



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS DE COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL DE LENGUAS EXTRANJERAS A ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES

Alumno/a: **Alba Miñarro Nieves**

Tutor/a: Laura Blázquez Cruz
Dpto.: Filología Inglesa

Junio, 2019

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	4
3. OBJETIVOS.....	5
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	5
4.1. QUÉ ES UNA DISCAPACIDAD.....	5
4.2. QUÉ SE CONSIDERA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	6
4.3. ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: CARACTERÍSTICAS, TIPOLOGÍAS, DIAGNÓSTICO, TRATAMIENTO.....	8
4.4. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	17
4.5. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS ORALES: COMPRENSIÓN, INTERACCIÓN Y EXPRESIÓN ORAL	21
5. PROPUESTAS METODOLÓGICAS.....	23
5.1. INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. LO IDÓNEO....	23
5.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	28
5.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	31
6. CONCLUSIONES.....	35
7. BIBLIOGRAFÍA.....	36

RESUMEN

Este trabajo reconstruye con fechas, leyes y con ideas el cambio en la mentalidad de la sociedad, el proceso histórico que se ha seguido hasta obtener una integración de las personas con necesidades educativas especiales, en concreto, las que presentan superdotación.

A través del desarrollo de este trabajo se espera una reflexión profunda de estos aspectos: ‘de donde hemos partido’, ‘hasta dónde hemos llegado’ y ‘hacia dónde nos gustaría llegar’. Para, finalmente, poder obtener nuestras propias conclusiones.

Además, se ofrece información clara y precisa sobre aspectos a considerar para la enseñanza y el aprendizaje de destrezas orales de lenguas extranjeras. Lo que supone esto es, que este trabajo sea una fuente de conocimientos que ayuden a la elaboración de materiales enfocados a un tipo de alumnado. De ello, que se haga un amplio análisis de lo que implican las *altas capacidades*.

Palabras clave: discapacitado, superdotación, altas capacidades, necesidades de apoyo educativo, lenguas extranjeras, destrezas orales.

RESUME

Ce travail reconstruit avec des dates, des lois et avec des idées le changement dans la mentalité de la société, le processus historique qui a été suivi jusqu'à l'obtention d'une intégration des personnes ayant des nécessités éducatives spéciales, en particulier ceux qui présentent la superdotation.

Grâce au développement de ce travail, nous attendons un profond reflet de ces aspects : « d'où nous avons laissé », « jusqu'où nous sommes arrivés » et « où nous aimerions aller ». Pour finalement être en mesure d'obtenir nos propres conclusions.

En outre, des informations claires et exactes sont fournies sur les aspects à considérer pour l'enseignement et l'apprentissage des compétences orales en langue étrangère. Ce que cela signifie, c'est que ce travail est une source de connaissances qui aide à l'élaboration de matériaux axés sur un type d'étudiant. Il y a une analyse approfondie de ce que les capacités élevées impliquent.

Mots clés : handicapés, surdotation, capacités élevées, besoins de soutien éducatif, langues étrangères, aptitudes orales.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

En este trabajo se reúne la información más relevante sobre la evolución histórica de términos, que han marcado un antes y un después en la educación y han tenido impacto en la sociedad. Esta información es necesaria para conocer en profundidad a qué nos referimos cuando hablamos de alumnado con altas capacidades intelectuales. Se presentan ideas como el origen del término *discapacidad*, cómo surge el concepto de *educación especial*, el momento en el que se dio la aceptación de las personas que presentan discapacidades a través del *principio de la normalización*; también se trata en qué consistían y en qué consisten ahora, las siglas *NEE*¹ y *NEAE*². Y, por último, se da el estudio en profundidad de las personas que presentan altas capacidades intelectuales.

Este tema fue el elegido para realizar el proyecto fin de Grado de Educación Primaria, porque resulta ser un tema poco tratado en la actualidad, y que ha aparecido en el campo de la educación con fuerza durante las últimas décadas. El alumnado que presenta altas capacidades intelectuales sigue sorprendiendo a familiares y profesorado, debido a que no eran muchos los casos que se presentaban en el sistema educativo. Hasta hace poco, que se ha dado un aumento del porcentaje de personas superdotadas. Todo el mundo ha oído hablar del término *altas capacidades* sin saber realmente lo que ello implica.

Además, en relación a los recursos enfocados a este tipo de alumnado, se tiene una mayor cantidad de actividades enfocadas a las asignaturas troncales (que tienen carácter instrumental para la adquisición de otros saberes); es decir, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Por ello, es conveniente tratar a su misma vez en este trabajo, aspectos metodológicos para la adquisición de destrezas orales en las áreas de lenguas extranjeras (inglés y francés).

Se cree necesario profundizar en ambos aspectos: proporcionar la atención que merece el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado que presenta superdotación y, enfocar finalmente el proceso al desarrollo de habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras.

¹ Necesidades Educativas Especiales

² Necesidades Específicas de apoyo Educativo

La idea de realizar este trabajo basado en la superdotación surge a raíz de la realización de las prácticas en el centro “La Purísima”. Este centro cuenta con un gran número de alumnado que presenta diferentes talentos o que son identificados como altas capacidades intelectuales. La curiosidad por conocer más acerca de su mundo y la iniciativa de querer abordar distintas metodologías para la enseñanza de destrezas orales en Educación Primaria, marcaron el origen y la motivación de la creación de este trabajo.

3. OBJETIVOS

Objetivo general

Normalizar que haya alumnado con altas capacidades.

Objetivos específicos

- Conocer la evolución del concepto de discapacidad.
- Entender en qué consiste la Educación Especial.
- Acercar el mundo de las altas capacidades a la sociedad actual.
- Integrar conocimientos para desarrollar y fomentar el aprendizaje significativo.
- Comprender cómo el MCER³ regula la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1. QUÉ ES UNA DISCAPACIDAD

Según la actualización de la Real Academia Española, en el año 2018 obtenemos las dos definiciones siguientes del término discapacidad: 1. Condición de discapacitado. Percibe una prestación por su discapacidad. 2. Manifestación de una discapacidad. Personas con discapacidades en las extremidades. El término discapacitado se define como: 1. adj. Dicho de una persona: Que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida.

Tras la lectura de textos procedentes de diferentes fuentes, llegamos a la conclusión de que el concepto de discapacidad ha ido variando a lo largo de la historia. Esto se debe a que se ha ido adaptando la terminología a la cultura, a la época, a la sociedad, y a los propios

³ Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

pensamientos y opiniones de los ciudadanos. Así, podemos dar una serie de definiciones sobre la discapacidad para ver la evolución de la misma.

A continuación, se debe destacar por orden cronológico algunos hechos históricos que han marcado un antes y un después a la hora de considerar la discapacidad como parte de la condición humana.

En 1975 se decretó por el Congreso de los Estados Unidos una ley llamada IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) para asegurar que los niños con discapacidades tuviesen las mismas oportunidades de recibir una educación pública gratuita y apropiada como los otros niños.

En 1997 se creó IDEA'97 ley que presentó las trece categorías que se consideraban discapacidades: autismo, sordera, discapacidad auditiva, discapacidades múltiples, problemas graves de salud, discapacidades del habla o del lenguaje, discapacidad visual, sordo-ceguera, trastornos emocionales, retraso mental, discapacidades ortopédicas, discapacidades específicas de aprendizaje y lesión cerebral traumática. Aún no se tenían en cuenta los niños y niñas con altas capacidades intelectuales.

La versión más reciente de la ley IDEA fue aprobada en el año 2004 y publicada en agosto de 2006. Los propósitos principales de IDEA son asegurar la educación pública gratuita y apropiada de los niños con discapacidades, de manera que estos puedan aspirar a tener un empleo y puedan vivir de manera independiente; asegurar que los derechos de estos niños y jóvenes sean protegidos al igual que los de sus padres; ayudar a los Estados, localidades, agencias de servicios educacionales, y agencias Federales en proporcionar lo necesario para la educación de todos los niños con discapacidades; y por último, evaluar y asegurar la efectividad de los esfuerzos para educar a los niños con discapacidades.

4.2. QUÉ SE CONSIDERA EDUCACIÓN ESPECIAL

Se debe destacar que la Educación Especial emergió en Estados Unidos, pero consiguió popularidad en Europa. En Italia, Montessori fue el primero que trabajó con alumnos que poseían discapacidades cognitivas para demostrar que estos niños podían aprender –desde edades muy tempranas- si se les proporcionaban las experiencias adecuadas en entornos estimuladamente ricos.

El 26 de julio de 1990 se aprobó la ley ADA (American with Disabilities Act), que prohibía la discriminación en el ámbito laboral, en el transporte público y en los organismos oficiales. Esta ley establecía el principio de la *normalización*⁴, proceso mediante el cual se consigue que las personas con discapacidad lleven una vida lo más parecida posible a las que no poseen ningún tipo de discapacidad.

La educación especial es un tratamiento individualizado que cuenta con la colaboración de los especialistas y profesionales de apoyo que necesita cada niño como son: profesores de apoyo, orientadores, intérpretes, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, técnicos de rehabilitación, supervisores y administradores, asesores laborales, técnicos de orientación y movilidad, audiólogos, personal de diagnóstico, expertos en ayudas técnicas, cuidadores, psicólogos, educadores de ocio y tiempo libre y trabajadores sociales.

Actualmente, nuestro sistema habla del término NEAE el cuál engloba los alumnos y las alumnas con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) o Altas Capacidades Intelectuales, Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje o que precisan de actuaciones de carácter compensatorio. Así cuando hablamos de personas con NEE nos referimos a aquellas que requieren de determinadas ayudas o atenciones específicas debidas a diferencias en sus capacidades personales de tipo físico, psíquico, cognitivo, sensorial o de conducta.

En este trabajo nos vamos a centrar en los alumnos con altas capacidades. Este tipo de alumnado necesita apoyo educativo porque manejan altas capacidades y relacionan múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, número espacial, de memoria, creatividad, etc., y además suele destacar por tener una elevada aptitud tanto en un ámbito como en varios a la vez.

En el año 1994, la Asamblea del Consejo de Europa recomendó la necesidad de reconocer a los niños superdotados lo antes posible. En el año 2002, la LOCE indicaba, en su artículo 43, que “los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas”. Además, “con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas

⁴ La normalización es uno de los principios fundamentales que orientan la lucha por la defensa de los derechos civiles de las personas con discapacidad.

adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades”. En 2006, la LOE hablaba en sus artículos 76 y 77 de que las CCAA establecerán las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos de AACC”. Mientras que la LOMCE, en 2013, propone ya planes de actuación para el desarrollo de las altas capacidades, así como programas de enriquecimiento curricular adecuado a sus necesidades.

4.3. ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: CARACTERÍSTICAS, TIPOLOGÍAS, DIAGNÓSTICO, TRATAMIENTO

A lo largo del siglo XX podemos hallar múltiples definiciones de los términos *superdotado* y *talentoso*. Así, el talentoso, representa a la persona que destaca en una o varias áreas (especificidad) y no posee un desarrollo integral y armónico (generalidad) como el superdotado. (Necesidades Educativas Especiales, 2004, pág. 353).

Según la RAE la definición del concepto ‘superdotado’ es la siguiente: “1. adj. Dicho de una persona: Que posee cualidades que exceden de lo normal. U. especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales”.

Genovard y Castello (1990) “en 1883, Galton fue el primero en analizar de forma científica el fenómeno de la superdotación, aunque él utilizaba el término “genio”, noción que supone implicaciones socioculturales de una clara diferencia de la normalidad.” (Arco y Fernández, 2004, p. 350).

Lewis Terman, psicólogo estadounidense, notable como pionero en psicología educativa en la universidad de Stanford a principios del siglo XX, fue conocido por la creación en 1921 del test de Stanford-Binet para tratar de identificar a niños superdotados dentro de una gran muestra de sujetos seleccionados por sus maestros, según criterios de rendimiento escolar y precocidad, a los cuales se les hizo un seguimiento longitudinal posteriormente (1925-1959) para controlar su desarrollo, sus características y aportaciones.

A partir de la década de los 60, se tiene en cuenta la creatividad en el concepto de capacidades superiores denominándola ‘producción divergente’. Actualmente, la creatividad es considerada la base de la definición de las capacidades superiores. El Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) es el test más utilizado para medir la creatividad, el cual da índices

de fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración, y es utilizado por la mayoría de los investigadores que se han ocupado del tema de la superdotación.

Este tipo de alumnado debe estar dentro del principio de Atención a la Diversidad como propone el actual sistema educativo, debido a sus características y la problemática que puedan generar en el ámbito educativo. Se recoge en el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril (BOE de 2 de junio de 1995) de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, y más concretamente, tratado en la Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE de 16 de mayo) de la Secretaría de Estado de la Educación por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En la intervención psicopedagógica con estos alumnos encontramos dos cuestiones importantes: las adaptaciones curriculares y los agrupamientos.

Así las medidas más usuales llevadas a cabo son las estrategias de adaptación. Estas modificaciones se pueden realizar en todas las áreas, aunque las tendencias actuales son comprimir los contenidos que menos interesan y que más fácilmente pueden aprender estos sujetos con el fin de dedicarles menos tiempo (aceleración), y utilizar el tiempo ganado en extender los contenidos de otras áreas en las que el niño sobresalga más por tener un mayor interés y por poseer además un talento especial (enriquecimiento).

Como Arco y Fernández plantean en *Necesidades Educativas Especiales*, el auge de investigaciones sobre los procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje de los sujetos superdotados, se dio a partir del año 1985. Los conocimientos de los procesos cognitivos han permitido sacar mejor partido a las estrategias educativas de aceleración, enriquecimiento y agrupamiento. La estrategia de enriquecimiento, además de permitir las ampliaciones y adaptaciones curriculares referidas, permite también el entrenamiento metacognitivo mediante el aprendizaje y el desarrollo de una serie de habilidades y esquemas de pensamiento, al objeto de que obtengan el máximo provecho de sus recursos intelectuales y de aprendizaje, además de aportar una mayor flexibilidad y alternativas curriculares. (2004:351).

Identificación y evaluación de los sujetos superdotados

Los principales procesos y estrategias utilizadas por los superdotados son de adquisición de información, de codificación de la información, de recuperación de

información y, de apoyo al procesamiento de la información, metacognición, supervisión y evaluación superiores, estrategias socio-afectivas y estrategias de liderazgo.

En el libro *Necesidades Educativas Especiales, 2004*; encontramos las pautas para la identificación temprana de los superdotados (Benito, 1994, p.363). En el área del desarrollo motor los identificadores que encontramos son los siguientes: sostienen la cabeza desde el primer día de vida, se sostienen de pie a los seis meses de nacer y andan sin ayuda a los nueve meses, y, tienen una gran agilidad y coordinación motriz. En el desarrollo del lenguaje dicen la primera palabra a los seis meses y la primera frase a los doce; son capaces de mantener una conversación entre los doce y los veinticuatro meses; prenden el nombre de los colores a los dieciocho meses, incluso en sus diferentes tonalidades; preguntan, a los tres años, por palabras nuevas que no conocen, hablan con una gran propiedad, riqueza de vocabulario y coherencia. En el aprendizaje de la lectura y la escritura presentan gran interés por todo tipo de aprendizajes, esto hace que aprendan a leer antes de ir a la escuela, además de mostrar un alto interés por la lectura. Aprenden el abecedario a los dos años y medio, comienzan a leer a los tres años, aprenden a partir de una lectura funcional (logotipos y anagramas), y lo hacen de forma global (haciendo que su lectura no sea silábica), aprenden a escribir con mayúsculas, ya que su trazo es más fácil. En el concepto de número, son capaces de contar hasta diez a los dos años y medio, con tres años resuelven problemas de suma y resta con números hasta el diez, respecto a la medida del tiempo aprenden a contar el tiempo con apenas 5 años. Y, por último, en relación a los intereses, juegos y actividades. Prefieren juegos y actividades que no supongan riesgo, y deportes de minorías, sus aficiones preferidas son: lectura, escritura, dibujo, hacer puzles, etc. Se relacionan mejor con niños más pequeños o mayores

Según el *protocolo*⁵ obtenemos que la detección de indicios de niveles altos de capacidades intelectuales en niños y niñas con edades comprendidas entre 0 y 3 años, suponen un signo de precocidad en el desarrollo ya que la alta capacidad intelectual no es una entidad estática ya finalizada, sino que hay que comprenderla como un proceso evolutivo dinámico que lleva implícito el desarrollo potencial. Esto implica que no todas las potencialidades se manifiestan a edades tempranas ni todas las precocidades culminan en altas capacidades intelectuales. Por tanto, los Equipos de Orientación Educativa no acreditarán altas capacidades intelectuales, y por lo tanto no elaborarán dictámenes de altas capacidades (art.

⁵ Las instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa

38 del Decreto 40/2011), a efectos de admisión del alumnado que vaya a iniciar el primer nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil. (p. 13).

Para atender la precocidad es necesario que los y las profesionales inicien una intervención lo más tempranamente posible que favorezca y estimule los niveles altos de capacidades intelectuales que se han detectado. Para ello, diseñarán y aplicarán programas de estimulación y desarrollo y medidas generales de atención a la diversidad que potencien dichas capacidades. Estos programas incluirán información y orientaciones a la familia, de forma que las actuaciones previstas en los mismos puedan tener continuidad en el contexto familiar. La aplicación de los citados programas de estimulación del desarrollo y de las medidas generales de atención a la diversidad quedarán reflejados en el correspondiente informe final de ciclo del alumno o alumna, con objeto de que se realice un adecuado traslado de información que permita el seguimiento de su evolución y la continuidad de dichas medidas en el segundo ciclo de educación infantil.

Con carácter orientativo, se considerará que un alumno o alumna presenta indicios de NEAE cuando se observe rendimiento inferior o superior al esperado tomando como referencia su edad y/o nivel educativo, diferencia significativa con respecto a la media de sus iguales en cualquiera de los ámbitos del desarrollo y/o en el ritmo/estilo de aprendizaje, indicios de la existencia de un contexto familiar poco favorecedor para la estimulación del desarrollo del alumno o alumna, las circunstancias anteriores no se explican por factores coyunturales o transitorios. (p.17).

El procedimiento a seguir tras la detección de indicios de NEAE está formado por varios puntos. El primero será convocar una reunión del equipo docente en la que se aborden temas como el análisis de los indicios de NEAE detectados; una valoración de la eficacia de las medidas que se vienen aplicando, una toma de decisiones sobre la continuación de las medidas aplicadas o medidas y estrategias a aplicar y, por último, el establecimiento de un cronograma de seguimiento de las medidas adoptadas, que dependerá de las áreas implicadas, la etapa y la edad del alumno o alumna. (p. 22). Y segundo, se convocará una reunión con la familia con el objeto de informar de las decisiones y acuerdos adoptados, así como de las medidas y estrategias que se van a aplicar y el cronograma de seguimiento.

Se podrá solicitar una evaluación psicopedagógica cuando las medidas aplicadas no hayan resultado suficientes o no se aprecie una mejora de las circunstancias que dieron lugar a

la aplicación de las mismas. La evaluación pedagógica deberá ofrecer una propuesta de atención educativa, así como orientaciones claras y útiles para logra el mayor ajuste posible de la respuesta que, desde el profesorado y el centro se le pueda ofrecer. (p. 32).

Características de los sujetos superdotados y talentosos

Los sujetos superdotados suelen mostrar ciertos aspectos comportamentales específicos tales como la curiosidad orientada a la comprensión, interconectan las informaciones que van adquiriendo referidas a contextos distintos, generando conceptos y representaciones, vinculando informaciones aparentemente distintas, consiguiendo altos niveles de abstracción y son eficaces en cualquier tipo de contexto o tarea (versatilidad), aunque no consigan siempre resultados espectaculares de forma sistemática. En el ámbito educativo son los siguientes rasgos, primarios y secundarios, los más característicos entre los superdotados según Whitmore, 1985, p. 364):

Primarios: aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados, tienen una excepcional capacidad cognitiva para aprender y utilizar el conocimiento, poseen una destreza superior para resolver problemas complejos teóricos y prácticos, incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utilizan con una compleja estructura lingüística, tienen una comprensión excepcional de ideas complejas abstractas, poseen una elevada capacidad de indagación en los temas que les interesan y suscitan su atención, su pensamiento tiene una calidad excepcional, como se muestra a través de lenguaje y de su capacidad para resolver problemas, manipulan notablemente las ideas abstractas y símbolos, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y personas.

Secundarios: su comportamiento es sumamente creativo en la producción de ideas, objetos, soluciones: “fascinado por el juego de ideas”, poseen una extensa gama de intereses; son básicamente muy curiosos, muestran un interés profundo y, a veces, apasionado por alguna área de investigación intelectual, desean intensamente conocer y entender, dominar destrezas y problemas de interés, demuestran iniciativa por seguir proyectos ajenos, y poseen una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido en actividades extraescolares, disfrutan con la autoexpresión, especialmente a través de la discusión, pero con frecuencia también mediante el arte, manifiestan independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad, exigen una razón o explicación de los requisitos, límites y sucesos no deseados, tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a un alto

rendimiento; desean sobresalir, muestran una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con la debilidad humana

Las características emocionales del alumnado con AACC son las siguientes: hipersensibilidad, sentido ético exacerbado, autocrítica, miedo a equivocarse, frustración, desbordamiento, emocional, reacciones de defensa.

Las niñas superdotadas presentan un nivel de reflexión y de curiosidad intelectual igual al de los niños. Temen la aceleración y las situaciones de competición, aspiran a altas funciones sociales (en menos porcentaje que los niños) y prefieren las relaciones interpersonales a la individualidad y, las ciencias sociales antes que las ciencias exactas. Las niñas que pasan desapercibidas dentro del aula suelen ser más difíciles de ser detectadas que los niños porque se adaptan bien a situaciones sociales y a la dinámica del aula. Los niños atribuyen sus logros a sus esfuerzos mientras que las niñas atribuyen sus logros a variables externas.

Estrategias de identificación

“Las estrategias o medidas que se utilizan para la identificación de los sujetos de inteligencia superior, tienen como común denominador: “estar orientada hacia la detección de cualquier indicio o prueba de superdotación o talento; realizar funciones de discriminación respecto del grupo normal y de evaluación de las características del grupo excepcional; ubicar a los sujetos identificados en el subgrupo excepcional adecuado; utilizar distintas vías para asegurar que se contemplan todas las posibles manifestaciones de la excepcionalidad, y confirmar y validar la efectividad de las conductas o competencias medidas” (Arco y Fernández, 2004, p. 365).

Las principales estrategias son:

1. La identificación basada en medidas informales: tomando como base cuestionarios o autoinformes. Su principal ventaja es la economía de tiempo y esfuerzo. Son sensibles a las diferencias de tipo cultural y/o poblacional. Necesaria su validación antes de iniciar el proceso de identificación, además de ajustarlas a las variaciones de tipo cultural.
2. La identificación basada en aspectos formales: se evalúan componentes implicados en la excepcionalidad. Se tienen en cuenta los datos informativos aportados por otras personas.

Presenta ventajas como el acceso directo a las variables, lo que proporciona pruebas. Reduce el ámbito de aplicación y, por tanto, el procedimiento. Inconveniente: costosos y requieren mucho esfuerzo y tiempo.

3. Los análisis individualizados: analiza las características específicas de los sujetos, abarcando los datos formales e informales de los procedimientos anteriores y obteniendo datos de tipo biográfico. Inconveniente: costoso. Pero es la única forma de acceso al trabajo con sujetos excepcionales fuera del contexto psicopedagógico o de investigación poblacional (Genovard y Castelló, 1990).

Instrumentos para su identificación y evaluación

Entre los instrumentos comúnmente utilizados podemos encontrar las pruebas objetivas y subjetivas. Las pruebas objetivas cuentan con una serie de test como son: el test de inteligencia general, el test de aptitudes específicas, el test de creatividad y el test de ejecución. Dentro de las pruebas subjetivas se encuentran los informes de los maestros, los informes de los padres, las nominaciones de los compañeros de clase, las autonominaciones e inventarios biográficos y, por último, los test de personalidad e intereses.

Conductas anómalas en sujetos de altas capacidades: trastornos de ansiedad y problemas de conducta

Las variables implicadas en las conductas anómalas que muestran estos sujetos son de tres tipos: personales, familiares y escolares.

En el ámbito personal normalmente presentan gran actividad, inquietud, impaciencia e intranquilidad desde pequeños; tienen una gran curiosidad por ciertos temas, que hacen que el niño se implique en el tema con una alta motivación y con una actitud muy activa de aprendizaje; poseen un elevado coeficiente de inteligencia y buena creatividad; desde edades tempranas, el superdotado descubre que aprende fácil y rápidamente, sin esfuerzo por memorizar, obteniendo buenos rendimientos, lo que hace que no adquiera hábitos de trabajo; y por último, esta falta de hábitos de trabajo le lleva a problemas en el ámbito escolar a medida que avanzan los cursos. Pudiendo sobrevenirle problemas de ansiedad y conducta añadidos.

En el ámbito familiar, las características anteriores influyen en el comportamiento de los padres de estos niños, que se sienten abrumados por la inquietud, impaciencia, preguntas,

planteamientos, etc. de sus hijos. Esto hace que se deteriore la relación entre ellos, comiencen a administrarles estímulos aversivos, la comunicación se vaya deteriorando y al final la administración de refuerzos no exista. También los propios padres generan en sus hijos problemas de ansiedad debido a las altas expectativas que poseen respecto a su rendimiento en el contexto escolar y en otros ámbitos. Esto le puede llevar a una merma en la autoestima, que le generará más ansiedad.

En el ámbito escolar en lo que se refiere a conocimientos curriculares podemos destacar que el sujeto no emplea sus grandes conocimientos, incluso los oculta; se encuentra muy motivado en las áreas que le interesan mientras que en las que no, presenta una gran desmotivación; aunque es gran lector, se resiste a leer los temas de clase; su expresión oral está muy por encima de la escrita, que puede llegar a ser deficiente; prefiere los conocimientos de los que puede hacer aplicaciones o transferencias significativas; no le gusta repetir tareas, ni memorizar sin razonamiento; y además es descuidado en las tareas escolares, aunque realiza tareas en casa que él mismo selecciona.

Su conducta escolar se caracteriza por participar poco en clase y tener dificultades en las relaciones con sus iguales; marcarse metas algo utópicas, por lo que no está satisfecho normalmente con sus logros ni consigo mismo (autocrítico); suele ser algo apático y disruptor en el aula; tener gran curiosidad por el entorno, que intenta explorar manipulándolo; evitar las actividades dirigidas a mejorar la realización escolar; mostrar gran sensibilidad por la vida en general; aunque cooperativo con los profesores o con otros adultos, puede no entenderse con ellos, llegando a desarrollar aptitudes negativas hacia el colegio y negándose a asistir a clase; aburrimiento y desmotivación por las tareas escolares, al ver que va por delante de sus compañeros, sin apenas esfuerzo, lo que puede llevarle a llamadas de atención exageradas, agresividad, inhibición, etc.; incompreensión, por parte del profesor, de la rapidez del niño en la resolución de los problemas, pues se saltan pasos que, desde la perspectiva del profesor, son fundamentales; incluso pueden padecer problemas de ansiedad que les producen malestar físico: dolores abdominales, de cabeza, musculares, mareos, etc.

Beltrán (1987 citado por Arco y Fernández, 2004) considera dos tipos de fracaso escolar entre estos alumnos: cuantitativo, cuando el alumno no consigue los objetivos programados en las áreas curriculares, y por tanto no obtiene los resultados esperados por la sociedad, y cualitativo, cuando el sujeto no utiliza los procesos psicológicos adecuados para lograr el éxito académico, lo que influye también en su desarrollo personal y humano (p.369).

Síndrome de disincronía

Terrassier (1994, citado por Arco y Fernández, 2004) explica que este síndrome consiste en un “desfase entre el desarrollo intelectual y el desarrollo psicomotor” que se produce en los niños superdotados. Este síndrome provoca una serie de dificultades específicas en otros planos, como el social, emocional, lingüístico, etc., (p. 371). Se puede distinguir entre dos tipos de disincronía: la *disincronía interna*, provocada por la disparidad de ritmo evolutivo entre la inteligencia precoz y la maduración afectiva y psicomotriz y, la *disincronía social*, resultante del desfase entre la norma interna del desarrollo precoz del niño y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños, lo cual provoca un retroceso en el ámbito escolar. En el período escolar, la disincronía social hace que experimenten una serie de dificultades de tipo emocional, y que manifiesten conductas antisociales en la escuela por la presión social que sufren en este ámbito; se da con mayor frecuencia en los chicos que en las chicas. A medida que aumentan de edad (a partir de los seis años), estos problemas se acrecientan, y aparecen nuevos como el aislamiento social o restricción del grupo de amigos, el liderazgo y el retraimiento y timidez en las niñas.

Intervención psicoeducativa

El primer paso a la hora de intervenir en los sujetos con altas capacidades, es explicarles en qué consiste su excepcionalidad, ya que para ellos es una novedad. Como se establece en el apartado tercero de la resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, se utilizará con ellos una serie de estrategias de intervención que nos permitan, partiendo del currículo normalizado, desarrollar al máximo sus capacidades reales.

Así, encontramos primero la *aceleración* que permite avanzar más rápidamente en los contenidos curriculares generales, adelantando cursos o haciendo dos cursos en uno. Utilizada de forma conveniente, no provoca problemas de tipo socioemocional. Dentro de la aceleración podemos considerar la técnica del “currículo condensado” o “currículo compactado”, consistente en comprimir los contenidos y las actividades educativas para que estos alumnos tengan más tiempo para otros temas más relevantes. Esto exige, además, una presentación de los contenidos diferente, así como la evaluación de los resultados de la instrucción. Resulta ventajoso ya que aumenta la motivación intrínseca al aumentar la dificultad de la tarea y ajustarse a su nivel de competencia, y resulta rápido y económico, ya que permite los recursos

del centro. Por otra parte, el niño no está con sus compañeros de edad, lo que genera problemas socioemocionales. Más apropiado para niños con talento académico. (Arco y Fernández, 2004, p.372).

Otra estrategia sería denominada como el *enriquecimiento*. Podemos considerarla el complemento de la condensación, ya que el tiempo que ahora el alumno en los contenidos curriculares normalizados lo dedica a investigar y profundizar en otros temas que le interesan más. Es la estrategia más efectiva, el niño trabaja integrado con sus compañeros de clase, evita la segregación y las adaptaciones (individualizadas) son realizadas por los profesores de aula. Como inconvenientes presenta un alto coste, ya que requiere formar al profesorado y supone mucho tiempo preparar las adaptaciones; además, necesita de una organización escolar muy flexible.

Y por último, encontramos el *agrupamiento*, como su nombre indica, agrupa a los niños excepcionales en grupos o escuelas especiales, los grupos pueden ser fijos o temporales y homogéneos en nivel y se trabaja con programas enriquecidos y diferenciados. Presenta la ventaja de que aumenta la motivación y el rendimiento. La separación temporal del grupo de referencia es positiva dentro del principio de atención a la diversidad. De manera negativa, discrimina, aísla y descontextualiza, desintegrando socialmente.

4.4. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

En este apartado vamos a profundizar en el proceso enseñanza – aprendizaje que debemos realizar con los alumnos y alumnas que presentan la tipología de altas capacidades dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Vamos a desarrollar propuestas basadas en la información que nos ofrece el Ministerio de Educación. (Obra publicada por *Licencia Creative Commons* en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/qu_hacer_y_cmo_actuar.html).

En las medidas de atención a la diversidad se redacta lo siguiente: “el alumnado superdotado intelectualmente se escolarizará en centros ordinarios. Las decisiones que tome el centro respecto a la atención educativa que necesite este alumnado, deben formar parte de las

medidas de atención a la diversidad que se establezcan en los correspondientes Proyectos Curriculares de Etapa”

Hoy en día, las nuevas tecnologías se abren camino en las aulas de educación primaria. Muchos centros cuentan ya con recursos electrónicos como pueden ser las pizarras digitales. Estos recursos suponen un gran apoyo educativo a la hora de aprender lenguas extranjeras, sobre todo para adquirir destrezas orales, en concreto la de comprensión. Así, al alumnado con altas capacidades se le pueden asignar tareas un poco más motivadoras y hacer que trabaje con los recursos tecnológicos con los que cuente el centro.

Lo idóneo en la enseñanza para el alumnado AACCI

Tras la información obtenida de varias fuentes, se llega a la conclusión de que el alumnado con AACCI⁶ no necesita una adaptación del contenido como tal, sino que requieren un enriquecimiento de los contenidos fijados en cada etapa, una ampliación de contenidos con la realización de actividades complementarias, o por último, una flexibilización en las áreas en las que supera los contenidos sin esfuerzo, o lo que supone la aceleración; es decir, pasar al alumno o a la alumna a un curso superior, dando en este los contenidos

En la página 90 del protocolo⁷, encontramos las medidas específicas, los recursos específicos, la orientación de la respuesta educativa y la coordinación a llevar a cabo con alumnado altas capacidades intelectuales.

La organización de la respuesta educativa de un alumno o alumna AACCI vendrá determinada en su informe de evaluación psicopedagógica, que contemplará el conjunto de medidas tanto generales como específicas y la propuesta de recursos generales y específicos que conforman su atención educativa.

Las medidas de carácter general podrán concretarse en estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje tales como la adecuación de la metodología, la puesta en marcha de modelos organizativos flexibles, la adecuación de recursos y materiales y/o en los procedimientos de evaluación. La aplicación de las medidas de carácter general se llevará a

⁶ Alumnado con altas capacidades intelectuales

⁷ Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa

cabo por el equipo docente con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o del departamento de orientación.

La atención educativa diferente a la ordinaria del alumnado AACCCII consistirá en la aplicación de alguna o algunas de las siguientes medidas: PECAI⁸, ACAI⁹, Flexibilización del período de escolarización.

Los PECAI se organizarán en el centro tanto para el alumnado AACCCII como para alumnado especialmente motivado por el aprendizaje y serán llevados a cabo por profesorado ordinario con disponibilidad horaria que se designe con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o departamento de orientación.

Asimismo, también se podrán desarrollar ACAI que tendrán un carácter individual y referidas a un área concreta del currículo, llevadas a cabo por el profesorado de las áreas adaptadas con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o departamento de orientación. En el caso de las ACAI de ampliación, el alumno o alumna podría cursar una o varias áreas en el nivel inmediatamente superior, con la adopción de fórmulas organizativas flexibles. Cuando el alumno o alumna haya superado con éxito los criterios de evaluación recogidos en la adaptación para las áreas o materias que se han ampliado podrán solicitarse la flexibilización del periodo de escolarización, siempre y cuando se prevea que cursará con éxito todas las áreas en el curso en el que se escolarizará.

La atención específica del alumnado AACCCII consistirá en la aplicación de PE¹⁰, que serán impartidos por el profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (PT¹¹), podrán desarrollarse dentro o fuera del aula, llevándose a cabo fuera del aula sólo aquellos PE que necesiten de una especialización y de un entorno de trabajo y/o recursos que permitan desarrollar los objetivos planteados. Es necesario que exista coherencia en la propuesta de respuesta educativa, de modo que todas las medidas y los recursos implicados en la atención educativa de este alumnado estén coordinados.

⁸ Programa de enriquecimiento curricular para altas capacidades intelectuales.

⁹ Adaptaciones curriculares para alumnos con altas capacidades intelectuales.

¹⁰ Programas específicos.

¹¹ Maestro Pedagogía Terapéutica.

La organización del trabajo en equipo de todo el profesorado implicado en la atención educativa del alumnado AACCCII requiere de una serie de mecanismos de coordinación que faciliten la efectividad de la respuesta educativa propuesta: reuniones al inicio de cada curso, con el EO¹² y docentes para trasladar información necesaria y planificar la respuesta educativa; llevar a cabo reuniones periódicas de seguimiento de la tutora o tutor de la alumna o alumno AACCCII con todos los profesores y profesoras que intervienen en su respuesta educativa (coordinación del profesorado que imparte las áreas o materias, y profesorado que imparte el programa de enriquecimiento y el profesorado especialista PT); en las sesiones de evaluación trimestrales participará el equipo de orientación de centro así como todo el profesorado que atiende al alumno o alumna, con objeto de realizar la valoración y seguimiento de las medidas educativas que formen parte de su atención.

Así mismo, el tutor o tutora del alumno o alumna AACCCII establecerá cauces para la adecuada información y participación de la familia y del propio alumno o alumna sobre sus NEAE y la respuesta educativa que requiere.

Los Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (PECAI) son el conjunto de actuaciones que enriquecen el currículo ofreciendo una experiencia de aprendizaje más rica y variada al alumnado. Estos programas se planifican con la finalidad de favorecer el desarrollo del talento del alumnado teniendo como objetivos estimular y potenciar sus capacidades cognitivas, fomentar su creatividad y promover sus habilidades de investigación y de invención, todo ello mediante actividades de enriquecimiento cognitivo, de desarrollo de la creatividad, de habilidades verbales, lógico-matemáticas y plásticas, a través de una metodología flexible, basada en los intereses del alumnado, la innovación, la investigación, la experimentación, la interdisciplinariedad y el descubrimiento y a la vez potenciando y mejorando su desarrollo socioafectivo a través del trabajo grupal, pudiéndose llevar a cabo dentro o fuera del aula.

La elaboración, aplicación y seguimiento de los programas de enriquecimiento curricular será llevada a cabo por el profesorado ordinario con disponibilidad horaria que se designe en el centro con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o departamento de orientación y la participación del Equipo Directivo del centro para las decisiones organizativas que fuesen necesarias en su aplicación. Así mismo el centro podrá contar para la

¹² Equipo de Orientación

elaboración, desarrollo y seguimiento de estos programas con el asesoramiento y participación del Profesorado especializado en la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Las etapas y enseñanzas en las que se puede desarrollar este programa son 2º ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria, en la E.S.O y en Bachillerato.

Esta medida se propondrá para un curso académico o inferior a un curso. Trimestralmente se procederá a su valoración y, si procede, modificación. A la finalización del programa, los responsables de su elaboración y desarrollo valorarán los resultados obtenidos y se tomarán las decisiones oportunas.

El registro del proceso de esta medida se realizará en el sistema de información SÉNECA por el profesor o la profesora encargada del mismo. Tendrá que estar cumplimentado y bloqueado antes de la celebración de la sesión de la primera evaluación, o en caso de haberse adoptado esta medida a lo largo del curso antes de la celebración de la sesión de evaluación del trimestre que corresponda, de modo que pueda realizarse un seguimiento trimestral para la valoración de su eficacia e introducir las modificaciones que se consideren oportunas. La aplicación de esta medida quedará recogida en el apartado "Atención recibida" del censo del alumnado NEAE¹³.

4. 5. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS ORALES: COMPRENSIÓN, INTERACCIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

A día de hoy, seguimos preguntándonos por qué se ha hecho de suma importancia el hecho de que los centros educativos deban incluir la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula. Así, podemos responder con certeza, que incluir el aprendizaje de lenguas extranjeras en las aulas dota de numerosos beneficios al alumnado, ya que adquiere más destrezas comunicativas y aprenden a valorar otras culturas.

Hoy en día debemos distinguir entre el multilingüismo y el enfoque plurilingüe, siendo este último el que enfatiza “el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las leguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla

¹³ Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, planificación radical del uso de la lengua.” (*MCER para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, p.4).

El hecho de implantar varias lenguas extranjeras en los centros educativos tiene como objetivo que el alumnado llegue a estar cuanto antes capacitado para ser bilingüe¹⁴, o mejor dicho, para obtener las herramientas básicas que facilitarán el camino para adquirir en un futuro un buen nivel en lenguas extranjeras.

En las aulas de Educación Primaria encontramos alumnos y alumnas con características particulares que hacen que sean especiales, únicos y diferentes. Por ello, el aprendizaje de lenguas extranjeras depende del comportamiento que adopte cada niño o niña en el aula, contexto en el que el docente tendrá que gestionar varias dimensiones de la personalidad del alumnado para que puedan llegar a adquirir las competencias de manera equilibrada y eficaz. No solo se trata de proporcionar unos documentos o directrices sobre la lengua extranjera a aprender, sino que hace falta saber conectar los conocimientos que se quieren transmitir, con una buena metodología o manera de transmitirlos, mientras que elaboramos actividades y llevamos un procedimiento de esta transmisión de conocimientos adecuado y adaptado para que llegue a cada alumno y alumna que compone el aula. Se trata al fin y al cabo, de conocer las fortalezas y debilidades de cada uno de nuestro alumnado.

Según el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER)¹⁵ se establece las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías “comprender”, “hablar” y “escribir”. Como ya sabemos, las destrezas más importantes en el

¹⁴ Bilingüismo: uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.

¹⁵ MCER: es un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua. El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Analiza y recoge los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

aprendizaje de lenguas extranjeras, son las orales, las de interacción oral y expresión oral¹⁶. Ya que son las destrezas que más potencian el acto comunicativo; con esto nos referimos a que, cuando se da un intercambio comunicativo cara a cara, las destrezas que menos se ven implicadas son las escritas.

Normalmente, estas destrezas orales suelen ser las que más dificultad tienen a la hora de ser afrontadas por el alumnado. Como docentes debemos propiciar situaciones comunicativas y que participen activamente los alumnos y alumnas en la realización efectiva de dichas comunicaciones. Cuanto más interactúan, más aprenden y más fácil les resulta adquirir la lengua extranjera.

A continuación, vamos a tratar aspectos a tener en cuenta a la hora de trabajar las destrezas orales con el alumnado que presenta altas capacidades.

5. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

5.1. INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. LO IDÓNEO

Según el programa de altas capacidades presentado en 2014-2015 (*Plan Provincial de Orientación*, 2017, p.61) por el equipo técnico de orientación provincial la metodología que debe seguir el profesorado con este tipo de alumnado se basa en los siguientes principios básicos: se debe partir de lo más ordinario para ir hacia el mayor grado de diferenciación, se debe evitar adelantar contenidos de cursos superiores, no incrementar en cantidad, no proporcionarles actividades que le supongan muy poco esfuerzo ni tampoco actividades muy difíciles con las que se sientan frustrados al no saber realizar, sino potenciar el pensamiento creativo, proponer actividades motivadores y atrayentes, alternar de forma equilibrada los distintos tipos de agrupamientos y, disponer de tiempos para que el alumnado pueda realizar actividades de libre elección.

Los objetivos y actividades tipo que se pueden realizar con el alumnado consisten en facilitar la autonomía en el aprendizaje planificando horarios, a través de las técnicas de estudio y con la autocorrección de actividades; fomentar la cooperación entre iguales, por

¹⁶ Expresión oral: es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse (oralmente) con efectividad, es decir, es la forma de expresar sin barreras lo que se piensa. Requiere elementos paralingüísticos.

medio del diálogo y la comunicación, mediante la búsqueda de información, la organización de trabajos y la realización de trabajos por parejas; fomentar el pensamiento divergente e independiente buscando diferentes soluciones a un mismo problema o asunto, buscando soluciones disparatadas para una situación común, a través de adivinanzas, juegos de palabras y cálculo y juegos de lógica; reforzar y valorar la creatividad y las ideas originales, creando cuadros, desarrollando mandalas, creando poemas, trabajando la escritura creativa, completando historias, etc.; desarrollando el juicio crítico (enseñar a aceptar opiniones) gracias a la realización de debates y mesas redondas, y la realización de autocríticas.

Todo esto se puede llevar a cabo a través de rincones o talleres de ampliación, opción que consiste en diseñar espacios en el aula donde desarrollar actividades altamente motivadoras. En estos rincones o espacios debe haber banco de materiales y recursos que permiten al alumnado trabajar de forma más autónoma y creativa. Se puede hacer uso de este rincón una vez hayan terminado las actividades propuestas o bien dedicando todos los alumnos de clase un tiempo semanal al trabajo por rincones.

Otra opción contemplada en este programa para alumnado con altas capacidades, es la ampliación programando un área o más por proyectos, permitiendo el trabajo del alumnado a distintos niveles de profundidad, ritmo y ejecución, posibilitando el uso de diversas formas de acceso y tratamiento de la información y el uso de distintas formas de expresión para un mismo contenido. Esta opción implica programar los contenidos del área a proyectos de trabajo, establecer temporalización y procedimientos de evaluación, poner al alcance de los alumnos medios de búsqueda de información y disponibilidades de recursos, enseñar técnicas de manejo y tratamiento de la información, organización del trabajo, métodos de investigación, etc.

Se podría contemplar la idea de introducir nuevos contenidos no contemplados en el currículo de la materia con el objetivo de centrarse en los intereses específicos del alumnado al que van dirigidos, trabajándose estos de forma paralela a las clases normales. A través del ‘enriquecimiento aleatorio’, proceso por el que los alumnos trabajan autónomamente teniendo de guía y facilitador de medios y materiales al profesor, pueden profundizar en los temas. Esto implica identificar los temas o áreas de estudio a introducir a partir de los intereses y motivaciones de los alumnos y teniendo en cuenta las posibilidades reales del centro en cuanto a recursos humanos y materiales, la organización flexible de grupos, tiempos y

espacios y la sustitución para algunos alumnos, actividades ordinarias de aprendizajes ya adquiridos, por estas actividades nuevas.

Para llegar a realizar una unidad didáctica, un proyecto o actividades relacionadas con el desarrollo y la adquisición de destrezas orales de la primera y segunda lengua extranjera, centrándonos en el alumnado que presenta altas capacidades, antes debemos establecer los objetivos, contenidos indicadores, y aspectos a considerar presentados en la *Orden de 17 de marzo de 2015* relacionados con estas asignaturas.

En los bloques de contenidos del área de **1ª lengua extranjera** destacamos el bloque 1, *Comprensión de textos orales*. Con este bloque se busca que “el alumnado vaya adquiriendo las habilidades necesarias para identificar la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participan, que tratan temas familiares o de su interés”. Así como identificar lo que se le dice en mensajes habituales y sencillos que comprendan el sentido general y esencial de mensajes, anuncios publicitarios sobre productos que le interesan. Y nos centraremos también en el bloque 2, *Producción textos orales, expresión e interacción*. El alumnado necesita aprender a mantener una conversación en un contexto interactivo y práctico en donde pueda recibir y comprender información sobre la estructura y funcionamiento de la lengua extranjera. “Utilizar el conocimiento adquirido en distintos contextos y relacionarlos con la cultura propia, hacen de la lengua un motor de transmisión universal de la cultura andaluza, en otras lenguas.” (493: 2015).

Las propuestas metodológicas deberán estar dirigidas a mejorar la gestión de las relaciones sociales a través del diálogo y perfeccionar la planificación, exposición y argumentación de los discursos orales como también el desarrollo de estrategias básicas para producir textos orales breves y sencillos. Así, como indica el Consejo de Europa en el MCER, el objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumnado alcance de forma progresiva el mayor grado de competencia comunicativa, es decir, que pueda utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir. Podemos afirmar gracias a esta misma perspectiva que en Educación Primaria se da prioridad al desarrollo de las habilidades comunicativas, haciendo mayor hincapié en las destrezas orales en los primeros cursos, mientras en los siguientes, las destrezas se desarrollarán gradualmente y de forma integrada. (496:2015). Por ello, en los primeros años, la metodología debe estar enfocada en las necesidades de aprendizaje del alumnado, priorizando un enfoque comunicativo a través del juego y realización de tareas conjuntas como trabajo por proyectos, investigaciones, etc. Con

estos elementos se asientan las bases para la adquisición de una lengua y además provocan que el alumnado adquiera estrategias sintáctico-discursivas, léxicas, fonético-fonológicas, y ortográficas implicadas en la comunicación y desarrolle la capacidad de ponerlas en práctica de manera conjunta.

Como se especifica en la *Orden* el aprendizaje de la lengua extranjera debe tomarse desde la naturalidad del contacto diario a través de la expresión y comunicación oral. Esto se puede conseguir a través de la enseñanza interactiva, basada en el diálogo y la escucha. Se propone trabajar mediante dramatizaciones, diálogos, juegos e investigaciones en distintos contextos de la vida diaria y escolar. Los recursos que se pueden utilizar para trabajar en clase de lenguas extranjeras son los siguientes: juegos de mesa como el Scrabble, Scatergories, Tabú, Tangram, etc.

La presentación del lenguaje oral antes que de la forma escrita contribuye a disminuir la interferencia de la relación sonido-grafía de la lengua materna mejorando la comprensión de la lengua. Así, trabajar el vocabulario resulta más interesante a través de las *flashcards*¹⁷, que no solo son útiles para introducir vocabulario, sino para revisarlo, crear historias y contextos, estimular discusiones, etc. Con estas tarjetas abordamos habilidades receptivas y orales, antes que las productivas y escritas.

El método *Phonics* es muy útil con el alumnado de menos edad, ya que aprenden la pronunciación correcta de las palabras, la interpretación de los sonidos de cada sílaba antes de abordar la lectura adecuada de un texto en lengua extranjera.

El cometido del profesorado es diseñar actividades y tareas que refuercen la comunicación, la necesidad de crear contextos reales aunque sean simulados. Será necesario que para ello se organice la programación de los contenidos en torno a proyectos que faciliten el llevar a cabo estas actividades y tareas. El trabajo por tareas o proyectos en las áreas lingüísticas supone una contribución eficaz del desarrollo de las competencias clave y el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas del currículo. La resolución de problemas basados en retos y tareas simuladas o reales en la lengua extranjera se debe centrar en la acción. El alumnado debe poner en práctica las habilidades y capacidades adquiridas para llevar a cabo la tarea que tiene que realizar en un contexto específico. (498:2015)

¹⁷ Flashcards: fichas de aprendizaje muy efectivas a la hora de memorizar información. Cada ficha es como una tarjeta con dos caras, el frente y el revés. En el frente se escribe el vocablo, fecha, fórmula o imagen que queremos memorizar. En el revés se escribe la traducción, pronunciación, explicación, solución al problema o detalles sobre el hecho histórico mencionado en el frente.

Debemos de destacar el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), creado con el fin de mejorar la competencia comunicativa del alumnado desde todas las áreas, generando la integración de las lenguas en el centro y los acuerdos tomados para el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado desde todas las áreas del currículo.

El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) pretende que todas las lenguas se enseñen como una sola (competencia global para la comunicación lingüística). Se basa en la idea fundamental de que las lenguas son herramientas para la comunicación, y su aprendizaje y enseñanza se basa en su utilización para la comunicación. Además, implica el trabajo colaborativo y coordinado del profesorado de lenguas en un centro con el objeto de potenciar la competencia en comunicación lingüística del alumnado, favoreciendo el trasvase de estrategias comunicativas entre distintas lenguas.

Se debe destacar el Portfolio Europeo de las Lenguas¹⁸. La aplicación de este instrumento favorece el desarrollo de estrategias de autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua extranjera y la adquisición de forma progresiva de actitudes de iniciativa, confianza y responsabilidad en el proceso. A través de sus descriptores por destrezas, es un instrumento valioso para la valoración de la competencia comunicativa del alumnado en las distintas destrezas de la lengua: la comprensión, la expresión, la interacción o mediación de forma oral y escrita. (500:2015)

Es fundamental establecer la base de la que debe partir cualquier tipo de proyecto, unidad didáctica o tareas enfocadas al alumnado de Educación Primaria para desarrollar en las áreas de lenguas extranjeras. Así, se deben añadir otros aspectos metodológicos que “incluyen la atención a la diversidad, adecuando las actividades, ejercicios y tareas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, la creatividad y la emoción, generando oportunidades para que el talento y las inteligencias múltiples puedan desarrollarse, y la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), así como las TAC¹⁹ (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento).” (500:2015).

¹⁸ PEL: Documento promovido por el Consejo de Europa que tiene como objeto fomentar la descripción clara de lo que el alumnado es capaz de realizar en cada idioma y dejar constancia de sus experiencias de aprendizaje.

¹⁹ El uso eficiente de las TAC en el aula tendrá éxito si ponemos el énfasis en la metodología didáctica y no en la propia tecnología.

5.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para llegar a comprender cómo se integran todos los aspectos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras y se atiende al alumnado con altas capacidades intelectuales, se propondrán una serie de actividades didácticas.

Para ello debemos conocer los objetivos propuestos para la adquisición de destrezas orales, y también los contenidos a desarrollar según la *Orden del 17 de marzo de 2015*. Se debe tener en cuenta que tanto objetivos como contenidos son los mismos para ambas áreas de lenguas extranjeras (francés e inglés).

Objetivos del área de Segunda Lengua Extranjera

- O.LE.1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para llevar a cabo tareas concretas diversas y relacionadas con su experiencia.
- O.LE.2. Expresarse e interactuar en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo para responder con autonomía suficiente y de forma adecuada, respetuosa y de cooperación y correcta en situaciones de la vida cotidiana.
- O.LE.5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
- O.LE.6. Utilizar eficazmente los conocimientos, experiencias y estrategias de comunicación adquiridos en otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.
- O.LE.7. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general como medio de comunicación entre personas de distintas procedencias y culturas desarrollando una actitud positiva hacia la diversidad plurilingüe y pluricultural integrada en nuestra comunidad andaluza.
- O.LE.8. Manifestar una actitud receptiva, de confianza progresiva en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera
- O.LE.9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera, usándolos como elementos básicos de la comunicación.

Contenidos del área de Segunda Lengua Extranjera.

Bloque 1. Comprensión de textos orales:

1.1. Comprensión de situaciones orales breves y sencillas, sobre aspectos cotidianos para entender lo que se quiere transmitir.

1.2. Comprensión de las ideas principales y estructuras básicas en una conversación sencilla y cercana sobre temas de su interés, apoyándose en imágenes e ilustraciones.

1.3. Reconocimiento e identificación de lo esencial en mensajes e instrucciones de textos orales.

Función comunicativa:

1.4. Uso y comprensión de las funciones comunicativas reconociendo un léxico habitual: saludos y despedidas, invitaciones, disculpa y agradecimiento, descripción de objetos de uso cotidiano: color, tamaño, petición y ofrecimiento de ayuda, información, pedir permiso. Hábitos.

1.5. Reconocimiento de expresiones comunicativas básicas de uso habitual en una conversación cotidiana, que se produce en su presencia.

1.6. Identificación de algunas estrategias de comunicación para comprender y relacionar el contenido básico de un mensaje que contenga indicaciones e informaciones.

Función lingüística:

1.7. Adquisición de vocabulario de uso frecuente en textos orales breves y sencillos, canciones, rimas, partes del cuerpo; prendas de vestir, familia y amigos; el colegio y la clase, mascotas y otros animales; la casa: dependencias y objetos.

1.8. Reconocimiento, diferenciación y escucha de patrones básicos: sonidos, ritmos y entonación en preguntas y exclamaciones.

1.9. Manejo de estructuras sintácticas-discursivas para establecer interacciones orales, oraciones simples afirmativas, exclamativas, negativas; expresión de relaciones lógicas: conjunción, de posición: 1ª y 2ª persona del singular, de tiempo verbal; de aspecto; de capacidad; de cantidad; preposiciones y adverbios.

Función sociocultural y sociolingüística:

1.10. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía; lenguaje no verbal.

1.11. Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura andaluza.

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.

Producción:

2.1. Descripciones de presentaciones breves, sencillas preparadas y ensayadas sobre temas cotidianos y de su interés, empleando un vocabulario conocido y habitual.

2.2. Saber expresarse de forma breve y sencilla sobre información básica relacionada con su interés y necesidades inmediatas.

Función comunicativa:

2.3. Práctica y uso las funciones comunicativas elementales.

2.4. Participación en diálogos breves y sencillos en los que se establece contacto social básico (saludos y despedidas), expresión de la capacidad, el gusto y el sentimiento.

Función lingüística:

2.5. Identificación y reconocimiento de vocabulario usual relativo a situaciones de la vida cotidiana, vivienda, hogar y entorno próximo; familia y amigos; alimentación y restaurantes; colores, números; miembros de la familia; comidas y bebidas; juguetes; partes del cuerpo; animales; material escolar e instrucciones del aula.

2.6. Identificación y repetición de los patrones discursivos elementales, para iniciar o mantener una conversación breve y sencilla.

2.7. Utilización de estructuras sintácticas y conectores básicos para intercambiar información, preguntas, respuestas; afirmación, negación, interrogación; expresión de la posesión; expresión de ubicación de las cosas.

Función sociocultural y sociolingüística:

2.8. Actitud receptiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia en nuestra comunidad andaluza.

5.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Para elaborar actividades que impliquen un desarrollo integral del alumnado con altas capacidades hace falta tener en cuenta el contexto escolar en el que se van a llevar a cabo, el contexto familiar del alumnado, los recursos con los que cuenta el centro y los intereses de este tipo de alumnado.

Por ello, supongamos que las actividades se realizarán en un aula con 25 alumnos de distintas nacionalidades, y en un colegio situado en la zona céntrica de la ciudad, disponiendo este de recursos de todo tipo y además, en un estado impecable, ya que hubo una reforma el verano del año 2018 y hasta la organización de las clases influyen en la creación de un ambiente más propicio para dar clase; ya que cuentan con muros que aíslan del ruido pero que se pueden plegar llegado el momento para abrir los espacios, y unir dos clases.

Ahora imaginamos, que el alumno o la alumna que presenta altas capacidades, tiene un talento creativo y artístico. Esta información podemos extraerla gracias al contacto inicial con los padres y también, con la observación directa a lo largo del curso. Aunque el niño o la niña, destaque en su talento, no se debe olvidar que en el colegio debemos pulir o encontrar otras habilidades o capacidades.

Las actividades propuestas a continuación han sido elaboradas gracias al apoyo de los recursos que nos ofrece Cuadrado. (Cuadrado, J., *Material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.*)

Actividad enfocada para primer ciclo. Trabajan la comprensión oral y la pronunciación. El alumnado con AACC trabajará sus habilidades artísticas.

- Juego por equipos. Cada equipo tiene, por cada ronda que se haga, a un portavoz diferente. En la mesa habrá inicialmente 3 cartas por alumno/a. Una vez que hayan cogido 3 cartas, elegirán a un portavoz para que empiece el juego. El cambio de

portavoces se realizará en el sentido de las agujas del reloj. El objetivo del juego es decir la palabra que venga en cada tarjeta (el dibujo relacionado con la palabra aparecerá debajo) para que los demás pinten en un folio lo que crean que significa la palabra. No vale hacer gestos.

Actividad enfocada a segundo ciclo. El alumnado con AACC podrá participar en el juego y además hacer de juez/mediador. Dirá si el equipo que haya dicho la frase ha ganado un punto o si debe intentarlo otro equipo.

1. Juego de mímica. Jugamos por equipos. Cada equipo debe trabajar en conjunto y solo vale la respuesta del portavoz del equipo. Así, una persona de un equipo saldrá delante de todos y hará un gesto sin hablar (tiene que ser la acción que indique un verbo visto en clase, por ejemplo: “se laver les mains”). Los equipos tendrán 20 segundos para hablar entre ellos y ponerse de acuerdo para decir en francés o en inglés cómo se dice la acción que está realizando el compañero o la compañera.

2. Juego de ‘Simon dit’ o ‘Simon says’. Podemos utilizar canciones para que aprendan acciones o partes del cuerpo. También podemos dotar al alumnado AACC de autonomía para que sea él quién elabore en casa o en clase, cuando termine otras actividades con tiempo, una serie de acciones para ser él quien las enuncie jugando.

Actividad enfocada a tercer ciclo. El alumnado con AACC podrá elaborar un guion para hacer una representación utilizando palabras que caractericen a Inglaterra o Francia.

A partir de tres palabras en francés o en inglés, deben narrar oralmente e individualmente una pequeña historia que contenga las tres palabras y además quién quiera, podrá realizar una pequeña representación.

Juegos creativos:

1. El juego que se va a desarrollar a continuación da lugar a desarrollar distintas variaciones del mismo. El juego llamado ‘consiste en que el alumnado dibuje en 5 minutos lo que quiera y escriba en el mismo folio en el que ha realizado el dibujo una palabra en inglés o en francés. Un compañero o una compañera tendrá que elegir tres dibujos de todos los de sus compañeros y compañeras y, con estos dibujos escogidos, desarrollar una historia con lo que piensa que significan los dibujos y utilizando las tres palabras que aparezcan escritas.

2. Otra actividad que se podría realizar, sería la elaboración del resumen de un video, cortometraje o película por grupos. De esta manera tendrán que planificar entre todos lo que quieren destacar del vídeo para realizar el resumen. Dicho resumen se tendrá que expresar de manera oral. Esto lo hará el/la portavoz de cada grupo. Además, tendrán que pensar en la información que más información relevante les daría sobre el vídeo. Así, cuando tengan que llevar a cabo la coevaluación, sabrán qué preguntarse para saber quién merece ser elegido como el equipo que mejor ha elaborado el resumen.

La variación que se propone llevar a cabo es para el alumnado de segundo y tercer ciclo, intentar utilizar conectores, adverbios de frecuencia, y llevar a cabo una estructura marcada (inicio, desarrollo y final). También se podría hacer con un vocabulario determinado, como por ejemplo, de comida, ropa, monumentos de la cultura francesa/inglesa, etc.

Con estas actividades se fomenta la creatividad del alumnado o al menos se les proporciona en cierta manera libertad de expresión, lo que produce un ambiente más relajado en clase y permite que el alumnado exprese lo que piensa sin sentirse oprimido. Esto ayuda a llevar a cabo una mejor producción oral.

Proyecto:

También podríamos realizar un proyecto educativo, en el que prime el aprendizaje cooperativo. El proyecto que se ha pensado para este trabajo se llama '*Un petit sourire à la caméra*'.

Se trata de un proyecto ambicioso en el que tanto alumnado como docentes se convierten en actores gracias a la realización de una obra de teatro en francés. Esta obra tratará de un grupo de amigos y amigas que decidieron ir de viaje a Francia y desde el primer momento se interesan por cómo es la vida allí, cómo es la cultura, qué es lo que caracteriza al país, el idioma que se habla, la mejor manera para ir, etc.

La creación de este proyecto se daría con el objetivo de motivar al alumnado a adquirir unos conocimientos que puedan servirles en un futuro no lejano, teniendo en cuenta el propósito de transmitir los conocimientos adquiridos en este proyecto, al resto del alumnado, a familiares y conocidos, para un mayor aprendizaje significativo.

La finalidad de la secuencia didáctica sería que el alumnado, a través de tareas, consiguiera una buena adquisición de destrezas orales de la segunda lengua extranjera (o

primera) mientras aprende habilidades para desenvolverse fuera del aula. El alumnado se desarrollaría aptitudes de autonomía y habilidades de sociabilización y, adquiriría conciencia por los valores que hay que tener hacia el prójimo y hacia otras culturas.

Como producto final del proyecto, tendrían que exponer lo aprendido durante las sesiones a través de la actuación comentada al principio. Obra que tendrían que elaborar entre el alumnado y el profesorado.

Las áreas que más se verían implicadas en este proyecto y que constituirían la interdisciplinariedad serían el área de lengua extranjera, lengua castellana y literatura y, el área de Ciencias Sociales.

Si tenemos en cuenta que el proyecto se desarrollaría en un colegio concertado que dispone con mucha variedad de recursos tecnológicos y además, cuenta con el apoyo de los familiares (supongamos que el cien por cien) y que el nivel socioeconómico es medio – alto, se podría obtener resultados del proyecto bastante elaborados.

Este proyecto permitiría al profesorado trabajar con el alumnado que presenta altas capacidades, la creatividad y la superación de retos, entre los contenidos específicos de cada área implicada y los temas transversales que se des.

Para enfocar el proyecto a este tipo de alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, podríamos realizar tareas o actividades por rincones, de manera que en cada rincón el alumnado tuviese que superarse a sí mismo intentando resolver un problema investigando, preguntando en inglés/francés al alumnado de cursos superiores, etc.

Una de las actividades que se podrían llevar a cabo en estos rincones podría ser, por ejemplo, la llamada '*cartas encadenadas*'. Esto consiste en que el profesor o la profesora le debe dar una carta al grupo que está en el rincón en el que se pide realizar esta actividad, y el/la portavoz del grupo deberá leer lo que hay escrito en ella. La carta contendrá en francés/inglés una adivinanza que les llevará hasta la siguiente carta, así hasta dar con la última carta que les explicará en qué consiste la siguiente actividad a realizar, como podría ser, escuchar una canción en francés/inglés y crear una lista con el vocabulario que han escuchado.

Así, todos los productos que se vayan obteniendo de todas las actividades realizadas en cada rincón, se iría desarrollando el proyecto.

6. CONCLUSIONES

Recapitulando, se debe recordar que en la introducción se decía que cada vez aumentaba más el porcentaje de alumnado con altas capacidades intelectuales. Esto es, gracias a que los profesionales con sus estudios lo están haciendo cada vez más visible en la sociedad. Así, tras la elaboración de este trabajo, podemos afirmar que las personas que tienen superdotación pueden ser, hoy en día, identificadas a tiempo desde edades tempranas, y con ello se consigue que este tipo de alumnado no se vea frustrado o marginado; por ejemplo, por sentir todo de una manera más intensa. Por tanto, se hace que se sienta comprendido y que pertenece al igual que el resto de alumnado a la comunidad estudiantil, donde cada alumno y cada alumna presentan virtudes, características y capacidades diferentes.

Sería importante resaltar que a pesar de que cada persona, presente o no necesidades específicas de apoyo educativo, es diferente; debemos aclarar que, el alumnado AACC tiene características y rasgos comunes, en las áreas cognitiva, afectiva y física, que nos ayudarán a identificarlos a través de los programas de identificación, evaluación e intervención educativa.

El profesorado especializado y los docentes de las aulas ordinarias, deben estar en continua formación y actualizándose más a menudo, para saber afrontar cualquier tipo de situación que se de en el aula. Esta necesidad, surge de los continuos cambios en los planes y programas de actuación, que nos proporcionan las leyes citadas durante el desarrollo del trabajo. En concreto, deben tener en cuenta la ley que está en vigor, LOMCE.

Añadir, que a pesar de las pinceladas que se han dado en este proyecto sobre diferentes actividades, juegos y proyectos que se pueden aplicar en las aulas de Educación Primaria con este tipo de alumnado, se podrían crear y ejecutar un sinfín de tareas. Esto se debe a que se debe tener en cuenta la personalidad del niño o la niña que presente altas capacidades y a raíz de ahí intentar además, adaptar las actividades a los contenidos y al resto de alumnado.

Por último, denotar que se debe valorar el punto al que hemos llegado de integración en los centros ordinarios del alumnado con diferentes tipos de necesidades educativas específicas. Pero no debemos conformarnos con este avance, sino que debemos buscar el mayor grado de inclusión y normalización para ellos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Smith, D. D., (2007), *Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades*, Madrid: Pearson Educación D.L.
- Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (2001), Madrid. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=YjFICzR>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Altas Capacidades Intelectuales*. Recuperado de: http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/qu_hacer_y_cmo_actuar.html
- Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, *Plan Provincial de Orientación*, (2014), Jaén. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/10128/4314810/Plan_Provincial_14-15.pdf
- Cuadrado, J., *Material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21700381a/helvia/aula/archivos/repositorio/1250/1367/AACC.pdf>
- McGraw-Hill, D.L., (2004), *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*, Madrid.
- Echeita, G., (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid: Narcea, D.L.
- (2005) *Educación especial: orientaciones prácticas*, Málaga: Aljibe, DL.
- Landron, M., Agreda, M., Colmenero, M^a Jesús, *El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua* (2018). Recuperado de https://books.google.es/books?id=T3xiDwAAQBAJ&pg=PA213&dq=ESTUDIANTE+S+ALTAS+CAPACIDADES+APRENDIZAJE+IDIOMAS&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjS_qa7mq_hAhWGmBQKHTHVBU0Q6AEIKDAA#v=onepage&q=ESTUDIANTES%20ALTAS%20CAPACIDADES%20APRENDIZAJE%20IDIOMAS&f=false
- OrientaJaén, Portal de la Red Provincial de Orientación: <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientajaen/etpoepformacion18-19/>

- Saucedo, M. C., *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*, (2017). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>
- Artículo extraído del libro *Altas Capacidades en nuestro sistema educativo*, escrito por Llata Martín, María del Carmen. (4 marzo 2017). <http://www.altascapacidadesytalentos.com/como-trabajar-con-ninos-de-aacc/>