal y, por otro lado, en cuatro factores específicos: razonamiento abstracto, aptitud espacial, razonamiento verbal y aptitud numérica. Por último, el School and College Ability Test (SCAT) que mide tanto la capacidad verbal como matemática desde el tercer curso de educación primaria hasta segundo de bachillerato. También se presentan los test de rendimiento, usualmente confeccionados por el propio docente, para evaluar el nivel de ejecución que los alumnos adquieren en una materia concreta. Además de calificar una nota como puntuación final, estas pruebas permiten al profesorado la identificación del grado de dominio en cada materia por los alumnos respecto a los objetivos propuestos. (Raven y Court, 2010)

Deben tenerse en cuenta, dada su gran utilidad, las fuentes de información de las que se dispone a la hora de identificar un posible caso de alta capacitación intelectual. La información procedente de profesores, padres, compañeros e, incluso, del propio alumno, hace que el proceso de evaluación de rasgos, actitudes, adaptación y demás características personales e individuales cuya cuantificación por medios objetivos resulta compleja, sea más fácil.

De todas formas, dicha información no debe ser tratada como definitiva ni confirmatoria, sino que ha de ser tratada de forma paralela a la demás información resultante de otros instrumentos de medida más objetivos, ya que existe la gran posibilidad de que ocurran prejuicios o juicios personales erróneos (en cuanto a la realidad del caso); cayendo así en una conceptualización que no se ciñe a la realidad del caso, como indican, en el caso de la influencia de la familia, Higueras-Rodríguez y Fernández Gálvez (2016).

Otro aspecto que se debe considerar es el conseguir formular unas escalas de valoración adecuadas, para poder ajustarse mejor al caso concreto. Los profesores, padres y alumnos necesitan medios e instrumentos adecuados para poder expresar sus juicios y, en el momento en que los instrumentos diseñados para reunir esta información estén bien confeccionados, sea claro y detallado, se facilita que esa expresión de juicios y opiniones sea más fiel a la realidad. , (Masdevall y Costa, 2010)

Como se ha mencionado, la importancia de la información proveniente de los maestros ha sido estudiada y validada en ciertos estudios realizados en los últimos años, mostrando que los docentes pueden ser capaces de seleccionar correcta y adecuadamente a los estudiantes para cursos especiales y, también, de juzgarlos de una forma consciente (Hany, 1993).

Además, se ha verificado que los profesores con experiencia previa en el ámbito de la educación de los alumnos superdotados distinguen a estos de manera diferente que los que no han sido expuestos a esta experiencia. Este hecho puede ser indicativo de la necesidad de brindar al profesorado una batería teórico-práctica que reúna cuestiones e información sobre el estudio del concepto de alta capacitación y, de igual manera, de las necesidades y características de estos alumnos.

De este modo, el disponer de estos medios y conocimiento común y básico sobre las características que se han tratado, sus nominaciones y juicios serían más fiables. En este aspecto, existen escalas diseñadas para que los docentes puedan valorar algunas de las características del comportamiento de los diferentes estudiantes en distintos ámbitos, como son el aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, entre otros.

Estas características presentadas deben ser evaluadas individualmente, según el grado en que el profesor observe en los alumnos que se diferencian y destacan de los demás con las valoraciones de *1=rara vez, nunca. 2=muy pocas veces, casi nunca. 3=en ocasiones, a veces. 4=con frecuencia, casi siempre. 5=con mucha frecuencia, siempre.* Esta descripción de escala corresponde con la desarrollada por Renzulli y cols. (1971) De la que existen subescalas con adaptación española (Tourón, et al. 2009), donde además se incluye la posibilidad de reflexionar el grado en el que se ha considerado o incluso cuestionado su experiencia docente la existencia de las características mencionadas en sus alumnos.

Por otro lado, las valoraciones que hacen los padres pueden resultar valiosas ya que, de una u otra forma; pueden identificar capacidades que se manifiesten precozmente, como puede ser un alto potencial en creatividad o habilidad matemática. Sin embargo, no son muy utilizadas como predictor válido, en el ámbito académico escolar, sobre el rendimiento que pueden presentar.

Es muy común que se produzca cierta sobreestimación de las capacidades y, al contrario, cierta subestimación debida a la ignorancia de la superdotación de los hijos o

falta de interpretación de la precocidad de sus talentos. (Domínguez-Rodríguez et al., 2000)

Para recabar información por parte de los alumnos, las pruebas propuestas tratan de preguntar qué compañero presenta una serie de características determinadas. Características que deben hacer referencia a distintos aspectos y factores como la creatividad, liderazgo, inteligencia, etc. De manera que estos alumnos no solo categorizan al que pueda resultar más hábil en, por ejemplo, matemáticas; sino también en quién tiene mayor facilidad para la música o quién maneja bien las situaciones y se puede recurrir a él o ella. De esta misma manera, pero hacia la propia persona, se llevarían a cabo los autoinformes; donde es el propio alumno el que reflexiona sobre sí mismo y su habilidad en ciertas áreas y que determinen si creen que tienen alguna capacidad especial, en qué y por qué lo creen, etc. (Serrat, Á.G, 2015)

Actuaciones o tipos de actuaciones

A raíz de esta información, corresponde determinar y adoptar planes de actuación. Los alumnos con altas capacidades intelectuales, presentan características como la velocidad de aprendizaje, la avanzada comprensión, persistencia en su trabajo o tareas, que muestran y hacen evidente la necesidad de recibir una educación acorde. Generalmente, el conjunto de intervenciones y estrategias que se pueden adoptar y desarrollar para alcanzar el nivel de necesidad que presentan estos alumnos, se pueden englobar en dos grupos diferenciados que son, por un lado, la aceleración y, por otro, el enriquecimiento; esto a la vez que se tomen medidas organizativas curriculares para la adaptación del currículo.

La aceleración, referida al mundo educativo, es conceptualizada por Mackay (1994) como las diversas estrategias empleadas para aumentar el ritmo con el cual un estudiante se mueve a través del currículo, y por Feldhusen (1989) como una estrategia o conjunto de estrategias por las que se ofrece la instrucción al nivel y velocidad adecuados a las condiciones de los alumnos. Debe entenderse la aceleración tanto como un servicio o como un modelo curricular donde ambas opciones tienen ventajas y desventajas. En la idea de la aceleración como un servicio que ofrece el sistema educativo, existe la inconveniencia de que no se ofrece un currículo diferenciado para los más capaces, solamente optan al currículo diseñado para alumnos de edad mayor, pero en una edad menor. Ello sin variar ni el contenido ni la velocidad para poder adaptarse a sus necesidades.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

En cambio, la aceleración como modelo curricular sí que está abierta a modificaciones, tanto en velocidad como en contenido, permitiendo las estrategias, por ejemplo; de compactación (donde se presenta mayor cantidad de material en menor tiempo) y de aprendizaje a su propio ritmo. (Rodrigues Maia-pinto y De Souza Fleith, 2012)

Por todo esto, se puede definir la aceleración como un proceso mediante el cual el sistema educativo pretende adaptarse según las necesidades específicas de los alumnos, especialmente a la velocidad de aprendizaje. En cuanto a la legislación en España la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva se establece, en su artículo 31: " *La aceleración parcial del currículo implica la evaluación del alumnado con referencia a los criterios del nivel educativo superior al que está escolarizado, referidos a las áreas o materias objeto de la aceleración* ", donde también se establece en el artículo 32. *Flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad como condición* (entre otras) para conseguir dicha incorporación a un nivel superior " *Que se hayan desarrollado previamente, al menos durante un curso escolar, adaptación o adaptaciones curriculares no significativas de enriquecimiento y profundización o aceleración parcial del currículo* ".

De esta orden, se extrae que con una organización cuidadosa y una planificación adecuada, la aceleración puede no suponer ningún problema de los que socialmente, ya sea por ignorancia o por tópico extendido, se proponen; como son posibles desajustes sociales y emocionales del alumnado. La literatura existente especializada en esta materia demuestra que es más perjudicial para el alumno el permanecer en un nivel de enseñanza que no le corresponde o con un currículo inadecuado a sus necesidades.

El enriquecimiento, por su parte, en el contexto educativo hace referencia a proporcionar experiencias de aprendizaje variadas, ricas y significativas. Según Clark (1992) enriquecer significa incorporar materias o áreas de aprendizaje que normalmente no se encuentran en un currículo habitual pero también puede significar emplear materiales más difíciles o con mayor profundidad para el desarrollo de los contenidos curriculares.

Se establece como una de las medidas más efectivas para este alumnado pues, como indica Huelva (2019) Muchos de los programas de enriquecimiento fueron diseñados para alumnos con déficits cognitivos, pero se comprobó más tarde que podían también

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

beneficiarse de ellos los alumnos sin dificultad alguna o, incluso, con sobredotación intelectual. Asimismo, esta autora establece que:

“ la base de estos programas se podría definir como “aprender a aprender”, ya que permiten al alumno profundizar en un conocimiento metacognitivo, organizar, seleccionar, almacenar y presentar la información o utilizar técnicas de resolución de problemas, entre otros. En definitiva, utilizar los recursos mentales de cada individuo para mejorar el rendimiento teniendo en cuenta diferentes modelos multifactoriales de la inteligencia.”

(Huelva, 2019, p.175-177).

Esta medida se propone para aquel alumnado en el que se prevea beneficioso el flexibilizar el periodo escolar (como se ha mencionado, mediante aceleración de contenidos o reducción de cursos, etc.). Las adaptaciones se caracterizan por el enriquecimiento de contenidos y objetivos, su metodología específica y los diferentes criterios de evaluación. Estas modificaciones que se llevan a cabo en las adaptaciones se rigen por las siguientes cuestiones: *Qué enseñar* (objetivos y contenidos), *cómo enseñar* (metodología) y *qué y cómo evaluar* (criterios y procesos de evaluación). También se debe remarcar que la modificación o adaptación dependerá de una evaluación psicopedagógica completa que se haya realizado anteriormente. (García, 2019)

Por ello, estas adaptaciones resultan altamente beneficiosas para el alumnado superdotado, pues ofrecen una enseñanza adecuada en cuanto a ritmo y nivel, se da respuesta a una alta expectativa de rendimiento a la que están sometidos estos alumnos, se accede a un currículo más motivador y estimulante, entre otras características. Es necesario remarcar que, en el caso de adaptaciones curriculares, siempre han sido asociadas (general y popularmente) a necesidades educativas especiales asociadas a un déficit, no a una sobredotación. Por ello es también importante conocer y tratar la información propuesta por Tourón y cols (1998) sobre adaptaciones curriculares tanto significativas (en el caso de requerir apartarse notoriamente del currículo y demanda una reprogramación en objetivos y contenidos) como no significativas (cuando se supera el ritmo de aprendizaje de la clase y requiere una selección más amplia de los contenidos pese a mantenerse en la programación general).

A la hora de intervenir, también es vital comprender que cada alumno es diferente y único en su condición, por lo que el protocolo de actuación y la adaptación a proponer, también debe serlo.

Por último, se destacan como medidas, los llamados agrupamientos por capacidad u homogéneos, mayormente con los alumnos que muestran talento o alta capacitación en un área determinada. (Jiménez Fernández y Pérez Díez, 2018) El agrupamiento por capacidad, para Kulik y Kulik (1997), puede adoptar diferentes modalidades. El agrupamiento por capacidad de un alumno se produce en el momento que es asignado a niveles (cursos) superiores, cuando se ofrecen clases especiales para el alumnado que destaca y sobresale en un área determinada, etc.

Dada la gran importancia de las relaciones interpersonales y el entorno social de los alumnos, la educación de los niños superdotados ha de ser lo más normalizada posible, teniendo como objeto el favorecer estos aspectos mencionados. Como también muestran Kulik y Kulik (1997), se observa tanto un mayor rendimiento escolar como unos niveles de motivación más elevados en estos alumnos con alta capacitación cuando se siguen las medidas de agrupamiento pues están en la situación de trabajar con compañeros que presentan niveles de competencia y ritmos de aprendizaje similares. Como en las ocasiones anteriores, Tourón y cols. (1998) también nos muestran en detalle ventajas de los agrupamientos por capacidad, siempre sin menospreciar la opción de un agrupamiento heterogéneo de igual manera.

2.4. Lenguaje en alumnos con AAC

Tras haber presentado los tipos de pruebas y las evaluaciones más comunes a la hora de identificar/diagnosticar alumnos con altas capacidades intelectuales, hay que centrarse en un aspecto importante en concreto como es la habilidad lingüística. En este caso, como se ha mencionado sobre los conceptos de superdotación y talento, no existe un consenso claro y determinante sobre el concepto de talento verbal. Si consultamos la literatura existente sobre lo concebido como inteligencia verbal, ciertos autores (Benbow y Minor, 1990) indican que el conocimiento verbal y general, medido en los test clásicos de inteligencia, sería el aspecto determinante y definitorio de la inteligencia verbal. Por otro lado, es en la propuesta de habilidades primarias de Thurstone (1989) donde, dentro de las aptitudes verbales; se incluyen la comprensión verbal y la fluidez en la producción. Pues, como mencionan Fumagalli et al., (2017) En las tareas de fluencia verbal

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

intervienen varios mecanismos cognitivos para afrontar la tarea, como son: memoria de trabajo, atención sostenida, funciones ejecutivas, memoria semántica, estrategias de búsqueda y recuperación de ítems léxicos, entre otros.

Algunos instrumentos dedicados a la evaluación de la inteligencia verbal, como es el SAT, recogen estos aspectos del lenguaje como esenciales para la detección de talento verbal:

- Ámbito psicolingüístico
- Área fonética
- Morfología
- Sintaxis
- Semántica

A partir de aquí, tras la necesidad de concretar y ser más específicos para poder confeccionar y validar más instrumentos de evaluación, las áreas anteriores se precisan en los aspectos que las configurarían, al ser considerados como los más representativos y objetivos para determinar y evaluar la capacitación verbal. Estos son:

- Lectura
- Escritura
- Comunicación (oral)
- Vocabulario (uso y fluidez)
- Capacidad de aprendizaje de material verbal
- Empleo de razonamiento verbal
- Resolución de problemas verbales

Pero, como en todo el contexto educativo, surgen preguntas y debates acerca de cómo actuar, qué es más beneficioso para el alumno, qué no lo es y un largo etcétera. En esta línea, Pérez-Sánchez et al., 2008, indican las tres cuestiones básicas en que se desarrolla la controversia sobre la educación y el desarrollo del talento verbal:

- La naturaleza de la habilidad verbal y las diferencias individuales. Donde se plantea: ¿Es el lenguaje una adquisición innata? ¿Está el lenguaje separado de la

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

inteligencia? ¿Es la habilidad verbal independiente o específica del lenguaje y la experiencia lingüística? entre otras cuestiones.

- Qué se debe enseñar. Donde formulan las siguientes cuestiones: ¿Educación bilingüe? ¿Quién o qué tipo de personas son aptas para ella?

Como ocurre con la compleja conceptualización de las altas capacidades, talento, sobredotación, etc., en la medición del talento o habilidad verbal de forma específica, también se dispone de varias opciones y pruebas para determinar su nivel. Actualmente, estas pruebas son de dos tipos:

- Pruebas de CI, donde ciertas cuestiones corresponden a contenidos curriculares aprendidos en la escuela, en su nivel educativo, y otras son referentes al conocimiento que no todos los niños de esa edad poseen.
- Pruebas donde se incluyen subtest verbales de lectura comprensiva, vocabulario, decodificación de palabras, deletrear y mecanismos lingüísticos, como son *Achievement-like tasks* referidas a pruebas de desarrollo.

Este segundo tipo de prueba es el más utilizado en educación de las dos expuestas.

Debido a los distintos tipos de ítem que se han ido utilizando para medir la habilidad verbal hasta el momento, se han producido ciertas discusiones acerca del tipo de inteligencia que se mide, por ello, para poder tener una alta calificación en el subtest verbal, según Flanagan y cols. (1997), es necesario tener tanto cierta cultura general de tu país como la utilización de conocimientos aprendidos en el contexto educativo. Y, con esta información en cuenta los test verbales están dedicados a medir la inteligencia cristalizada.

Ahora bien, ¿qué nos indican los diversos estudios sobre talento lingüístico y superdotación? Según una serie de estudios específicos sobre esta temática, se pueden destacar los siguientes, con sus principales conclusiones:

Según Jackson y Klein (1997) la puntuación en inteligencia verbal obtenida en un test no permite la predicción de precocidad en una tarea lingüística, como, por ejemplo, poder leer tempranamente, pero, por otro lado, la precocidad en el lenguaje oral constituye un indicador de una inteligencia verbal alta en el niño en un futuro. Mientras que, por su parte Lohman (1994) afirma que el conocimiento fonológico que conlleva la conciencia

fonológica y el deletreo es uno de los predictores por excelencia de la tarea lectora y de la aptitud hacia la adquisición de lengua extranjera.

Un dato interesante es el que muestran Hyde y Linn (1988) cuando afirman que la magnitud en las diferencias de género entre mujeres y hombres es tan mínima que puede ser considerada prácticamente imperceptible en lo que concierne al talento verbal. Y, como se matiza en otros artículos (Tojo et al., 2011) los estereotipos acerca de las diferencias entre ambos性 nos indican que son los hombres los que destacan en ámbito matemático y las mujeres son quienes sobresalen en habilidades lingüísticas. De todos modos, los resultados de esas investigaciones son contradictorios o poco concluyentes como para tener en cuenta o justificar el enraizamiento que aún hoy en día tiene esa idea.

Pero, de forma desarrollada Stanley y cols. (1992) muestran en un estudio de género sobre habilidad verbal que los resultados obtenidos por los hombres eran mejores que los de las mujeres. Aún así, se perciben ciertas diferencias a favor de la mujer en el test (TSWE) de (SAT) y de (ACT-E), una igual pequeña ventaja en el SAT-verbal y PSAT-verbal y no hallan prácticamente ninguna diferencia entre ambos géneros en (GRE) y (LSAT) y sí otra ligera ventaja de las mujeres en el subtest verbal (GMAT).

Otro aspecto que aún no había aparecido en los diferentes estudios citados es el de la creatividad. En este caso, Piirto (1992) llevó a cabo una investigación acerca de la creatividad en los alumnos que presentaban talento en la escritura, donde asegura que no necesitaban ser mayores para poder escribir bien.

Gardner, como se ha citado anteriormente, acredita la existencia de una inteligencia lingüístico-verbal entre las ocho diferentes contempladas en su teoría de las inteligencias múltiples. Siguiendo entonces la línea de Gardner (1993) existe una gran evidencia de que el ser humano tiene competencias en el área lingüística ubicadas en una zona concreta del cerebro. Esta idea es justificada con la existencia de los llamados “Idiot savants” (o Síndrome del sabio) y también de los individuos que sufren algún tipo de afasia, que en ciertas ocasiones y según el tipo de afasia que padecan, pueden mostrar alguna competencia en tareas cognitivas, pero, a su vez, mostrarse incapaces de por ejemplo articular o pronunciar palabras.

En un estudio del lenguaje, Gardner (1997) establece tres funciones básicas: Discriminación y producción fonológica, pragmática (uso del lenguaje) y, por último, semántica y sintaxis del lenguaje. También diferencia cuatro aspectos que resultan de

gran importancia en la sociedad y, por ello, también deben ser tenidas en cuenta a la hora de establecer una posible intervención, que son: la función retórica del lenguaje, la habilidad de uso del lenguaje para convencer a otros, la función nemotécnica del lenguaje y el uso del lenguaje para recordar información.

Una vez revisada la literatura especializada y comprobar que no hay un consenso existente en cuanto a la precisión del término talento lingüístico o verbal, se proponen unas cuestiones para la elaboración de un instrumento que permita la identificación y detección de talentos lingüísticos en un primer ciclo de educación primaria (Pérez Sánchez, et al., 2008), que son:

- Comprensión lectora e inferencias
- Estrategias de lectura.
- Metáforas
- Analogías verbales
- Comprensión de vocabulario

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Justificación

Esta propuesta de intervención intenta resaltar la importancia de la accesibilidad total a los programas existentes de altas capacidades a todo alumno que lo necesite, permitiéndoles ser beneficiarios de todos los recursos posibles y necesarios para cada individuo.

Pues, siguiendo los principios fundamentales en la Ley Orgánica de 2/2006 destaca la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos, en todos los niveles; así como en el Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 donde se destaca la importancia de atraer el talento, en referencia a establecer trayectorias y vías para dar respuesta a un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente

Para desarrollar la presente propuesta de intervención, se ha elegido actuar conforme el área lingüístico-verbal principalmente, aunque de forma transversal, se puedan tratar contenidos referentes a la inteligencia emocional y social. Por lo tanto, se procurará acceder al conocimiento de una forma más profunda y enriquecedora, como se encuentra

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

indicado en apartados anteriores, para conseguir un mayor aprovechamiento de las capacidades de los alumnos con superdotación intelectual.

Bajo la premisa de conseguir una educación inclusiva, individualizada y significativa, se trabajará según competencias, favoreciendo así también la autogestión del alumnado y la posibilidad de generalizar los conocimientos a aspectos y etapas de su vida presente y futura, así como adaptarse a los ritmos propios de aprendizaje. De igual manera, para potenciar el desarrollo psicosocial del alumnado al que está dirigida la propuesta.

Por ello, los destinatarios de esta propuesta son los alumnos que presentan alta capacitación en, al menos, el área de inteligencia lingüístico-verbal y se considere beneficiosa para su desarrollo académico y personal tanto presente como futuro, y además, que estén cursando en el nivel de 5º de Educación Primaria.

3.2 Objetivos

Los objetivos de esta propuesta de intervención se organizan en general y específicos, que son los siguientes.

3.2.1 General

- Fomentar el potencial lingüístico y social para aplicarlo en la vida cotidiana, gracias a técnicas y actividades lúdicas.

3.2.2. Específicos

- Atender a sus necesidades educativas estableciéndose actividades de ampliación y de profundización.

- Desarrollar sistemas de auto-aprendizaje que mejoren la gestión del alumno de su propio ritmo de aprendizaje.

- Potenciar la motivación intrínseca.

- Desarrollar habilidades sociales y cooperación interpersonal.

3.3. Contexto / Temporalización

Este programa se lleva a cabo en el contexto de la educación ordinaria, durante el horario lectivo programado para el aula de referencia de los alumnos

Se desarrolla durante todo el curso, dividido en tres trimestres con sus correspondientes evaluaciones. Con una temporalización semanal, donde se ocupa una sesión del proyecto cada semana. Estas sesiones se han adjudicado en los miércoles, ya que, basándose en el calendario educativo de Educación Primaria 2021-2022, es el día más indicado para ocupar; pues no sufren ninguna alteración debida a puentes y/o festividades tanto nacionales como regionales (considerándose como localización del centro en Zaragoza, Aragón)

3.4. Metodología y actividades.

La metodología base de este programa será un ABP centrado en el desarrollo de la competencia lingüístico-verbal, donde se generen situaciones de aprendizaje significativo gracias a las actividades y tareas cooperativas propuestas; así como al espacio dedicado a la reflexión y autoevaluación. También, de forma transversal, se trabajarán competencias clave como son sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias sociales y cívicas, aprender a aprender, competencia digital, etc.

El ABP está constituido por un conjunto de actividades y tareas posibilitadoras cuya base es la resolución de un problema o la creación de un proyecto a partir de una consigna o reto. Esto se consigue gracias a la implicación del alumno en los procesos de investigación de una forma lo más autónoma posible y siendo protagonista de su propio aprendizaje, gracias a la orientación del docente, quien adquiere un carácter secundario de guía y mediador entre el conocimiento y el alumno. Estos proyectos finalizan con un producto final presentado ante los demás alumnos, al que se le otorga mayor o menor relevancia dentro de todo el proceso; pues se puede priorizar la calidad del aprendizaje y el desarrollo del alumno frente a la calidad material del producto final (aunque se espere de una calidad acorde al nivel alcanzado durante el proyecto).

En este caso, el tema central a nivel educativo es el lenguaje, sus características comunicativas, desarrollo, uso de forma interpersonal, reflexión, etc.

Para conseguir situaciones comunicativas enriquecedoras y un uso del lenguaje deseado y adaptado al nivel de los alumnos con altas capacidades seleccionados para participar en este proyecto, se proponen los siguientes tres productos finales; cada uno asignado a un trimestre del curso escolar:

- PERIÓDICO CULTURAL

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

- MULTI-INVENTOS
- JUEGOS DE PALABRAS

Estos productos, con sus correspondientes proyectos, temporalización y actividades se organizan en las siguientes tablas, cuyo desarrollo se encuentra a continuación

| PRIMER TRIMESTRE | | PROYECTO PERIÓDICO |
|------------------|-----|---|
| CULTURAL | | |
| MES | DÍA | TAREA/S |
| SEPTIEMBRE | 8 | Presentación del proyecto anual e introducción al primer trimestre y su proyecto <i>Periódico cultural</i> |
| | 15 | Act. 1.1 <i>Escritores del mundo</i> . Tarea 1.1.1 Introducción a la investigación en medios digitales y físicos |
| | 22 | Tarea 1.1.2. Organizamos nuestra investigación |
| | 29 | Tarea 1.1.2. Introducción Tarea 1.1.3. Personas de interés |
| OCTUBRE | 6 | Tarea 1.1.3. |
| | 20 | Actividad 1.2. <i>Sección cultural del mundo</i> Tarea 1.2.1. ¿qué escrituras conocemos? |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | |
|------------------|-----------|---|
| | 27 | Tarea 1.2.2. Reportaje con todas las letras |
| NOVIEMBRE | 3 | Tarea 1.2.3. Código secreto |
| | 10 | Final Tarea 1.2.3. Código secreto |
| | 17 | Actividad 1.3. <i>Noticias sociales.</i> Tarea 1.3.1. Qué ocurre en nuestra sociedad |
| | 24 | Actividad 1.4. <i>Pasatiempos.</i> Tarea 1.4.1. Diseño de los pasatiempos Tarea 1.4.2. soluciones |
| DICIEMBRE | 1 | Actividad 1.5. <i>departamento de edición</i> Tarea 1.5.1. Diseño final de nuestro periódico y edición final |
| | 15 | Tarea 1.5.1. Diseño final de nuestro periódico y edición final |
| | 22 | Presentación del producto final |

Cumpliendo un total de 14 sesiones durante la primera evaluación

| SEGUNDO TRIMESTRE | | PROYECTO INVENTORES |
|--------------------------|------------|--|
| MES | DÍA | TAREA/S |
| ENERO | 12 | Introducción |
| | 19 | Actividad 2.1. <i>Para inventar hay que investigar.</i> Tarea 2.1.2. Manos a la obra |
| | 26 | Tarea 2.1.2. Manos a la obra |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | |
|----------------|-----------|--|
| FEBRERO | 2 | Tarea 2.1.3. Repartimos departamentos Presentación cuaderno de diseño |
| | 9 | Tarea 2.1.4 Cuaderno de diseño, recopilación de lo investigado |
| | 16 | Actividad 2.2. <i>Las cartas sobre la mesa</i> |
| | 23 | Tarea 2.2.1. De la cabeza al papel |
| MARZO | 2 | Tarea 2.2.1. De la cabeza al papel |
| | 9 | Actividad 2.3. <i>Infografía</i> Tarea 2.3.1. Comenzamos por la base |
| | 16 | Tarea 2.3.2. Lo tenemos! |
| | 23 | Actividad 2.4 <i>Congreso</i> Tarea 2.4. Expertos en <i>Marketing</i> |
| | 30 | <i>Tarea 2.4. Expertos en Marketing</i> Puesta a punto |
| ABRIL | 6 | Presentación del proyecto |

Resultando un total de 13 sesiones en la segunda evaluación

| TERCER TRIMESTRE | | PROYECTO NUESTRO PROPIO |
|-------------------------|------------|--|
| | | JUEGO |
| MES | DÍA | TAREA/S |
| | 20 | Actividad 3.1. <i>“De jugadores a creadores”</i> |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | |
|--------------|-----------|---|
| ABRIL | | Tarea 3.1.2. Introducción del nuevo ABP y los consejos de investigación |
| | 27 | Tarea 3.1.3. Chaparrón de ideas |
| MAYO | 4 | Actividad 3.2. <i>“Vamos por partes”</i> |
| | 11 | Tarea 3.2.1. ¿Qué hay de recompensa? |
| | 18 | Tarea 3.2.2. Una casilla tras otra |
| | 25 | Tarea 3.2.2. Una casilla tras otra |
| JUNIO | 1 | Actividad 3.3. <i>Diseñadores a diseñar</i> Tarea 3.3.1. ¿Dónde jugamos? |
| | 8 | Tarea 3.3.2. Puesta a punto y a jugar |
| | 15 | Tarea 3.3.2. Puesta a punto y a jugar |
| | 21 | Presentación del proyecto/juego |

Realizando 10 sesiones en la tercera y última evaluación, siendo así un total de 36 sesiones para todo el proyecto.

Se comienza con las actividades y tareas posibilitadoras propuestas para el primer trimestre (14 sesiones) son:

Actividad 0: Presentación de proyecto y del curso, estableciendo los objetivos y dinámicas generales que se desarrollarán a lo largo del año académico, así como se dedicará esta sesión para la presentación personal de los alumnos y el docente.

Con la consecución de las actividades, se irán reorganizando los equipos que participan en cada tarea, para fomentar al máximo la colaboración entre todos los alumnos.

Como reto, se propone también que en cada sesión se les presenten palabras nuevas, ya sean técnicas o formales, extrañas, etc. Con el fin de que tengan que usarlas en algún momento en sus producciones escritas o a la hora de expresarse oralmente.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Todo el proceso irá acompañado de un pequeño diario que deberá ser completado bajo unas ciertas pautas, pero de forma lo más libre y autónoma posible, donde deban expresar sus ideas y pensamientos sobre las actividades y los procesos, sus emociones, qué querrían mejorar, qué han considerado más o menos difícil, etc. Esto, además de apreciar la evolución de los alumnos desde una perspectiva más personal, también ayuda con la evaluación del docente y del programa de intervención desde la visión del alumnado.

PRIMER TRIMESTRE: PERIÓDICO CULTURAL

En este primer trimestre, el producto a conseguir es un periódico en formato físico donde se hayan establecido diferentes secciones, siguiendo las estructuras clásicas de este medio de comunicación. En este periódico recogerá información referente a la lengua y literatura y, de forma general, a la cultura.

Las secciones que formarán el periódico estarán dedicadas a: contenido cultural (literatura), escrituras y lenguas de otros lugares del mundo (tanto actuales como históricas), hechos o noticias sociales y, finalmente, pasatiempos y juegos relacionados con la materia tratada.

Actividad 1.1 Escritores del mundo: los alumnos, divididos en grupos equitativos deberán investigar sobre escritores de otros países y épocas (pueden ser sugeridos por el docente o por los alumnos), procurando no repetirse ni coincidir. Para ello deberán investigar a dicho autor y su contexto, sus producciones, etc. Y formar un breve artículo donde lo presenten como persona de interés para incluir en el periódico en la sección de personas de interés. A continuación, se concretan las tareas posibilitadoras para esta primera actividad:

Tarea 1.1.1. Introducción a la investigación en medios digitales y físicos.

La primera tarea se centra básicamente en la explicación teórica y práctica de cómo realizar una investigación (lo que ayudara tanto a esta tarea como a las futuras tareas y subtareas de investigación a lo largo del programa)

Esta y las demás investigaciones han de ser lo más autónomas posible, siendo el docente un guía o apoyo durante el proceso, pero procurando estar en “segundo plano”. Han de dejarse muy claros los objetivos, que deben ser conocidos por los alumnos, así

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

como la forma de evaluarlos. Se ayudará a presentar los distintos medios de investigación, como puedan ser determinados recursos digitales, la biblioteca del centro, medios de papel, etc. Este momento se utiliza, también, para introducir el contenido a tratar, en este caso, de los escritores por el mundo.

Durante esta tarea debe considerarse oportuno hacer hincapié en los conocimientos previos de los alumnos y sus ideas generales sobre la investigación y, más concretamente, sobre este tema en especial y así sentar las bases para la tarea de la siguiente sesión.

Tarea 1.1.2. Organizamos nuestra investigación

A modo de guía, el maestro deberá sugerir ideas atractivas para los alumnos, por ejemplo, que piensen en algún género en especial que les guste, o incluso, que no conozcan y quieran descubrir más acerca de él (lo que sería idóneo). Y, a partir de allí, encauzar las investigaciones de cada grupo.

Tarea 1.1.3. Personas de interés

Una vez que las investigaciones ya se consideran como avanzadas, es hora de ir planteando la necesidad de plasmar la información obtenida en el periódico en la sección de “personas de interés”. Para ello, se presentan diferentes revistas, artículos o periódicos que traten un tema similar para poder ver cómo se formulan ese tipo de textos. Para fomentar la participación de los alumnos, se les indicará que busquen características del texto que permitan entender que se trata de este tipo de texto.

A partir de ello, se guiará la confección de los textos y su presentación (añadiendo las imágenes pertinentes, por ejemplo) que se incluirán en el periódico.

Actividad 1.2 Sección cultural del mundo: consiste en investigar sobre otras formas de escritura, también por grupos. Donde los grupos deben investigar sobre otras grafías en otras culturas del mundo, tanto actuales como históricas y, además, crear la suya propia (haciendo una lista de símbolos correspondientes a nuestras letras, por ejemplo, o cambiando reglas gramaticales, etc.) Y se añadirán al periódico en una sección informativa sobre la existencia de estas diferentes escrituras.

Tarea 1.2.1. ¿qué escrituras conocemos?

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Como ya se conoce la forma adecuada de comenzar una investigación, se sigue intentando conseguir la máxima participación de los alumnos, haciendo que comparten sus ideas previas sobre la escritura, otros tipos de escrituras y alfabetos, etc. Y, de igual manera, se guían las investigaciones de los alumnos hacia la cuestión planteada y ayudando a delimitar los contenidos necesarios para las siguientes actividades

Tarea 1.2.2. “Reportaje con todas las letras”

Una vez seleccionada y adecuada la información, comienza la sesión de síntesis para completar esta sección del periódico, de igual manera, teniendo en cuenta la forma de redactar y mostrar dicha información. También se indicará la “existencia” del nuevo código que van a crear los propios alumnos en la siguiente tarea.

Tarea 1.2.3. Código secreto

Esta es la tarea dedicada a la elaboración de un nuevo código de escritura, pensado entre todos los alumnos y decidiendo la grafía y las normas gramaticales básicas (ya que pueden corresponderse con la lengua castellana o no).

Se realiza una tabla con la correspondencia de los diferentes símbolos (que pueden ser inventados, escogidos de otros idiomas, inspirados en esos idiomas, etc) a nuestros símbolos, donde se incluyen de igual manera los signos de puntuación.

Siguiendo estas normas propias, en la segunda sesión en que de lleva a cabo esta actividad deberán crear un texto periodístico, ya sea una breve noticia, un artículo de opinión, pasatiempos, acertijo, etc. Y dejar bien señalada su traducción.

Actividad 1.3 Noticias sociales: Presentando varias noticias, deberán escoger la que prefieran, tanto actual como histórica y reinterpretarla o inventar una nueva siguiendo ciertas pautas de redacción.

Tarea 1.3.1. Qué ocurre en nuestra sociedad

De igual manera que con la tarea 1.1.3., se muestran diversas noticias en diferentes medios, tanto digitales como físicos (siempre que sean de forma escrita, en el caso digital) y deberán ponerse en común las impresiones e ideas de los alumnos sobre esa forma de comunicar información.

Una vez asimilada esa forma de comunicar, los alumnos deberán colaborar para inventar una nueva noticia social, pero sobre su contexto escolar, en cuanto a compañeros,

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

profesores, actividades del centro, etc. Siempre y cuando se realice de una forma respetuosa y empática.

Actividad 1.4. Pasatiempos: con el contenido de las actividades anteriores y por equipos, se formularán diferentes pasatiempos clásicos como son sopas de letras, crucigramas, adivinanzas y definiciones, etc. Estos pasatiempos deberán ser resueltos por los miembros de los otros equipos.

Tarea 1.4.1. diseño de los pasatiempos por equipos

Una vez establecidos los equipos y presentada la actividad y sus posibilidades, se da la libertad de confeccionar un pasatiempo (cada equipo dos diferentes) junto a su resolución.

Tarea 1.4.2. Soluciones

En este momento, los pasatiempos rotarán entre los grupos para ser resueltos por los diferentes equipos, donde también se deberán buscar fallos, formas de mejorarlo y, entre todos, decidir cuántos y cuáles se harán en la versión final del periódico.

Actividad 1.5. Departamento de edición

Llegados al punto de haber completado todas las secciones del periódico y, consultando las ideas apuntadas en cuanto a su diseño, repasando las actividades realizadas recogidas en el cuaderno de trabajo, es momento de, en conjunto, confeccionar cómo se va a presentar el periódico.

Al ser una sola idea este proyecto, esta actividad final se trabaja con todo el grupo como un equipo diseñador y productor.

Para terminar el proyecto, se confecciona físicamente (si es como se ha establecido, también pudiera ser de forma digital si existen los medios) de cara a la sesión final donde se presenta el producto.

Sesión final

Esta sesión, la última del trimestre y del proyecto antes de las vacaciones, se dedica a la presentación del producto, sus partes, las decisiones que se han tomado para llegar hasta él, etc. Pero, en ese caso, lo más importante será realizar una reflexión conjunta, pero dando cabida a todas las experiencias personales individuales, donde se traten las cuestiones acerca de dónde han ocurrido las mayores (Si es que ha habido) dificultades y

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

el porqué, cómo se han solucionado esos problemas, qué partes han resultado más sencillas y por qué, cuál ha sido el aprendizaje de los alumnos a lo largo del proyecto (más allá del contenido académico). Lo obtenido de estas reflexiones puede reflejarse en la rúbrica de evaluación indicada en el apartado de evaluación.

SEGUNDO TRIMESTRE MULTI-INVENTOS.

El producto final de este proyecto será hacer una presentación y mural (infografía) de un invento creado por los alumnos, que incluya partes o funciones (reales o ficticias) de inventos ya existentes, con partes también de creación propia, por equipos. Se añadirán los resultados a las secciones de revista tecnológica del periódico y su presentación se hará modo convención o congreso de inventos frente a los grupos de compañeros.

Cuyas actividades y tareas serán:

Actividad 2.1. “para inventar hay que investigar”

Para comenzar este proyecto del segundo trimestre, siguiendo la dinámica del anterior, se introducen los objetivos y metas que se deben alcanzar; así como el producto en sí.

Esta vez se presenta la investigación sobre inventos, ya sean máquinas (más o menos complejas), productos, piezas, etc. No importa si son modernos o antiguos, reales o incluso ficticios.

De esta investigación deberán recabar los datos de: año y lugar, autor/a (si es que se conoce), funcionalidad y propósito, partes, funcionamiento, repercusión histórica si la tuvo, etc.

Este invento investigado será la base para su proyecto. A raíz de este, se justificará el diseño del nuevo invento ya sea para mejorarlo, para adaptarlo a la actualidad, cambiarle las funciones, etc.

Tarea 2.1.2. Manos a la obra.

Una vez establecidos los roles, se guía a los alumnos para que comiencen su lluvia de ideas respecto a lo que quieren conseguir, pues ya saben cómo y dónde buscar la información, así como gestionar las ideas que les surjan y las sugerencias del docente.

Estas ideas deben ir con relación al invento que ya se ha seleccionado o, en su caso, a ciertas partes o componentes de este. De forma que puedan crear un nuevo invento con piezas y funciones similares, pero más original.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Esta actividad requerirá más de una sesión para llevarla a cabo, pues se prevé la aparición de problemas, posibles conflictos o dudas sobre cómo afrontar el proyecto y la investigación. Tanto estos problemas como su solución, en el caso de haber ocurrido, se podrán recoger en las rúbricas de evaluación de cara a corregir la dinámica si se efectúa el proyecto de nuevo en un futuro.

Tarea 2.1.3. Repartimos departamentos.

Como si de una empresa se tratase, establecemos roles (que podrán modificarse) dentro de cada grupo, asignando a los alumnos diferentes responsabilidades de cara al producto final, como puedan ser marketing (tras explicar la importancia de “vender” el producto en la convención que se realiza al acabar el proyecto), diseño de producto, secretaría (donde se apuntan y analizan los pasos seguidos y la información que se obtiene), etc. Aun así, se fomentarán la participación activa y colaboración entre todos los componentes del grupo.

Cada miembro elegido será el representante que recogerá la información de su departamento en la siguiente actividad.

Tarea 2.1.4. Cuaderno de diseño

Cuando ya se considere avanzado el estado de la investigación y se tenga suficiente información como para comenzar a desarrollar su invento, el grupo deberá confeccionar un cuaderno de diseño, cuya extensión se limitará como se estime oportuno, dependiendo del grado de detalle y complejidad de las ideas de los grupos.

En este cuaderno se recogerán sus ideas principales, lo que quieren conseguir y cómo lo van a hacer, así como establecerse ellos mismos una serie de pasos de actuación para tener todo el proceso claro y escalonado. También, después de ello, se añadirán dibujos a modo de boceto de los diferentes componentes de su invento acompañados de sus funciones, en qué parte se colocarían, posible composición del material (puede ser ficticia, pues también pueden inventarse un material imaginario con ciertas características que sean convenientes para su invento). De esta forma, se irá recogiendo todo el proceso de creación y se tendrá en cuenta a la hora de planificar la presentación e infografía.

El cuaderno resultante de esta actividad será muy útil para consultarla a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, por lo que puede estar sujeto a las modificaciones

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

pertinentes y necesarias para adaptarse lo mejor posible al consenso entre los integrantes del grupo sobre cómo debe ser el producto final.

Actividad 2.2. Las cartas sobre la mesa

En esta fase del proyecto, se comienza a planear el diseño del invento y los componentes que lo formarán. Se debe realizar de la forma más manual posible, como se explicará a continuación, así como fomentando la participación de todos los alumnos y asegurando que todos ellos tienen tiempo de expresarse y aportar ideas.

Tarea 2.2.1. De la cabeza al papel

Una vez seleccionado el invento que se va a reinventar o rediseñar y con imágenes o ilustraciones impresas desde una o varias perspectivas de este; los alumnos deberán señalar las partes y componentes que quieren quitar, modificar, dibujar cuáles añadirán, etc. Todo ello con recortes sobre la mesa y teniendo el cuaderno de trabajo como guía a la hora de elaborar los bocetos y plasmarlos en el plano que se está creando a partir del invento base.

Se puede proponer el aportar recortes a modo de *collage* para añadir mayor riqueza al diseño y fomentar más aún la creatividad.

Este diseño sentará las bases de la infografía que se tiene que presentar como producto.

Actividad 2.3. Infografía

Tras el repaso de varios ejemplos, los alumnos deberán concretar qué diseño tendrá la infografía de presentación de su invento (ha de ser en formato físico)

Tarea 2.3.1. Comenzamos por la base

En esta tarea los alumnos, de cara a conseguir una infografía en formato físico colorida, vistosa y producto de su creatividad; deben comenzar escogiendo los materiales que usarán para crearla haciendo una lista, una vez más, en su cuaderno de diseño.

Lo más indicado es que se traten de materiales presentes en el centro como cartulinas, folios y demás material reciclado; siempre dentro de unas posibilidades reales y orientado a expresar el proyecto lo mejor posible, para lo que el docente ejercerá de guía en todo momento; pero respetando la autonomía y la creatividad de los grupos de trabajo y sus miembros individuales.

Tarea 2.3.2. ¡Lo tenemos!

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

En este momento se deja preparada la infografía y, partiendo de ella, se empieza a seleccionar la información más importante que se quiere transmitir del producto y, sobre todo, cómo se quiere transmitir.

De esta forma, entre los miembros se debe concretar un pequeño guion con los pasos a seguir a la hora de explicar la infografía (pueden incluirse flechas y letreros con poco texto y letras grandes y coloridas para hacerlo más visual, por ejemplo) y se orienta hacia la próxima actividad.

Actividad 2.4. Congreso

Se dedicará esta fase del proyecto para la concreción de la presentación material de la infografía y la información que se va a destacar y “vender” como si el aula se tratase de un congreso tecnológico de empresas mostrando sus nuevos inventos.

Tarea 2.4.1 Marketing

Tarea dedicada a la elaboración del guion, donde todos los alumnos participarán en sus respectivos grupos, pero será el encargado de este departamento (asignado al comienzo del proyecto) quien concretará y recogerá el guion final de la presentación de su invento o producto.

Utilizando el cuaderno de diseño como guía y pudiendo apoyarse en los recursos visuales de la infografía, se deberá crear esta presentación, con un máximo de 10 minutos. En este caso, el docente debe orientar a los alumnos sugiriendo estilo de presentación, recursos verbales y no verbales a tener en cuenta, seguir las estructuras correctas o más apropiadas a su invento y el estilo de presentación que escoja un determinado grupo, etc.

Puesta a punto

Esta sesión se dedicará a la puesta a punto del proyecto y retoque de los detalles finales, repaso de la presentación e infografía, etc. En esta sesión el maestro deberá repetir y dejar muy claro qué criterios de evaluación se siguen, alentar a los alumnos a presentar su trabajo y proponerles que pueden comenzar también la recapitulación de sus reflexiones hacia el proyecto, que se comentarán, como en la ocasión del trimestre anterior, al finalizar la última sesión del proyecto

Sesión final: Presentación

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Como en la ocasión anterior y, siguiendo la misma dinámica que el proyecto del primer trimestre, se procede a hacer las diferentes presentaciones de los proyectos de todos los grupos; cuyo orden será elegido por sorteo. Con un máximo de 10 minutos por presentación (aproximadamente, se puede ser flexible si la presentación lo requiere) más tiempo extra de preguntas y observaciones.

Tras el último tiempo de preguntas, se dedicará el tiempo que se crea conveniente para reflexionar sobre el proyecto, el proceso de aprendizaje de los alumnos, aspectos más y menos complejos para cada alumno, etc.

TERCER TRIMESTRE: JUEGOS DE PALABRAS

De igual manera que con los trimestres anteriores, se realiza un ABP cuyo objetivo es la obtención o creación de un producto, en este caso un juego de mesa con diferentes pruebas y temáticas que aporten tanto datos, información y conocimientos nuevos, como recopilado de lo aprendido anteriormente.

Actividad 3.1. “De jugadores a creadores”

Como actividad inicial, se comienza con una explicación de los objetivos y la dinámica que se seguirá este trimestre, haciendo hincapié en el trabajo en equipo y la investigación (que ya han ido practicando sobre otros campos en los trimestres anteriores). De esta manera, se introduce la investigación necesaria y recursos para encontrar información sobre juegos de mesa que, eso sí, se verán limitados en cuanto a materiales para hacerlos (pocas fichas, materiales reciclados, tableros sin muchas partes montables, etc.) Esta parte final de diseño, donde deberán unirse dinámicas de las pruebas con el resultado final del juego (sus colores, disposición, materiales, etc) es la que se espera más compleja y, por tanto, donde los alumnos requieran más apoyo, pero sin limitar su independencia.

De este modo, la actividad “de jugadores a creadores” pondrá a los alumnos en la tesitura de pensar un juego que a ellos como jugadores les gustaría probar y, a partir de ahí, hacerlo entretenido, divertido e interesante. Todo esto de cara a exponerlo frente a los demás grupos de trabajo realizando partidas.

Tarea 3.1.2. Introducción del nuevo ABP y los consejos de investigación

Se desarrolla de igual manera que la sesión introductoria de cada proyecto, como son la actividad 0 y 2.1.

Tarea 3.1.3. Chaparrón de ideas

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Tras la división en subgrupos del grupo clase, se orientará primero hacia la temática del juego y el tipo de pruebas contenidas y, al final, se continuará la lluvia de ideas sobre el diseño estructural del juego físico y sus materiales necesarios.

Todo ello se apunta a modo de lista en la pizarra para que los alumnos tengan más presente las opciones que han pensado y, más tarde, ya con cada grupo en concreto, se determinarán los aspectos y materiales que elige cada uno.

Actividad 3.2. “vamos por partes”

Una vez seleccionado todo lo necesario en las actividades anteriores, comienza el trabajo de investigación entre cada grupo. Aquí se buscarán juegos ya existentes para inspirarse con las posibles temáticas base (jungla, expediciones, conseguir un tesoro, sobrevivir a un acontecimiento, realizar una carrera, etc.) Así, las diferentes pruebas se orientarán a conseguir lo necesario para ganar según, como se ha mencionado, la temática y objetivos establecidos.

Tras la elección del tema, se esbozan ideas para el diseño final donde, evidentemente, se pueden suceder ciertas modificaciones conforme avanza el proyecto, para que vayan adecuándose mejor al juego final.

Tarea 3.2.1. ¿Qué hay de recompensa?

Esta sesión comienza una vez establecido todo lo anterior en las sesiones. En esta fase se establecen las diferentes pruebas a realizar (de momento, sin contenido específico aún) como pueden ser, por ejemplo, imitaciones, *taboo*, dibujar estilo *pictionary*, adivinar la palabra desde una definición (pruebas muy apropiadas para incluir materia y conceptos ya vistos durante el curso a raíz de las otras investigaciones), completar figuras tipo *tangram*, etc. Así como el tipo de puntuación que se otorga, que pueden ser diferentes tipos de monedas, comidas, tickets y demás; como siempre, correspondientes a la temática elegida.

Tarea 3.2.2. Una casilla tras otra

Una vez establecidas las bases del juego, viene la parte más “compleja”, donde se deberán redactar, para cada prueba, el contenido que se trabajará y sus recompensas/penalizaciones correspondientes, así como el tiempo estimado de duración (modificable una vez se vayan realizando pruebas del juego).

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Estas sesiones se orientarán de forma que se consigan distribuciones y temporalizaciones realistas, pruebas adaptadas al nivel de los alumnos y el contenido tratado, si existen problemas; sugerir el modo de solucionarlo propiciando la colaboración entre los miembros del grupo, etc.

Actividad 3.3. “Diseñadores a diseñar”

En esta fase del proyecto, se llevará a cabo el diseño estético del juego, teniendo en cuenta los materiales y medios disponibles tanto del centro como de los alumnos (Se sugiere la utilización de materiales reciclados lo máximo posible).

Tarea 3.3.1. ¿Dónde jugamos?

En esta actividad, se proponen diferentes tipos de soporte para el juego, como son distintos tableros, casillas, cartas, etc. Aquí los alumnos deberán poner en común todas sus ideas y diseños se cara a la parte estética del juego, cómo se representa el tema del que trata y la presentación de este. Se debe orientar de manera que resulte sencillo y realista llevar a cabo las ideas de los alumnos y asegurarse de que se corresponde con su diseño inicial, es decir, que sean obras coherentes.

Tarea 3.3.2. Puesta a punto y a jugar.

Como tarea final, a partir de la actividad anterior, donde ya se deben haber completado los medios para poder jugar (tablero, materiales adicionales, etc.) Se dan los retoques estéticos necesarios de pintura, montaje y todo lo que el juego requiera para su preparación de cara a poder dedicar la última sesión (presentación) a jugar a todos, todos los alumnos.

Sesión final

De igual manera que en los proyectos anteriores, esta última sesión se dedicará a la presentación del producto, en este caso jugar unas partidas a los juegos que han creado los alumnos con su posterior reflexión y despedida del curso académico.

3.5. Evaluación

La evaluación estará centrada, sobre todo, en el proceso y el desarrollo que se produzca durante la intervención, además de la calidad del producto final, pero siendo este de menor relevancia frente a la mejora obtenida gracias a la experiencia colaborativa.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Esta evaluación se efectúa con rúbricas que contienen los valores evaluables mediante observación directa, el desarrollo del cuaderno de trabajo, el producto obtenido en referencia al esfuerzo, reflexiones personales y autoevaluaciones. Siendo estas últimas muy importantes.

De igual manera, se incluirá una rubrica de valoración para evaluar el desarrollo de la propuesta, así como la acción docente durante la misma; con objeto de poder determinar si se ha llevado a cabo adecuadamente, sugerir modificaciones para una ejecución futura más eficaz, etc.

3.5.1. Rúbrica de evaluación de las actividades.

Completada con observaciones diarias y de cada tarea conforme a los siguientes valores*:

| ITEMS | MUY POCO/ MAL (0) | OCASI ONAL- MENTE/ REGULAR (1) | CASI SIEMPR E/ BIEN (2) | SIEM PRE/ MUY BIEN (3) |
|--|----------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------------|
| Resulta atractiva y motivadora | | | | |
| La programación cumple un orden y consecución lógico | | | | |
| Las explicaciones/ ayudas han resultado | | | | |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| apropiadas y se comprenden correctamente | | | | |
| Las actividades se ajustan al nivel de capacidad y rendimiento de los alumnos | | | | |
| Las actividades permiten cierto grado de flexibilidad de adaptación para cualquier situación | | | | |
| Los alumnos muestran una actitud positiva y activa hacia las actividades | | | | |
| Las actividades han tenido una duración correcta y apropiada | | | | |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| El contenido propuesto de cada actividad se ha trabajado por completo | | | | |
| Los alumnos han identificado y alcanzado los objetivos propuestos | | | | |
| Las actividades se han desarrollado con autonomía por parte de los alumnos. | | | | |
| Todos los alumnos han tenido oportunidad de opinar y aportar de forma cooperativa | | | | |

* Siendo 33 la puntuación máxima en este apartado

3.5.2. Rúbrica de evaluación de los alumnos conforme el proyecto.

En este caso se trata de una rúbrica más sencilla, también completada con las calificaciones pertinentes en relación con lo observado y el grado de cumplimiento de los

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

ítems. Calificado, según su grado de cumplimiento, en tres franjas numéricas, siendo 0 el mínimo y 10 el máximo en cada apartado o ítem.

Los criterios que aplicar para determinar el grado de cumplimiento es el nivel de mejora de su aprendizaje que se extrae de la evolución constante del alumno y su comportamiento a lo largo de cada proyecto hacia los objetivos, valores y actitudes planteadas, por ello, esta evaluación se efectúa de forma continua a lo largo de cada uno de los tres proyectos.

| Datos del Alumno | | | |
|---|---------------|------------|-------------|
| NOMBRE Y APELLIDOS: | CURSO: | | |
| ÍTEMES | 0-3 | 4-7 | 7-10 |
| El alumno se ha mostrado activo y participativo en las actividades, así como un comportamiento correcto | | | |
| El alumno ha colaborado y cooperado con sus compañeros | | | |
| El alumno ha expresado sus ideas y opiniones de forma correcta y asertiva | | | |
| El alumno ha supuesto un rol importante para con el proyecto planteado | | | |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | | |
|--|--|--|--|
| El alumno se ha dispuesto a expresar sus dudas y problemas y ha mostrado actitud de mejora | | | |
| El alumno ha reflejado sus ideas de forma apropiada en el proyecto | | | |
| Valoraciones/observaciones: TOTAL: ___/60 | | | |

3.5.3. Evaluación de la propuesta

A través de la observación y la retroalimentación con el alumnado, la evaluación trimestral de la propuesta (cada proyecto individualmente y, finalmente, a nivel general anual), se cumplimenta la siguiente rúbrica valorando el grado de desarrollo de los objetivos planteados, los resultados obtenidos y los programas que hayan surgido, siempre dando mayor importancia al proceso y su evolución frente al resultado final.

| ÍTEM | MUY POCO/MAL (0) | OCASIO NAL-MENTE/ REGULAR (1) | CASI SIEMPRE/ BIEN (2) | SIEM PRE/ MUY BIEN (3) |
|------------------------------------|------------------------|--|---------------------------------|------------------------------------|
| Las tareas han tenido un tiempo de | | | | |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| ejecución correcto y ajustado | | | | |
| El docente ha gestionado correctamente el desarrollo de las tareas en su tiempo establecido | | | | |
| Las tareas se ajustan al contenido de todas las áreas tratadas en el nivel establecido | | | | |
| Tanto las tareas como la propuesta en su conjunto resulta adecuada al nivel de competencia de los alumnos | | | | |
| Los alumnos han sido partícipes como protagonistas de su propio aprendizaje en todo momento | | | | |
| El docente ha sido capaz de guiar correctamente y de forma flexible tanto las explicaciones como los problemas surgidos | | | | |

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Durante el proyecto se ha proporcionado/utilizado el material necesario y apropiado | | | | |
| Los objetivos son claros y alcanzables en todo momento | | | | |
| Los alumnos han sido conscientes de su propia mejoría y ha resultado un proyecto motivador | | | | |
| Se han alcanzado los objetivos propuestos | | | | |

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

Tras cursar este último año de la carrera, el cual dediqué a la especialidad de Audición y Lenguaje, descubrí el complejo mundo de la alta capacitación de mano del profesor y tutor de este TFG Alberto Quílez Robres. Este conocimiento visto en un tiempo tan limitado no es más que la punta del iceberg de un tema muy extenso a la par que interesante. La realización de este TFG me ha animado a conocer más acerca de la conceptualización de las altas capacidades, su presencia en la ley vigente, las actuaciones, etc. Es por ello por lo que decidí confeccionar una propuesta de intervención para alumnos con altas capacidades, principalmente centrada en el lenguaje, ya que es el ámbito que siempre me ha causado más interés dentro de la educación.

Pese a que esta propuesta de intervención no se haya podido llevar a cabo de forma real en un centro educativo, me gustaría poder presentarla en un futuro si tengo

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

oportunidad, pues pretende ser una fuente de motivación para los alumnos, para seguir siendo individuos curiosos y con ganas de aprender y de descubrir por sus propios medios de la forma más adecuada posible; conociéndose a sí mismos y cómo y dónde trabajan mejor. Ideas que siempre defenderé como docente.

Considero que el futuro de la educación debe ir ligado al fomento de la motivación, ya sea diseñando propuestas y actividades como las presentes en este TFG o en el resto de clases ordinarias. Para ello, se debe prestar especial atención a todos los posibles talentos que puedan desarrollar todos los alumnos aumentando los recursos para su detección y, sobre todo, para llevar a cabo una correcta actuación y adaptación necesarias.

La educación es inclusión, y solo se llega a ella atendiendo las necesidades de todos los alumnos.

Por último, me gustaría apoyarme en tres citas que han representado muy bien mis ideas sobre la realización del Grado en Magisterio de Educación Primaria como sobre mi motivación para desarrollar mi futuro docente:

"Enseñar a quien no tiene curiosidad por aprender es sembrar un campo sin ararlo". Richard Whately

"Enseñar es aprender dos veces". Joseph Joubert

"La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma". -John Dewey.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasi, A. (1988). Psychological testing. 6th Ed. New Jersey: Prentice Hall
- Arocas, E., Martínez, P., y Martínez, M. (2009). Intervención con el alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria. Valencia: Consejería de Educación.
- Bárcena, F. (1996). La formación de la competencia cívica: Bases teóricas y conceptuales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (25), 85-101.
- Barrio, J. M. (1994). Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia. *Revista Complutense de Educación*, 5, 45-65.
- Barrow, R. (1978). *Radical education: a critique of freeschooling and deschooling*. London: M. Robertson.
- Benbow, C.P. y Minor, L.L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34, 21-26
- Brezinka, W. (2007). *Educación y pedagogía en el cambio cultural*. Barcelona: PPU.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

- Carr, W. (1995). Education and democracy: confronting the postmodern challenge. *Journal of Philosophy of Education*, 29, 75-91.
- Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. En H. A. Kramer (ED): Gifted children, 166-177. Nueva York: Tullium.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Clemente R. (1996): Los contextos en desarrollo En R. Clemente, y C. Hernández (Eds.): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Ediciones Aljibes.
- Deary, I. J.; Strand, S.; Smith, P. y Fernandez, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.intell.20006>
- De Aragón, B. O. (2017). Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, 18.
- Debesse, M., & Miaralet, G. (1973). *Historia de la pedagogía* (Vol. I). Barcelona: Oikos-tau.
- Debesse, M., & Miaralet, G. (1974). *Historia de la pedagogía* (Vol. II). Barcelona: Oikos-tau.
- Domínguez Rodríguez, P., López Escribano, M. D. C., Alfaro Gandarillas, E., & Pérez Sánchez, L. F. (2000). *Educar hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS, 2000.
- Fariñas Dulce, M.J. (5 enero 2005). Neo-individualismo y desigualdad. El País. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2005/01/05/opinion/1104879608_850215.html
- Feldhusen, J.F. (1989). Synthesis of Research on Gifted Youth. *Educational Leadership*, 46, (6), 6-11.
- Flanagan, D.P., Andrews, T.J., y Genshaft, J.L. (1997). *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*. New York: Guilford
- Fumagalli, J., Soriano, F., Shalóm, D., Barreyro, J. P., & Martínez-Cuitiño, M. M. (2017). Fluidez verbal semántica y fonológica en una muestra de niños de Argentina. *Trends in Psychology*, 25, 983-993. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/ndb9ZBk6sHYBh3t3KLm76CH/abstract/?lang=es>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento. *Revista de Educación*, 368, 66-91.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. N. York. Basics Books.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós

García, L. M. (2019). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Hany, E.A. (1993). Methodological Problems and Issues Concerning Identification. En Heller, K.A., Monks, K.J., y Pasow, A.H. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Higueras-Rodríguez, L. y Fernández Gálvez, J. D. (2016). El Papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.Hyde, J.S. y Linn, M.C. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta – analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69

Huelva, C. C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibraltareños*, 50, 173-179Jackson, N. E. y Butterfield, E. C. (1986). A Conception of Giftedness Designed to Promote Research. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp.151-181). New York: Cambridge University Press

Jackson, N.E. y Klein, E.J. (1997). Gifted performance in young children. In: N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education* (2nd ed.), 460-474. Boston, MA: Allyn y Bacon

Jiménez Fernández, C., & Pérez Díez, L. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 151-178Kaufman, S. B.; Reynolds, M. R.; Liu, X.; Kaufman, A. S. y McGrew, K. S. (2012). Are cognitive g and academic achievement g one and the same g? An exploration on the Woodcock-Johnson and Kaufman test. *Intelligence*, 40, 123-138. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.01.009>.

Kulik, J.A. y Kulik, C.-L.C. (1997). Ability Grouping. En Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (2^a Ed.) Allyn and Bacon.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado no 106 de 24 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado no 295 de 10 de diciembre de 2013

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*.

Lohman, D.F. (1994). Spatially gifted, verbally inconvenienced. In: N. Colangelo, S.G. Assouline y D.L. Ambroson (Eds.), *Talent Development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*, 251-264. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

Mackay, L.(1994). Acceleration: evaluating the Controversy over Higher-Speed Education. *Imagone*,2 (1), 11-13

Martín, J. y González, M.T. (coord.). *Alumnos precoz, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE: Madrid, 2000.

Masdevall, M. T. G., y Costa, V. M. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia* (Vol. 188). Narcea ediciones.

Mönks, F. J., Heller, K. A., y Passow, A. H. (2000). The study of giftedness: reflections on where we are and where we are going. Nueva York: Pergamon

Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16.

Navío, N. A. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué?. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.

Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, de la educación secundaria y obligatoria y el bachillerato (orden ECD/65/2015, 21 de enero). Boletín Oficial del Estado, no 25, 2015, 29 de enero.

Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 23-02-96), Resolución de 29-04-96 de la Secretaría de estado.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, *por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar*. Boletín Oficial de Aragón no 80 de 6 de julio de 2001.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, *por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón no 119 de 20 de junio de 2014.

Orden ECD/1005/2018 de 7 de junio, *por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*. Boletín Oficial de Aragón nº 116 de 18 de junio de 2018.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1971). *Mental Imagery in the Child*. London: Routledge & K. Paul.

Piirto, J. (1992). Understanding those who create. Dayton, OH: Ohio Psychology Press

Quilez Robres, A., & Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades, una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñ. teach.*, (ART-2020-121229).

Raven, J.C. y Court, J.H. (2010). *Test de Matrices progresivas de Raven*. Madrid. Pearson-Anaya.

Renzulli, J. S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. Nueva York: Cambridge University Press. En Arocás, E., Martínez, P. Y Martínez, M. (2009). Intervención con el alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria. Valencia: Consejería de Educación

Renzulli, J. S., & Hartman, R. K. (1971). Scale for rating behavioral characteristics of superior students. *Exceptional children*, 38(3), 243-248.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining the definition. *Phi delta Kappa*, 60, 180-184.

Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

- Richert, E. S.; Alvino, J. J. y McDonnel, R. C. (1982). National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth. New Jersey: A Product of the Educational Information and Resource Center.
- Rodrigues Maia-Pinto, R., & de Souza Fleith, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 189-214.
- Sánchez, L. P., Cobeñas, E. T. L., & Barberá, C. G. (2008). La detección del talento lingüístico. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 124-159.
- Secadas (1961). El test SAE de aptitud para el estudio. *Revista Española de Pedagogía*, 19(73), 41-62.
- Serrat, À. G. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades?: Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia* (Vol. 309). Graó.Silva, M. (1992): Clima e intervención. En Silva, M. (Ed): El clima en las organizaciones: Teorías, métodos e intervención. Barcelona: PPU
- Solaz, S. (2017). Programa Reto: Respeto, Empatía y Tolerancia: Actividades de educación emocional para niños de 3 a 12 años. Editorial Desclée de Brouwer.
- Stanley, J.C., Benbow, C.P., Brody, L.E., Dauber, S. y Lupkowski, A. (1992). Gender differences on eighty – six nationally standardized achievement and aptitude tests. In: N. Colangelo, S.G. Assouline y D.L. Ambrosen (Eds.), *Talent Development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium*, 42-61. New York: Trillium Press
- Taylor, C. W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12, 39-51.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1989). Aptitudes mentales primarias. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Tojo, C. P., Fernández, O. D., Barreiros, M. F., & Castaño, T. S. (2011). Habilidades matemáticas y verbales: Diferencias de género en una muestra de 6º de Primaria y 1º de ESO. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 14(16), 14-26.

Propuesta de intervención sobre el lenguaje en alumnos con Altas Capacidades

Tourón, J.; Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas. Pamplona: EUNSA

Tourón, J., & Reyero, M. (2001). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad.

Tourón, J., Reyero, M., & Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo.

Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.

Tovar, J. (2007). Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez. En: A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), Psicología: Tópicos de Actualidad. (pp. 85-108).

Triglia, A.; Regader, B. y García-Allen, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Del ci a las inteligencias múltiples. [What is intelligence? From ci to multiple intelligences]*. Barcelona: emse Publishing.