

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social.

Work by Projects and high ability students. Educational experience to understand the social environment.

Ana M^a Mendioroz Lacambra.

Universidad Pública de Navarra.

anamaria.mendioroz@unavarra.es

Resumen

Presentamos una experiencia formativa implementada en el grado de maestro de Educación Infantil de la UPNA, en el marco de la asignatura Didáctica del Medio Social. El objetivo es que nuestros estudiantes diseñen una propuesta didáctica basada en el método de investigación histórica y el trabajo por proyectos, para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades en una escuela inclusiva, fundamentada en los modelos explicativos de Renzulli y Sternberg.

Palabras clave: Altas Capacidades, Trabajo por Proyectos, Método Histórico

Abstract

We present a formative experience made in the degree of childhood education teacher on UPNA, of the course the didactic social environment. The goal is that our students carry out a didactic proposal based on the use of the method of historical research and work by projects, which responds to the educational needs of gifted students in an inclusive school, based on explanatory models of Renzulli and Sternberg.

Key words: Intellectual Giftedness, Work by Projects, Historical Method

1.- INTRODUCCIÓN

La sobredotación intelectual está rodeada todavía hoy, de muchos mitos que en nada ayudan a su normalización (Castiglioni y Carreras, 2003). Es fundamental formar a la sociedad en general, a las familias (Pérez, 2000; Pérez, Domínguez, Alfaro y López, 2002; López, 2003; Pérez y López, 2006), y en particular a los educadores, para que

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

puedan desarrollar creencias y actitudes que les permitan gestionar correctamente a este colectivo (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2006).

La diversidad es un derecho que se manifiesta en cualquier ámbito de la vida, es por esto que el currículo escolar debe favorecer el aprendizaje de todo el alumnado, y posibilitar una educación acorde a sus características (Tourón, Fernández y Reyero 2002). El Informe Delors (1996), en la misma línea que la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1995), reconoce las diferencias individuales y propone a los estados crear sistemas educativos con programas de aprendizaje adaptados, como un derecho fundamental para que todos los estudiantes alcancen el éxito.

En nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE), contempla la diversidad de los alumnos y prevé la aceleración y el enriquecimiento curricular, para aquellos que tienen altas capacidades; concepto introducido por primera vez como término más general que los de superdotado o talentoso, al incidir en la potencialidad frente a la exigencia de rendimiento, recogido por la legislación educativa anterior.

Por tanto la escuela inclusiva debe respetar y dar respuesta a la diversidad (Alba Pastor, 2011; Sandoval, Echeita, Simón y López, 2010), poniendo en valor el carácter múltiple de la inteligencia, y eliminando las barreras para aprender (Ainscow, 2001). Su deber es obtener las mejores respuestas, propias de alumnos bien dotados intelectualmente, del mayor número posible (Renzulli, 1992). Es fundamental que responda de forma apropiada a las necesidades educativas especiales, desde entornos de enseñanza flexibles, en los que a través de las adecuaciones curriculares, es decir de modificar o adaptar el currículo a los distintos niveles de capacidad, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes de una clase, proporcione experiencias diferentes con estrategias metodológicas, tareas y recursos, que respondan a las necesidades reales de este colectivo. Sólo así la diversidad de miembros de un aula podrá recibir una educación acorde a sus características, y desarrollar sus potencialidades teniendo la sensación de pertenencia y de ser apoyado por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar. Por tanto, una escuela que responda a la diversidad del alumnado, requiere una transformación tanto de los estilos de enseñanza-aprendizaje, como de las actitudes hacia éste (Navas e Ivorra, 2004).

2.- FASES DE LA PROPUESTA FORMATIVA

A continuación exponemos las fases formativas que realizamos con el alumnado de grado de Maestro, con el objetivo de que puedan diseñar proyectos que den respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades, en el marco de una escuela inclusiva. Además, y con la intención de que pueda servir de referencia para aquellos docentes que quieran llevarla a la práctica, esbozamos las cuatro fases para intervenir en el aula.

El proceso formativo se inicia con un cuestionario, que permite visibilizar las creencias implícitas que nuestro alumnado ha construido sobre este colectivo. La consulta bibliográfica que realizan a continuación, les ayuda a identificar los rasgos específicos que caracterizan las altas capacidades, así como los diferentes modelos explicativos, su evolución y las barreras que deben superar constantemente, algunas incluso en el aula. La siguiente tarea que afrontan es la de fundamentar su propuesta de intervención en el aula, en un marco teórico apropiado y coherente con el marco legal vigente. Para ello, buscan y analizan información sobre el concepto pluridimensional de inteligencia que emplean autores como Renzulli y Sternberg, y mediante mapas conceptuales presentan sus núcleos teóricos y las respuestas educativas que ofrecen. Para facilitarles el diseño de un proyecto que dé respuesta a las expectativas reales de este colectivo, conocen los diversos programas de enriquecimiento con los que se trabajan sus necesidades educativas, y analizan diferentes trabajos por proyectos, con el objetivo de que su futura práctica docente en el aula sea eficaz, y tenga en cuenta la forma de aprender del alumnado con altas capacidades. De hecho, este colectivo bien instruido puede no sólo identificar y plantear el problema a investigar, sino también planificar, diseñar las fases del proceso, seleccionar, discriminar los recursos y materiales necesarios, desarrollarlo y evaluarlo desde puntos de vista diferentes, y aportar soluciones múltiples, críticas, creativas y novedosas. Por otra parte, se les muestra el banco de recursos del CREENA, Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, donde pueden encontrar ejemplos de buenas prácticas. Para que sean competentes en la aplicación del método histórico y del tiempo histórico, se ejercitan en los procedimientos empleados por el historiador para construir conocimiento y explicación histórica. Finalmente por grupos, diseñan las fases para aplicarlo en el aula, y elaboran tareas y recursos para desarrollar el proyecto en el marco de una escuela inclusiva.

2.1. IDENTIFICAN LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Iniciamos la formación de los futuros docentes, proponiéndoles una encuesta para conocer sus creencias implícitas sobre este colectivo. Esta información nos permite visibilizar qué saben y cómo lo saben. Les entregamos bibliografía sobre el tema para que descubran las características reales de este alumnado. Tras una lectura individual, se distribuyen por grupos para poner en común los conocimientos adquiridos, y elaborar breves dossieres donde sintetizan los rasgos específicos de este colectivo.

En la mayor parte de las ocasiones, sus reflexiones les llevan a sugerir la existencia de altas capacidades a tenor de algunas características en la línea entre otros de Calero, (2007), Clark, (2008), Álvarez, (2000), Artola, (2005), Adda y Catroux, (2005), Acereda, (2010) y Hernández, (2011), como las siguientes: *facultad de aprender con mucha velocidad, a menudo de forma inductiva; gran curiosidad, amplios intereses y motivación intrínseca; alto nivel de actividad, energía y concentración; dominio del lenguaje; memoria a largo plazo, con un estilo de recuerdo más reconstructivo que recuperativo; aplicación de los conocimientos adquiridos de una materia a otra distinta, y su uso en la resolución de una tarea o actividad; independencia de pensamiento, desarrollo del simbólico, abstracto y capacidad para razonar de manera compleja, atendiendo a las relaciones entre distintos hechos y situaciones; habilidades metacognitivas; creatividad, imaginación rica en detalles; flexibilidad y fluidez para enfocar y resolver los problemas de manera diferente, proponer varias alternativas, ver más allá de lo aparente, anticipar consecuencias y tendencia a investigar.*

La confrontación de opiniones, los debates que se suscitan y nuestras observaciones en la línea de Miguel y Moya, (2011), les inducen a concluir que se trata de un *alumnado heterogéneo, que manifiesta diferencias y desincronías en cuanto a logros académicos y desarrollo social, emocional o cognitivo. Aunque suele tener una gran capacidad para automatizar la información, enfrentarse a situaciones novedosas y visualizar cómo lograr los propósitos marcados, resolviendo tareas de forma diferente, necesitan herramientas y estrategias que les permitan desarrollar todas sus potencialidades.*

Por otra parte, y como futuros docentes, nos interesa que descubran la importancia que tienen las emociones en el desarrollo cognitivo, como defienden Sternberg (1997), Gardner (2005), Damasio (2005), Castelló (1995), Landau (2008) y Martínez y Guirado

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

(2010) entre otros. Queremos que sean conscientes de una serie de rasgos característicos de este colectivo, como su alta sensibilidad e intensidad emocional, sentido del humor elaborado e impropio para su edad y capacidad crítica con las normas, de tal forma que en el aula se trabajen no sólo aspectos cognitivos, sino también emocionales y sociales. Como docentes deberán ayudarles a conocer sus fortalezas y sus debilidades, profundizar en el auto concepto positivo, a que sepan lo que es la alta capacidad sus ventajas y desventajas; a aceptar su sed por aprender, su curiosidad y su deseo de ampliar algunas materias. Deben incentivar sus inquietudes, permitirles mostrar y aportar lo que saben, ofrecerles oportunidades para relacionarse con otras personas con las que compartan aficiones e intereses, y tener presente que a pesar de que aprenden rápido y con facilidad, necesitan que se les instruya, oriente, apoye y estimule para poder desarrollar sus capacidades (Castelló, 2001; Landau , 2008; Miguel y Moya 2011)

2.2.- DESCUBREN LOS MODELOS EXPLICATIVOS QUE MÁS SE ADECÚAN A LA FINALIDAD DEL PROYECTO

Los modelos explicativos sobre altas capacidades intelectuales, han ido variando a lo largo del tiempo. Con nuestro alumnado, y teniendo en cuenta que sus propuestas didácticas van enfocadas a una escuela inclusiva, trabajamos principalmente los desarrollados por Renzulli (1992) y Sternberg (1986, 1999), que sirven de marco teórico al proyecto que deben diseñar. Mediante la clase expositiva y el análisis bibliográfico, reciben instrucción sobre ambos modelos, que emplean un concepto pluridimensional de inteligencia entendida como aptitudes potenciales y destrezas que pueden ser desarrolladas y que permiten rendir por encima de la media, más allá de las posibilidades que les ofrece el programa escolar básico. Posteriormente les pedimos que elaboren un mapa conceptual, lo que nos permite comprobar cómo han construido el conocimiento.

Deben no sólo evidenciar la teoría desarrollada en cada uno de ellos sobre las altas capacidades, sino también la respuesta educativa que plantean, con el fin de que su propuesta de intervención en el aula se adecúe al marco teórico que la sustenta. Posteriormente se les solicita que indaguen en otros modelos explicativos, base de programas de enriquecimiento que analizan más adelante, y los comparen con los trabajados en el aula. Por grupos trabajan los estudios de Gardner (2005), modelo

basado en las inteligencias múltiples, y los de Tannenbaum (1997) y Mönks (2010), de clara orientación sociocultural.

Los mapas conceptuales elaborados por nuestro alumnado, evidencian los conceptos más relevantes de ambos modelos explicativos. En el caso de Renzulli, suelen poner de manifiesto que *la alta capacidad intelectual requiere no sólo habilidades generales y específicas superiores a la media para procesar información, adaptarse a situaciones nuevas y razonar de forma abstracta, sino también motivación y creatividad, entendida ésta como originalidad de pensamiento, capacidad para crear nuevas ideas, para ir más allá de lo convencional, apertura a nuevas experiencias y soluciones distintas para problemas tradicionales*. Además, les permite evidenciar la gran relevancia que otorga al papel que juegan la familia y el colegio en el crecimiento personal y madurativo de este colectivo. En lo que a respuesta educativa se refiere, manifiestan por lo general que *debe estar orientada a desarrollar la motivación intrínseca de este alumnado, sin olvidar sus necesidades afectivas*. Descubren que para lograrlo es fundamental dotarles de estrategias y herramientas necesarias para que puedan llevar a cabo tareas exploratorias y de investigación, instruyéndoles en la búsqueda, tratamiento de la información y comunicación de los resultados; todo ello de forma individual y colaborativa, con el fin de que desarrollen sus múltiples capacidades, también las afectivas, y en campos de su interés, aunque no los cubra el currículo. Se dan cuenta de que no sólo hay que enseñarles a pensar, desarrollando el pensamiento divergente, sino que también es muy importante instruirles en procesos de meta-aprendizaje, para que sean conscientes de cómo se aprende. De esta manera, nuestro alumnado es consciente de que esta metodología, dentro de una escuela inclusiva, beneficia no sólo a los estudiantes con mayor potencial intelectual, sino también a la comunidad educativa en general (De Mirandes i Grabolosa, 2001).

El estudio y análisis del modelo defendido por Sternberg, del que deriva el propuesto por Gardner, suele plantear más dificultad. Aunque comprenden los tres tipos de inteligencia en los que basan las altas capacidades: analítica, creativa y práctica (Castelló y Battle, 1998), imprescindibles para tener éxito en la vida profesional y personal, presentan problemas a la hora de vincularlas con las habilidades propias de estos tres tipos de pensamiento. La elaboración de los mapas conceptuales les ayuda a evidenciar que *el pensamiento analítico se refiere a la habilidad para pensar de manera abstracta, considerando puntos de vista diferentes a la hora de analizar los problemas*

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

y procesar la información eficazmente. Un talento analítico, es particularmente hábil para analizar, juzgar, criticar, comparar, contrastar, evaluar y explicar. Además, contribuye a identificar y definir los problemas, detectar las estrategias de solución, localizar información, organizarla, evaluar soluciones y valorar resultados.

Por su parte, el pensamiento creativo o sintético es la *capacidad para proponer soluciones nuevas y combinar hechos e informaciones aparentemente sin relación, inventar, descubrir, explorar, imaginar y suponer*. Esto es debido a que emplean la *codificación selectiva*, o la capacidad para diferenciar la información relevante de la irrelevante; *la combinación selectiva* o capacidad para combinar en un todo unificado lo que aparentemente parecen piezas independientes, es decir unir en un todo la información relevante; y *la comparación selectiva* o habilidad para relacionar la nueva información adquirida con sus conocimientos previos. Esto les capacita para *descubrir sus verdaderos intereses, plantear el problema que quieren investigar, planificar, identificar y saltar los posibles obstáculos, discutir y analizar las soluciones, arriesgar intelectualmente, aportar ideas creativas y tolerar la ambigüedad.*

Finalmente, las personas con una alta inteligencia práctica son capaces de *reconocer con rapidez los factores que influyen para lograr el éxito en diferentes tareas, debido a su capacidad de adaptación al medio para conseguir sus metas, usar, utilizar, aplicar, implementar y poner en práctica las ideas* (Prieto y Sternberg, 1991; Sternberg y Prieto, 2007; Sternberg, et.al, 2010). En cuanto a la propuesta educativa, nuestro alumnado reconoce la importancia de trabajar la identificación de problemas y la selección de estrategias para resolverlos.

2.3.- CONOCEN LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO.

Antes de instruirles en los programas de enriquecimiento ya existentes, nos parece interesante que reflexionen sobre las barreras que tiene que superar constantemente este colectivo: prácticas de aula que lejos de facilitar su aprendizaje lo dificulta, y que tienen que ver con la inflexibilidad de las políticas educativas, rigidez del currículo, cultura de centro, organización escolar, forma de plantear las actividades, tipo de colaboración con las familias y con otros agentes sociales. En suma, la rigidez con la que se funciona propia de modelos tecnocráticos y reproductivos, que dificultan la implantación de estrategias flexibles y diversificadas a nivel estructural y metodológico, con actitudes

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

de resistencia al cambio. Conforme avanzan las sesiones, podemos comprobar que nuestro alumnado es cada vez más consciente de la necesidad de que el alumno con altas capacidades sea visible, así como de que el profesorado sea competente para atender y responder a sus necesidades educativas. La formación y sensibilización, también a nivel social, es fundamental para eliminar los prejuicios y las falsas creencias sobre el tema, sólo así se perderán los miedos infundados hacia este colectivo, con el que hay que trabajar la automotivación, el control de los impulsos, la perseverancia, la independencia, la importancia del proceso, la iniciativa, la empatía y la asunción de errores.

Llegados a este punto, les proponemos la búsqueda y análisis de experiencias y trabajos que hayan demostrado los beneficios que los programas de enriquecimiento tienen para este alumnado, tanto como reto intelectual, ya que desde sus propios intereses les motivan y les permiten investigar y profundizar en un área determinada (Olszewski-Kabilius, 1997; Domínguez, Pérez, Alfaro, y Reyzaal, 2003; Pangrcic, 2008; Rojo, et.al., 2009; Pérez, 2006), como por su influencia en el autoconcepto, autoestima y en el desarrollo de habilidades y estrategias de estudio e investigación, elevación de las expectativas y aceptación de los otros (Patry, 2006, Hoogeveen, 2008).

Algunos de los que analizamos en el aula son los siguientes: Proyecto de Inteligencia “Harvard”; Proyecto Spectrum de Gardner y colaboradores; PREPEDI de la Consejería de Canarias; Filosofía para niños/as de Lipman; Programa para la investigación cognitiva-CoRT y Seis sombreros para pensar (De Bono); Programa Estrella de la UCM (Luz Pérez); Programa de enriquecimiento UR-ARNAC (Sylvia Sastre) y Programa DASE (Álvarez González).

La revisión de estos programas, les ayuda a poner en valor el empleo de metodologías colaborativas, activas, por proyectos de trabajo, con implementación de TICs, como respuesta eficaz a la forma de aprender del alumnado con altas capacidades. También comprenden que las propuestas didácticas deben ser abiertas, gestionadas por el propio alumno, que deben darle la posibilidad de equivocarse y de ser consciente del proceso de construcción del conocimiento.

2.4. FUNDAMENTAN LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

La propuesta de intervención en el aula se inicia con la presentación del banco de recursos del CREENA, Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, y

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

concretamente con aquellos vinculados a las altas capacidades. El objetivo de esta tarea no es solamente que los conozcan y puedan emplearlos, sino que además constaten la idoneidad del trabajo por proyectos para dar respuesta a las necesidades y a las expectativas, tanto del alumnado con altas capacidades como del resto. Finalmente, que reflexionen sobre la relevancia que tiene el planteamiento de retos intelectuales desde la Educación Infantil; ya que permiten desarrollar capacidades cognitivas de alto nivel y emplear una metodología de trabajo que dota de herramientas necesarias para realizar tareas de investigación, por lo que sin duda se mejora el sistema educativo en general.

Como nuestro alumnado ya ha sido instruido sobre el método del trabajo por proyectos en cursos anteriores, les solicitamos que justifiquen su empleo como respuesta educativa para el colectivo con altas capacidades, vinculando las características más relevantes de ambos tópicos. Algunas de las que aportan son: *parte de los intereses del alumnado, se plantea desde un enfoque multidisciplinar y globalizador del conocimiento; permite trabajar el método de investigación a distintos niveles de profundidad y ritmo; posibilita el empleo de diversos soportes de información; desarrolla el pensamiento abstracto, inductivo, el razonamiento simbólico, y creativo; facilita la elaboración de síntesis; desarrolla habilidades para el acceso y tratamiento de la información, también para planificar el trabajo, y permite el aprendizaje cooperativo, interactivo y colaborativo, tanto en grupos homogéneos como heterogéneos, donde el alumno es el verdadero protagonista del proceso, que culmina con la aplicación del conocimiento para dar respuesta a problemas reales.* Desarrolla en suma el metaconocimiento y el metaaprendizaje (Coll, 2009; Frey, 2009).

Este tipo de trabajo es idóneo porque promueve el desarrollo de sus capacidades buscando la excelencia, potencia su motivación, garantiza experiencias de aprendizaje enriquecedoras y adaptadas a sus intereses, crea un clima positivo que posibilita el desarrollo emocional, y contribuye a favorecer los procesos socializadores en las aulas. Además, implementa actuaciones educativas que conforman un continuo de medidas de tipo organizativo, metodológico y curricular dirigidas a todo el alumnado, y promueve los aprendizajes con un mayor grado de profundidad, extensión e interdisciplinariedad, desde un enfoque práctico, ético y crítico (Miguel y Moya, 2011).

Concluyen con la idea de que el alumnado con altas capacidades, bien instruido, puede no sólo plantear el problema a investigar, sino también planificar, diseñar las fases del proceso, seleccionar, discriminar los recursos y materiales necesarios, desarrollarlo y

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

evaluarlo desde puntos de vista diferentes, para aportar soluciones múltiples, críticas, creativas y novedosas (Izquierdo, 2003,559-586; Sánchez, 2009; Martínez y Guirado, 2010). De esta forma, se conseguirá dar respuesta a las necesidades reales de este colectivo, y también mejorar el sistema educativo en general.

3.- DISEÑAN Y DESARROLLAN EL PROYECTO.

Una vez que nuestro alumnado ha interiorizado tanto las características del colectivo con altas capacidades, así como las bases teóricas para dar una respuesta educativa satisfactoria, se le propone el diseño de un proyecto de investigación histórica para intervenir en el aula, teniendo en cuenta los modelos explicativos de Renzulli y Sternberg.

La formación sobre el método histórico se fundamenta en autores como Cooper (2002), y Trepát (2011: 49-63), que defienden la enseñanza del tiempo histórico desde edades muy tempranas. Además, al poner en práctica los procedimientos con los que trabaja el historiador para crear conocimiento y explicación histórica empleando fuentes diversas, no sólo se construye conocimiento social e histórico de forma personal y crítica, sino que se es consciente del proceso (Cuenca y Domínguez, 2000; García Pérez, 2003; Travé, 2006; Mariana y Rodríguez, 2007; Estepa, 2007; Feliú y Hernández, 2011; Miralles y Rivero, 2012).

Deben fundamentar su empleo para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. Todas las síntesis elaboradas por nuestro alumnado, van en esta línea: *el empleo del método histórico responde a las necesidades educativas del alumnado de altas capacidades, ya que le dota de estrategias y herramientas para llevar a cabo tareas de investigación; contribuye a desarrollar el pensamiento analítico cuando identifica y define el problema a investigar, cuando planifica las estrategias a seguir para poder resolverlo; cuando identifica los posibles obstáculos y los factores que influyen para lograr el éxito, ayudado también por su inteligencia práctica, que a su vez contribuye a la búsqueda y tratamiento de la información diferenciando la opinión del hecho.* Además, exige del pensamiento creativo o sintético para proponer soluciones nuevas, usando la *codificación selectiva, la combinación selectiva y la comparación selectiva*. El empleo del método de investigación histórica, responde de una manera natural a la forma de construir conocimiento por este colectivo, ya que en un ambiente de reto y de libertad, *le aporta estrategias de pensamiento que le permite potenciar su*

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

curiosidad, combinar informaciones aparentemente sin relación, inventar, descubrir, explorar, imaginar, suponer, planificar, analizar las soluciones, arriesgar intelectualmente, cometer errores, aportar ideas creativas considerando puntos de vista diferentes, y tolerar la ambigüedad y el error.

3.1. PROPUESTA CONCRETA PARA INTERVENIR EN EL AULA

Nuestro alumnado comienza formulando los objetivos de su intervención en el aula.

Algunos de los que se repiten son:

- *Desarrollar y potenciar el empleo de procesos de pensamiento del más alto nivel*
- *Desarrollar la curiosidad y el interés hacia los conocimientos científicos*
- *Desarrollar la capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje*
- *Dotarles de habilidades y estrategias para que puedan actualizar todas sus potencialidades a nivel no sólo conceptual, sino también procedimental, mejorando su nivel de rendimiento*
- *Promover la motivación experiencias de aprendizaje enriquecedoras y adaptadas a sus intereses aprendizajes de un mayor grado de profundidad, extensión e interdisciplinariedad, con un enfoque práctico, ético y crítico*
- *Utilizar y combinar diferentes vías (visuales, verbales, escritas, auditivas, orales...), soportes y modos de acceso a la información y a la comunicación.*
- *Instruirles en los métodos y procedimientos que emplea el historiador para construir pensamiento y explicación histórica y social*
- *Conceder el “permiso al error”: no saben todo y se equivocan como los demás*
- *Potenciar la autoestima, el conocimiento de sí mismo y la aceptación de las capacidades e intereses, estimulando sus metas y aspiraciones y desarrollando su talento de forma creativa*
- *Poner sus capacidades al servicio de la comunidad*
- *Conseguir un desarrollo personal armónico y la inteligencia práctica*
- *Conocer otros programas europeos como el TALNET Internacional*

Posteriormente reflexionan sobre las posibles etapas del proyecto, teniendo en cuenta que deben contribuir a facilitar a su futuro alumnado la elección del tema, la formulación de la pregunta que dirigirá la investigación, la elaboración de la hipótesis

inicial y el trabajo con fuentes, para dar respuestas creativas al problema y comunicar los resultados. La propia dificultad del método, exige que previamente nuestro alumnado de grado sea competente en su manejo. Previendo las dificultades que un niño de infantil puede presentar en las fases anteriores, se les instruye en el trabajo con fuentes fundamentalmente icónicas y orales. Para ayudarles a identificar el tema, se les forma en la lectura connotativa de la imagen; se ejercitan en la elaboración de posibles preguntas que den norte a la investigación, así como en la construcción de hipotéticas respuestas. Realizan búsquedas de fuentes y aprenden a evaluar su idoneidad, teniendo en cuenta la significatividad para la etapa. Finalmente, son instruidos en la lectura denotativa de la imagen, en la elaboración de encuestas para trabajar la historia oral, y en la transposición didáctica de textos, recursos que emplearán en su práctica de aula, como fuentes históricas.

La **propuesta concreta para intervenir en el aula**, que pensamos puede servir de referencia para los docentes que quieran experimentarla, se basa en las 4 fases siguientes:

1ª Fase.- Identificar y definir el proyecto.

Es la etapa que llamamos de sensibilización-motivación, en la que el niño identifica y verbaliza el tema que le interesa investigar. Además, el docente le ayuda a visibilizar qué sabe, qué quiere saber y cómo puede conseguirlo. Para lograrlo, y teniendo en cuenta que el proyecto se desarrollará en un aula de Educación Infantil, se propone como recurso la lectura connotativa de imágenes. El empleo de la imagen no sólo va a servir como elemento motivador, sino que además va a permitir al niño descubrir qué le interesa y comenzar a fijarse unos objetivos. En esta primera fase, se trata de diseñar las actividades y tareas de presentación del problema a investigar, partiendo siempre de los intereses personales de los alumnos. La elección del tema debe realizarse desde la libertad de expresión, desde las emociones, la curiosidad y la escucha.

Nuestro alumnado de grado, experimenta cada fase del proceso antes de diseñarla. Frente a la imagen o imágenes, se les insta a realizar una primera observación libre, que permita apropiarse de la escena de forma subjetiva, emotiva e intuitiva, tal y como deberán hacerlo más adelante en su práctica docente. Una vez que han realizado esta aproximación, se les solicita que preparen una batería de preguntas abiertas, encaminadas a desarrollar la curiosidad y la empatía, que puedan servir de guía en el

aula de Infantil. La finalidad es ayudar al alumnado para que evidencie y verbalice sus inquietudes. Por grupos trabajan las posibles cuestiones que van a preguntar a la imagen, y deciden cuáles formarán parte de la rejilla cuestionario. Deben emplear esta primera lectura para desarrollar la imaginación, así como las habilidades y estrategias que sirvan para identificar un posible tema de interés, por lo que algunas de las que consideran con mayor valor educativo son: *qué ves, a qué te recuerda, quiénes son, qué hacen, por qué, a qué huele, de qué hablan, por qué están ahí, cuéntame su historia, inventa un nuevo personaje, quién de ellos te gustaría ser por qué, imagínate que eres uno de ellos qué les dirías, dibújate en el cuadro, inventa un objeto y mételo en el cuadro, qué pasaría si los personajes del cuadro salieran, para qué sirven los objetos que aparecen en el cuadro, búscalas nuevas funciones, representa la escena, y si pudieras cambiar qué cambiarías, qué te gustaría saber...* Además, esta actividad ayuda a identificar no sólo el problema o tema a investigar, sino también las partes que lo componen o unidades de análisis; dicho de otra forma, los contenidos de tipo cultural, económico, social o políticos, que habrán de ser trabajados para dar respuesta al problema. Por ejemplo y una vez que se han decantado por un tema, la Prehistoria, se interesan por investigar la cuestión de los dinosaurios, concretamente por qué tipos de dinosaurios había, cómo se desplazaban, qué comían y por qué desaparecieron. Es decir tienen que responder a las preguntas sobre *¿qué quieres saber?, ¿a cerca de qué?*, con las que guiarán su futura práctica en el aula.

Es el momento en el que solicitamos a nuestro alumnado de grado, que diseñe posibles tareas y elabore recursos, que faciliten la exploración de las concepciones previas sobre el tema, así como los errores conceptuales presentes en estos constructos. Las actividades que proponen son diversas, desde la lluvia de ideas, hasta el dibujo libre, pasando por mapas conceptuales o frases que hay que completar, tachar o encadenar.

Esta primera fase del proyecto, sirve además para construir las primeras hipótesis o respuestas posibles a la pregunta que guía la investigación. Para instruirles en la elaboración de hipótesis, elaboran por grupos posibles respuestas, algunas fantásticas, al problema que quieren investigar, y seleccionan las más probables. Deben justificarlas de forma argumentada al resto de sus compañeros, y optar por la que consideren más verosímil, que más tarde y a lo largo de la investigación, deberán corroborar o desestimar. Finalmente, y como conclusión de esta primera fase, prevén los futuros pasos de la investigación, de la misma manera que tendrán que hacerlo en el aula de

infantil. Las preguntas: *qué sabes, qué te falta saber y cómo lo puedes lograr*, no sólo dirigen y ordenan los procedimientos, sino que además facilitan el proceso de metaaprendizaje.

Una actividad concreta para llevar a la práctica esta primera fase del proyecto, es la **lectura connotativa de la imagen**. Frente a la escena representada, el niño de educación Infantil, guiado por preguntas del tipo que se han expuesto anteriormente, identifica el problema a investigar, se plantea qué quiere saber, a cerca de qué, y elabora su primera hipótesis o respuesta posible a la pregunta que guía la investigación. Ayudado por el docente, averigua qué sabe del tema y descubre qué le falta saber, qué necesita aprender para poder resolver el problema y validar o no su primera hipótesis.

2ª Fase.- **Diseñar un plan de acción y evaluar.**

La cuestión que guía esta fase de planificación es *¿cómo puedes responder a tus preguntas, qué pasos tendrás que dar para lograrlo?*

El futuro docente debe ayudar al niño a identificar los pasos necesarios para conseguir la meta propuesta, teniendo en cuenta los múltiples itinerarios posibles; así como a prever los problemas, las soluciones, a superar los miedos y las ansiedades. Con el objetivo de que su futuro alumnado de educación Infantil sea capaz de planificar, y una vez que ellos mismos reflexionan sobre los posibles pasos, confeccionan unas rejillas que les sirvan de apoyo, y que además permitan visibilizar el proceso. Algunas de las cuestiones que aparecen en estos instrumentos, son las siguientes: *¿Qué pretendes conseguir? (respuestas a las preguntas de contenido), ¿Qué sabes?, ¿Qué necesitas saber?, ¿Cómo puedes conseguir esa información?, ¿Has hecho algo parecido alguna vez?, ¿Qué dificultades tuviste?, ¿Qué problemas puedes tener ahora?, ¿Cómo los puedes resolver?, ¿Cuándo tengas la información, cómo la recogerás, qué puedes hacer después? ¿Cómo la vas a presentar?...*

Es indispensable que tanto el futuro profesorado como su alumnado, sean conscientes de cómo van construyendo el conocimiento, que narren los pasos que han dado y evalúen el proceso. Para ello preparan una hoja de control con cuestiones del tipo: *qué información voy obteniendo, qué estoy aprendiendo, qué no entiendo, qué me falta, dónde lo encuentro, qué puedo cambiar para ser más efectivo...*

3ª.- **Desarrollar el proyecto y evaluar**

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

En esta fase, hablamos de compromiso personal, de esfuerzo, de reto, de toma de decisiones. Nuestro alumnado de grado diseña posibles tareas que faciliten el empleo del método histórico en el aula de Infantil de forma inclusiva, es decir no sólo para dar respuesta a las expectativas intelectuales de los valorados como de altas capacidades, sino de todos en general. Tienen que plantear tareas que ayuden a comprobar las hipótesis, con las que intentan responder a la pregunta que da norte a la investigación.

Las actividades que proponen deben desarrollar la creatividad, el pensamiento divergente, flexible para generar nuevas ideas, incrementar la complejidad de nivel de pensamiento, fomentar la motivación y el interés por el trabajo, y por supuesto ser factibles. Para lograrlo es fundamental que ellos mismos desarrollen habilidades y estrategias que les capaciten para realizar búsquedas de información, recogida, comprensión y análisis de los datos, y finalmente, síntesis, evaluación y comunicación de los resultados.

Se trata de que nuestro alumnado explore, imagine, suponga, salte obstáculos, arriesgue intelectualmente y tolere la ambigüedad, sólo así podrá conseguir que su futuro alumnado lo haga también. Es importante que tanto este alumnado como más adelante el de infantil, construya su propio discurso narrativo, que reelabore el conocimiento replanteándose lo que va aprendiendo para conseguir sus metas, usar, utilizar, aplicar, implementar y poner en práctica las ideas. Además, el colectivo con altas capacidades bien entrenado, maneja los conceptos de forma simultánea, lo que facilita su tratamiento. Esto le permite barajar puntos de vista diferentes, ser consciente de las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar un mismo tema, le ayuda a adoptar una actitud crítica frente a lo narrado y aportar nuevas ideas para solucionar el problema de forma creativa.

Se les solicita que realicen una búsqueda de información en la red sobre el tema que han elegido, deben presentar enlaces que aporten información útil para responder a la pregunta inicial, y otros que no lo hagan, considerando puntos de vista diferentes, tanto para analizar el problema, como la información a la que tienen acceso. Además, valorar su idoneidad para la etapa.

Les pedimos que diseñen instrumentos que faciliten la recogida, organización, clasificación, selección, análisis e identificación de la información útil, relevante y cierta. Elaboran rejillas con cuestiones que guían la lectura de los textos, para facilitar a su futuro alumnado las tareas de comparar, contrastar y juzgar la pertinencia de la

información. Se les instruye en la elaboración de encuestas para trabajar las fuentes orales, y en la transposición didáctica de textos, empleando contenedores temporales e inclusores que ayuden a evidenciar y explicar la sucesión y el cambio. Construyen textos con suposiciones fantásticas, con historias paralelas, con puntos de vista diferentes, teniendo en cuenta los rasgos de pensamiento de este colectivo: la capacidad para diferenciar la información relevante de la irrelevante, unirla y relacionarla con sus conocimientos previos. Para que puedan emplear los recursos icónicos y los artefactos culturales en general, como fuentes de información en el proceso de investigación, se les instruye en la lectura denotativa de la imagen y de los objetos, pensados como vestigios congelados en el tiempo a los que hacer preguntas para corroborar o no la hipótesis y resolver el problema. Una vez que son conscientes de la gran potencialidad educativa que tienen estas fuentes, deben diseñar preguntas que permitan visibilizar el contexto. Esta lectura se trabaja desde los principios científicos de la historia, que para las primeras etapas educativas, y teniendo en cuenta que el proyecto está diseñado dentro de una escuela inclusiva, nos centramos en los siguientes: espacialidad, dónde; temporalidad, cuándo; causalidad, por qué (causas fundamentalmente sociales, económicas y culturales); intencionalidad, para qué; modalidad, cómo; y cambio/continuidad o evolución en el tiempo. Todos ellos son conceptos estructurantes de pensamiento, con alto grado de valor explicativo y un claro carácter metodológico. Son meta categorías de los conceptos, es decir formas en las que se interrelacionan, y sirven para observar, analizar, relacionar y comprender cualquier acontecimiento porque forman parte de su propia naturaleza. Al convertirse en didácticos, permiten crear pensamiento y explicación histórica, en suma comprender y explicar cómo se construye el conocimiento. En resumen, la fase de desarrollo se implementa en el aula mediante actividades que implican búsqueda, recopilación, selección, organización y análisis de información, que permita validar o no la hipótesis inicial.

Una actividad concreta para llevar a la práctica esta tercera fase del proyecto, es la **lectura denotativa de la imagen**, es decir una estrategia dialogada por preguntas basadas en el razonamiento, que permite recopilar datos, valorarlos y responder a la pregunta guía de la investigación. Otra actividad, es la búsqueda de información mediante el empleo de la **historia oral**. Con la ayuda del docente, reflexionan sobre las posibles personas que pueden aportar información, elaboran una batería de preguntas pertinentes para responder a la cuestión que están investigando, y finalmente analizan

las respuestas y seleccionan aquellas que les sirven para responder a su pregunta inicial. Una tercera actividad, es el empleo de un texto científico como fuente para recabar información, que previamente ha sido reconfigurado por el docente mediante la **transposición didáctica**. Se trata en suma de que el alumnado de educación Infantil, guiado por el docente, se ejercite en los procedimientos que emplea el historiador para construir conocimiento, a partir de una selección de fuentes significativas para la etapa. De esta forma aprenden a formular preguntas adecuadas y a analizar la información a la que tienen acceso, eligiendo sólo la que permite responder a la pregunta que guía el proceso de investigación. Para ello, diferencian la relevante de la irrelevante, la pertinente de la inoportuna, e incluso la coherente de la ilógica.

4.- Comunicar los resultados y evaluar.

Por último, deben comunicar, exponer los resultados y realizar transferencias. Nuestro alumnado, aunque es muy consciente de que el colectivo con altas capacidades puede sorprenderle con propuestas muy diferentes, la forma en la que comunican los resultados de su investigación, suele ser mediante construcción de relatos o dramatizaciones, donde se evidencian todos los pasos del proceso.

Finalmente, y para poder evaluar no sólo los resultados sino también las fases del proyecto así como su recorrido personal por el mismo, y pensando en su futura práctica docente, diseñan rejillas que ayuden a los niños a comprobar no sólo el conocimiento adquirido, sino los pasos del proceso de construcción de ese conocimiento. Algunos ejemplos para implementar en educación Infantil, pueden ser los siguientes:

Planificación del proyecto

El problema/pregunta que vamos a investigar es
La hipótesis de trabajo es
Para responder la pregunta necesitaremos averiguar
La información la podemos encontrar en
Vamos a recoger datos de esta manera
Yo me encargo de
Podemos tener dificultades como
Nos da miedo/tenemos ilusión por...

Desarrollo del proyecto (por tareas)

Tengo que hacer
En tanto tiempo
He hecho
Me falta por hacer
Tengo dificultades
Tengo que cambiar
He aprendido

Producto final/ Comunicación de los resultados

Qué vamos a hacer
Qué pretendemos comunicar
Quién se encargará de hacer qué
Para conseguirlo debemos
Qué recursos necesitaremos
Qué dificultades podemos tener

Autoevaluación.

Qué he investigado
Qué pasos he realizado
Qué he aprendido a hacer
Qué he aportado al grupo
Qué me han aportado mis compañeros
Qué dificultades he tenido
Mis fortalezas han sido
Mis debilidades han sido
Sobre la búsqueda y tratamiento de la información: <ul style="list-style-type: none">- Búsqueda- Selección de información- Recogida de datos- Organización y categorización de ideas

- Interpretación
Qué he aprendido/descubierto
Qué cambiaría si tuviera que hacerlo de nuevo

4. CONCLUSIONES

A pesar de que La Ley Orgánica de Educación reconoce las características y necesidades del alumnado con altas capacidades y propone que se adopten medidas de actuación adecuadas a dichas necesidades, estamos aún lejos de que esto sea una realidad. Pensamos que si acabamos con los mitos que en nada ayudan a su normalización, formando a la sociedad en general, a las familias y en particular a los educadores, este colectivo podrá recibir una educación que satisfaga sus intereses y expectativas. Sólo de esta forma evitaremos tanto el fracaso académico de este alumnado, como también y más importante, el vital. Desde nuestra asignatura, Didáctica del Medio Social, formamos al futuro profesorado en el trabajo por proyectos y en el empleo del método de investigación histórica en el aula, ya que responde de una manera natural a la forma en la que construye conocimiento este colectivo, y contribuye a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en general. Dota de los procedimientos y estrategias necesarias para explorar, imaginar, planificar, analizar, arriesgar intelectualmente, aportar ideas creativas considerando puntos de vista diferentes, y tolerar la ambigüedad y el error. En suma se adapta a la forma de aprender de este colectivo, y mejora sin duda el proceso formativo de todo el alumnado en general, en el marco de una escuela inclusiva, favoreciendo el metaconocimiento y el metaaprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEREDA, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide
- ADDA, A. y CATROUX, H. (2005). *Niños superdotados. La inteligencia reconciliada*. Barcelona: Paidós

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea

ALBA PASTOR, C. Intervención educativa en el aula inclusiva. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.htm>

ÁLVAREZ, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades*. Madrid: Bruño

ARTOLA, T., (2005). *Niños con altas capacidad, quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha Ediciones

CALERO, M. D. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

CASTELLÓ, A. y BATTLE, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.

CASTELLÓ, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula*, 45, 19-26.

CASTELLÓ, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson

CASTIGLIONI, F. y CARRERAS-TRIÑO, L. (2003). Mitos sociales en superdotación. En J. A. ALONSO; J. S. RENZULLI y Y. BENITO. *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: EOS. Recuperado de <http://www.mentor.cat/mitos2001.pdf>

CLARK, B. (2008). *Growing up Gifted*. Ohio: Pearson Merrill/Prentice Hall.

COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata

COLL, C. (2009). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

CUENCA, J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123.

DAMASIO, A. (2005). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica.

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>

DOMÍNGUEZ, P., PÉREZ, L., ALFARO, E. y REYZABAL, V., (2003). *Mujer y sobredotación. Intervención escolar*. Madrid: Dirección Gral. Promoción Educativa.

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

ELICES, J.A., PALAZUELO, M. y DEL CAÑO, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faísca*, 13, 23-47.

ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.

FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

FREY, N. (2009). *Productive group work. How to engage students. Build. teamwork, and promote understanding*. Alejandria, VI: ASCD

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003). Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.

GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós

HERNÁNDEZ, E. (2011) Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumno de alta habilidad. *Aula Abierta*, 39, (2), 103-112

HOOGEVEEN, L (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. Nijmegen: Radboud University of Nijmegen

IZQUIERDO, A. (2003). El niño superdotado: concepto, diagnóstico y educación. En E. GONZÁLEZ (coord.). *Necesidades educativas específicas. Intervención psicoeducativa* (559-586). Madrid: CCS

LANDAU, E. (2008). *El valor de ser superdotado*. Buenos Aires: Nueva Librería.

LÓPEZ, C. (2003). Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.

MARIANA, F. J. y RODRÍGUEZ, M. M. (2007). Didáctica de la historia en educación infantil. Estrategias para trabajar los periodos históricos en educación infantil. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 82, 107-110.

MARTÍNEZ, M. y GUIRADO, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó

MIGUEL A., y MOYA, A. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Capítulo 1, 13-33. Recuperado de <http://www.altascapacidades.org/uploads/6/3/7/5/6375624/alumnosaltascapacidadesaprendizajecooperativo.pdf>

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

MIRALLES, P. y RIVERO, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15, (1), 81-90. Recuperado de <http://www.aufop.com>

MÖNKES, F., y PENBURG, I. (2010). *El superdotado. Guía para padres y profesores*. Barcelona: Medici

NAVAS, L. e IVORRA, S. (2004). ¿Difieren los niños superdotados de sus iguales en las metas académicas? *FAISCA*, 11, 67-82.

DE MIRANDES I GRABOLOSÁ, J. (2001). La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación. Recuperado de http://confederacionceas.altas-capacidades.net/L_T_J_R1.pdf

OLSZEWSKI-KUBILUS, P. (1997). Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* Boston: Allyn and Bacon.

PANGRČIĆ, P. (2008). Influence of the math club activities on preservice teachers. En *11^a International Conference of European Council for High Ability: Prague. 16-20, September*.

PATRY, J.L. (2006). La educación de los valores: la experiencia del proyecto VAKE. (Anexo 9). En L. PÉREZ (Ed.) *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis

PÉREZ, L. (2000). Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas. *Sobredotado 1*, (1-2), 47-64.

PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P., ALFARO E. y LÓPEZ, C. (2002) *Educación de hijos inteligentes* Madrid: CCS.

PÉREZ, L., (2006). *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.

PÉREZ, L., Y LÓPEZ, C., (2006) *Hijos inteligentes, educación diferente*. Madrid: S.Pablo.

PRIETO, M.D. y STERNBERG, R. J. (1991). La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo de ayuda a entender la naturaleza del retraso mental, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 77-93.

RENZULLI, J. S. y REIS, M. S. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Y. BENITO MATE, (coord.). *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

Mendioroz, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

ROJO, A., GARRIDO, C., SOTO, G., SÁINZ, M., FERNÁNDEZ, M.C., HERNÁNDEZ, D. (2009). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 137-146.

SÁNCHEZ, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.

SANDOVAL, M., ECHEITA, G., SIMÓN, C. y LÓPEZ, M. (2009). *Redes de colaboración en educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación

STERNBERG, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.

STERNBERG, R.J., y PRIETO, M.D. (2007). Competencia experta y conocimiento tácito de los superdotados. *Revista Educación Comunidad de Madrid*, 9, 31-36.

STERNBERG, R.J., GRIGORENKO, E., FERRANDO, M., HERNÁNDEZ, D., FERRÁNDIZ, C., y BERMEJO, M.R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos de altas habilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 111-118

STERNBERG, R. J. & DAVIS, J. E. (Eds.) (1986). *Conceptions of Giftedness*.

New York: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. (Ed.) (2007). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press

TANNENBAUM, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds). *Handbook of gifted education* (27-42). Boston: Allyn & Bacon

TOURÓN, J., FERNÁNDEZ, R. y REYERO, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 8, 95-110.

TRAVÉ, G. (2006). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.

TREPAT, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en educación infantil. EN RIVERO, P. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (49-63). Zaragoza: Mira editores.

UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca*, 1 Madrid: Ministerio de Cultura, Centro de Publicaciones.