Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

PENSAMIENTO CRÍTICO Y ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

Critical thinking and giftedness in Primary Education: Design on an Enrichment Program

Paula Pérez Romero
Begoña Díaz Rincón

RESUMEN: *El presente artículo expone el diseño de un programa de enriquecimiento orientado al desarrollo del pensamiento crítico en alumnado de Educación Primaria con altas capacidades intelectuales. Partiendo de un enfoque inclusivo y de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la propuesta responde a la necesidad de ofrecer intervenciones educativas contextualizadas y ajustadas a los intereses y potencialidades de este colectivo, superando la tradicional desvinculación curricular de las actividades para estudiantes con altas capacidades. Se fundamenta en una revisión teórica actualizada sobre la conceptualización de la inteligencia y las altas capacidades, así como en modelos explicativos relevantes como el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli y el Modelo SEM (Schoolwide Enrichment Model). También se analiza la importancia del pensamiento crítico como competencia clave para el desarrollo integral del alumnado. El programa diseñado parte de las preferencias de un grupo de 26 alumnos de Educación Primaria con altas capacidades e integra actividades de tres tipos según el modelo SEM: actividades exploratorias (Tipo I), actividades de entrenamiento grupal (Tipo II) y actividades de investigación sobre problemas reales (Tipo III). Se plantea una evaluación formativa y global, valorando tanto los productos finales como los procesos de aprendizaje, e implicando a toda la comunidad educativa. Por último, se establecen unas conclusiones y se proponen áreas de mejora y futuras líneas de investigación.*

Palabras clave: *Pensamiento crítico, altas capacidades, Educación Primaria, programa de enriquecimiento, Modelo SEM, DUA.*

ABSTRACT: *This article presents the design of a curriculum enrichment program aimed at the development of critical thinking in primary school students with high intellectual abilities. Based on an inclusive approach and the principles of Universal Design for Learning (UDL), the proposal responds to the need to offer contextualized educational interventions tailored to the interests and potential of this group, overcoming the traditional curricular dissociation of activities for students with high intellectual abilities. It is based on an updated theoretical review on the conceptualization of intelligence and high abilities, as well as on relevant explanatory models such as Renzulli's Three Rings Model and the SEM Model. The importance of critical thinking as a key competence for the integral development of students is also analysed. The program design is based on the preferences of a group of 26 primary school students with high abilities and integrates three types of activities according to the SEM model: exploratory activities (Type I), group training activities (Type II) and research activities on real problems (Type III). A formative and global evaluation is proposed, assessing both the final products and the learning processes, and involving the entire educational community. Finally, some conclusions, areas for improvement and future lines of research are proposed.*

Keywords: *Critical thinking, gifteness, primary education, enrichment program, SEM model, UDL.*

1. INTRODUCCIÓN

El avance hacia una educación inclusiva implica reconocer y atender la diversidad del alumnado desde un enfoque que no solo contemple las necesidades educativas asociadas a las dificultades de aprendizaje, sino también aquellas vinculadas al alumnado con altas capacidades. Tradicionalmente, la atención educativa a este colectivo se ha basado en propuestas descontextualizadas, centradas en actividades complementarias o extracurriculares, muchas veces desvinculadas del currículo ordinario. Esta visión parcial ha contribuido a la invisibilización del alumnado con altas capacidades en las aulas, así como a respuestas pedagógicas inadecuadas o insuficientes que

no fomentan un desarrollo integral. (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011)

Las altas capacidades deben entenderse desde una concepción dinámica, multidimensional y contextual, en la que intervienen factores cognitivos, motivacionales y sociales (Tannenbaum, 1997; Mönks, 1992; Subotnik et al. 2011). Lejos de ser un rasgo estático, constituyen un potencial que necesita ser identificado, estimulado y acompañado desde etapas tempranas, a través de experiencias educativas enriquecedoras, retadoras y ajustadas a los intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Para ello, es imprescindible integrar la atención al alumnado con altas capacidades en el marco de una escuela inclusiva, en la que la respuesta educativa se articule desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En palabras de Javier Tourón, "tenemos que **ser capaces de construir dentro de la escuela carriles para vehículos rápidos, del mismo m**odo que tenemos carriles para alumnos más lentos" (2012, p. 193).

1.1. Inteligencia y altas capacidades intelectuales

La inteligencia es un término difícil de definir, que hoy en día sigue causando mucha controversia. Galton (1892) la definió por primera vez desde la psicología como "*una aptitud general superior que explica un conjunto de aptitudes especiales"* que estaba determinada genéticamente. Actualmente se sigue sin haber encontrado aún una definición unitaria y aceptada por la comunidad científica. En un intento de determinar esa definición unitaria, un grupo de 52 expertos la definió como "una capacidad mental muy general que implica la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Gottfredson, 1997). Tomando como referencia esta última definición, podemos decir que la inteligencia es una capacidad compleja y múltiple que nos permite conocer e interactuar con nuestro entorno.

Relacionado con el concepto de inteligencia se encuentra el término altas capacidades intelectuales (ACI), que también se ha sometido a numerosos debates y que ha evolucionado desde la concepción de la superdotación como una habilidad general determinada por el cociente intelectual (CI), hasta reconocer la existencia de múltiples talentos específicos, (Sastre y Domenech, 1999; Tourón, 2020). Según la *National Association for Guifted Children* (2019):

Las personas con altas capacidades son aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo), en uno o más dominios. (p.1)

1.2. Modelos explicativos

Para explicar las altas capacidades, se utilizarán cuatro enfoques que engloban diferentes modelos según su concepción de las altas capacidades (CREECYL, 2024):

1) Modelos centrados en capacidades: consideran la superdotación como una característica de la persona. Su autor más representativo es Terman (1917), quien propone la medida de CI de 130 como línea de corte para determinar la superdotación.
2) Modelos basados en el rendimiento: la alta capacidad intelectual se entiende como un requisito fundamental, pero no garantiza por sí sola un alto rendimiento. Este depende también de otros factores personales clave, como la creatividad y la motivación, que deben interactuar entre sí para que el potencial se traduzca en resultados destacados. Uno de los modelos más influyentes y ampliamente aceptados en el campo de la alta capacidad es el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978), que propone una concepción multifactorial del alumnado con altas capacidades. Este modelo sostiene que la superdotación surge de la interacción entre tres componentes

fundamentales: una capacidad intelectual superior a la media, altos niveles de compromiso con la tarea (motivación) y una elevada creatividad. Dentro de este enfoque, también se encuentra el Modelo diferencial de superdotación y talento de Gagné.

3) Modelos cognitivos: estos modelos centran su estudio en los procesos cognitivos y en el funcionamiento intelectual. Su autor más representativo es Sternberg (1997) con su Teoría pentagonal de la superdotación, desarrollada desde su Teoría triárquica de la inteligencia y en la que establece cinco criterios para considerar a una persona como superdotada: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.
4) Modelos socioculturales: estos modelos incorporan el valor del contexto social a la hora de definir la superdotación. El modelo más importante es el Modelo de interdependencia triádica de Mönks (1992), que añade al modelo de los tres anillos de Renzulli el papel de los factores psicosociales.

Teniendo en cuenta, por lo tanto, la literatura científica existente, se debe huir de la concepción tradicional de definir las ACI únicamente bajo el marco del cociente intelectual (Sternberg, 2020; Subotnik et al, 2011; Neisser et al, 1996;). Las altas capacidades son, por lo tanto, un potencial dinámico y evolutivo que cambia y evoluciona a lo largo de la vida y que podría o no transformarse en talento.

En este sentido, es importante destacar, que las altas capacidades no son un rasgo propio de la persona, sino un constructo (Pfeiffer, 2018), por lo que lo ideal sería hablar de "conductas dotadas" (*gifted behavior* en inglés), aunque por practicidad y por ser el término más extendido en nuestro país, se utilizará altas capacidades en el desarrollo del presente artículo.

1.3. Características del alumnado con altas capacidades

Los alumnos con altas capacidades intelectuales son un grupo heterogéneo de personas, por lo que, aunque se puede hablar de características comunes o prevalentes en este grupo, no son requisitos necesarios. Algunas de las características cognitivas más destacables son una aguda capacidad de observación y una curiosidad extrema, lo que les permite explorar el entorno de forma activa y sostenida. Suelen mostrar intereses intensos y específicos desde edades tempranas, así como una memoria excepcional. Además, poseen una notable capacidad de atención, pensamiento abstracto y habilidades avanzadas de conceptualización. La flexibilidad cognitiva, evidenciada en su pensamiento fluido y creativo, les permite establecer conexiones complejas entre ideas aparentemente dispares. También sobresalen en la resolución de problemas, aprenden con rapidez aún con niveles mínimos de instrucción directa y presentan una imaginación inusual, acompañada de un constante deseo de indagar (Sastre-Riva, 2024).

Los estudiantes con altas capacidades a menudo presentan un desarrollo asincrónico, es decir, su madurez cognitiva va por delante de su desarrollo emocional y social. Esta descompensación puede dificultar su adaptación a entornos sociales, provocar sentimientos de aislamiento o incomprensión, y afectar su bienestar emocional (Yüreğilli et al., 2024).

Además, estos alumnos suelen mostrar un perfeccionismo elevado que, aunque puede motivarlos al logro, también puede generar ansiedad, estrés o incluso síntomas depresivos cuando sus expectativas son inalcanzables. Suelen ser emocionalmente sensibles, lo que los hace más vulnerables a experiencias negativas y puede dificultar la construcción de relaciones sociales (Rocha et al., 2024).

1.4. Detección y problemática relacionada con el alumnado ACI

Según el Modelo de Castelló y Batlle (1998), el utilizado en Castilla y León, que está inspirado en el modelo de Renzulli, se entiende

como superdotación a una capacidad intelectual situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia; talento complejo a una capacidad intelectual por encima del percentil 85 en dos o más áreas y talento simple a una capacidad intelectual por encima del percentil 95 en un área. Según los criterios establecidos por el CREECYL, para la identificación, además de un instrumento que valore las aptitudes intelectuales, se debe utilizar una prueba de creatividad. Con el fin de detectar de manera precoz al alumnado con altas capacidades, en 2017 se puso en marcha en dicha comunidad el Programa DETECTA. A pesar de ello, el porcentaje de detección de alumnado con altas capacidades está muy por debajo del 10%, siendo de un 0,45% en Castilla y León y un 0,62 % a nivel estatal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Por otra parte, es vital destacar que, aunque la identificación y evaluación son partes importantes del proceso, no tienen sentido ninguno si después estos alumnos no reciben una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

El alumnado con altas capacidades presenta, además, tasas superiores en problemas de salud mental y acoso escolar. En un estudio pionero en España, llevado a cabo por Cabrera y sus colaboradores (2019), se encontró que más de un 50% de los alumnos encuestados con AACC estaban involucrados en el acoso escolar (casi un 40% como víctimas). Este porcentaje es alarmantemente alto y muy superior al porcentaje del alumnado general (un 6,2% ha sido víctima de acoso según el estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y adolescencia, realizado en 2023 por la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Cola Cao).

1.5. Pensamiento crítico

Este programa, se centra en el desarrollo del pensamiento crítico, que es una competencia esencial tanto en el desarrollo de las altas capacidades como en la formación integral del alumnado. El pensamiento crítico se puede definir como el proceso de analizar, evaluar

e inferir con el propósito de tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera reflexiva (Facione, 1990), siendo un proceso cognitivo superior que implica la capacidad de cuestionar, argumentar, interpretar y tomar decisiones informadas.

Yuval N. Harari (2018) sostiene que la escuela debería evolucionar hacia el desarrollo de las denominadas "cuatro C": pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad. Más allá del dominio de habilidades técnicas, la educación actual debe centrarse en fomentar competencias transversales y habilidades de vida que permitan al alumnado adaptarse a un mundo en constante transformación.

Desde la perspectiva competencial promovida por la LOMLOE, el pensamiento crítico se convierte en un eje transversal que incide directamente en varias competencias clave.

1.6. Diseño Universal para el Aprendizaje y Modelo SEM

Dentro del marco de la LOMLOE, resulta imperativo hablar del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) un enfoque que busca garantizar el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado, incluyendo aquel con altas capacidades, mediante la planificación de propuestas didácticas flexibles y personalizables desde el inicio. El DUA se basa en tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de representación de la información, proporcionar diversas formas de expresión y acción, y facilitar distintas formas de implicación o motivación. Este modelo reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que propone eliminar barreras en el diseño curricular para responder a la variabilidad del alumnado.

Por lo tanto, en este marco educativo y bajo el enfoque del DUA, el programa que se desarrolla en el presente trabajo lo hará siguiendo el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (*Schoolwide Enrichment Model*, SEM) propuesto por Joseph Renzulli. Este modelo

plantea una visión inclusiva del enriquecimiento educativo, no restringida únicamente al alumnado con altas capacidades, sino orientada a todo el alumnado, con el objetivo de fomentar el desarrollo del talento. Según Renzulli y Reis (1997), el SEM se basa en tres componentes fundamentales: el enriquecimiento del ambiente escolar, la identificación de intereses y fortalezas del alumnado, y la puesta en marcha de experiencias de aprendizaje de tipo investigador o creativo que partan de esos intereses.

El modelo SEM propone tres niveles de enriquecimiento: el Tipo I, que incluye actividades de exploración general para despertar el interés del alumnado; el Tipo II, que incluye actividades en grupo centradas en el desarrollo de habilidades y estrategias de pensamiento, comunicación y planificación; y el Tipo III, que implica la realización de proyectos autónomos e individualizados donde el alumnado actúa como un joven investigador o profesional en un área de su interés.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de desarrollar el presente programa, se ha llevado a cabo un cuestionario breve a 26 alumnos de Educación Primaria con altas capacidades intelectuales. En dicho cuestionario se les pregunta sobre el contenido que preferirían encontrarse en un programa de enriquecimiento relacionado con el pensamiento crítico (Ver Anexo I. Cuestionario). El cuestionario se ha distribuido a través de la plataforma de *Google Forms*. Las respuestas se han recogido de manera anónima, previa firma del consentimiento informado.

El programa está destinado a alumnado de los cursos de 5º y 6º de Primaria y se llevará a cabo durante todo el curso en diferentes asignaturas. Aunque está diseñado para dar respuesta al alumnado con altas capacidades, el programa está dirigido a todos los alumnos, fomentando así la inclusión de este grupo de alumnos además de desarrollar el pensamiento crítico y la curiosidad en todo el alumnado.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

El objetivo general del programa es desarrollar el pensamiento crítico del alumnado con altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Primaria a través de un programa de enriquecimiento basado en el Modelo SEM, dentro del marco inclusivo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), promoviendo el aprendizaje autónomo, significativo y contextualizado a sus intereses, fortalezas y necesidades.

Los objetivos específicos del programa son:

1. Fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente mediante experiencias de exploración general que despierten el interés del alumnado por diferentes áreas del conocimiento.
2. Desarrollar habilidades metacognitivas y estrategias de pensamiento crítico (análisis, inferencia, argumentación y evaluación) a través de actividades estructuradas que promuevan la reflexión y el razonamiento lógico en grupo.
3. Favorecer la autonomía y la profundización del aprendizaje mediante la realización de proyectos de investigación personal que partan de los intereses del alumnado, permitiéndoles actuar como jóvenes expertos.
4. Implementar prácticas educativas accesibles y flexibles que respondan a la variabilidad del alumnado, integrando los principios del DUA.
5. Potenciar la competencia personal, social y de aprender a aprender mediante la autoevaluación crítica, la colaboración y la toma de decisiones fundamentadas en contextos reales o simulados.
6. Promover un clima educativo inclusivo y enriquecido que valore la diversidad cognitiva y emocional del alumnado

con altas capacidades, contribuyendo a su bienestar y desarrollo integral.

4. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

4.1. Actividades Tipo I

4.1.1. El rincón de los desafíos de lógica

- Objetivo: Despertar el interés por los retos mentales a través de actividades atractivas para todo el alumnado.
- Áreas: Transversal.
- Competencias clave: Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), Competencia personal, social y de aprender a aprender y Competencia multilingüe (si se añaden actividades en inglés).
- Descripción actividad: En cada aula, se colocará un rincón con diferentes desafíos de lógica, presentados en diferentes formatos y de diferentes temáticas, para que los estudiantes puedan llevarlos a cabo cuando terminen las tareas o en momentos establecidos por el maestro. Se presentan niveles de dificultad progresiva, y se fomenta que los estudiantes documenten su estrategia de resolución y reflexionen sobre su proceso de pensamiento. Las actividades se actualizarán de forma regular. Además, también se incluirán diferentes acertijos o enigmas en inglés, para que también se pueda utilizar este rincón durante las clases de este idioma.
- Tiempo: variable según la actividad escogida, entre 15 y 30 minutos.

4.1.2. Detectives del Misterio

- Objetivo: Fomentar el pensamiento crítico, deductivo y creativo mediante la resolución de misterios con diferentes pistas.
- Áreas: Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia matemática y STEM, Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad los alumnos actuarán como detectives y deberán resolver misterios relacionados con el área curricular en el que se encuentran, a través de diferentes pistas que les ayudarán a obtener una conclusión final. Mediante el análisis de evidencia fragmentada y progresiva, los estudiantes deberán aplicar procesos de inferencia lógica y análisis crítico para alcanzar una conclusión resolutiva. Aunque se puede llevar a cabo cuando el profesorado estime oportuno, se recomienda que se haga al inicio de la unidad didáctica como una estrategia de activación cognitiva, fomentando la exploración heurística y el establecimiento de conexiones conceptuales previas.
- Tiempo: Variable, según la dificultad del misterio, normalmente entre 30 y 45 minutos.

4.1.3. La noticia bajo lupa

- Objetivo: Estimular el interés de los estudiantes por diversos temas de actualidad relevantes para su entorno, fomentando el análisis crítico de la información.

- Áreas: Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Educación en Valores Cívicos y Éticos (esta último solo en 6º de Educación Primaria).
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia en conciencia y expresión culturales y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, el alumnado deberá analizar un evento o noticia de actualidad a través de la presentación de un titular, una imagen, un breve texto o un pequeño video relacionado con la noticia. Posteriormente, los estudiantes deben anotar qué les llama la atención de estos fragmentos, qué preguntan les surgen y cómo completarían ellos la noticia. A continuación, se relevará la noticia completa (o se darán más detalles), permitiendo que los estudiantes relacionen los diferentes fragmentos y den respuesta (si tienen) a sus preguntas iniciales. Por último, se pedirá a los estudiantes que registren qué piensan ahora sobre la noticia, cómo ha cambiado su percepción al tener más información y qué si tienen, escriban algunas preguntas o temas que les han surgido a partir de la noticia, para poder investigar más a fondo en actividades de tipo II o III. Estas preguntas se podrán presentar en diferentes formatos: oral, escrito en papel o en formato digital; y los alumnos podrán responder de manera oral o escrita.
- Tiempo: 30 minutos aproximadamente.

4.1.4. No es oro todo lo que reluce: Qué hay detrás de las películas y anuncios

- Objetivo: promover el análisis crítico y la reflexión ante los mensajes de las películas y anuncios.
- Áreas: Lengua Castellana, Educación Artística, Educación en Valores Cívicos y Éticos.

- Competencias clave: Competencia en conciencia y expresión culturales, Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, los estudiantes visualizarán breves fragmentos de películas populares o anuncios publicitarios. A partir de ellos, deberán reflexionar y responder a las siguientes preguntas: ¿A quién crees que va dirigido este mensaje? ¿Qué técnicas se usan para captar nuestra atención? ¿Qué crees que se oculta o no se cuenta? Después, se les presentará información complementaria si la hubiera (por ejemplo: cómo se hacen los efectos especiales, trucos de edición, datos sobre el consumo o fabricación del producto anunciado, etc.) para enriquecer su comprensión y analizar cómo cambia su percepción inicial al contar con más contexto. Se invitará al alumnado a elaborar sus propias conclusiones, incluyendo ideas para mejorar o transformar el mensaje para que sea más honesto, inclusivo o realista.
- Tiempo: Entre 20 y 30 minutos

4.1.5. ¿Qué historia cuenta el cuadro?

- Objetivo: fomentar la creatividad y el pensamiento crítico a través del arte.
- Áreas: Educación Artística y Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia en conciencia y expresión culturales, Competencia emprendedora y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: A partir de una imagen real (una calle, un parque, una mochila, un cartel publicitario, etc.), los estudiantes deberán imaginar cómo podría transformarse ese objeto o entorno para hacerlo más útil, inclusivo o divertido. Después se les plantearán, presentadas en la pizarra digital o de manera oral, diferentes preguntas como: ¿Qué pasaría si este objeto pudiera hablar? ¿Cómo lo mejorarías para personas con

discapacidad? ¿Qué cambiarías para que fuese más sostenible? ¿Cómo lo harías más divertido? Después, los estudiantes representarán sus ideas mediante un dibujo o un collage, acompañándolo de una breve explicación.

- Tiempo: entre 45 y 60 minutos.

4.2. Actividades Tipo II

4.2.1. Construyendo puentes de entendimiento: Debate en el aula

- Objetivo: fomentar la expresión oral de opiniones, el respeto por puntos de vista diferentes y la búsqueda de formas de llegar a acuerdos.
- Áreas: Depende del tema del debate; en principio Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º de Primaria).
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia ciudadana y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, el grupo (con la supervisión del docente) elegirá un tema de actualidad que sea de su interés y será el tema de debate. Algunos ejemplos podrían ser: ¿Deberíamos tener móviles en el colegio? ¿Qué hacemos con la basura que generamos? ¿Es nuestro colegio un lugar inclusivo para todos? ¿Es posible acabar con todas las guerras en el mundo?, o cualquier otro tema que resulte de interés o esté relacionado con la materia. Antes de llevar a cabo el debate, se dará una breve explicación sobre qué es un debate y se explicarán las diferentes partes: primero ambos grupos deben exponer sus argumentos, después habrá un turno de réplica para ambos equipos, en los que deben responder o comentar los argumentos del otro grupo y una conclusión donde cada grupo debe resumir su posición. Aunque en un debate no siempre se debe llegar a un acuerdo, en este caso, ambos equipos deberán llegar a un acuerdo, con el que se finalizará el debate. Una vez elegido el

tema, se dividirá el grupo en dos equipos, uno a favor y otro en contra del tema. Durante una sesión, se les dejaré que se informen y puedan trabajar en la preparación de los argumentos. Podrán documentarse en libros, periódicos, páginas web y otras fuentes de información fiables. En esta sesión deberán establecer los diferentes roles dentro del equipo, que deberán ser respetados el día del debate. Además, deberán preparar, si lo requieren, los materiales de apoyo para el debate. En la siguiente sesión, se organizará un debate estructurado, que será guiado por el docente. Al finalizar, ambos grupos, deberán llegar a un acuerdo, que deberán plasmar en un documento escrito. Además, cada estudiante completará una breve reflexión individual sobre qué pensaba antes del tema, qué ha aprendido (tanto del tema como del debate en sí) y un titular que capte la esencia del debate y sintetice lo que ha aprendido. (Ver Anexo V. Acuerdo entre equipos; Anexo VI. Reflexión final).

- Tiempo: Dos sesiones de 45 a 60 minutos

4.2.2. ¿Es el cambio climático un problema real? Análisis de datos científicos

- Objetivo: desarrollar la interpretación crítica de datos científicos y su aplicación en el mundo real.
- Áreas: Ciencias Naturales, Matemáticas, Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º de Primaria).
- Competencias clave: Competencia matemática y STEM, Competencia ciudadana y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: Antes de comenzar la actividad, el docente presentará diferentes conjuntos de datos visuales adaptados a su nivel (gráficos, líneas del tiempo o tablas comparativas) y se explicará cómo leer correctamente la información y qué elementos deben observar. Posteriormente, se dividirá la clase en tres o cuatro grupos. Cada uno de ellos analizará datos reales relacionados con un fenómeno asociado al cambio climático, como el aumento de temperaturas, la deforestación, la

subida del nivel del mar o la contaminación del aire. Como guía se pueden plantear algunas: ¿Qué nos dicen estos datos? ¿Qué papel puede tener en esto nuestro modo de vida? ¿Cómo afecta esto a nuestro entorno cercano? Tras el análisis por grupos, cada grupo expondrá a la clase, en un formato de su elección, sus hallazgos y sus ideas sobre el tema. Tras las exposiciones, se animará a que se comparen los diferentes datos y se genere un debate informal sobre el impacto del cambio climático. Cada alumno, escribirá en un papel, que se pegará en un mural, al menos una acción que ellos puedan llevar a cabo para reducir su impacto medio ambiental. Para finalizar cada alumno rellenará una rutina de pensamiento "Antes pensaba... Ahora sé…"

- Tiempo: 60 minutos.

4.2.3. El Ágora de nuestro cole

- Objetivo: promover la expresión oral, la argumentación y la escucha activa a través de una simulación del Ágora, fomentando la reflexión sobre temas éticas y sociales.
- Áreas: Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación en Valores y Éticos (6º de Primaria).
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia ciudadana y Competencia en conciencia y expresión culturales.
- Descripción de la actividad: Para el desarrollo de esta actividad, se utilizará a poder ser un espacio abierto como un vestíbulo o el patio, que simulará el Ágora de la antigua Grecia. Antes de comenzar la actividad se hará una breve introducción sobre qué era el Ágora y cuál era su función. Se mencionará la importancia de la oratoria, del respeto por los turnos y del arte de convencer a los demás a través de la razón. A continuación, se dividirá a los alumnos en parejas o pequeños grupos, que elegirá una pregunta o dilema que les interese discutir. Deberán preparar su discurso y podrán llevar una pequeña tarjeta a modo de guía, pero es importante que no lean, si no que expongan oral-

mente su discurso. Una vez todos los grupos hayan podido preparar brevemente su discurso, lo expondrán ante la ciudadanía (el resto de sus compañeros), tras lo que sus compañeros podrán hacer preguntas o comentarios, fomentando la interacción entre ellos. El docente no debe intervenir ni actuar de moderador, a no ser que la actividad no se esté llevando a cabo correctamente. Para finalizar la actividad el alumnado escribirá una pequeña reflexión sobre la importancia del lenguaje oral y el poder de la razón para convencer. (Ver Anexo IX. El Ágora de nuestro cole: Reflexión final)

- Tiempo: 60 minutos

4.2.4. ¿Y tú qué harías? Explorando decisiones cotidianas con mirada crítica

- Objetivo: promover la reflexión crítica sobre situaciones de la vida diaria que requieren la toma de decisiones.
- Áreas: Transversal
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia digital y Competencia ciudadana.
- Descripción de la actividad: Antes de comenzar la actividad, la clase reflexionará sobre la toma de decisiones y sus consecuencias con las siguientes preguntas guía: ¿Tomamos muchas decisiones al día? ¿Cómo lo hacemos? ¿Todas las decisiones tienen consecuencias?
- A continuación, se dividirá la clase en grupos de 4 o 5 alumnos y se pedirá que cada reflexione sobre un dilema cotidiano que requiera tomar una decisión. Los alumnos reflexionarán sobre el dilema y prepararán un pequeño guion en el que explicarán en qué consiste el dilema, qué opciones creen que hay y cuáles serían sus consecuencias y qué decisión tomarían ellos y por qué. Con ese guion, cada grupo grabará un episodio a modo de podcast, que

luego será puesto en común y comentado por el resto de la clase. Cada grupo deberá además valorar el podcast de sus compañeros con una rúbrica.

- Tiempo: Dos sesiones de 45 minutos.

4.2.5. Optimizando el mundo

- Objetivo: desarrollar la habilidad de imaginar posibles mejoras a objetos cotidianos, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación.
- Áreas: Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación Artística, Tecnología.
- Competencias clave: Competencia emprendedora, Competencia matemática y STEM y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, se dividirá la clase en pequeños grupos. Cada grupo, deberá elegir un objeto cotidiano o un espacio escolar y deberán plantear una o varias ideas sobre cómo lo mejorarían. Para ello, se les presentarán algunas guías como: ¿Qué parte cambiarías? ¿Cómo podría ser más útil o divertido? ¿Cómo lo mejorarías para un niño, para un anciano o para una persona con discapacidad? ¿Qué tecnología podría mejorarlo?Los grupos deberán preparar un plan de mejora para el objeto o el espacio que hayan elegido y lo deberán presentar a la clase en el formato que elijan: con una presentación, con una maqueta, con un vídeo… Cada grupo deberá además autoevaluar su trabajo y deberán escribir una reflexión final. (Ver Anexo XIII. Autoevaluación por grupos)
- Tiempo: Dos sesiones de 45 minutos.

4.3. Actividades tipo III

4.3.1. Científicos en acción

- Objetivo: desarrollar el interés por la ciencia a través de la investigación crítica de descubrimientos científicos relevantes.
- Áreas: Ciencias Naturales, Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia matemática y STEM, Competencia lingüística y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: Esta actividad, se desarrollará de manera extracurricular y está dirigida especialmente al alumnado con ACI o con alta motivación y/o rendimiento. Cada alumno deberá elegir un descubrimiento científico relevante de su interés, sobre el que deberá investigar en profundidad sobre su contexto histórico, su impacto en la sociedad y cómo lo vincularía en nuestra sociedad actual. Como apoyo, el docente presentará las siguientes preguntas guía: ¿Quién hizo este descubrimiento y en qué contexto? ¿Por qué fue importante? ¿Cómo afecta a nuestra vida hoy? ¿Qué crees que cambiaría si no se hubiera producido? Cada estudiante elaborará una presentación en el formato que prefieran (vídeo, póster, maqueta, presentación, etc.) Para finalizar la actividad, se hará una exposición final a modo de muestra científica, que estará abierta a la comunidad escolar, donde explicarán y compartirán sus hallazgos. Los alumnos rellenarán una rutina de pensamiento en la que reflejarán que han aprendido en la actividad.
- Tiempo: 4 sesiones de 45 a 60 minutos y una sesión para la exposición.

4.3.2. Finanzas para la vida

- Objetivo: desarrollar habilidades de pensamiento crítico, planificación y toma de decisiones responsables en relación con el dinero y la educación financiera.
- Áreas: Matemáticas, Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia matemática y STEM, Competencia emprendedora y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad:
- Para el desarrollo de esta actividad, el alumnado trabajará en pequeños grupos, y deberán, a partir de un presupuesto, presentar un proyecto de mejora del centro educativo. Durante el proceso cada grupo deberá analizar diferentes opciones, calcular los costes, prever las posibles consecuencias de sus decisiones, justificar y reflexionar sobre la importancia de planificar, ahorrar y gastar de manera consciente. Cada grupo elaborará un proyecto en el que detallarán todo lo indicado y posteriormente, lo presentará en un formato de "*elevator pitch*" de 4 minutos. El resto de los compañeros, deberán evaluar la presentación de cada grupo.
- Tiempo: 4 sesiones de 45 a 60 minutos + 1 sesión de presentación.

4.3.3. Decisiones para crear una sociedad mejor

- Objetivo: fomentar el pensamiento crítico mediante la creación de un proyecto de mejora social que implique la toma de decisiones.
- Áreas: Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º primaria), Ciencias Sociales y Lengua Castellana.

- Competencia clave: Competencia ciudadana, Competencia emprendedora y Competencia lingüística.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, cada alumno deberá crear un proyecto de mejora social en el que identifiquen un problema relevante de su entorno y propongan un plan. El alumno deberá identificar y describir el problema social, investigar sobre el problema, proponer diferentes sociales y evaluar las ventajas y desventajas de cada una, seleccionar la alternativa justificando su elección, diseñar un plan de acción y reflexión sobre el impacto de su proyecto. Deberán elaborar un proyecto, que posteriormente expondrán al resto de sus compañeros, para ello deberán elaborar un panel o cartel explicativo (de manera digital o en físico) y darán una breve explicación sobre su proyecto, donde deberán responder a las preguntas de sus compañeros. Al final la actividad, cada alumno rellenará una plantilla de reflexión crítica, sobre el impacto positivo de su proyecto. (Ver Anexo XVII. Reflexión sobre el impacto social de mi proyecto)
- Tiempo: 5-6 sesiones de 45 a 60 minutos + 1 sesión de presentación.

4.3.4. Decodificando el cine

- Objetivo: Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre los mensajes y valores
- transmitidos a través del cine.
- Áreas: Educación Plástica, Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º primaria) y Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia en conciencia y expresión culturales, Competencia lingüística y Competencia ciudadana.

- Descripción de la actividad: Para esta actividad, cada alumno debe elegir una película de una lista previamente seleccionada por el docente. Además, el docente ofrecerá una guía sobre los aspectos generales que deben plantearse al analizar la película: qué valores o mensajes transmite, qué emociones provoca y cómo lo hace, cómo se presentan los personajes (si hay o no estereotipos, diversidad, …), qué decisiones toman los protagonistas y cómo se justifican, o qué elementos (visuales o narrativos) influyen en cómo percibimos el mensaje. Cada alumno, deberá buscar información además sobre la película, y deberá redactar un ensayo escrito sobre la misma, incluyendo tanto datos objetivos como una reflexión personal sobre los mensajes de la película, incluyendo propuestas de mejora o cambio, además podrán elaborar una infografía o póster, que les ayude en la presentación. Para la presentación, se organizará una "Muestra de Cine Crítico" en la que se proyectará un pequeño fragmento de las películas elegidas y cada alumno presentará su reflexión y análisis. Para finalizar, cada alumno realizará una rutina de pensamiento, en la que reflexionará sobre cómo ha cambiado su visión de la película tras el análisis profundo y crítico.
- Tiempo: visualización de la película (en casa) + 3 sesiones de 45 a 60 minutos+ 1 sesión de presentación.

4.3.5. Descifrando la tecnología: pensamiento crítico en la era tecnológica

- Objetivo: desarrollar la capacidad de analizar los avances tecnológicos y sus implicaciones críticamente.
- Áreas: Ciencias Naturales, Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º de Primaria) y Lengua Castellana.

- Competencias clave: Competencia digital, Competencia ciudadana y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: Los alumnos investigarán de manera individual o en pequeños grupos un avance tecnológico de su elección. Para ello deberán documentarse sobre el avance tecnológico en profundidad, consultando fuentes fiables y con la posible guía de un mentor (o docente). Tras haberse informado, deberán elaborar una reflexión personal en la que deberán incluir su opinión sobre el avance, las consecuencias (tanto positivas como negativas) a corto y largo plazo del avance y las precauciones o cambios que proponen para mejorar y hacer más seguro el avance. Para la presentación, cada alumno podrá escoger cómo comunicar sus hallazgos: en un pequeño documental o vídeo, con un podcast, con un póster (digital o en papel), redactando un artículo de opinión o mediante una historia creativa. Los alumnos deberán posteriormente exponer a sus compañeros sus hallazgos, fomentando la reflexión y el debate colectivo. Para finalizar, cada alumno llevará a cabo una pequeña autoevaluación sobre su trabajo.
- Tiempo: 5 sesiones de 45 a 60 minutos + 1 sesión de presentación.

5. RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

Durante el desarrollo del programa, se ha intentado que los recursos personales y materiales fueran suficientemente accesibles como para que la aplicación de este pueda llevarse a cabo sin la necesidad de un presupuesto ni de personal adicional. Los materiales seleccionados, responden además a los principios del DUA, permitiendo diferentes formas de representación, expresión y compromiso.

Los principales materiales didácticos utilizados son los siguientes:

- Dispositivos digitales: Ordenadores, tabletas y pizarras digitales interactivas, utilizados para la búsqueda de información, visionado de vídeos, creación o presentación de proyectos.
- Material audiovisual: películas, clips de anuncios y recursos interactivos, que sirven de base en diferentes actividades del programa.
- Material impreso: Fichas de trabajo, rutinas de pensamiento, diarios de reflexión, cuestionarios y rúbricas de evaluación adaptadas a las diferentes actividades.
- Material de papelería: Folios, lápices, rotuladores, tijeras, cartulinas, recortes, pegamento, etc. para realizar collages y presentaciones o maquetas.
- Recursos decorativos: especialmente para la actividad "El Ágora de nuestro cole", que ayudan a recrear la época de la Antigua Grecia. También se podría decorar un espacio o clase general con la temática general del programa si el docente lo desea.
- Material manipulativo: Tangram, Torres de Hanoi, Cubo Soma y otros juegos de lógica que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Con respecto a los recursos personales necesarios, aunque es necesario que para el correcto desarrollo del programa es necesario que se involucre toda la comunidad educativa, como para el correcto desarrollo de cualquier programa educativo, no es necesario personal adicional. De manera general, los recursos personales y los roles de cada son:

- Orientadora: responsable del diseño, planificación y evaluación del programa. Además, llevará a cabo la coordinación, seguimiento y asesoramiento a los docentes implicados.
- Docentes de los grupos implicados: Encargados de la aplicación práctica del programa en el aula, dentro de sus respectivas áreas. Su función es adaptar las propuestas al contexto real del grupo,

guiar al alumnado durante las actividades y recoger evidencias del aprendizaje.

- Equipo directivo: su función es de apoyo a la implementación del programa, facilitando recursos, tiempos y la coordinación entre docentes.
- Alumnado del programa: son los protagonistas del programa, tienen un rol activo y autónomo en el proceso.
- Familias: su rol es de colaboradores y facilitadores del proceso, además de tener un papel activo en la evaluación del programa.

Además, se ha procurado que el uso de la tecnología no se convierta en el único medio de acceso o desarrollo de las actividades, sino en una opción complementaria que amplíe las posibilidades de expresión y aprendizaje del alumnado. En la mayoría de los casos, se han planteado alternativas analógicas y manipulativas que permitan al alumnado elegir el formato que mejor se ajuste a sus intereses, estilos de aprendizaje o necesidades específicas. Esta decisión responde tanto a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje como a la voluntad de fomentar una concepción equilibrada y crítica de la innovación educativa. Así, se evita reducir la innovación exclusivamente al uso de dispositivos digitales y se promueve una visión más amplia, centrada en la mejora pedagógica, la inclusión y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo no es convertir la tecnología en un fin en sí mismo, sino integrarla de manera intencionada y flexible como una herramienta que potencie el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa del alumnado.

6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del programa es un proceso continuo y global, en línea con los principios del DUA y con el objetivo de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado con altas capacidades.

El enfoque de la evaluación se fundamenta en una perspectiva formativa, cuyo fin es el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje. Además, la evaluación será tanto cuantitativa como cualitativa. Además, se llevará a cabo una evaluación de carácter global, que va más allá de la medición del desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta la motivación intrínseca, el nivel de participación activa, la capacidad de autorregulación del aprendizaje, las habilidades de colaboración, el grado de autonomía en el trabajo y el fomento de la creatividad individual y colectiva. Por último, es importante destacar que la evaluación se llevará a cabo de manera colaborativa, involucrando activamente a todos los miembros de la comunidad educativa.

Los instrumentos utilizados para la evaluación serán los siguientes:

- Rúbricas específicas de evaluación.
- Listas de observación.
- Cuestionarios de valoración del programa.
- Rutinas de pensamiento.
- Diarios de aprendizaje.
- Productos finales.
- Fichas de auto y coevaluación.

Por su parte, los indicadores clave para valorar el programa, están relacionados con los objetivos específicos del programa e incluyen:

Tabla 1.

Indicadores clave vinculados a cada objetivo específico del programa

Objetivo específico	Indicadores clave
1. Fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente mediante experiencias de exploración general.	1.1. El alumnado plantea preguntas espontáneas sobre los temas tratados. 1.2. Muestra interés y entusiasmo por explorar nuevas áreas del conocimiento. 1.3. Propone ideas originales y variadas ante una misma situación o reto. 1.4. Participa activamente en dinámicas abiertas de indagación.
2. Desarrollar habilidades metacognitivas y estrategias de pensamiento crítico (análisis, inferencia, argumentación y evaluación).	2.1. Utiliza rutinas de pensamiento para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. 2.2. Argumenta sus ideas con lógica y evidencias. 2.3. Analiza y compara distintas fuentes de información. 2.4. Evalúa críticamente sus propias respuestas y las del grupo.
3. Favorecer la autonomía y la profundización del aprendizaje mediante proyectos personales.	3.1. Planifica y gestiona de forma autónoma un proyecto de investigación. 3.2. Elige un tema de interés propio y amplia su conocimiento en él. 3.3. Toma decisiones informadas sobre el proceso y el producto final. 3.4. Presenta y defiende sus conclusiones con confianza y claridad.
4. Implementar prácticas educativas accesibles y flexibles integrando el DUA.	4.1. Accede a la información y expresa el conocimiento a través de diferentes medios (visuales, verbales, escritos, digitales). 4.2. Muestra satisfacción y comprensión de las actividades gracias a las opciones ofrecidas. 4.3 Participa activamente gracias a las adaptaciones realizadas.

Objetivo específico	Indicadores clave
5. Potenciar la competencia personal, social y de aprender a aprender mediante la autoevaluación, colaboración y toma de decisiones.	5.1. Realiza autoevaluaciones periódicas y ajusta su comportamiento o estrategias. 5.2. Coopera en grupos pequeños con roles definidos. 5.3. Escucha, valora y respeta las opiniones ajenas. 5.4 Participa en la toma de decisiones grupales argumentando sus puntos de vista.
6. Promover un clima inclusivo que valore la diversidad cognitiva y emocional.	6.1. Se siente valorado/a y reconocido/a en sus capacidades y aportaciones. 6.2. Muestra actitudes de respeto y empatía hacia la diversidad del grupo. 6.3. Expresa emociones relacionadas con su aprendizaje (motivación, frustración, logro) y busca apoyo cuando lo necesita. 6.4. Participa en un ambiente de respeto mutuo y cooperación.

Al finalizar el curso, se llevará a cabo una evaluación final del programa, en la que se analizarán los resultados de aprendizaje y el impacto del programa en el clima del aula, la motivación del alumnado con altas capacidades, la participación del resto de alumnos y el desarrollo del profesorado implicado. En esta evaluación, se analizarán las evidencias recogidas a lo largo de todo el curso, se pasarán a cabo encuestes de valoración al alumnado, a docentes y a las familias. Además, se llevarán a cabo diferentes sesiones de reflexión conjunta, principalmente entre los docentes y el equipo de orientación, pero se podrán incluir a algún representante de las familias o los alumnos en alguna de estas sesiones. Por último, la orientadora, elaborará un informe final, que será incluido en la memoria del curso, en la que se detallará todo el proceso y se incluirán propuestas de mejora y de continuidad.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo del presente programa de enriquecimiento para fomentar el pensamiento crítico en alumnos con altas capacidades intelectuales en Educación Primaria, bajo el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), representa una respuesta educativa alineada con la evidencia científica y las demandas de la educación inclusiva actual. A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la complejidad inherente a la identificación y atención de este alumnado, así como la necesidad de superar concepciones reduccionistas basadas exclusivamente en el cociente intelectual, en favor de modelos multifactoriales y dinámicos que integren la creatividad, la motivación y el contexto social como elementos clave en la manifestación del talento.

El pensamiento crítico se configura como una competencia transversal imprescindible, especialmente en un mundo marcado por la sobreabundancia de información, la inteligencia artificial y el cambio constante. Harari (2019) identifica cuatro habilidades fundamentales que deberían guiar la educación del siglo XXI: el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. Estas competencias no solo son clave para el desarrollo personal y profesional futuro del alumnado, sino que también resultan esenciales para responder a los desafíos de la sociedad digital y globalizada. En particular, el pensamiento crítico permite analizar, contrastar, argumentar e inferir con autonomía, mientras que la creatividad impulsa la generación de ideas originales y soluciones innovadoras. La comunicación y la colaboración, por su parte, fomentan la interacción efectiva, la empatía y la construcción conjunta del conocimiento.

En el caso del alumnado con altas capacidades, estas cuatro competencias adquieren una relevancia aún mayor, ya que actúan como herramientas para canalizar su potencial cognitivo y convertirlo en talento. Los programas de enriquecimiento que integran las 4 Cs promueven experiencias educativas significativas, complejas y desafiantes, que favorecen tanto el desarrollo de habilidades superiores como la formación integral del alumnado, incluyendo su desarrollo

socioemocional. Desde esta perspectiva, el presente programa apuesta por una intervención centrada no solo en el pensamiento crítico, sino también en el cultivo equilibrado de las otras tres competencias, en consonancia con las exigencias educativas del presente y del futuro.

En este ámbito, uno de los retos más urgentes en el ámbito educativo es la mejora de los procesos de identificación, que continúan siendo tardíos, parciales o sesgados. Es imprescindible avanzar hacia un modelo más inclusivo y preventivo, que tenga en cuenta la diversidad de perfiles, contextos y manifestaciones del talento, superando los sesgos culturales, de género o socioeconómicos. La identificación no debe entenderse como un punto de llegada, sino como una oportunidad para abrir caminos de desarrollo personalizados, flexibles y equitativos. Como se ha mencionado anteriormente, la identificación no tiene sentido si no es para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada alumno.

Es por esto, que se debe apostar por la formación específica del profesorado en la atención a este grupo de alumnos. Una reciente revisión sistemática sobre los programas de formación docente en esta materia ha encontrado un déficit de formación específica, tanto en la formación inicial como en la formación permanente. Además, se ha encontrado también que, aunque el profesorado tiene, en general, una actitud positiva hacia la atención a la diversidad, la falta de conocimientos, recursos y tiempo limitan su atención personalizada (Gavilánez et al., 2024). Es, por lo tanto, una necesidad que esta tendencia cambie y se apuesta, desde las instituciones educativas, por una formación sólida y suficiente que promueva la atención a la diversidad en general y al alumnado con altas capacidades en general. La respuesta educativa al alumnado con altas capacidad no puede quedar depender a la voluntad o iniciativa personal de cada docente, sino que debe estar respaldada por la formación y el compromiso institucional.

Por todo ello, el presente artículo concluye que la atención educativa al alumnado con altas capacidades debe fundamentarse en

una concepción dinámica y ecológica del talento, que reconozca la diversidad y la singularidad de cada estudiante, y que promueva el desarrollo integral a través de propuestas curriculares flexibles, desafiantes y personalizadas. Solo así se podrá garantizar la equidad, la inclusión y la excelencia educativa, permitiendo que el potencial de estos alumnos se transforme en talento y contribución social.

Es necesario continuar avanzando y apostando en la investigación y la innovación educativa, así como en la formación del profesorado y la sensibilización de la comunidad educativa, para asegurar que las altas capacidades sean reconocidas, valoradas y atendidas de manera efectiva. Para construir una sociedad mejor, se debe invertir, en primera instancia en la educación, por lo que las instituciones competentes deben dotar de medios suficientes, tanto a las universidades como a los profesionales de la educación buscando la excelencia en el sistema educativo, que nos garantizará una sociedad más avanzada y preparada. En consecuencia, este Trabajo Fin de Máster no solo pretende ofrecer una propuesta pedagógica concreta, sino también contribuir a la reflexión sobre cómo diseñar entornos de aprendizaje más inclusivos, estimulantes y justos para el alumnado con altas capacidades.

Las principales limitaciones del programa son, en primer lugar, que se trata de una propuesta que aún no ha sido implementada ni evaluada empíricamente, por lo que no se pueden extraer conclusiones sobre su eficacia en la práctica. Además, existe una escasa disponibilidad de literatura específica sobre programas de enriquecimiento enfocados en el pensamiento crítico dentro del contexto educativo español. Finalmente, el diseño se ha realizado desde la orientación educativa sin la colaboración de docentes u otros especialistas, lo que podría dificultar su aplicación y reducir el compromiso necesario para garantizar su éxito.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. Revista de Psicología y Educación, 16 (1), 60-74, https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202

Berná, P. S., García, C. F., & Prieto, M. F. (2024). Efectos de un programa de enriquecimiento con tecnología educativa en el autoconcepto de estudiantes con altas capacidades. *Aula Abierta*, *53*(4), 393-401. https://doi.org/10.17811/rifie.21175

Cabrera, J. M. G., Figueroa, J. T., Garagorri, J. M. M., Mejía, A. L., & Ortega, M. G. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación/Revista de Educación*, *386*, 187-214. https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2019-386-432

Castelló Tarrida, A., & de Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. Faisca: Revista de Altas Capacidades, 26(1), 26-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., & Alvariño, M. (2023). Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia. Fundación ColaCao; Universidad Complutense de Madrid.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). From special needs to diverse learners: Inclusive education policy and practice in Spain. International Journal of Inclusive Education, 15(9), 997-1017.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. American Philosophical Association.

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2015). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents. *Exceptional Children*, *82*(3), 279-302. https://doi.org/10.1177/0014402915598779

Gavilánez, M. L. M., Álvarez, M. I. C., & Santamaría, V. G. (2024). Programas de formación docente y estrategias de intervención en altas capacidades/superdotación: Revisión sistemática de literatura. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *28*(3), 73-98. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.30862

Gobierno de Canarias. (s.f.). Programa de enriquecimiento extracurricular: Actividades para estimular la creatividad. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/recursos_neae/publicaciones_especificas/publicacion_00500/

Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography [Editorial]. Intelligence, 24(1), 13–23. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8

Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI.* Debate

Junta de Castilla y León. (2024). Guía para la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Guia_Altas_Capacidades_2025.pdf

López, S. P., Vilar, M. M., & González-Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. *Bordón Revista de Pedagogía*, *74*(1), 141-157. https://doi.org/10.13042/bordon.2022.90586

Medina-Castro, M., Abín, A., y Fernández, E. (2024). Concepción de las familias y la escuela sobre las Altas Capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación, 19*(1), 1-10. https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.244

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html

Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Ed.), Desarrollo y educación de los niños superdotados (pp. 205–216). Amaru.

National Association for Gifted Children (NAGC). (2019). A definition of giftedness that guides best practice. https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%202019.pdf

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*(2), 77-101.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*(2), 148-168. https://doi.org/10.1177/001698620605000206

Pfeiffer, S. (2018). Giftedness and talent development in children and youth. In Paul Ward, Jan Maarten Schraagen, Julie Gore, y Emilie M. Roth (Eds.),*The Oxford handbook of expertise.* https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5.

Plomin R, Deary I.J. (2015). Genetics and intelligence differences: Five special findings. Mol Psychiatry; 20: 98-108.

Quílez Robres, A. y Lozano Blasco, R. (2020) Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. Enseñanza & Teaching, 38, 1-2020, 69-85.

Ranz, R. (2014, noviembre 21). Doble excepcionalidad. Roberto Ranz. https://robertoranz.com/2014/11/21/doble-excepcionalidad/

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1995). Curriculum compacting: A systematic procedure for modifying the curriculum for above average ability students. University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/curriculum_compacting/

Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/curriculum-compacting/cc_8steps/

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Creative Learning Press

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). Critical Thinking and Creativity in Gifted Children. Prufrock Journal, 21(1), 5-11.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development (3rd ed.). Prufrock Press.

Rocha, A., Borges, Á., García-Perales, R., & Almeida, A. I. S. (2024). Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students. Frontiers in Education, 9, Article 1450982. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1450982

Sastre-Riba S, Ortiz T (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. Rev Neurol; 66 (Supl 1): S51-6.

Sastre-Riba, Sylvia. (2024). Funcionamiento ejecutivo y metacognición en la alta capacidad intelectual. *Medicina 84 (Supl 1),* 72-77.

Sastre, S., y Doménech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca: revista de altas capacidades, 7*, 23-49.

Sternberg, R. J. (2020). Intelligence is not enough: A theory of successful intelligence. American Psychologist, 75(5), 631-641.

Subotnik, R. F.; Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest,* 12(1), 3-54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056.

Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 27–42). Allyn and Bacon.

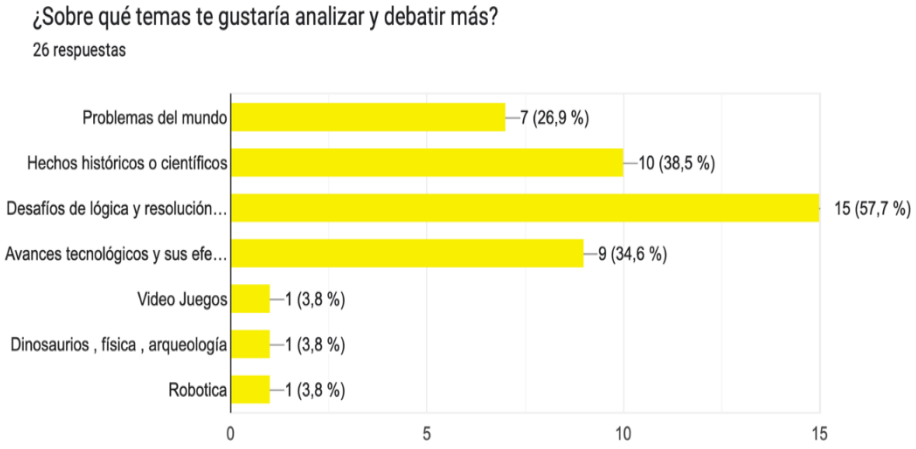
Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). *Elogio a la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 187-230). Autor Editor.

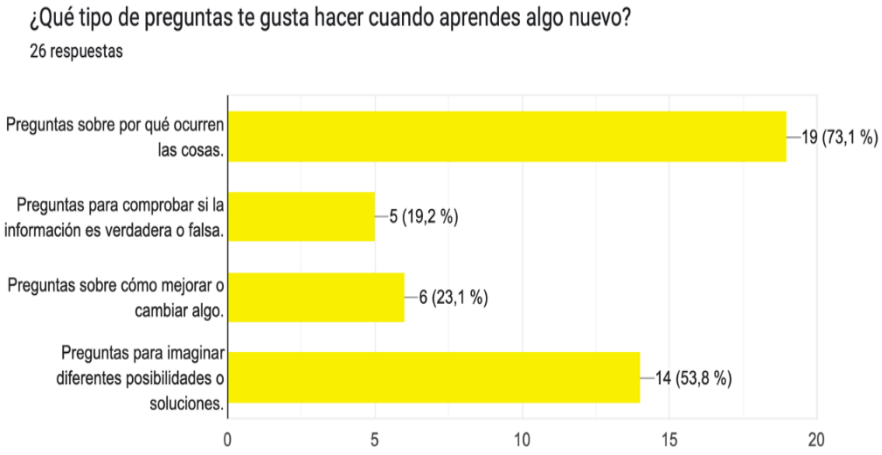
Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 15-32. https://doi.org/10.6018/rie.396781

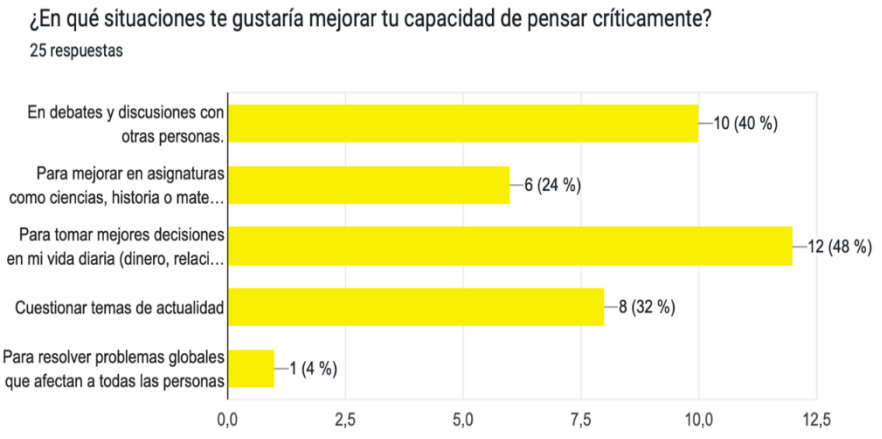
Yüreğilli Göksu, D., Göksu, S., & Kocaman, C. (2024). Socio-emotional development of gifted students and its effects on education in Turkey's context. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education, 6*(2), 763-779. https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.106

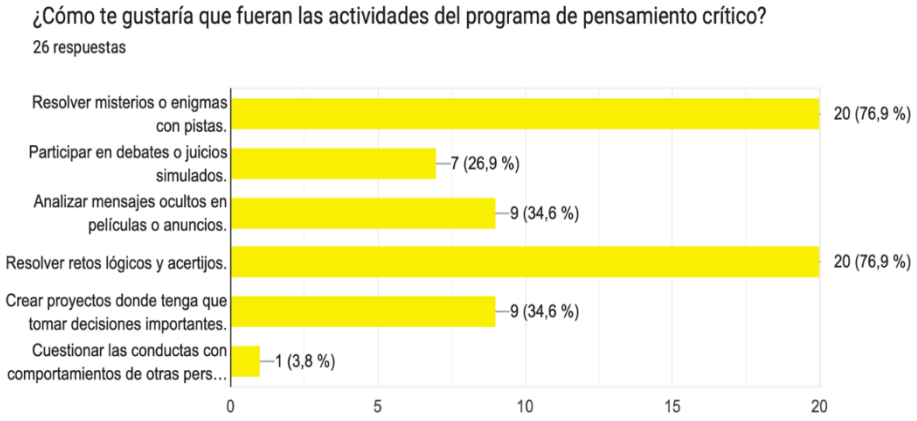
9. ANEXOS

Anexo I. Respuestas al Cuestionario




¿Qué tipo de preguntas te gusta hacer cuando aprendes algo nuevo?
26 respuestas
Preguntas sobre por qué ocurren las cosas.
19 (73,1 %)
Preguntas para comprobar si la información es verdadera o falsa.
5 (19,2 %)
Preguntas sobre cómo mejorar o cambiar algo.
6 (23,1 %)
Preguntas para imaginar diferentes posibilidades o soluciones.
14 (53,8 %)
0
5
10
15
20


¿En qué situaciones te gustaría mejorar tu capacidad de pensar críticamente?
25 respuestas
En debates y discusiones con otras personas.
10 (40 %)
Para mejorar en asignaturas como ciencias, historia o mate…
6 (24 %)
Para tomar mejores decisiones en mi vida diaria (dinero, relaci…
12 (48 %)
Cuestionar temas de actualidad
8 (32 %)
Para resolver problemas globales que afectan a todas las personas
1 (4 %)
0,0
2,5
5,0
7,5
10,0
12,5


¿Cómo te gustaría que fueran las actividades del programa de pensamiento crítico?
26 respuestas
Resolver misterios o enigmas con pistas.
20 (76,9 %)
Participar en debates o juicios simulados.
7 (26,9 %)
Analizar mensajes ocultos en películas o anuncios.
9 (34,6 %)
Resolver retos lógicos y acertijos.
20 (76,9 %)
Crear proyectos donde tenga que tomar decisiones importantes.
9 (34,6 %)
Cuestionar las conductas con comportamientos de otras pers…
1 (3,8 %)
0
5
10
15
20