



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Departamento de Pedagogía

TRABAJO FIN DE GRADO:

Propuesta de intervención pedagógica para desarrollar el Aprendizaje Autorregulado en Alumnos Superdotados

Presentado por Azahara González Rosado para optar al Grado de Educación Primaria en la mención de Educación Especial por la Universidad de Valladolid

Trabajo tutelado por: Dra. Ángela Zamora Menéndez

Año de defensa: 2019

“Los niños superdotados son el fruto más hermoso del árbol de la humanidad, pero, a la vez son los que corren más grande peligro, pues cuelgan de sus ramas más frágiles y, con frecuencia, se rompen”

Carl Gustav Jung

AGRADECIMIENTOS

Después de cuatro años de intenso trabajo ha llegado el momento de dar las gracias a todas aquellas personas que han hecho posible este logro. En primer lugar, a todos los profesores de mi etapa educativa, especialmente a Ángela por confiar en mí idea desde el primer momento y por su inagotable paciencia. En segundo lugar, a mis compañeros de batallas, y, sobre todo, a ti, Noelia, por estar siempre ahí para escucharme y darme ánimos. Y, en tercer lugar, pero el más importante, a mis hijos, Héctor y Hugo, y, a mi marido, por su fe ciega en mí y su apoyo incondicional.

Gracias hoy y siempre.

RESUMEN

Poseer altas capacidades no garantiza tener éxito académico, es más, un alto porcentaje de este alumnado pasa desapercibido en las aulas o bien presenta dificultades de aprendizaje lo que les conduce a fracasar tanto en el plano académico como en el personal. Para ofrecer una respuesta educativa de calidad, que desarrolle en este alumnado todas sus potencialidades, se propone el uso del modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman. El dominio y uso adecuado de sus fases y procesos ayudará al alumno, no solo a ganar confianza en sí mismo, sino también a desarrollar un aprendizaje autónomo participando así activamente en su proceso de aprendizaje. Por ello, se presenta una propuesta educativa para trabajar el aprendizaje autorregulado en estudiantes superdotados.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje autorregulado, alumno superdotado, motivación, estrategias de aprendizaje, cognición, metacognición.

ABSTRACT

Possessing high capacities does not guarantee academic success, moreover, a high percentage of these students go unnoticed in the classroom or have learning difficulties which lead them to fail both academically and personally. In order to offer a quality educational response that develops all his/her potential in this student, the use of Zimmerman's self-regulated learning model is proposed. The mastery and proper use of its phases and processes will help the student not only to gain self-confidence but also to develop autonomous learning thus participating actively in their learning process. Consequently, an educational proposal to develop the self-regulated learning in gifted students.

KEY WORDS

Self-regulated learning, gifted student, motivation, learning strategies, cognition, metacognition.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2	OBJETIVOS	7
2.1	OBJETIVO GENERAL	7
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
3	MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
3.1	EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	8
3.1.1	¿Qué es el aprendizaje autorregulado?	8
3.1.2	Modelos sobre el aprendizaje autorregulado	9
	El modelo de Zimmerman (Modelo Cíclico de Fases de Zimmerman)	9
3.1.3	Aprendizaje autorregulado: motivación y estrategias de aprendizaje	13
3.2	EL ALUMNO SUPERDOTADO	15
3.2.1	Aproximación conceptual	16
3.2.2	Características del alumno superdotado	17
3.2.3	Tipología de la superdotación intelectual	18
3.3	EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LA SUPERDOTACIÓN.	20
4	DISEÑO DE PROPUESTA DIDÁCTICA	23
4.1	PROPUESTA DIDÁCTICA	23
4.1.1	Presentación	23
4.1.2	Descripción del contexto: centro y aula	24
4.1.3	Competencias y objetivos	26
4.1.4	Metodología	28
4.1.5	Contenidos	30
4.1.6	Actividades	30
4.1.7	Recursos	35
4.1.8	Cronograma	36
4.1.9	Evaluación	37
5	CONCLUSIONES	39
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
	ANEXOS	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009)	10
Figura 2. Tipología asociada a las características intelectuales del alumno superdotado	18

1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo consiste en diseñar una propuesta de intervención para desarrollar el aprendizaje autorregulado en el alumno superdotado. Para ello, realizaremos un breve análisis sobre este tipo de aprendizaje y sus modelos más representativos, centrándonos en el modelo de Zimmerman (1989). A continuación, se mostrarán las diferentes acepciones para referirnos a este tipo de alumnado, así como sus características más relevantes, y finalmente analizaremos en qué punto ambas convergen, para poder así diseñar una propuesta de intervención lo más ajustada posible a dichos factores.

Los efectos de una información incompleta e inexacta acerca de las personas con altas capacidades, así como la falta de formación del personal que interviene en el ámbito escolar para identificar y atender a sus necesidades, unido a las características inherentes de este tipo de alumnado convierten este asunto en un interés prioritario debido, principalmente, a dos aspectos. Por un lado, en la actual ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se especifica que el sistema educativo español debe proporcionar una educación de calidad en todos los niveles, procurando así el éxito escolar de todos sus estudiantes y que estos logren el máximo desarrollo de sus capacidades y/o potencialidades. Por otro lado, según lo propuesto por el especialista en altas capacidades, Joanne Withmore (1988), un porcentaje elevado de este alumnado fracasa ya que manifiestan un alto grado de inatención e inmadurez en algunas o varias áreas de su desarrollo (catalogado bajo el síndrome de disincronía interna y/o social) así como signos de hiperactividad, baja autoestima, una conducta pasiva en el aula e incluso bajo rendimiento en tareas como la lecto-escritura. Este perfil conduce a niveles preocupantes de desmotivación e incluso depresión, y si a eso le añadimos que en la mayoría de los casos no reciben una propuesta acorde a sus necesidades, precisamente por no estar estas debidamente delimitadas, conducen a estos a abandonar precozmente el sistema educativo, tanto es así que su cifra se eleva a un 50% (López Andrada, Betrán, López Medina y Chicharro, 2000).

De todo ello, se evidencia la necesidad de crear un programa de aprendizaje autorregulado que garantice unas condiciones óptimas de aprendizaje para los alumnos con superdotación. La realización del presente trabajo se ha basado en la lectura previa de diferentes autores especialistas en aprendizaje autorregulado como Zimmerman, Pintrich o Schunck, y especialistas en superdotación como Renzulli o Luz Pérez. Una vez sintetizadas las ideas más destacables de ambas corrientes se ha organizado en tres grandes apartados, el primero versa sobre el aprendizaje autorregulado, el segundo sobre el alumnado superdotado y el tercero establece el punto de unión entre ambas corrientes que dan sentido a la realización de la propuesta didáctica. El diseño la misma se ha basado en una Propuesta de intervención pedagógica para desarrollar el Aprendizaje

Autorregulado en Alumnos Superdotados. Para evaluar el Programa se han empleado diversos instrumentos de evaluación, con los cuales ha sido posible recoger la información necesaria para llevar a cabo una correcta valoración del trabajo realizado en la intervención. Para finalizar se presentan las conclusiones obtenidas de su puesta en práctica, las limitaciones y alcances de esta, así como futuras líneas de actuación con sus oportunas correcciones.

2 OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos en este Trabajo Fin de Grado (TFG), se agrupan en uno general y tres específicos los cuales detallamos a continuación:

2.1 OBJETIVO GENERAL

Como objetivo general se propone:

Diseñar una propuesta de intervención para promover el aprendizaje autorregulado en el alumno superdotado.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

- 1) Caracterizar el concepto de aprendizaje autorregulado y los aspectos que lo configuran.
- 2) Profundizar en las características definitorias del alumno superdotado.
- 3) Proponer un conjunto de actividades orientadas a que el alumnado superdotado desarrolle su capacidad de autorregulación del aprendizaje.

3 MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este apartado del trabajo aborda la fundamentación teórica del desarrollo de la propuesta educativa, para ello, en primer lugar, analizaremos qué es el aprendizaje autorregulado centrándonos, por un lado, en sus modelos más representativos y, por otro, en dos de sus aspectos más destacables: la motivación y las estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, se presenta una aproximación conceptual de lo que entendemos como alumnado superdotado, incluyendo sus características más relevantes y en tercer y último lugar, analizaremos en qué punto ambas convergen.

3.1 EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

3.1.1 ¿Qué es el aprendizaje autorregulado?

La primera aproximación conceptual al aprendizaje autorregulado fue acuñada por Albert Bandura en su Teoría del Aprendizaje Social en 1971. Su perspectiva sociocognitiva, constituye la base teórica sobre la que se sustentan las diferentes investigaciones en torno a la autorregulación, cuya principal aplicación se centra en el ámbito del aprendizaje (Bandura, 1987).

Posteriormente, en 1989, Zimmerman, define la autorregulación como el “proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas” (Zimmerman, 1989; citado en Pintrich y Schunk, 2006, p. 170). En otras palabras, la autorregulación no es una habilidad mental ni de rendimiento académico sino un proceso de autodirección mediante el cual los alumnos transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. Por tanto, la autorregulación del aprendizaje no solo implica el conocimiento detallado de una habilidad, sino que también involucra la autoconciencia, la automotivación y la habilidad de comportamiento. Para implementar de manera apropiada ese conocimiento, se debe realizar un uso selectivo de los diferentes procesos específicos que deben ser adaptados personalmente a cada tarea de aprendizaje.

Actualmente, la autorregulación se entiende como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su proceso de aprendizaje, transformando sus habilidades mentales, tales como: la motorización, la regulación y el control tanto de su cognición, como de su motivación y comportamiento (Rosario, 2004) en actividades y destrezas necesarias para poder alcanzar dichos objetivos. Según la perspectiva sociocognitiva, en un proceso centrado en la persona que aprende y en cómo lo aprende, dejando en un segundo plano, aquello que aprende (Cochran-Smith, 2003), es decir, “es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las

experiencias de enseñanza” (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p. 2). Dicho proceso debe estar orientado hacia el aprender a aprender, cuyo fin, es alcanzar un aprendizaje autónomo, convirtiéndose así en un proceso continuo y permanente a lo largo de la vida y cuyos cimientos se sustentan en la metacognición y la automotivación (Palmer y Kimchi, 1986).

3.1.2 Modelos sobre el aprendizaje autorregulado

En líneas generales, podemos señalar que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del alumno.

Existen diferentes modelos que explican el aprendizaje autorregulado. Algunos de los más representativos son el modelo de autorregulación de Caver y Scheier (1990), el modelo de aprendizaje autorregulado de Butler y Winne (1995), el Modelo de Pintrich (2000) y el modelo de Zimmerman (1989). A continuación, nos centraremos en explicar este último en más detalle por ser uno de los modelos de aprendizaje autorregulado más conocidos.

El modelo de Zimmerman (Modelo Cíclico de Fases de Zimmerman)

En 1989, Zimmerman, basándose en la teoría trídica de Bandura, realizó en el ámbito académico una propuesta explicativa del aprendizaje autorregulado. Este sugirió que los esfuerzos realizados por los estudiantes para regular su aprendizaje están determinados por tres aspectos: el entorno, sus conductas y sus procesos personales. Es por ello por lo que, dependiendo del uso de diferentes tipos de estrategias, los estudiantes pueden ser capaces de regular autónomamente su aprendizaje. Dependiendo de la percepción en la eficacia académica que posea cada alumno y de sus experiencias previas, este realizará una elección concreta de dichas estrategias y un uso determinado de las mismas. De ello se deduce que, el aprendizaje no es un proceso estable, sino que va variando a lo largo de la vida en función de aspectos tan relevantes como el esfuerzo personal por regularse, del contexto académico en el que se desenvuelva el alumno y de los resultados alcanzados en ellos.

Según Zimmerman (1989), el proceso de autorregulación consta de tres fases: planificación, ejecución y auto-reflexión. Dichas fases llevan asociadas una serie de procesos: el análisis de la tarea y la automotivación para la primera, la autoobservación y el autocontrol para la segunda y el auto juicio y la auto-reacción para la tercera (Figura 1).

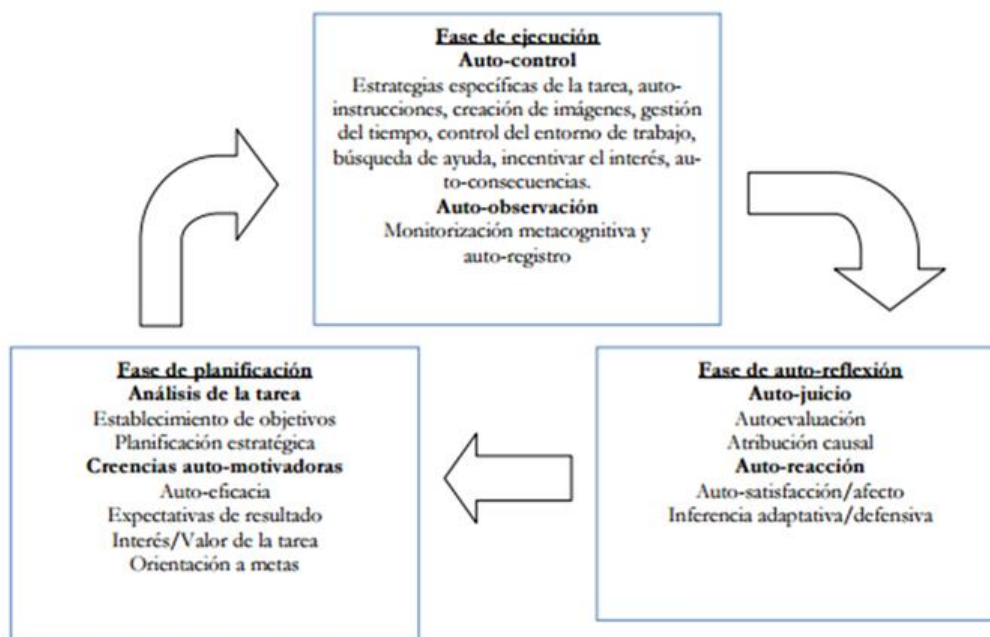


Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009, en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), a continuación, detallamos cada una de las fases propuestas en el modelo junto con sus procesos asociados:

Fase de planificación

Es la fase inicial del proceso en la cual el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea. En ella, analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece unas metas y se organiza para alcanzarlas. Sus procesos asociados son: el análisis de la tarea y la automotivación.

Análisis de la tarea: es el punto de partida del proceso de la autorregulación. El alumno analiza las características principales lo que le da una primera idea sobre aquello que debe llevar a cabo. Primero, fragmenta la tarea en elementos más pequeños; segundo, parte de los conocimientos previos que posee para este establecer sus objetivos y tercero, plantea una serie de estrategias para conseguirlos.

Para la elección de los objetivos, el alumno parte de dos variables. La primera, en función de los criterios de evaluación. Y, la segunda, el nivel de perfección que se quiere alcanzar en dicha tarea, lo que le permitirá evaluar el tiempo y el esfuerzo que deberá desempeñar para alcanzarlo.

Una vez planteado los objetivos, teniendo en cuenta las variables anteriormente mencionadas, diseñará un plan estratégico que le permita ejecutar exitosamente la tarea.

Automotivación: el alumno determina el valor que tiene la tarea para él, lo que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a desempeñar en ella. Estas dependen de variables tan

personales como: los valores, las creencias, los intereses y las metas. Según Panadero y Alonso Tapia (2014, pp. 453-454), están determinadas por:

- Las expectativas de autoeficacia: expresan la creencia que tiene el individuo sobre su capacidad para llevar a cabo la tarea.
- Las expectativas de resultado: reflejan la creencia sobre las posibilidades de éxito.
- El interés y valor de la tarea: es la apetencia y utilidad que esta genera en el alumno. El interés puede ser personal o situacional, el primero por lo que significa para la persona en cuestión y el segundo por las características que posee la tarea.
- La orientación a metas: es la creencia que los alumnos mantienen sobre los propósitos establecidos.

Fase de ejecución

En esta fase, el alumno, realiza la actividad propiamente dicha. Tiene como procesos asociados: la autoobservación y el autocontrol. Detallamos ambos a continuación:

La autoobservación: es el proceso por el cual se lleva a cabo una comparación entre aquello que se está haciendo y el modelo teórico de ejecutarlo. Para que se ejecute de manera correcta el alumno debe adecuar sus acciones. Para tal fin se pueden llevar a cabo dos tipos de actividades:

- 1) Autoevaluación, es decir, el alumno compara lo que está realizando con los criterios previamente establecidos.
- 2) Autorregistro, llevado a cabo mediante anotaciones de las diferentes acciones realizadas en la ejecución.

El autocontrol: es el proceso por el cual se mantiene el interés y la concentración en la tarea a través de estrategias propias y características de cada individuo. Estas se pueden clasificar en metacognitivas y motivacionales.

Las estrategias metacognitivas ayudan a mantener la concentración y podemos resumirlas en las siguientes:

- a) Estrategias específicas
- b) Autoinstrucciones
- c) Crear imágenes mentales para organizar información y fijar ideas
- d) Gestión del tiempo disponible para la actividad
- e) Control del entorno de trabajo, facilitando el desarrollo de la tarea y aumentando su efectividad
- f) Solicitar ayuda para evitar bloqueos durante la actividad

Las estrategias motivacionales, sin embargo, son empeladas para mantener el interés. Las cuales son:

- a) Incentivar(se) el interés durante la actividad.
- b) Pensar en las auto consecuencias aumenta la conciencia del progreso a través de auto elogios o auto recompensas.

Fase de auto-reflexión

El alumno valora el trabajo realizado y trata de dar una explicación a los resultados obtenidos en el proceso. En esta fase el auto-juicio y la auto-reacción son sus procesos asociados.

El auto-juicio: es el proceso mediante el cual el alumno juzga su ejecución de la actividad, a través de:

- a) La autoevaluación: es el proceso en el que el propio alumno realiza una valoración sobre cómo ha realizado su trabajo. Los criterios pueden fijarse a través de: el criterio objetivo, el criterio de progreso y el criterio de comparación social. Si el alumno no puede reflexionar sobre sus errores o aciertos entonces no hay autoevaluación y se pasa directamente al éxito o al fracaso en dicha tarea.
- b) Las atribuciones casuales: son las auto explicaciones que el alumno realiza sobre su éxito o fracaso en la actividad. El alumno tiende a realizar inferencias, es decir, atribuye la responsabilidad del resultado a diferentes factores tales como el grado de habilidad, de esfuerzo o suerte, entre otras.

La auto-reacción: en ella, el alumno reacciona cognitiva y emocionalmente a sus propias atribuciones. En la medida que estos aprendan a valorar sus éxitos o fracasos como acciones para mejorar, estos podrán controlar sus acciones para adaptarlas acorde a sus necesidades futuras. La auto-reacción generada en esta fase afectará y definirá las ejecuciones futuras de la tarea. Para llevar a cabo la tarea de manera correcta, se deben tener en cuenta dos procesos:

- a) La autosatisfacción: son las reacciones cognitivas y afectivas que el alumno tiene ante su modo de juzgarse. Las actividades afectivas positivas producen mayores niveles de motivación, mientras que las afectivas negativas tienen a evitar la actividad.
- b) La realización de inferencias adaptativas o defensivas. La realización de inferencias adaptativas, mantienen la voluntad para volver a realizar la tarea se mantiene, mientras que, en las inferencias defensivas, conllevan a evitar realizar nuevamente la tarea.

3.1.3 Aprendizaje autorregulado: motivación y estrategias de aprendizaje

3.1.3.1 El papel de la motivación académica en la autorregulación del aprendizaje

La literatura especializada y entre ellos, Tapia (1997), realiza una distinción de la motivación. Por un lado, tenemos la motivación intrínseca y por otro, la extrínseca. La motivación intrínseca alude a las acciones realizadas por el interés generado por la propia actividad, la cual está considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la extrínseca, se caracteriza por incitar al estudiante a realizar acciones para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino con la consecución de otras metas, que el ámbito escolar, suelen centrarse en obtener buenas notas, evitación del fracaso, obtención de recompensas o el reconocimiento por parte de los demás (Lamas, 2008).

Según Tapia (1997), la motivación incide en la forma de pensar y por ende en el aprendizaje. Es por ello, que, desde esta perspectiva, las diferentes orientaciones motivacionales tienen consecuencias diferentes para el aprendizaje en sí mismo. De ello, se deduce que el estudiante motivado de manera intrínseca selecciona y lleva a cabo actividades infundadas en el interés, la curiosidad y el desafío que estas le provocan. Así como, estar dispuestos a empear un esfuerzo mental más significativo durante la realización de esta, a realizar procesamientos más complejos y elaborados y a emplear estrategias de aprendizaje más efectivas y profundas. Mientras que el estudiante motivado extrínsecamente, se compromete solo en aquellas actividades que le ofrecen posibilidades de obtener recompensas externas a la misma, optando así por realizar tareas más fáciles y que no presenten un esfuerzo mental intenso.

Existen otros muchos aspectos relacionados con la motivación entre los cuales podemos destacar los siguientes: a) la valoración positiva de las tareas: estas ayudan a que el estudiante se involucre más en su proceso de aprendizaje utilizando para tal fin estrategias cognitivas con mayor frecuencia (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991); b) percibir las tareas académicas como interesantes: los estudiantes tienden a estar más dispuestos a aprender de una manera más eficiente (Mc Robbie y Tobin, 1997); c) los sentimientos o creencias de autoeficacia: estas ayudan al alumno a confiar en sus capacidades para desempeñar las tareas requeridas (Pintrich y García, 1993); d) las creencias sobre el control del aprendizaje: es el grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio proceso de aprendizaje (Pintrich y García, 1993) y e) la ansiedad: se trata de un componente afectivo vinculado con pensamientos negativos del sujeto, los cuales infieren de manera muy negativa en el desempeño de las tareas realizadas por este (Pintrich y García, 1993).

3.1.3.2 Las estrategias de aprendizaje

Se entiende como estrategias de aprendizaje autorregulado a todas aquellos procesos o acciones dirigidas para la adquisición de información. Para tal fin, es necesario el uso de destrezas tales como: el propósito, la implicación o la percepción del alumno. Su uso, le proporciona información

sobre en qué estado se encuentra su eficacia personal, incrementa su proceso de autorregulación en el funcionamiento personal e individualizado. Además, le ayuda a evaluar su actuación académica y su entorno de aprendizaje (Kinzie, 1990). Es por ello, que no solo es suficiente con disponer de ellas, sino que se debe saber cómo y cuándo utilizarlas.

En todas ellas existen tres aspectos comunes (Pozo y Postigo, 1993 en Zamora, 2015):

- 1) Es necesaria una planificación previa y un control en su ejecución. Por esa razón están relacionadas con el conocimiento de los propios procesos mentales, es decir, no son aplicaciones automáticas sino acciones totalmente controladas y dirigidas.
- 2) Los estudiantes deben disponer de recursos alternativos a la hora de poner en marcha una determinada estrategia, siempre condicionados a las demandas exigidas por la tarea y adecuados a la misma.
- 3) Cada estrategia está formada por elementos más simples: las habilidades y las técnicas de aprendizaje. Es por ello por lo que el uso eficaz de las mismas está estrechamente relacionado con las técnicas que la configuran.

Debemos puntualizar que, de acuerdo con los diferentes definiciones y conceptualizaciones del término, existen diferentes clasificaciones de estas. Por ello, en el presente documento nos centraremos en dos de ellas, por un lado, en la clasificación de Dansereau y por otro, en la taxonomía de Weinstein y Mayer.

La clasificación de Dansereau (1978), es la más citada en la literatura especializada. Dicho autor distingue entre estrategias primarias y estrategias secundarias o de apoyo. Las primeras, están compuestas por comprensión-retención, recuperación-utilización, las cuales operan directamente sobre el material mientras que las segundas mantienen un clima cognitivo adecuado y están compuestas por la elaboración y programación de metas, el control de la atención y el diagnóstico de la situación.

La taxonomía de Weinstein y Mayer (1986), merece una especial atención por su carácter descriptivo y por intentar crear para tal fin programas de instrucción específicos. Dicha clasificación ha dado lugar a ocho categorías. Seis de ellas dependen de la complejidad y las otras dos de la metacognición y de la afectividad. Dichas estrategias son:

- a) De repetición para tareas básicas de aprendizaje: aquellas que requieren un recuerdo simple como puede ser la repetición de los colores.
- b) De repetición para tareas complejas de aprendizaje: van más allá del aprendizaje superficial de listas de palabras, en ellas, se incluyen actividades de copiado y subrayado.

- c) De elaboración para tareas simples de aprendizaje: se incluye la construcción simbólica de aquello que se quiere aprender, a través de construcciones verbales o imaginables.
- d) De elaboración para tareas complejas de aprendizaje: incluyen la creación de analogías, parafraseo, empleo de conocimientos previos, así como experiencias, aptitudes o creencias.
- e) De organización para tareas simples de aprendizaje: se enfocan en métodos utilizados para traducir la información de manera que se entienda con mayor facilidad.
- f) De organización para tareas complejas de aprendizaje: estas contribuyen en el método tanto en el proceso como en el producto.
- g) De control de la comprensión: se refiere al conocimiento del individuo sobre sus propios procesos cognoscitivos y sus habilidades para controlar dichos procesos mediante la organización, la motorización y la modificación.
- h) Afectivas: estas ayudan a crear y mantener climas adecuados para el aprendizaje, tanto a nivel interno como externo.

3.2 EL ALUMNO SUPERDOTADO

Resulta muy difícil proponer una definición concreta de la persona superdotada, incluso para los expertos en la materia, si a esas dificultades sumamos errores e imprecisiones en su catalogación, ha dado lugar a una gran variedad de acepciones en torno a dicho término.

En una primera aproximación conceptual, podríamos decir que entendemos como superdotado a aquella persona que posee capacidades intelectuales situadas por encima de la media o bien a las esperadas para su edad ya sea en una o varias áreas del comportamiento humano. Los intentos por definir el concepto de superdotado generan de partida varios interrogantes ya que lo primero que tendríamos que discernir es: qué se entiende por normal, de qué manera se pueden medir y catalogar las capacidades humanas para considerarlas dentro o fuera de la norma o qué características se deben cumplir para ser superdotado (Pérez, 2006).

De acuerdo con Pérez (1993), la categoría de superdotado es muy amplia, pues en ella se incluyen a todo tipo de personas con un rendimiento superior a lo esperado por la norma. Pero, lo que más llama la atención es la gran variabilidad en las características definitorias de las personas así clasificadas.

En la literatura especializada se utilizan varios términos para referirse a la persona con superdotación. Algunos de ellos, como: “superdotado”, “sobredotado”, “superdotado” o “alumnos con altas capacidades intelectuales”. Dichos términos, se han usado de manera generalizada y sin distinción alguna para referirse a la persona con un rendimiento superior a la media en varias aptitudes. Sin embargo, otros autores aportan sutiles matices sobre esa alta

capacidad. Así, por ejemplo, el talento o el prodigio hacen referencia a una alta habilidad en un área muy concreta. Algunos de estos conceptos son los que vamos a precisar a continuación.

3.2.1 Aproximación conceptual

Distinción entre alumnos “superdotados”, “talentosos”, “precoces” y otros términos para efectos educativos en López Andrada, Betrán, López Medina y Chicharro, 2000, p. 19.

- Superdotados: Alumnos que, al presentar un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad cualquier área o materia.
- Talentosos: Alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Así se puede hablar de talento académico, talento matemático, talento verbal, talento motriz, talento social, talento artístico, talento musical, talento creativo.
- Precoces: Alumnos que muestran cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas y que posteriormente, en la adolescencia o adultez, no mantienen esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad. Suele asociarse a Superdotación o talento, pero no siempre ocurre.
- Prodigio: Sujeto que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Produce algo que puede competir en un campo específico con los adultos. Se caracteriza por la competencia específica prematura y admirable
- Genio: Persona que debido a sus excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad ha producido una obra importante para la cultura en que la vive, en la cual es reconocida y exaltada.
- Eminencia: Persona que, debido a la perseverancia, oportunidad, azar, suerte, etc. ha producido una obra genial sin que el nivel intelectual sea el factor determinante.

Debemos puntualizar que muchos de los alumnos superdotados, suelen ser precoces. Las evidencias científicas afirman que no existe una relación directa entre precocidad e inteligencia ni tampoco se le puede atribuir un mayor grado de inteligencia a cuanto más precoz se sea. Pero, por el contrario, afirman que todos los superdotados, al menos, en sus primeros años de vida, destacan en varias áreas o tienen un número de talentos determinados (López Andrada, Betrán, López Medina y Chicharro, 2000).

De todo ello se deduce que, la persona superdotada puede ser: precoz, talentosa, prodigio o eminencia, pero no, necesariamente, un genio. En porcentajes cabría señalar lo siguiente, si se toma como referencia el cociente intelectual (C.I.) y se tiene en cuenta que su distribución forma una curva en forma de campana de Gauss, la gran mayoría de la población se encuentra en el medio que según las escalas WECHSLER, oscila entre 90 y 109, y a medida que nos alejamos hacia los extremos encontramos menos individuos. El excepcional por déficit ocuparía los valores

bajos de la curva (C.I.: < 69), de la misma manera el sujeto excepcional por superávit se situaría en los valores altos (C.I.: >130) (Gagné, 1998; Monterde Mainar, 1997; citado en López Andrada, Betrán, López Medina y Chicharro, 2000).

De lo expuesto anteriormente se desprende que: “en España pueden existir más de 300.000 alumnos superdotados y unos 8 casos de genios y prodigios en las etapas escolares no universitarias, es decir, aproximadamente un 2%. De estos alumnos sólo unos 2.000 han sido diagnosticados como tales” (López Andrada, Betrán, López Medina y Chicharro, 2000, p. 20).

3.2.2 Características del alumno superdotado

Los niños con altas capacidades son una población muy heterogénea, por lo que intentar elaborar un listado de características propias es complejo. Estos niños no solo se caracterizan por un alto cociente intelectual, sino por destacar en un conjunto de aspectos, como son la inteligencia, la creatividad o el grado de implicación en la tarea, según lo expuesto por Renzulli (1977) en su Teoría de los tres anillos. De acuerdo con Renzulli (1977), son muchas las características, no siempre comprobadas, atribuidas a los niños y niñas superdotados, las cuales interactúan entre sí y con el medio cultural y social que les rodea, potenciando o inhibiendo su desarrollo. Según Albes, Aretxaga, Etxebarria, Galende, Santamaria, Uriarte y Vigo (2013, p. 19) podemos destacar las siguientes características generales:

- Gran curiosidad y ganas por aprender desde muy pequeños y muestran alto nivel de actividad, energía y concentración.
- Capacidad para razonar de manera compleja. Atienden a las relaciones entre distintos hechos y situaciones.
- Maduración precoz, y/o disincronía entre las diferentes áreas del desarrollo.
- Gran memoria a largo plazo.
- Dominio del lenguaje, vocabulario preciso y rico. Pueden ser sensibles ante los mensajes no precisos o ambiguos.
- Pensamiento simbólico, abstracto y divergente.
- Aprenden con mucha rapidez, a menudo de manera inductiva y con capacidad de establecer relaciones entre la información obtenida de diferentes contextos y situaciones.
- Alta sensibilidad e intensidad emocional.
- Gran sentido del humor, elaborado, impropio para su edad.
- Creatividad, imaginación rica en detalles, flexibilidad y fluidez, capacidad para enfocar y resolver los problemas de manera diferente, de proponer varias alternativas, de ver más allá de lo aparente y de anticipar consecuencias.
- Tendencia a realizar bien las tareas y a mejorar las cosas.
- Intereses y preocupaciones amplias y propias de niños/as de mayor edad, pudiendo mostrar vastos conocimientos sobre un tema.

- Motivación intrínseca, fuerza de voluntad e independencia de pensamiento.
- Preocupación temprana por problemas sociales: injusticias, guerras, hambre, ecología.
- Capacidad crítica con las normas y necesidad de conocer sus razones.

3.2.3 Tipología de la superdotación intelectual

La categorización de superdotación intelectual es excesivamente amplia. Esta incluye personas con características muy notables, es por ello por lo que se hace imprescindible catalogar y describir cada una de ellas. En la Figura 2 se presenta un diagrama de flujo con los tipos más relevantes de superdotación intelectual.

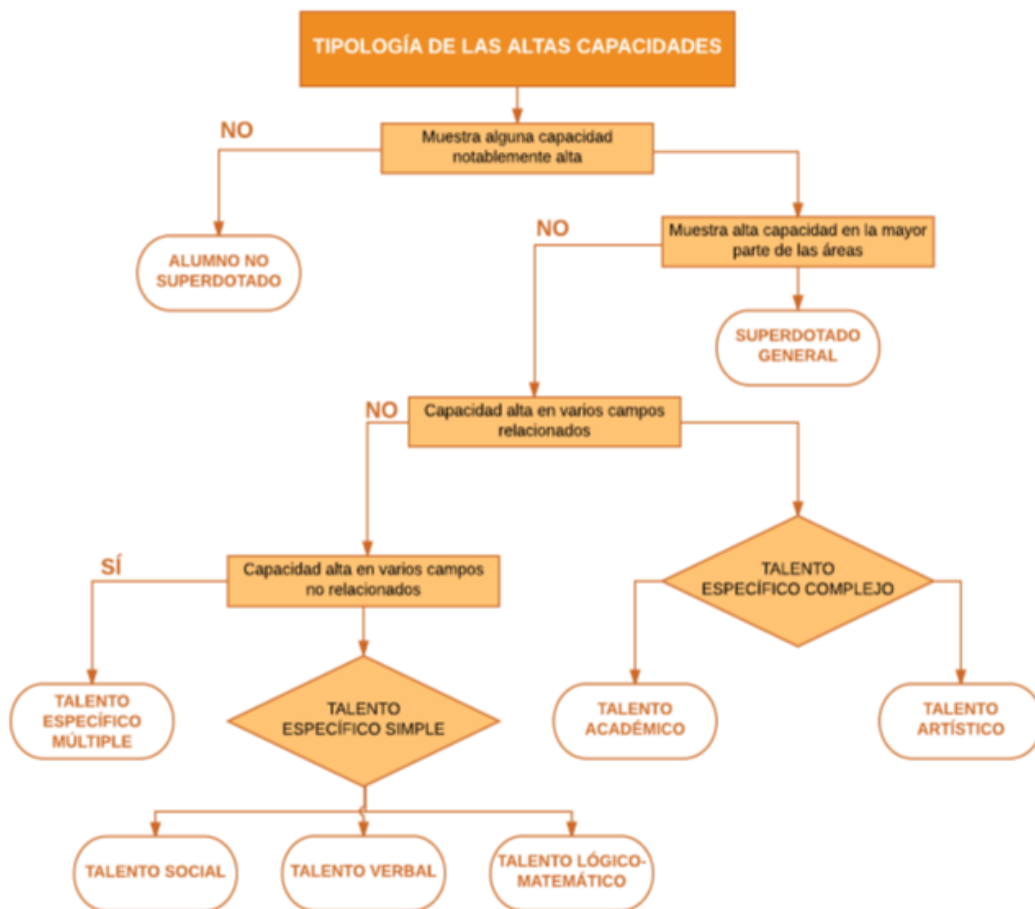


Figura 2. Tipología asociada a las características intelectuales del alumno superdotado. Creado a partir de Palazuelo, Elices y del Caño (2007, p. 47).

A continuación, describimos cada uno de ellos según Palazuelo, Elices y del Caño (2007, pp. 48-51):

Superdotado general: alumno que presenta un desarrollo alto en la mayor parte de las áreas. Su capacidad intelectual abarca todos los ámbitos: cognitivos, social y emocional. Se adaptan muy bien a todo tipo de contextos. Son alumnos muy creativos. Tienen muy desarrollado el pensamiento divergente. En definitiva, suelen ser alumnos que no fracasan en la escuela, aunque no tienen por qué ser los más brillantes en todas las áreas del currículo.

Talento académico: es el que se identifica con mayor facilidad en el contexto escolar. Posee aptitudes en áreas verbales, lógico-matemática y en el manejo de la información. Obtienen resultados notables en las pruebas de inteligencia estandarizadas. Se caracterizan por poseer excesivo pensamiento convergente. Aprende muy bien los contenidos escolares, sus trabajos y acciones en el aula presentan una línea previsible que se ajusta a lo demandado, es por ello, que favorece la valoración positiva por parte los docentes. Poseen éxito escolar pero no destacan en ideas novedosas. Su adaptación social es normal e incluso deficiente (falta de habilidades sociales).

Talento artístico: en el mundo adulto son identificados claramente cuando ya han conseguido algún éxito. Sin embargo, en el contexto escolar son escasamente identificados y las pruebas estandarizadas no ayudan a tal fin.

Estos alumnos poseen un pensamiento predominantemente divergente. Son muy creativos. Sorprenden por sus aportaciones imprevistas, poco predecibles. Tienen una visión crítica e irónica de la sociedad. Sus habilidades espaciales y de organización de una respuesta plástica o musical deben complementarse con una capacidad creativa alta.

Talento social: son alumnos con unas extraordinarias habilidades sociales, es decir, facilidad para manejar a sus compañeros, para adaptarse a nuevas situaciones, para reaccionar adecuadamente a los diferentes contextos. Estos alumnos pueden convertirse fácilmente en líderes, con capacidades suficientes para la mediación y resolución de conflictos. Son capaces de defender sus intereses pues poseen una alta capacidad de convencimiento, marcar objetivos y ofrecer seguridad a su grupo.

Talento verbal: aquel alumno que posee altas habilidades para manejar el lenguaje en diferentes contextos adecuando el estilo a estos. Son oradores por naturaleza, bien por escrito o en el discurso oral. Saben plasmar a la perfección sus ideas, su visión de la vida, sus sueños e imaginaciones. Poseen un vocabulario muy amplio y fluido. No son previsibles por lo que sus aportaciones suelen pillar de improviso. En los test estandarizados obtienen una alta puntuación en la aptitud verbal. En la escuela, consiguen excelentes rendimientos en el área de lengua y esta, al estar vinculada en todas las áreas del currículo, obtienen buenos resultados en todas ellas.

Talento lógico-matemático: estos destacan por manejar elementos numéricos con gran facilidad. Así mismo, establecen analogías, relaciones, comparaciones y resolución de problemas numéricos. Tienen muy desarrollado el pensamiento divergente, pudiendo así deducir nuevos teoremas a partir de elementos ya vistos e incluso construir momentáneamente modelos matemáticos para dar explicación a situaciones o datos que están manejando en ese momento.

3.3 EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LA SUPERDOTACIÓN

Zimmerman y Martínez-Pons (1990) afirman que los individuos con un alto coeficiente intelectual poseen mayores estrategias de autorregulación en el aprendizaje que aquellos con un bajo CI. Así mismo, aseguran que estas personas poseen un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea, aspecto según Ryan y Decy (2000) muy relacionado con el aprendizaje y la motivación intrínseca en la tarea. Estos autores proponen que la confianza de estos estudiantes en sus habilidades, el valor que otorgan a cada actividad, sus expectativas de éxito, así como su predisposición son variables predictoras de un correcto rendimiento académico (Wigfield y Eccles, 2000, citado en Hernández y Borges, 2005). En este mismo sentido, diferentes líneas de investigación afirman que los estudiantes con un coeficiente intelectual alto poseen un repertorio más amplio de estrategias metacognitivas respecto a aquellos con coeficientes intelectuales promedios (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Jessie, Moore y Atputhasamy, 2003). Así pues, parece que los estudiantes con altas capacidades intelectuales tienden a emplear más estrategias de aprendizaje autorregulado que aquellas que no lo poseen, orientando así más claramente sus metas hacía el aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

A pesar de la capacidad que tienen los estudiantes altamente dotados para dirigir su propio aprendizaje, varios estudios (Hernández y Borges, 2005; Neber y Schommer – Aikins, 2002) ponen de manifiesto la importancia de fortalecer, en estos estudiantes, el aprendizaje autorregulado, con el objetivo principal de que estos puedan desarrollar todo su potencial. Además, hay que considerar el hecho de que un alto porcentaje de alumnado de altas capacidades tiene dificultades para encauzar sus potencialidades lo que, en ocasiones, les puede conducir a un fracaso estrepitoso (Pomar y Díaz, 1998).

Otra de los aspectos que refuerzan la necesidad de promocionar el aprendizaje autorregulado entre los alumnos superdotados está relacionado con la motivación. Como se ha demostrado, la motivación es uno de los componentes fundamentales del aprendizaje autorregulado (Pintrich y DeGroot, 1990). En este sentido, Zimmerman y Martínez-Pons (1990) afirman que, el aprendizaje autorregulado depende de las estrategias de aprendizaje cognitivo disponibles, pero el uso real de esas estrategias está condicionado por factores motivacionales adicionales como la autoeficacia,

el valor intrínseco en la tarea y por un alto componente afectivo como la ansiedad o el miedo (Pintrich y DeGroot, 1990).

El alumnado superdotado, según Renzulli (1977), posee capacidades por encima de la media, un alto compromiso y persistencia en la tarea y creatividad, así como un gran afán de logro y superación, características, a priori, de garantía de éxito. Sin embargo, existen casos en los que los resultados académicos de estos escolares distan mucho de las afirmaciones anteriormente mencionadas. Una posible explicación puede deberse a que las características del actual sistema educativo conducen a este tipo de discentes a aburrirse en las aulas y, por ende, a cansarse, provocando un desinterés y desmotivación total hacia el sistema de enseñanza (Pomar y Díaz, 1998).

Todo el alumnado y, especialmente el superdotado desea llegar, en el plano intelectual, a dominar el conocimiento, las destrezas y las habilidades básicas para alcanzar el éxito académico (Pomar y Díaz, 1998). Pero ciertas dificultades como la desmotivación referida, en la mayoría de los casos, a tareas específicas conllevan a que muchos de estos alumnos no alcancen las metas propuestas (Tapia, 1997). Es por ello por lo que la motivación, uno de los pilares del aprendizaje autorregulado, se convierte en una pieza clave del aprendizaje (Tapia, 1997).

Tal y como explica Baum (1991), los alumnos superdotados muestran en sus casas altos niveles de motivación desarrollando tareas innovadoras y complejas, pero, por el contrario, en el contexto académico la situación da un giro radical, ya que, en un gran número de casos, estos alumnos ni siquiera consiguen finalizar adecuadamente los trabajos o bien estos carecen de esfuerzo y precisión. Tal desmotivación, se une en muchas ocasiones, a la falta de interés en lo que se está llevando a cabo pues son tareas muy repetitivas dominadas ya por el sujeto. Se trata pues de una respuesta fisiológica del alumno y no de una incapacidad o déficit (Pomar y Díaz, 1998).

A la luz de estos planteamientos, Calderón y Roa, (2018) ponen de manifiesto que poseer capacidades excepcionales no garantiza por sí solas el éxito académico, es más, existen presiones y riesgos a nivel social, individual, escolar y familiar como son: el temor al éxito o al fracaso, el perfeccionismo o altos niveles de exigencia, poca resistencia a la frustración, las autopercepciones, entre ellas la baja autoestima, rechazos y atribuciones sociales conllevan a que se alejen del logro. Además, a eso debemos sumarle patrones defensivos y/o evasivos que les ayudan a sobrellevar la situación, tales como: irritabilidad para perseverar, la ausencia de integración hacia metas, baja interacción con su grupo de iguales, los sentimientos de inferioridad o la ausencia de autoconfianza. Los principales contextos que influyen para que un alumno pase de un alto a un bajo logro son: el familiar, el escolar y su grupo de iguales (Pomar y Díaz, 1998).

Otros autores como Schommer y Dunnell (1997), apoyan posturas de índole similar, ya que afirman que el bajo desarrollo de creencias epistemológicas debe ser consideradas como una

barrera que impide a los estudiantes altamente dotados, con bajo rendimiento académico, realizar un uso adecuado de su potencial cognitivo. Según Hofer y Pintrich (2002, citado por Maravilla y Gómez, 2015, p.85) “las creencias epistemológicas conforman un conjunto de premisas y presuposiciones personales acerca del conocimiento y de cómo se adquiere (aprendizaje), comprenden la noción de conocimiento, cómo es construido, cómo se evalúa, cómo se produce, dónde reside, cuál es su naturaleza y cómo se justifica su construcción”.

Otra variable para tener en cuenta en el aprendizaje autorregulado es el componente afectivo. Los procesos afectivos del estudiante regulan su proceso de aprendizaje, los cuales pueden verse afectados positiva o negativamente, por lo que, el autoconcepto es un elemento clave que afecta muy significativamente al rendimiento académico (Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004). Este planteamiento, lleva a considerar la existencia de aspectos entorpecedores y favorecedores del aprendizaje autorregulado. Por un lado, entre los aspectos entorpecedores podemos destacar: las comparaciones realizadas en el entorno escolar sobre el mejor o el peor de la clase, evitación del fracaso o poseer un autoconcepto negativo de sus capacidades, interfieren de tal manera en el desarrollo de sus capacidades que dichos estudiantes, no realizan un correcto uso de las habilidades más significativas del aprendizaje autorregulado (Pintrich y Schunk, 2002). Por otro lado, como aspectos favorecedores podemos destacar: un alto sentimiento de autoeficacia, un autoconcepto positivo y una valoración positiva del esfuerzo realizado en la tarea, el cual, ayuda a conseguir las metas propuestas, siendo todas ellas habilidades características del aprendizaje autorregulado (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Por tanto, existen estrechas relaciones entre los componentes cognitivos, afectivos-motivacional y el aprendizaje autorregulado. En otras palabras, para que se produzca un aprendizaje significativo y autorregulado, se precisa según McCombs y Marzano (1990) de habilidad y voluntad, en los que la cognición, metacognición, motivación, conducta y contexto del alumno deben estar perfectamente estructurados. Por tanto, un adecuado entrenamiento, en el cual se introduzcan elementos del aprendizaje autorregulado, tendrá efectos positivos tanto en la actividad académica del estudiante como en áreas emocionales y afectivas de los mismos. De este planteamiento, se evidencia la necesidad de diseñar un programa para que los estudiantes de altas capacidades aprendan a autorregular su proceso de aprendizaje, contrarrestando así la desmotivación académica sufrida estos estudiantes y garantizar así su éxito académico.

4 DISEÑO DE PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1.1 Presentación

A continuación, se presenta una propuesta didáctica para satisfacer las necesidades de un alumno superdotado dentro del aula ordinaria basándonos en los siguientes documentos: II Plan de atención a la diversidad en la educación de Castilla y León (2017-2011), Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato así como el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Es por ello, que las competencias en las que se ha basado dicha propuesta son: la digital, la comunicación lingüística, la sociales y cívicas, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la de aprender a aprender siendo esta la competencia clave, ya que, es sobre la que se asienta la propuesta de intervención. Esta competencia está estrechamente relacionada con el aprendizaje autorregulado y, dado que en el currículo oficial no se trabajan de manera directa, se ha optado por elegir unos contenidos vehiculares pertenecientes al área de lengua castellana y literatura del primer bloque: comunicación oral, hablar y escuchar, los cuales se especifican en el apartado correspondiente.

Las actividades están diseñadas para los momentos “libres” de los que dispone el escolar, es decir, cuando ya ha finalizado las tareas propuestas por el docente y debe esperar a que sus compañeros terminan la tarea. Dichas actividades forman parte del diseño de una sección semanal para el programa de radio que posee el centro.

El alumno al que va dirigido la intervención fue diagnosticado como alumno con necesidades educativas especiales en la etapa de infantil con un CI de 138. La decisión tomada por el equipo de orientación educativa y con la pertinente aprobación familiar fue la aceleración escolar iniciando la etapa de primaria un año antes de lo esperado para su edad. Actualmente cursa quinto de educación primaria.

El objetivo principal es que dicho alumno aproveche todo su potencial para ampliar contenidos académicos y a la vez desarrollar estrategias cognitivas propias del aprendizaje autorregulado partiendo de elementos altamente motivantes. Para desarrollar tales estrategias, el docente motivará al alumno con planteamientos novedosos en las actividades que ayuden a ejercitar todas sus potencialidades. Así mismo, negociará un contrato de aprendizaje que motive al alumno a conseguir las metas inicialmente propuestas.

La propuesta diseñada, se llevará a cabo a través del diseño y puesta en práctica de una sección semanal de 5 minutos para el programa de radio del centro. Así mismo, deberá solucionar las dificultades que surjan, así como saber manejarse en el dominio de las técnicas que se planteen.

Para el desarrollo de la propuesta didáctica se ha utilizado el diseño de una sección de un programa de radio, puesto que este tipo de formato permite trabajar sobre cualquier tema o área del currículo, a la par de mejorar la comunicación oral y escrita, la creatividad y la expresión artística, así mismo contribuye al empleo y manejo de las nuevas tecnologías las cuales, facilitaran el proceso de investigación y la realización del programa de radio.

Este método de trabajo ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar para desarrollar habilidades para la gestión y toma de decisiones. Se trabajará cuestiones relacionadas con el desarrollo de un plan de trabajo, cómo se debe controlar el proceso de aprendizaje, saber diagnosticar puntos fuertes y débiles, búsqueda de información en diferentes fuentes y aprender de ellas o la resolución de problemas, entre otros.

4.1.2 Descripción del contexto: centro y aula

Características del centro:

La experiencia planteada se desarrolla en un centro público cuya titularidad corresponde a la Junta de Castilla y León es de línea uno. Está situado en el barrio Cuatro de Marzo, parte sur de la ciudad de Valladolid, se trata de un barrio con alto porcentaje de población envejecida (Calderón, Delgado y García, 2006, p.34). A él, acuden alumnos/as procedentes de los barrios aledaños, tales como: el propio Cuatro de Marzo, Arturo Eyries y Parque Arturo León. Alrededor de este barrio existen numerosos colegios concertados, lo que ha provocado que el número de alumnos inscritos en el mismo haya disminuido considerablemente en los últimos años.

El colegio está dividido en dos recintos apartados el uno del otro, por un lado, se encuentra el recinto de educación infantil y por otro: el recinto de educación primaria. Ambos han sufrido una gran remodelación en el año 2012 ya que los edificios fueron construidos en los años 60. Ahora están adaptados para personas con movilidad reducida.

El colegio cuenta con varias instalaciones:

En el recinto de infantil (A):

- Dos pabellones de Educación Infantil, en los que se encuentran las diferentes aulas de esta etapa (amplias y luminosas), así como baños, sala de profesores, sala de informática, sala de psicomotricidad, rincón de lectura, aula de inglés, aula de audición y lenguaje, comedor escolar y un pequeño salón de actos.
- Dos patios para los niños de Educación Infantil en el que se encuentra una pérgola con un arenero y diferentes columpios.

En el recinto de primaria (B):

- Un pabellón de Educación Primaria en el que se encuentran las diferentes aulas de esta etapa (amplias y luminosas), así como la biblioteca del centro, una sala de informática, una de inglés, un aula de audición y lenguaje, un laboratorio, la sala de profesores, baños, comedor escolar, el gimnasio y éste a su vez se utiliza como salón de actos y la sala de conserjería.
- Un gimnasio con una sala para guardar los materiales y los baños.
- Dos canchas, una de fútbol y otra de baloncesto para los niños de primaria.

Características del aula:

En cuanto a las características del aula: Se trata de un aula amplia con forma cuadrangular. Es un aula muy luminosa ya que cuenta con dos grandes ventanales. El mobiliario del que dispone consta de: una pizarra tradicional y otra digital, mesas y sillas para cada alumno, así como para el profesor, una zona de armarios para guardar el material, un ordenador para consulta de información, un cañón proyector, corchos en las paredes para exponer los trabajos, percheros para colgar los abrigos y un banco para depositar objetos y/o manualidades. En las paredes del aula están expuestos los trabajos que realizan los alumnos, las normas del aula, la lista de lecturas realizadas, las reglas básicas de matemáticas y lengua e incluso mapas políticos y físicos de España para facilitar la tarea diaria de los escolares.

Características del alumnado:

El aula de 5º de primaria, al que pertenece el alumno para el que se diseña la presente propuesta, está formada por 24 alumnos de los cuales uno de ellos se incorporó a finales de noviembre.

La tipología del alumnado es la siguiente:

- Alumnado ordinario: 19 (los cuales no precisan de ningún tipo de adaptación curricular).
 - 6 alumnos pertenecientes a minorías étnicas
 - 2 inmigrantes procedentes de América latina (Colombia y República Dominicana)
 - 2 inmigrantes refugiados (uno de Bulgaria y otro de el Salvador)
- ACNEAE (5): (alumnos con necesidad específica de apoyo educativo)
 - ANCE: un alumno con necesidades de compensación educativa, con especiales condiciones geográficas, sociales y culturales perteneciente a minorías étnicas.
 - ACNEE: un alumno con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento.
 - ALTAS CAPACIDADES: un alumno con superdotación intelectual de carácter general con CI 138.

- TDAH: dos alumnos, uno de los casos es comórbido con trastornos de conducta (trastorno negativista desafiante). Y, el otro, está medicado y trabaja adecuadamente siempre y cuando no se le olvide tomar la medicación.

Para la clasificación de los alumnos nos hemos regido por la plataforma ATDI en la cual se recogen todos los ACNEAE de la comunidad autónoma de Castilla y León basada en la instrucción del 24 de agosto de 2017. Como puede verse, es una clase muy diversa con una gran variedad de alumnado percibiendo en ellos notables diferencias tanto de desarrollo como de aprendizaje. Esta diversidad cultural proporciona nuevos conocimientos para el resto de los alumnos lo que es beneficioso a la hora de realizar las diferentes actividades y sirve como una herramienta más de aprendizaje. Cabe destacar que el grupo clase está perfectamente cohesionado pese a las diferencias culturales e ideológicas.

El alumno al que va dirigido la intervención es un alumno diagnosticado con superdotación intelectual de carácter general con un CI de 138. Desde los inicios de su escolarización, ha destacado por sus capacidades intelectuales, la tutora de esta etapa atisbó tales aptitudes y las puso en conocimiento del equipo de orientación del centro, el cual junto con la familia y el propio alumno acordaron la aceleración escolar comenzando así un año antes de lo esperado la etapa de primaria. El alumno ha tenido una aceptación muy positiva en el grupo y le tratan como a un igual. Los primeros años de la etapa de primaria han transcurrido sin problemas, pero desde cuarto curso se está observando que el alumno carece de motivación en la tarea ya que la realiza con desgana sacando el mínimo partido a sus potencialidades, por lo que ha bajado notablemente sus calificaciones y rendimiento académico.

4.1.3 Competencias y objetivos

4.1.3.1 Competencias

En la propuesta didáctica se trabajarán las siguientes competencias básicas y transversales que marca la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

- 1) Competencia para aprender a aprender. Desarrollar esta competencia merece una especial atención ya que no se trata solo del elemento clave sobre el que se sustenta todo el proyecto, sino que es fundamental para el aprendizaje permanente de cada sujeto en todas las fases y etapas de su vida. Según la Orden ECD/65/2015, dicha competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, dirigir y persistir en el aprendizaje, lo cual exige motivarse para aprender. Dicha motivación depende en primer lugar de que podamos generar en el alumnado la curiosidad y la necesidad de aprender, de que este se sienta protagonista de su proceso de aprendizaje y sea el mismo el responsable directo de su

resultado para finalmente alcanzar las metas propuestas inicialmente produciéndose así una sensación de autoeficacia, lo que contribuye a que se sienta motivado para abordar dichas tareas. Es por ello, que la propuesta aquí planteada (la elaboración de una sección de un programa de radio), con la libre elección de la temática y formato de cada sección, así como los pasos que debe ir dando (planificación, desarrollo y ejecución), siendo el propio alumno protagonista y responsable de todo el proceso y del resultado de este, ayudarán a que desarrolle tales aptitudes. En segundo lugar, para organizar y gestionar el aprendizaje es necesario que el alumno controle y conozca los diferentes procesos de aprendizaje y pueda así ajustar las actividades y tareas a los tiempos marcados, por ello, la realización de una planificación de trabajo, así como un cronograma de actividades le ayudarán a conseguirlo. La finalidad de dicha competencia y, por ende, el de la propuesta es que el alumno desarrolle el aprendizaje autónomo y eficaz. Así mismo, fomentamos la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje ya que le hacemos participe de su proceso de aprendizaje al ser el mismo el que estructura su proceso de trabajo y los pasos que debe ir dando para conseguir su propósito.

A medida que desarrolle y ejecute los programas y compruebe de primera mano el éxito de los mismo y la satisfacción del trabajo realizado contribuirá a aumentar su percepción de autoeficacia, la confianza en sí mismo y en sus capacidades, elevando así los objetivos de aprendizaje y sus probabilidades de éxito de forma progresiva.

Por todo ello, su uso, supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de comunicarlo de manera autónoma. Tomando conciencia de sus propias capacidades intelectuales y de lo que es capaz de hacer por sí solo y con ayuda de los demás.

- 2) Competencia en comunicación lingüística. Es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral o escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y de interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los conceptos. Desarrollaremos esta competencia en la redacción de los textos para la elaboración de la sección, en la confección de los guiones o escaletas, en los discursos orales realizados durante la retransmisión de la sección, en la comunicación con los demás expresando ideas, contenidos, en especial los intercambio orales realizados con su tutor y/o responsable de la sección, en la defensa de sus ideas, en el empleo de un uso correcto del lenguaje tanto oral como escrito, en la fluidez de su discurso y la correcta entonación de los mismos. Es una competencia clave ya que de ella depende el éxito o fracaso de la puesta en práctica de la sección de radio.
- 3) Competencia digital. Implica el uso seguro y crítico de las TIC en el trabajo y el ocio. Trabajar esta competencia es vital para desarrollar las diferentes actividades propuestas ya que deben buscar y obtener información a través de medios digitales para posteriormente transformarla en conocimiento. Además, debe aprender a manejar

diferentes programas informáticos como el Audacity (programa para montaje de audios: Zara Studio, Cadts), procesadores de textos (Word, Open Office), buscadores de información (Google o Kiddle).

- 4) Competencias sociales y cívicas. Recoge los comportamientos que preparan a las personas para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social, profesional y cívica, en una sociedad para participar plenamente en la vida cívica. Se trabajará gracias al respeto por la opinión de los demás, los turnos de palabra, las normas de trabajo el trato entre iguales o las relaciones sociales durante el trabajo en equipos.
- 5) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Ser capaces de tomar decisiones y proponer ideas. Es la habilidad de cada persona para transformar las ideas en actos, a la capacidad de innovación y de asunción de riesgos y las aptitudes necesarias para la planificación y la gestión de proyectos. Es muy importante promover la iniciativa del alumno por lo que para desarrollarla dejaremos al alumno libertad en la elección de temas a tratar en su sección, así como el formato en el que lo desarrollará, partiendo siempre de un enfoque educativo y sin olvidar el contexto en el que se encuentra.

4.1.3.2 Objetivos

- 1) Desarrollar las estrategias necesarias para ser independiente en el proceso de aprendizaje.
- 2) Desarrollar el aprendizaje autónomo, ayudándoles a organizar su propio plan de trabajo (actividades, recursos, distribución del tiempo, ...).
- 3) Potenciar la autocrítica y la autoevaluación, de manera que el alumno pueda hacerse responsable de su aprendizaje.
- 4) Potenciar los factores que configuran el pensamiento divergente para que el alumno sea capaz de ver las cosas desde diferentes puntos de vista y aprenda a buscar varias soluciones a un mismo problema.
- 5) Enseñar al alumno a identificar, reconocer y aceptar sus cualidades y limitaciones como medio para desarrollar su autoestima.

4.1.4 Metodología

En la propuesta didáctica se emplea el pluralismo metodológico, ya que para llevarla a cabo de una manera eficaz y dinámica se deben emplear diferentes estrategias de enseñanza que ejerzan una influencia significativa en el desarrollo de determinados tipos de comportamiento ya que eligiendo una buena estrategia metodológica ayudamos a introducir cambios en el desarrollo de los niños/as.

De acuerdo con Zimmerman (2002), se seguirá una metodología basada en la participación activa del alumnado, siendo el mismo el responsable de las decisiones asociadas a su proceso de aprendizaje. La finalidad es que el alumno asuma el control de sus pensamientos, emociones, acciones y motivaciones a través de diferentes estrategias personales para alcanzar los objetivos y metas previamente planteados.

La propuesta de intervención planteada se basa en el método propuesto por Zimmerman (1989). Los pasos o procesos básicos que lo configuran son: la planificación, la ejecución y la auto-reflexión o evaluación, por medio de los cuales los alumnos usan sus habilidades de cognición, metacognición, conducta efectiva y motivación.

Se trabajará de una manera globalizada por lo que los principios metodológicos empleados serán: actividad, autonomía, creatividad, globalización, individualización y socialización. A continuación, se detalla cómo se van a llevar a cabo.

- **Actividad.** En las diferentes actividades diseñadas se plantearán determinadas situaciones problemáticas (con un nivel asequible de dificultad), que generen en el alumnado cierta tensión mental para estimular su participación activa. Para ello, deberán aprender haciendo, es decir, ejercitando todas sus capacidades, debiendo incluir en ellas un plan de trabajo acorde a la programación de las diferentes actividades. Con ello, se pretende potenciar el trabajo autónomo y el autoaprendizaje. Pero sin olvidar que las actividades están enfocadas como un elemento investigador para fomentar así su aprendizaje
- **Autonomía:** Con este principio lo que intentamos es que el aprendizaje se base en un descubrimiento autónomo para los alumnos/as convirtiéndose así en el primer paso para aprender a aprender, ya que así los alumnos investigarán, analizarán datos, consultarán diferentes fuentes (tanto en formato digital como impreso), organizarán los materiales a emplear, sintetizarán las ideas que les resulten más necesarias para la realización de las actividades planteadas, tomarán decisiones, ...
- **Creatividad.** En la presente unidad didáctica es clave este principio ya que se potenciará la espontaneidad de los alumnos, así como su expresividad y creatividad puesto que en el desarrollo de las diferentes actividades se les dará libertad (partiendo de unas pautas) para su realización.
- **Globalización.** Ya que es una forma de organizar los contenidos, los cuales se orientan de tal forma que los alumnos pueden percibirlos como un todo integrado alrededor de diferentes ejes. Su principal característica, es favorecer la relación entre los diferentes contenidos que conforman la unidad didáctica, para motivar y despertar el interés del alumnado.
- **Individualización.** Todas las actividades tendrán en cuenta las necesidades y/o peculiaridades de cada alumno a nivel particular, pero sin olvidar el contexto clase al que

pertenecen. Estas peculiaridades ayudarán a formar equipos equilibrados en los cuales, los alumnos puedan aprender los unos de los otros.

4.1.5 Contenidos

Debido a que el aprendizaje autorregulado está estrechamente relacionado con la competencia de aprender a aprender, la cual, no posee ningún contenido específico asociado, se toma como contenidos vehiculares para poder trabajarla, los propuestos en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, para el quinto curso de educación primaria del área de Lengua castellana y literatura. Dichos contenidos pertenecen al bloque I: comunicación oral, hablar y escuchar y son los siguientes:

1. Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas utilizando un discurso ordenado y coherente en situaciones de comunicación formales e informales.
2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
3. Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización del discurso, escucha, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, utilizando lenguaje no sexista ni estereotipados.

Los criterios de evaluación asociados a dichos contenidos son:

- Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, entonación, volumen, organización del discurso, escuchando e incorporando las intervenciones de los demás.
- Interpretar y utilizar la información verbal y no verbal.
- Mantener una actitud de escucha atenta en las audiciones de textos de distinta tipología y comprender lo que se escucha, respetando la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones, evitando estereotipos y prejuicios racistas
- Aplicar las estrategias aprendidas en el aula en otros entornos.
- Verbalizar y explicar ideas, opiniones, informaciones, relatar acontecimientos, describir situaciones y experiencias, y narrar historias con coherencia y orden utilizando lenguaje no sexista.

4.1.6 Actividades

Para el desarrollo de la propuesta didáctica, se le pedirá al alumno la realización de un dossier, el cual, deberá diseñar y estructurar para reflejar todos los pasos dados para la confección de su sección en el programa de la radio escolar. En dicho dossier, no solo se observará y evaluará la evolución personal del alumno sino también su creatividad e iniciativa, por lo tanto, servirá como instrumento clave para la evaluación del alumno.

El alumno y el profesor negociarán un contrato de aprendizaje en el cual ambos se comprometen a la realización de la sección del programa de radio semanal, el primero ejecutándolo y el segundo supervisándolo. En el Anexo 1, se encuentra el modelo de contrato que ambos deberán cumplimentar y firmar.

Una vez firmado el contrato, el alumno deberá elegir un nombre para su sección, así como la música que la acompañará. A continuación, deberá buscar información para familiarizarse con el funcionamiento de un programa de radio, así como los pasos que se deben llevar a cabo, para facilitar la tarea, el profesor le proporcionará una serie de recursos web (Anexo 2). El siguiente paso que debe realizar es familiarizarse con los distintos programas informáticos, tanto para la búsqueda de información, grabación de sonido, montaje de imágenes, etc. Para ello, el profesor le proporcionará un listado con todos ellos (Anexo 3).

Las diferentes actividades planteadas para el desarrollo de la propuesta didáctica se dividen en tres apartados de acuerdo con las fases de aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman (1989). Antes de comenzar con dicha estructuración, el alumno debe familiarizarse con el funcionamiento y uso de la radio, su historia, manejo y uso de programas. Una vez documentado se inicia el proceso de trabajo propiamente dicho, el cual consta de los siguientes apartados: el primero son las actividades de planificación, el segundo las de ejecución y el tercero las de evaluación (las tres últimas, se llevarán a cabo durante todas las semanas que haya programa de radio, aproximadamente 25). Durante todo el proceso, el alumno deberá ir cumplimentando el dossier de actividades y al final de cada semana deberá entregárselo al profesor para que lo evalúe.

Estructuración del proceso de trabajo:

1. Actividades de planificación

- Paso 1. Diseño del plan de trabajo
- Paso 2. Elección del tema y formato
- Paso 3. Búsqueda de información
- Paso 4. Estructuración de la sección

2. Actividades de ejecución

- Paso 5. Diseño del guion o escaleta
- Paso 6. Presentación de la propuesta
- Paso 7. Rellenar el dossier de actividades
- Paso 8. Ensayos
- Paso 9. Revisión y corrección de errores
- Paso 10. Grabación y emisión

3. Actividades de evaluación

Paso 11. Análisis de la emisión

Paso 12. Propuesta de mejora para la preparación de futuras secciones del programa

Paso 13. Entrega del dossier

A continuación, se detallan los pasos que el alumno debe seguir para la realización de cada sesión semanal de radio. Para tal fin, el profesor acompañará al alumno a lo largo de todo el proceso, siendo el este el referente para marcar las pautas, resolver dudas, y en definitiva guiar, supervisar y evaluar todas las acciones realizadas por el estudiante.

Paso 1. Diseño del plan de trabajo

Lo primero que debe hacer es realizar un plan de trabajo en el que se especifiquen las tareas previstas y el calendario para realizarlas. Este paso es el más importante ya que en él se va a especificar el tipo de tareas, cómo y cuándo hacerlas, es decir, es una hoja de ruta en la cual se especifican todas las metas, procesos y actividades que el alumno debe llevar a cabo para alcanzar los objetivos planeados. Lo cual va a permitir al alumno medir de forma eficaz las acciones realizadas.

Antes de elaborar el plan, el alumno debe plantearse las siguientes preguntas e intentar darles respuesta.

1. ¿Cuál es el objetivo de tu plan de trabajo?

El primer paso es tener claro qué quieres conseguir

2. ¿De qué trata tu trabajo?

Breve resumen sobre la temática elegida y el formato que le darás

3. ¿Cuáles son tus metas y objetivos?

Debes plantear los objetivos que quieres conseguir con el tema y cuál es su finalidad

4. ¿De qué recursos dispones?

Enumera los recursos tanto materiales como humanos de los que dispones para comprobar que la idea que tienes puede llevarse a cabo con ellos.

5. ¿Quién o quienes van a ser los responsables de cada tarea?

Aquí debes indicar que tarea vas a realizar tu solo o en cual vas a necesitar la ayuda de otra persona ya sea el tutor, un compañero, un familiar, etc.

6. ¿Qué estrategia vas a seguir para cumplir el objetivo?

Describe brevemente que acciones vas a realizar y de qué modo para cumplir con tu idea.

7. ¿Posibles obstáculos? ¿Tienes plan B?

Debes ser consciente de los posibles obstáculos que puedas ir encontrándote por el camino, enumera una posible lista de ellos y de qué maneras lo solventarías, es decir, debes tener un plan b para cumplir con lo propuesto.

8. ¿Se han alcanzado los objetivos?

De acuerdo con el planteamiento seguido y la idea de partida, debes mencionar en qué grado, según tu criterio, lo has alcanzado. A continuación, se presenta un ejemplo:

	10 puntos	5 puntos	0 puntos
He cumplido con las tareas propuestas en tiempo y forma			
El tema ha sido abordado adecuadamente			
Me he anticipado a los obstáculos y el plan b ha sido un acierto			
He planificado correctamente los recursos			

En el Anexo 4 se presenta un modelo que servirá de ejemplo para que el alumno confeccione su propio plan de trabajo.

Paso 2. Elección de tema y formato

En este paso se debe definir la temática semanal (autores vistos en el área de lengua castellana y literatura, científicos, personajes históricos, civilizaciones, temas de actualidad, ...) y qué tipo de formato va a emplear: entrevista, debate, reportaje, análisis de la actualidad, programa cultural sobre cine, televisión, medio ambiente, etc.

Paso 3. Búsqueda de información

Aquí el profesor es un mero guía y acompañante del proceso de investigación, su función es activar al alumno para que busque, contraste y analice la información para realizar el producto final. Es por ello, que el alumno debe realizar una búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, libros, revistas), contrastar la veracidad de estas (el uso de la Wikipedia no es válido, se recomienda el uso del buscador específico para niños: Kiddle), se recomienda que la información buscada dé respuesta a las preguntas: qué, quiénes, cómo, cuándo, dónde y por qué. La información recaba durante todo el proceso debe redactarse en tres párrafos con la estructura: introducción, desarrollo de la idea y conclusiones de esta, con una extensión máxima de una cara de folio.

Paso 4. Estructuración de la sección

En este paso debe decidir cómo estructurar la información que tiene para dar una visión global y coherente sobre el tema elegido. Debe tener en cuenta que su sección forma parte de un programa y en consecuencia debe adaptarse a las normas que el director proponga.

Paso 5. Diseño del guion o la escaleta que va a seguirse en el programa

Una vez estructurada toda la información, el alumno, debe cumplimentar el guion o escaleta en el cual se especifican las diferentes acciones que se llevaran a cabo durante el desarrollo de la sección y los tiempos de cada una de ellas. Dicho documento será la guía que deberá seguir en el momento de la grabación del programa. En el Anexo 5 se propone un esquema tipo de escaleta.

Paso 6. Presentación de la propuesta

El alumno debe presentar al profesor el diseño de la propuesta, así como defender su idea a través de una pequeña presentación de esta, es decir, debe realizar una argumentación detallada con el tema, formato y contenidos que va a tratar, para que el profesor la de paso, puesto que es el encargado de supervisar todas las secciones que constituyen el programa de radio, por ello, es muy importante que todo esté cohesionado y perfectamente estructurado. Además, en este punto el profesor puede realizar determinadas correcciones y/o sugerencias para enriquecer el producto final. En el Anexo 6, se presenta un ejemplo de propuesta que el alumno deberá cumplimentar.

Paso 7. Rellenar dossier de actividades

En este paso, el alumno deberá completar el dossier con todos los pasos que ha seguido hasta el momento, para que en él quede reflejado la estructuración y evolución del proceso de trabajo.

Paso 8. Ensayos

Llegados a este punto, el alumno, realizará diferentes ensayos para comprobar que el diseño, estructura de la sección, así como la verbalización de esta es correcta y en el caso de detectar algún error rectificarlos. El alumno será grabado en audio para que luego se escuche, analice el proceso y pueda ir perfeccionando la locución. Al escucharse le va a ayudar a afrontar la sesión de emisión con menos tensión pues va a estar familiarizando con las sensaciones que esta produce lo que contribuirá a realizar un trabajo con mayores probabilidades de éxito.

Paso 9. Revisión y corrección de errores

El alumno analizará los vídeos y audios del ensayo, lo cual servirá para detectar los posibles errores que se deban rectificar, así como los posibles fallos en el discurso oral para poder rectificarlos. En el caso de que se observen errores estos deben figurar en el dossier e incluir las rectificaciones que se vayan a llevar a cabo.

Paso 10. Grabación y emisión:

El alumno tiene que llevar a cabo la realización del producto radiofónico. Se llevará a cabo sin cortes y en directo, por ello, es imprescindible que el guion esté sumamente detallado y se siga paso a paso pues no cabe la improvisación.

Paso 11. Análisis y evaluación del producto realizado

Los audios y videos servirán de instrumento, no solo para evaluar al alumno sino también al propio docente o responsable de la sección. Al ser un instrumento realizado por el propio alumno, este, se sentirá más motivado para evaluarlo. Ambos se sentarán conjuntamente para visualizar los videos y escuchar los audios, analizando y comentando los aciertos y fallos. Todo ello, ayudará a ver los errores cometidos por el alumno y al docente para comprobar en qué y por qué ha fallado, y entre ambos especificar cómo deben mejorar en dichos aspectos. En el Anexo 7 se encuentran los instrumentos de evaluación y autoevaluación.

Paso 12. Propuesta de mejora para la preparación de futuras secciones del programa

Una vez analizados los fallos y errores, el alumno incluirá en el dossier una propuesta de mejora que ayuden a mejorar o perfeccionar las secciones futuras. Aquí también puede incluir nuevas ideas que vayan surgiendo y que enriquezcan el producto final.

Paso 13. Entrega del dossier de actividades

El alumno deberá entregar el dossier de actividades al profesor para que este lo evalúe.

4.1.7 Recursos

4.1.7.1 Recursos materiales

- Aula de informática del centro con acceso a internet
- Aula de referencia del alumno
- Aula para la radio escolar:
 - Micrófonos
 - Auriculares
 - Mesa de mezclas
 - Ordenador
 - Altavoces
 - Cámara de vídeo
 - Mesas
 - Sillas
 - Pizarra
- Biblioteca de centro y de aula
- Ordenador portátil

- Ordenador de sobremesa
- Tablet
- Google Apps para entidades
- Programas informáticos:
 - Gmail
 - Audacity
 - Speaker
 - Zara radio
 - Cast
 - Paquete de Microsoft
- Dossier de actividades
- Cuaderno de notas
- Material de escritura y pintura

4.1.7.2 Recursos humanos

- Alumno
- Profesor/es encargado/s de la radio escolar
- Tutor del alumno
- Voluntarios/colaboradores de la sección

4.1.8 Cronograma

El tiempo se organizará de forma flexible aprovechando las horas libres del estudiante, por lo que el tiempo variaría según el día y la semana. La realización de la sección se llevará a cabo durante todo el curso escolar con una aproximación de 25 programas. A continuación, se propone un cronograma estándar que deberá cumplir semana a semana, si el tiempo de clase no es suficiente podrá terminar en casa las actividades planificadas para cada día.

CRONOGRAMA SEMANAL DE ACTIVIDADES

SEMANA N° _____								
ACTIVIDADES				DÍA DE LA SEMANA				
TIPOLOGÍA	NOMBRE	LUGAR		L	M	X	J	V
		CENTRO	CASA					
Planificación	Diseño del plan de trabajo							
	Elección del tema y el formato							
	Investigación sobre el tema elegido							

	Estructuración de la sección							
Ejecución	Diseño del guion o escaleta							
	Presentación de la propuesta							
	Rellenar dossier de actividades							
	Ensayos							
	Revisión y corrección de errores							
	Grabación y emisión							
Evaluación	Análisis de la emisión. Aciertos y errores							
	Propuesta de mejora para la preparación de futuras secciones del programa							
	Entrega del dossier de actividades							

4.1.9 Evaluación

La evaluación será formativa, continua y global ya que el propio proceso formativo sirve de aprendizaje. En dicha evaluación se tendrá en cuenta los siguientes aspectos: la evolución personal del alumno, valorando el trabajo diario que desempeñan en el aula, el desarrollo de las diferentes actividades y la resolución de estas, su grado de implicación, su actitud hacia los demás compañeros y con la tarea propuesta, así como su comportamiento general en el aula.

La evaluación se llevará a cabo sin necesidad de realizar prueba alguna, ni en formato oral, ni en formato escrito (exámenes). Se tendrá en cuenta la superación de los objetivos, para ello se llevará un registro diario (Anexo 8) del grado de implicación en la tarea, del cumplimiento del contrato de aprendizaje, la resolución de los problemas y su actitud ante ellos o la consecución de objetivo, entre otros.

El dossier de actividades será un instrumento clave para la valorar la ejecución de las tarea, desarrollo y cumplimiento de estas. Además, las producciones realizadas por el alumno: presentación de la propuesta y la realización de la sección (la cual será grabada), nos proporcionará la información suficiente para evaluar en qué grado se han cumplido los objetivos inicialmente planteados.

A través de la observación se obtiene información sobre la conducta y/o comportamiento que los alumnos manifiestan espontáneamente. Tal es su importancia, que para aprovechar mejor dicha información y como seguimiento requerido en la evaluación continua, se emplearan tres técnicas de evaluación con sus correspondientes instrumentos, los cuales son:

1. Observación sistemática

Se emplearán dos escalas de valoración, una para valorar el plan de trabajo seguido durante la planificación y diseño de la sección (Anexo 9), y otra para valorar la ejecución de esta (Anexo 10).

2. Análisis de las producciones de los alumnos

A través de una rúbrica (Anexo 11), se evaluarán los siguientes instrumentos de control:

- El dossier de actividades
- Los textos escritos
- Las producciones orales

3. Intercambios orales con los alumnos

El profesor mantendrá conversaciones diarias con el alumno para valorar el trabajo realizado, asesorarle, así como resolver las dudas que pudieran ir surgiendo. Para ello, utilizará una lista de control (Anexo 12) y anotará en su cuaderno (cuaderno del profesor) los aspectos más relevantes de dichas conversaciones.

5 CONCLUSIONES

Los objetivos propuestos inicialmente han conseguido satisfacerse con éxito ya que a lo largo de todo el trabajo hemos podido comprobar que el alumnado superdotado posee unas cualidades cognitivas idóneas para triunfar en el contexto académico, pero para que dichas capacidades puedan aflorar, la interacción con el entorno y la percepción sobre sí mismo deben ser las adecuadas. Por ello, se debe tener en cuenta que tales capacidades no permanecen inalterables en el tiempo, pudiendo experimentar evoluciones tanto al alza como a la baja, y es aquí, donde entra en juego la labor docente, ya que potenciar las capacidades de este alumnado: inteligencia por encima de la media, altos niveles de creatividad, y persistencia en la tarea, (Renzulli, 1977) y hacerle enfrentar sus miedos (presiones sociales, alto nivel de autoexigencia baja motivación, baja autoconfianza), a través de una autorregulación de aprendizaje que según Rosário, (2004) depende de: la motorización, la regulación, y control tanto de su cognición como de su motivación y comportamiento harán que este alumnado tenga altas posibilidades de alcanzar el éxito académico, siendo esta la meta de cualquier estudiante.

Por todo ello, podemos afirmar que la clave para poder evitar las insatisfacciones educativas sufridas por el alumnado superdotado pasa porque, por un lado, el profesor-tutor preste atención al sujeto en cuestión y entable una íntima comunicación en la que ambos puedan reconocer sus fallos y errores y, por otro lado, involucrar al alumno/a en tareas requieran altos niveles de pensamiento. Una de las maneras de conseguir estas metas es realizando una correcta regulación del aprendizaje a través de estrategias altamente motivantes para el alumno. Como principales aportaciones de este proyecto podemos destacar, por un lado, que hemos ofrecido una visión globalizada del aprendizaje autorregulado y de las características definitorias del alumno superdotado, para luego especificar de qué forma los aspectos conformadores del aprendizaje autorregulado influyen en el desarrollo de las potencialidades de este alumnado. Y, por el otro, la propuesta educativa diseñada, ya que aborda la problemática desde una perspectiva novedosa e innovadora, la cual puede adaptarse a multitud de casos y contextos.

Podemos destacar como principal oportunidad del trabajo propuesto, la variedad de fuentes consultadas para intentar abordar la problemática planteada de la manera más globalizadora posible. Así pues, para mí, es altamente gratificante, haber tenido la oportunidad de ofrecer una posible vía de actuación para intentar solventar o minimizar las dificultades con las que tiene que lidiar el alumnado superdotado durante su proceso de aprendizaje. Pues creo que, de la misma manera que a aquellos alumnos que poseen deficiencias intelectuales, sensoriales o motóricas se les ofrece espacios únicos de aprendizaje, el alumnado superdotado también es merecedor de tales oportunidades y más cuando así lo ampara la ley educativa.

Otro hecho destacable, es que la propuesta aquí diseñada pretender ser versátil y altamente motivante, ya que no solo se puede adaptar a todo tipo de etapas educativas, alumnado y agrupamientos de estos, sino que se pueden trabajar multitud de temas y formatos. Así mismo, la metodología en ella planteada, posee un carácter novedoso (la radio como instrumento de aprendizaje), la cual, fomenta tanto el aprendizaje autónomo como el cooperativo, pudiendo incluir además a toda la comunidad educativa y abrir así la escuela al mundo para hacerla participe de sus intereses y decisiones.

Como limitaciones más destacables de este trabajo podemos mencionar las siguientes. En primer lugar, la imposibilidad de poner en práctica la propuesta didáctica ya que el tiempo disponible no ha sido el suficiente para poder implementarla en el aula y obtener los resultados esperados. En segundo lugar, la propuesta didáctica diseñada, requiere de mucha planificación, estructuración y seguimiento por parte del docente, lo que implica un trabajo añadido a las labores habituales pues requiere de: planificación y estructuración de contenidos, diseño de material, elaboración de instrumentos de evaluación, seguimiento constante y continuo de los alumnos, etc. Lo cual, muchas veces conlleva a que este tipo de metodologías y planteamientos sean rechazados desde del inicio, bien porque parte del profesorado no está de acuerdo con tales planteamientos, bien porque no están dispuestos a destinar parte de su tiempo libre en el diseño y seguimiento de dichos proyectos o bien porque sus esfuerzos no se ven recompensados con un mayor rendimiento del alumnado o simplemente porque se carece de formación, recursos para poder implementarlos o la total oposición de los padres. Es por ello, que a veces es muy difícil su ejecución y puesta en marcha.

El desarrollo de este proyecto ha supuesto para mí todo un reto tanto a nivel personal como profesional, ya que en él se reflejan, por un lado, mis más profundas inquietudes sobre la problemática que posee el alumno superdotado y, por el otro, poder poner en práctica todo lo aprendido a lo largo de estos cuatro años para intentar dar una respuesta acorde tanto a la formación recibida como a las necesidades que estos presentan. De la misma manera, he intentado plasmar en él mi más firme convicción sobre la necesidad de ofrecer a cada alumno una respuesta educativa que satisfaga sus necesidades de aprendizaje. Por todo ello, puedo afirmar que estoy totalmente satisfecha con el trabajo aquí desarrollado, el cual, ha sido posible gracias al empeño y dedicación de todos aquellos profesionales que han contribuido a mi formación y han hecho posible que pueda poner en práctica todas mis potencialidades.

Me gustaría finalizar con una cita de la X Conferencia Mundial de niños superdotados, celebrada en La Haya (Holanda) en julio de 1991 que resume a la perfección todo el trabajo: “Un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín oficial de Castilla y León*. Valladolid, 19 de junio de 2017, nº 115, pp. 23109-23176.
- Albes, M.C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaria, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Departamento de educación, política lingüística y cultura*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Editorial Espasa Universitaria, pp. 32-45.
- Baum, S. (1991). *To be gifted and learning disabled*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Butler, D. y Winne, H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 3, 245-281.
- Calderón, C y Roa, A. (2018). *Altas capacidades, educando para el éxito*. España: La Muralla, S.A.
- Calderón, B., Delgado, J. M.^a y García, J.L. (2006). *Análisis de la población, vivienda y comercio en Valladolid y los municipios de su alfoz*. Departamento de Geografía, Universidad de Valladolid.
- Carver, C. y Scheier, M. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. En E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior, vol. (2)*, pp. 3–52. New York: Guilford Press.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Dansereau, D. (1978). *The development of a learning strategies curriculum*. En Harold F. O'Neil Jr. (Ed.) *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 25 de julio de 2016, nº 142, pp. 34184-34746.

- Hernández C. y Borges, A. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, vol (3), pp. 233-252.
- Herrera, F., Ramírez, M.I.; Roa, J.M. y Herrera, I. (2004). ¿Cómo interaccionan el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 1-9.
- Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en los centros docentes de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 24 de agosto de 2017.
- Jung, C. (1947). *Essays on Contemporary Events*. London: Kegan Paul.
- Jessie, E., Moore, P.J. y Atputhasamy, L. (2003). High-achieving students: their motivational goals, self-regulation and achievement and relationships to their teacher's goal and strategy-based instruction. *High Ability Studies*, 14 (1), 23-29.
- Kinzie, M. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: learner control, selfregulation, and continuing motivation. *Educational technology research and development*, 38, 1-21.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, 14, 15-20.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº12886, pp. 97858 - 97921.
- López Andrada, B., Betrán, M.^a T., López Medina, B. & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid: DIM Impresores.
- Maravilla, J. y Gómez, L. F. (2015). La relación de las creencias epistemológicas de profesores y alumnos con la conducta que manifiestan en la práctica educativa. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 81-130.
- McCombs, B. y Marzano, R. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.

- McRobbie, C. y Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *International Journal of Science Education*, 19 (2), 193-208.
- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, nº25, pp. 6986-7003.
- Orden EDU/278/2016, de 8 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 13 de abril de 2016, nº 70, pp. 15453-15458.
- Palazuelo, M^a M., Elices, J. y del Caño, M. (2007). *Alumnado con superdotación. Respuesta educativa*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Palmer, S. y Kimchi, R. (1986). The information processing approach to cognition. In Knapp, T. y Robertson, L. (Eds.), *Approaches to cognition: Contrasts and controversies* (pp. 37-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.
- Pérez, L. (1993). *Diez palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated Learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. y DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students motivation and self-regulated learning. *German journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.

- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and implications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National center for research to improve postsecondary teaching and learning, University of Michigan.
- Pomar, M. y Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 117-135.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, nº 52, pp. 19349-19420.
- Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible program for the gifted and talented*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Ryan, R. y Decy, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
- Schommer, M. y Dunnell, P. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19, 153-156
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Edebe: Barcelona.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En: M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research in teaching*. (pp. 315-317) New York: Mac Millan.
- Whitmore, J. (1988). *Nuevos retos a los métodos de identificación habituales*. En Freeman, J. (Dir). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Zamora, A. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de Secundaria y su relación con las variables cognitivo-motivacionales* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En: Zimmerman, B. y Schunck, D. (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. N. York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview, *Theory into practice*, 41 (2).

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated Learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82 (1) 51-59.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva*. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). ISSN N° 1515 – 1867.

ANEXOS

ANEXO 1. CONTRATO DE APRENDIZAJE

MODELO CONTRATO DE APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO	
Nombre del estudiante:	
Nombre del profesor:	
Fecha de inicio:	
Fecha prevista de finalización:	
Tema del proyecto:	
<u>Objetivos:</u> ¿Qué deseas aprender?	
<u>Estrategias de aprendizaje:</u> ¿De qué manera vas a aprender?	
<u>Recursos:</u> ¿Quién y qué te proporcionarán información?	
<u>Tareas y plazos:</u> ¿Qué vas a aprender dentro de un determinado período?	
<u>Demostración:</u> ¿De qué manera demostrarás lo que has aprendido?	
<u>Evaluación:</u> ¿De qué manera te gustaría que te evaluaran?	
<u>Temporalización:</u> Cronograma de aprendizaje y sesiones de tutoría	
Firma del profesor	Firma del estudiante

ANEXO 2. LISTADO CON RECURSO WEB DE INFORMACIÓN SOBRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y RADIO

Web en la que se muestran los pasos necesarios para la realización de una radio escolar:

<http://www.aulaplaneta.com/2016/02/22/recursos-tic/como-crear-una-radio-escolar-en-cinco-pasos/>

Web que facilita toda la información sobre programas de radio:

http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/194566/mod_resource/content/0/contenidos/103/index.html

Páginas webs de colegios con proyecto de radio escolar:

Radio Alfares. Emisora de radio del IESO Vía Dalmacia de Torrejoncillo. Cáceres

<https://iesotorrejocillo.educarex.es/radioalfares/>

Emisora de radio del CEIP. Andalucía de Fuengirola, Málaga:

http://isidromaestro.blogspot.com/p/blog-page_29.html

Web del ministerio de educación para la confección de una radio escolar:

<http://recursostic.educacion.es/observtorio/web/eu/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/617-monografico-radio-escolar-i?start=2>

Web del ministerio de educación sobre la historia de la radio y su evaluación hasta nuestros días:

<http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/bloque1/index.html>

ANEXO 3. LISTADO DE SOFTWARE, PROGRAMAS INFORMATICOS Y MANUALES DE USO PARA CREAR UNA RADIO ESCOLAR

Audacity. Software para grabar y editar sonidos con multitud de opciones.

AudioTrimmer. Editor de audio, online y gratuito, aunque también se puede descargar y usar en ordenador o dispositivos móviles. Sirve para cortar pistas de audio, crear tonos de voz y todo tipo de sonidos para dotar de realismo a la sección.

Cast. Plataforma muy completa que incluye un estudio virtual de radio para grabar, editar y publicar una grabación en formato podcast. Es una plataforma de pago, pero cuenta con una versión gratuita de prueba de 30 días.

Hay-Wave. Editor de audio online de fácil manejo ideal para crear podcasts que posteriormente se pueden añadir y acoplar a los programas de radio. Además, tiene la opción de corregir los fallos producidos durante la grabación y ordenar las partes correctamente.

Ivoox. Web para subir audios y escuchar todo tipo de programas y podcast.

Listen2myRadio. Plataforma que sirve para emitir en directo el programa de radio

SoundCloud. Web a la que se pueden subir y compartir podcasts, comentar las grabaciones y organizarlas por temáticas en álbumes.

Speaker. Servicio disponible para ordenadores y dispositivos móviles que permite grabar sonido o emitirlo en directo. También dispone de una sencilla mesa de mezclas virtual para incluir música o efectos sonoros. Además, permite compartir el programa o sección en redes sociales.

Podomatic. Herramienta que puede descargarse en cualquier dispositivo móvil o utilizarse online que permite almacenar los audios o podcasts. Es muy útil ya que posee múltiples funciones: guardar los contenidos de un programa grabado en diferido, se pueden compartir los audios con otros usuarios, así como para observar y corregir errores.

Vocaroo. Web de manejo sencillo con el que se puede grabar los audios desde el micrófono del ordenador, tableta o móvil. También incluye las opciones de compartir o descargar.

YouTube. Permite albergar videos grabados y ofrece la posibilidad de retransmitir en directo espacios televisivos y radiofónicos.

Zara Radio. Software gratuito de Zara Studio con el que pueden componerse los programas de forma sencilla mediante bloques que ya tengamos grabados. Además, permite crear listas aleatorias de música o sonidos.

ANEXO 4. EJEMPLO DE PLAN DE TRABAJO

PLAN DE TRABAJO		
ACCIONES	¿Qué tareas son necesarias?	
TIEMPO	¿Cuándo hay que entregar las tareas?	
OBJETIVOS	¿Qué esperas conseguir?	
ESTRATEGIA	¿Cómo vas a cumplir los objetivos?	
CANALES	¿Dónde se van a realizar las tareas?	
RESPONSABLES	¿Quién lo va a hacer?	
RECURSOS NECESARIOS	¿Cuántos recursos son necesarios? Especificar el tipo: humanos, materiales, organizativos	
GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	¿Cómo sabrás si has cumplido con los objetivos?	

ANEXO 5. ESQUEMA TIPO DE GUIÓN O ESCALETA

ESCALETA DE PROGRAMA DE RADIO TIPO		
Nombre del programa:		
Duración total del programa:		
Minuto en el que comienza la sección dentro del programa:		
Nombre de la sección:		
Duración de la sección:		
DESARROLLO DE LA SECCIÓN		
TIEMPO	DURACIÓN	CONTENIDO
0`	10``	Sintonía musical 1. Indicativa de la sección
10``	30``	Sintonía musical 2. Sintonía inicial Presentación. Se indica de qué va a tratar el programa, así como los datos de este.
40``	30´	Presentación del autor y posibles colaboradores
1´	3´	Desarrollo de la sección
4´	30``	Conclusión
4´40``	20``	Sintonía musical (sintonía final). Despedida de la sección.

ANEXO 6: ESQUEMA CON LA PROPUESTA DE LA SECCIÓN

PROPUESTA SECCIÓN				
PROGRAMA:			FECHA DE EMISIÓN:	
SECCIÓN:			DURACIÓN:	
REALIZADO POR:			SUPERVISADO POR:	
RECURSOS		TEMA	FORMATO	TIEMPO
MATERIALES	HUMANOS			

ANEXO 7. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE LOS VÍDEOS Y AUDIOS DE LA SECCIÓN REALIZADA

FICHA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO					
Nombre del alumno:	Nombre del docente:				
Semana de trabajo:	Fecha:				
El profesor valorará de 1 a 5 los diferentes ítems propuestos. El 1 que no está conforme y el 5 que lo está completamente. Para que la valoración sea favorable debe obtener al menos 30 puntos.					
	Puntuación				
Ítems	1	2	3	4	5
Inicio correcto de la sección					
Ha captado la atención del espectador desde el primer momento					
Uso y dominio de vocabulario relacionado con el tema					
Fluidez del discurso y entonación					
Ha detectado/cometido errores y ha sabido corregirlos sobre la marcha					
Ha respetado los tiempos marcados					
Ha seguido el guion					
Si ha improvisado, lo ha hecho correctamente					
Ha sabido mantener la atención del espectador durante todo el programa					
La conclusión y cierre de la sección ha sido adecuada					
Puntuación total					
Observaciones:					

FICHA DE AUTOEVAUACIÓN DEL ALUMNO	
Nombre del alumno:	
Curso:	Fecha:
Semana de trabajo:	Actividad realizada
El alumno evaluará de 0 (muy mal) a 10 (excelente) cada uno de los ítems.	
Ítems	Puntuación
Me he sentido cómodo realizando la sección	
La vocalización y entonación han sido correctas	
La fluidez y ritmo del discurso han sido adecuados	
He dominado el tema y lo he transmitido con claridad y seguridad	
He sabido captar la atención del oyente desde el primer momento y durante toda la sección	
No me he frustrado ante los inconvenientes y he buscado alternativas para solventarlos	
He seguido con el guion diseñado	
Cuando he improvisado me he sentido seguro y lo he hecho satisfactoriamente	
La puesta en escena ha salido como estaba planteada	
Grado de satisfacción con el trabajo realizado	
Puntuación total	
ANÁLISIS	
PROS	CONTRAS
	¿En qué debo mejorar?
	¿Cómo puedo hacerlo?

ANEXO 8. REGISTRO DIARIO DE OBSERVACIÓN DEL PROFESOR

REGISTRO DIARIO DE OBSERVACIÓN			
A. Descripción:			
Colegio: _____		Fecha: _____	
Alumno: _____		Curso: _____	
Nombre del proyecto: _____			
Observador: _____		Hora de observación: _____	
Actividad observada: _____			
B. Breve descripción de la actividad observada:			
C. Observación:			
	SI	PARCIALMENTE	NO
Se implica activamente en la tarea			
Cumple con las condiciones del contrato de aprendizaje			
Resuelve los problemas y tiene una actitud positiva frente a ellos			
Confía en sus capacidades			
Consigue los objetivos propuestos			
Relaciona contenidos			
Cumple con el plan de trabajo			
Entrega las tareas a tiempo			
Rectifica errores y acepta sugerencias			
Pide ayuda cuando la necesita			
Información relevante que destacar y que no está contemplada en los ítems:			

ANEXO 9. ESCALAS DE VALORACIÓN NUMÉRICA

ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES				
Profesor:	Alumno:			
Semana:	Fecha:			
Valora del 1 (nunca) al 4 (siempre), si el alumno cumple con las siguientes normas en la confección de la sección del programa de radio				
	1	2	3	4
Termina con las tareas de clase antes de ponerse a diseñar la sección				
Acepta sugerencias del profesor o del responsable de la radio escolar				
La elección de temas y formatos son adecuados e interesantes				
Busca información de manera crítica				
Escribe de manera argumentada para convencer				
Sigue el cronograma diseñado para la ejecución de las actividades				
Estructura adecuadamente el tiempo del que dispone y lo aprovecha para realizar las actividades en el aula				
Estructura adecuadamente las sesiones				
Fija metas razonables que le permitan superarse				
Admite sugerencias y aprende de sus errores				
Intenta buscar diferentes soluciones a un mismo problema				
Solicita ayuda cuando la necesita				
Aprende de los errores				
Realiza las tareas propuestas y las entrega dentro del tiempo establecido				
Observaciones:				

ANEXO 10. ESCALA DE EVALUACIÓN

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA REALIZACIÓN DE LA SECCIÓN				
Valora del 1 (muy mala) al 4 (muy buena), si el alumno cumple con las siguientes normas en la ejecución de la sección del programa de radio				
Profesor:	Alumno:			
Semana:	Fecha			
	1	2	3	4
Fluidez en el discurso				
Pertenencia y adecuación del discurso				
Claridad y dominio de la presentación				
Habla con claridad, convencimiento y rigor				
Organización de la sección				
Creatividad y originalidad de las ideas				
Dominio y control de la temática				
Interés producido en los oyentes				
Concreción, precisión y claridad del cierre de la sección				
Cumplimiento de la estructura de la sección prevista				
Observaciones:				

ANEXO 11. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO				
	10 puntos	5 puntos	2 puntos	0 puntos
Adecuación del tema y formato de trabajo	El tema y el formato son adecuados	El tema es adecuado pero el formato no	El tema es controvertido y el formato no se ajusta	Tema y formato inadecuado
Correcta planificación de actividades	Realista y previsor (se ajusta al tiempo y aún sobra)	Realista (se ajusta al tiempo)	Parece realista (pero es necesario reajustarla)	Poco realista (no se ha podido cumplir)
Grado de cumplimiento de la planificación	Se cumple todos los días con lo establecido	Un día no se cumple con lo establecido	Dos o más días no se cumple con lo establecido	No se cumple nunca con lo establecido
Acepta sugerencias y corrige errores	Acepta sugerencias y rectifica errores	Acepta las sugerencias, pero le cuesta rectificar errores	Acepta sugerencias, pero no rectifica errores	No acepta sugerencias ni rectifica errores
Nivel de búsqueda de información y uso de diferentes fuentes	Alto dominio en búsqueda de información tanto en internet, revistas, libros	Domina el uso de búsqueda de información telemática pero no en papel	Dominio limitado en la búsqueda de información tanto digital como impresa	Dominio bajo en la búsqueda de información tanto digital como impresa
Contrasta la información	Contrasta la información y ante la duda consulta al profesor	Contrasta la información, pero no verifica la fuente de la que proviene	Contrasta la información en fuentes de dudosa fiabilidad	No contrasta la información
Análisis, síntesis y estructura de la información	Analiza, sintetiza, y estructura la	Analiza y sintetiza adecuadamente la información,	Analiza adecuadamente la información, pero no	No analiza adecuadamente la información por lo que la

	información adecuadamente	pero le cuesta estructurarla	consigue sintetizarla y estructurarla adecuadamente	síntesis y estructuración de esta es inadecuada
Fluidez del discurso, entonación y vocalización	Correcta fluidez, entonación y vocalización del discurso	Correcta fluidez y entonación, pero ha habido errores de vocalización	Lenta fluidez del discurso, entonación aceptable y errores de vocalización	Lenta fluidez del discurso, mala entonación y vocalización (falta de seguridad)
Uso del lenguaje y forma	Realiza un correcto uso y forma del lenguaje	Emplea un lenguaje poco formal	La forma y el lenguaje se alejan de la norma	La forma y el lenguaje no son adecuados
Cumplimiento y estructuración del dossier de actividades	Todas las actividades están completas y bien estructuradas	Las actividades están completas, pero hay mala estructuración del dossier	Al menos 2 actividades incompletas y la estructura del dossier es mejorable	Más de dos actividades sin terminar y la estructura del dossier es muy mala
NOTA:				

ANEXO 12. LISTA DE CONTROL PARA EL INTERCAMBIO ORAL CON EL ALUMNO

LISTA DE CONTROL PARA EL INERCAMBIO ORAL CON EL ALUMNO					
Valora de la siguiente manera: 1(nunca), 2 (rara vez), 3 (con frecuencia) y 4 (siempre) en la medida que alumno cumpla con las siguientes conductas en las conversaciones informales con el docente.					
Profesor:			Alumno:		
Semana:			Fecha:		
	1	2	3	4	OBSERVACIONES
Se muestra participativo					
Admite ideas y sugerencias					
Rectifica sus errores					
Emplea un lenguaje adecuado					
Domina el tema					
Pregunta dudas y las plantea de manera coherente					
Responde a las preguntas del profesor					
La conversación es fluida y no forzada					
Relaciona contenidos					
Muestra seguridad en sí mismo					