



Altas Capacidades Intelectuales

Una GUÍA para
la COMUNIDAD EDUCATIVA



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport

Edita:



Autoría:

Emma Arocas Sanchis, Teresa Cuartero Cervera, M^a Carmen Ferrández Marco, Rosario Moya Pérez y Daniel Torregrosa Sahuquillo.

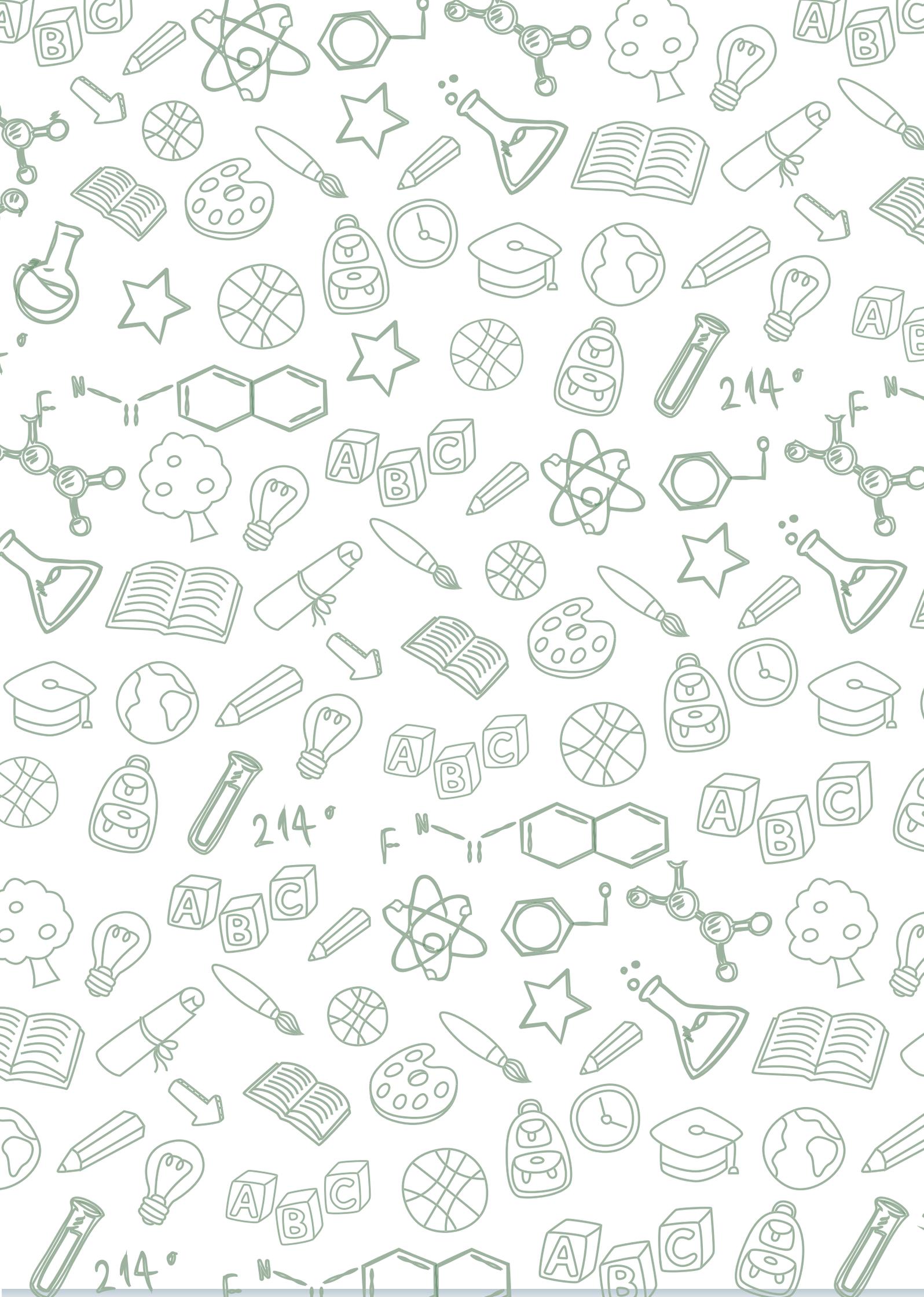
ISBN: 978-84-482-6237-2

Diseño y maquetación:

www.abranding.net

Ilustración:

Santi Sanchis



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

1

Introducción

2

¿Qué sabemos del alumnado con altas capacidades intelectuales?

- 2.1. Aproximación al término de altas capacidades intelectuales.
- 2.2. Altas capacidades y género.
- 2.3. Altas capacidades y variables contextuales.
- 2.4. Diferentes perspectivas del concepto de altas capacidades intelectuales.

3

El marco legislativo

- 3.1. Primeros pasos.
- 3.2. Situación actual.

4

¿Cómo detectamos e identificamos al alumnado con altas capacidades intelectuales? ¿Cómo evaluamos sus necesidades específicas de apoyo educativo?

- 4.1. Consideraciones previas.
- 4.2. Detección.
- 4.3. Evaluación psicopedagógica: identificación y valoración de necesidades educativas.

5

¿Cómo es la intervención educativa con el alumnado con altas capacidades intelectuales?

- 5.1. Consideraciones generales.
- 5.2. Medidas en el centro: estrategias de enriquecimiento curricular.
- 5.3. Medidas en el aula: diseño universal para el aprendizaje (DUA).
- 5.4. Medidas individuales: adaptaciones curriculares.
- 5.5. Orientación a lo largo de la vida.

6

La familia de alumnado con altas capacidades intelectuales

- 6.1. La familia y la detección de las altas capacidades intelectuales.
- 6.2. La comunicación de la familia con el centro.
- 6.3. Pautas de actuación y estrategias para la familia.
- 6.4. Programas dirigidos a la familia.
- 6.5. Modelo de entrevista a la familia.

7

A modo de conclusión

8

Anexos

Anexo I

Acrónimos.

Anexo II

Definiciones.

Anexo III

Legislación.

Anexo IV

Protocolo para la detección.

Anexo V

Modelo para la identificación.

Anexo VI

Adaptación del test Torrence. Prueba de creatividad.

Anexo VII

Guía para la evaluación del contexto escolar.

Anexo VIII

Guía para la evaluación del contexto socio-familiar.

Anexo IX

Cuestionario de inteligencia emocional (CIE-2).

Anexo X

Cuestionario de motivación para estudios postobligatorios (MEP).

Anexo XI

Cuestionario de Orientación profesional IAC.

“ La niña o el niño
con **altas capacidades**
piensa y actúa de manera
diferente, pero no deja de
ser una niña o un niño.

Anexo XII

Metodologías y recursos para una educación inclusiva.

Anexo XIII

IES BAHÍA DE BABEL (Alicante): modelo de ficha para un programa de enriquecimiento.

Anexo XIV

CEIP Alcludia (Elche): ambientes y proyectos.

Anexo XV

CEIP Luis Revest (Castellón): enriquecimiento curricular y alto rendimiento.

Anexo XVI

CEIP Luis Vives de Elche: altas capacidades y enriquecimiento curricular.

Anexo XVII

Dónde dirigirse.

Anexo XVIII

Bibliografía.

Anexo XIX

Webgrafía.



Altas Capacidades Intellectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

1 >>

Introducción



Altas Capacidades Intelectuales

Una GUÍA para
la COMUNIDAD EDUCATIVA

Una sociedad que se precie de ser inclusiva, de ser acogedora, de atender a toda aquella persona por diversa y diferente que sea, no puede dejar de prestar atención al alumnado que por su propia naturaleza o como consecuencia de su esfuerzo personal, es poseedor de altas capacidades o talentos específicos. Es por ello que las políticas educativas, dentro de lo que supone la atención a todo el alumnado, deben poner también el foco en las alumnas y los alumnos que por sus capacidades y peculiaridades les hace diferentes a sus iguales.

El Comité Económico y Social Europeo (CESE), en sesión plenaria del 16 de enero de 2013, aprobó un dictamen de iniciativa sobre el siguiente tema: *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea*. Con este dictamen el CESE recomendó tanto a la Comisión Europea como a sus Estados miembros que, y esto es muy importante, *adopten unas medidas adecuadas que favorezcan la atención a la diversidad de todas las personas en general, incluyendo programas capaces de movilizar el potencial de los niños y los jóvenes con alta capacidad, de forma que pueda aprovecharse en los ámbitos más variados*¹.

El dictamen pone el énfasis en cuestiones tales como que *se favorezca el desarrollo y el potencial de los niños y jóvenes con alta capacidad a lo largo de las distintas etapas y formatos de su educación, evitando la especialización en etapas demasiado precoces y favoreciendo la atención a la diversidad en el centro escolar, aprovechando las posibilidades que ofrecen el aprendizaje cooperativo y la educación no formal*. Además, recuerda la necesidad de la detección, no solo lo más tempranamente posible, sino también en los trabajadores jóvenes para favorecerles su continuidad en la formación.

Otro aspecto que se destaca en el dictamen, es la importancia de la formación inicial y continua del profesorado, tanto en la detección como en la atención educativa al alumnado con altas capacidades, haciendo especial hincapié en que se desarrolle en aquellas alumnas y alumnos procedentes *de sectores y entornos sociales desfavorecidos*.

Hay que tener en cuenta también, que el profesorado es capaz de diseñar y desarrollar acciones que, aunque puedan estar pensadas y dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales (AACC), pueden ser participadas por el resto de alumnas y alumnos. Así, las intervenciones educativas que se realicen con el alumnado de altas capacidades intelectuales deben ir dirigidas no solo a potenciarlo, si no también deben contribuir de manera sinérgica, al desarrollo y crecimiento personal de sus compañeras y compañeros.

¹ Dictamen de la Sección Especializada de Empleo, Asuntos Sociales y Ciudadanía: Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea. SOC/445. Comité Económico y Social Europeo. Bruselas.

Supone pues, dotar de un enfoque inclusivo al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que al alumnado, atendiendo a sus propias necesidades, se le proporciona la respuesta adecuada a las mismas. El profesorado cuenta con herramientas capaces de estimular la creatividad, de fomentar la innovación y la iniciativa en sus alumnas y alumnos, y es capaz de atender a toda la diversidad que encontramos en nuestras aulas.

Conocer y compartir buenas prácticas con el alumnado de altas capacidades, es un reto para todo el profesorado. Dar a conocer experiencias realizadas en los centros, ayuda a mejorar la práctica docente, y sirve además para reflexionar sobre ésta, al tiempo que contribuye a orientar la acción educativa de la comunidad educativa hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales. Además esta difusión de experiencias añade valor al proceso de implantación de una educación inclusiva en los centros docentes.

Nuestra sociedad acoge a culturas y realidades socioeconómicas diversas con las que convivimos y que forman parte de la cotidianidad de la comunidad educativa. En ellas, encontraremos niñas, niños o adolescentes con altas capacidades intelectuales, es por ello que, que debemos tener una perspectiva más amplia que nos aleje de estereotipos, mitos o modelos que nos impidan, no solo detectarlo y valorarlos adecuadamente, si no también darles aquella respuesta educativa adecuada a su diversidad.

Por último, señalar que en el mundo globalizado e interconectado del siglo XXI, la educación ya no puede ser ajena al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, donde el conocimiento es la base del desarrollo social pero también del personal. En ese uso tecnológico el alumnado con altas capacidades tiene un elemento fundamental tanto para su crecimiento personal como para contribuir, con el valor añadido de sus capacidades, al crecimiento de la sociedad en la que vive.

La *guía para el alumnado con altas capacidades*, pretende recoger, de manera sucinta, las ideas expuestas anteriormente de forma que ayuden a clarificar conceptos y modelos teóricos que se han ido desarrollando a lo largo de los últimos años sobre lo que supone este alumnado. Pero también, contribuir a la reflexión sobre la práctica educativa, poniendo en valor la importancia de detección temprana, contando para ello con instrumentos que la hagan posible. Además, en la guía se proponen recursos para una evaluación psicopedagógica más eficaz, así como orientaciones a la comunidad educativa, especialmente a las familias y al profesorado. Cuenta también, por último, con propuestas didácticas y experiencias a modo de ejemplo con alumnado con altas capacidades.

2 >>

¿Qué sabemos
del alumnado con
altas capacidades
intelectuales?





- 2.1. Aproximación al término de altas capacidades intelectuales.
- 2.2. Altas capacidades y género.
- 2.3. Altas capacidades y variables contextuales.
- 2.4. Diferentes perspectivas del concepto de altas capacidades intelectuales.



2.1.

Aproximación al término de altas capacidades

Desde las épocas más remotas los seres humanos han valorado los comportamientos y realizaciones considerados excepcionales entre sus iguales, y han desarrollado diferentes explicaciones y creencias dirigidas a explicar estas diferencias.

Hoy sabemos que lo que se ha considerado *excepcional* difiere de una cultura a otra y de un momento histórico a otro. Así, algunas culturas han valorado el razonamiento lógico, otras los poderes de persuasión, e, incluso, algunas, la capacidad de saber escuchar bien a los demás (Gardner 1995)². Por tanto, lo que se ha considerado excepcional y ha sido denominado como *genialidad, precocidad, talento y superdotación*, ha ido variando según el momento histórico y el contexto. En la actualidad estos conceptos, en el ámbito educativo, son recogidos en el término de altas capacidades.

Las altas capacidades humanas son un área de investigación que ha generado desde hace algunas décadas una producción intensa, con propuestas de distinto cariz en cuanto a modelos teóricos explicativos, criterios de evaluación y procedimientos de intervención. Sin embargo, en el ámbito educativo existe en la actualidad una cierta confusión conceptual debida a:

- Las numerosas aportaciones teóricas que han originado una situación de ambigüedad e, incluso, desacuerdo en las concepciones y en las formas de intervención.
- Las ideas y mensajes, que transmiten los medios de comunicación, que tienden a presentar la superdotación desde una perspectiva casi mágica y alejada de la realidad.



Es frecuente entre los docentes describir al alumnado con altas capacidades intelectuales como; brillante en clase, con un excelente rendimiento y que destaca por su comportamiento y aportaciones. Sin embargo, la realidad es muy diferente pues es un colectivo diverso ya que en ocasiones presenta fracaso escolar, alteraciones del comportamiento, baja motivación, etc.

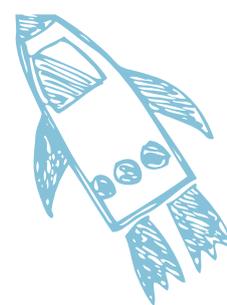
² Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

En una publicación reciente realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se presenta la siguiente clasificación³

- **Alumnado superdotado:** combina los elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información -inteligencia elevada-, con una alta originalidad y pensamiento divergente -creatividad- y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencia -implicación en la tarea- (Renzulli 1977, 1981, 1994)⁴.
- **Alumnado con talento:** muestra un elevado rendimiento en un área o en varias áreas de conocimiento (verbal, creativa, lógica, matemática, espacial, social, musical y deportiva).
- **Alumnado creativo:** utiliza el conocimiento en nuevas formas que producen una o varias soluciones ante un problema planteado, imagina las consecuencias de esta actividad y proyecta situaciones que aún no están controladas o planificadas.
- **Alumnado con maduración precoz:** presenta un desarrollo más rápido que el resto de individuos de la misma edad. En la mayoría de las ocasiones el niño acaba igualándose con los de su edad, o bien su diferencia se concreta en algún área y se actualiza como talento.
- **Genio:** presenta una inteligencia considerablemente superior a la de los demás o realiza aportaciones muy relevantes para la sociedad.
- **Alumnado brillante:** presenta un alto grado de inteligencia, tomando como referencia las personas de su entorno. Memoriza gran cantidad de información, alto rendimiento académico, etc.
- **Alumnado excepcional:** se desvía por encima de la media del resto de individuos.
- **Alumnado con alto rendimiento curricular:** presenta de manera sostenida, bien generalizada o bien específica, un alto rendimiento académico.

³ Ver en webgrafía: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Neurociencia aplicada a la Educación.

⁴ Renzulli, J.S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Otro enfoque a la hora de reconocer y comprender al alumnado con altas capacidades, es el que presentan algunos autores (Betts, Neihart y Kercher)⁵ que han establecido diversos perfiles en relación a las alumnas y los alumnos con altas capacidades. A continuación, se indican algunos descriptores, propuestos por los autores citados, de estos perfiles. Hay que tener en cuenta que en ocasiones el alumnado de altas capacidades intenta ocultar estos rasgos para evitar ser separado de su grupo de iguales.

Tipo	Descripción
Que todo lo hace bien (performants)	<ul style="list-style-type: none">▪ Nivel alto de éxito educativo.▪ Conformista y perfeccionista.
Con autonomía	<ul style="list-style-type: none">▪ Muy independiente.▪ Aprende por sí mismo utilizando los recursos disponibles.▪ Alto sentido de la responsabilidad.▪ Muy integrado y alta autoestima.
Con creatividad y extroversión	<ul style="list-style-type: none">▪ Alto nivel de creatividad.▪ Inconformista.▪ Ciertas dificultades en las relaciones.
Con inhibición	<ul style="list-style-type: none">▪ Baja autoestima.▪ Oculta sus capacidades para evitar ser marginado/a.▪ Dificultades en las relaciones sociales.
Con dificultades	<ul style="list-style-type: none">▪ Trastornos afectivos, de comportamiento o de aprendizaje.▪ Miedo al fracaso.▪ No termina las tareas.▪ Bajo nivel de motivación.
Con bajos resultados	<ul style="list-style-type: none">▪ Desinterés por la escuela.▪ Fobia escolar.▪ Muy baja autoestima.▪ Grandes dificultades en relaciones de grupo.▪ Atribuye su fracaso a causas ajenas.

Vemos pues, que resulta complejo delimitar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de alumna o alumno con altas capacidades y en consecuencia atribuirle exclusivamente unas determinadas características.

⁵ Betts, G.T. y Kercher, J.K. (1999) *The Autonomus Learner Model: Optimizing Ability*.

2.2. Altas capacidades y género

Hablar de las altas capacidades y género⁶, supone abordar un conflicto que subyace y apenas visibilizado, el de los estereotipos sociales existentes en relación al reconocimiento y aceptación del talento en las niñas y los jóvenes (Peña, 2000). Se trata, según Freeman (1996) de una *barrera social invisible*, que impide a las mujeres el desarrollo de alta capacidad intelectual. Estudios realizados ya desde los años 90 sobre la educación y sexo (Grañeras, 1988; Instituto de la mujer, 1995) ponen de manifiesto esas diferencias.

Cabe recordar que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE) recoge como uno de sus principios que inspira el sistema educativo. *El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género y uno de los fines que orienta el sistema es que La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*

⁶ La superdotación y el género” Ana Mª Peña del Aguay Mª Luz Sordíaz Gutiérrez. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/258881.pdf>

⁷ Domínguez, 2010; Sánchez, 2010; Peña y Sordíaz, 2002). (Fuente: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39947/Pages%20from%20Investigacion_Genero_12-409-1096-3.pdf?sequence=1).



Desde hace tiempo, investigaciones de Padilla y otros (2001), sobre sexismo, ya confirman la existencia de desigualdades en el contexto educativo. Es un hecho incontestable que a lo largo de la historia, la mujer ha sido discriminada y, en el caso de aquellas con altas capacidades esa discriminación, si cabe, ha sido más profunda en muchas ocasiones. Las expectativas sociales o la influencia de la familia ha impedido, en muchas ocasiones, que la mujer adquiriera la formación necesaria para ocupar ciertas posiciones sociales y personales.

Autores como Silverman (1996), señalan que las capacidades excepcionales y el papel de la mujer han sido términos antagónicos y que los procedimientos para lograr la identificación, favorecen el talento masculino. A lo que cabría añadir lo que afirman Pérez y Domínguez (2010)⁷ en relación a que se hace especialmente importante en las mujeres, no solo identificar su talento potencial, sino *las dificultades que ese talento pueda estar encontrando en su evolución.*

Así pues, vemos que en las mujeres con altas capacidades, se produce una doble discriminación, por un lado por el hecho de ser mujer y por otro ser personas especialmente dotadas.

Altas Capacidades Intelectuales

Una GUÍA para
la COMUNIDAD EDUCATIVA

Por ello, resulta fundamental que en los procesos de detección, identificación, valoración y la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades se realicen desde una perspectiva de igualdad de género.

Se siguen manteniendo barreras sociales en relación a la mujer con altas capacidades que debemos ser capaces de identificar. Así, y en cualquier edad, aquellas con altas capacidades deben enfrentarse a esas barreras, dando como resultado que muchas de ellas no puedan superarlas y en consecuencia acaben pasando completamente desapercibidas, surgiendo así el fenómeno de la "invisibilidad social".

Es muy importante avanzar hacia la igualdad de oportunidades, para ello se hace necesario que cualquier persona, reconozca el reto que tienen muchas niñas y las jóvenes adolescentes para desarrollar su talento, así como la aceptación social de éste. En suma, desde el ámbito educativo, deben dirigirse todos los esfuerzos necesarios para el desarrollo de sus potencialidades.

Una sociedad que se manifiesta igualitaria debe romper, al igual que en otras situaciones, la ambivalencia que señala Reis (2000) en cuanto al género femenino. Las chicas brillantes suelen estar atrapadas entre su inteligencia y su sexo. Si por ejemplo, en clase un estudiante realiza conductas como gritar, discutir, debatir, hacer preguntas, estas conductas según sean realizadas por un chico o una chica, la interpretación, para según que personas, es muy diferente. Un chico que se porta de esta manera se le puede considerar precoz, mientras que una chica inteligente que pregunta muchas cosas puede ser considerada odiosa, agresiva, poco femenina. Estos estereotipos pueden mantenerse durante la vida adulta... La ambivalencia sobre las mujeres inteligentes continúa⁸.



⁸ Reis, S. (2000) Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. En Ideación. Número especial coordinado por Yolanda Benito. Valladolid: Centro "Huerta del Rey", 59-76.

2.3.

Altas capacidades y variables contextuales

Existe mucha investigación sobre la influencia de las variables contextuales en el desarrollo de los individuos. Los distintos modelos que explican las altas capacidades consideran la importancia de las variables externas y contextuales. En concreto nos referiremos a los factores pertenecientes al entorno familiar y escolar, considerados los agentes que ejercen más influencia en dicho desarrollo.

Respecto al contexto familiar, es fundamental en el proceso de socialización del individuo porque supone la unión de personas entre las que se da un proyecto de vida en común, sentimientos de pertenencia, compromiso personal, relación de intimidad, reciprocidad y dependencia, como el cuidado de sus miembros más vulnerables (Palacios y Rodrigo, 2003)⁹.

En el marco de las altas capacidades el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 1998 y Bronfenbrenner, 2005)¹⁰ permite identificar una serie de variables de contexto familiar ubicadas en distintos niveles sistémicos que pueden estar asociadas al desarrollo de las altas capacidades. En este sentido las variables del contexto pueden ser consideradas como ecológicas o interactivas. Las variables ecológicas se refieren a los escenarios en los que se produce el desarrollo, influyen directamente en la calidad de la interacción: las variables interactivas están constituidas por modos de interacción social concretos y cotidianos.

El contexto familiar aporta o no el ambiente afectivo necesario para ser motor del proceso de socialización, contribuyendo en mayor o menor medida al desarrollo de las capacidades de los hijos o hijas, más cuanto más sensibles sean a sus niveles reales o potencialidades (Lamb y Easterbrooks, 1981)¹¹. Por otro lado la estabilidad, los recursos materiales y el apoyo que se presta a sus miembros aparecen como características importantes del entorno familiar que potencian y responden a las altas capacidades (Olzewsky y Kubilius, 2008)¹².

El contexto escolar es otro de los pilares fundamentales del desarrollo de nuestros menores. Destacar a los docentes como pieza clave y la importancia de la percepción de la autoeficacia en el profesorado como variable a tener en cuenta. El profesorado que se percibe como más autoeficaz participa de manera más directa y frecuente en procesos de innovación que estimulan la competencia y autonomía en el alumnado, favoreciendo la presencia de la motivación intrínseca de los estudiantes en la tarea (Ryan y Deci, 2000; Henson, Chambers, 2002)¹³.

⁹ Palacios J. i Rodrigo, M. J. (2003). "La familia como contexto de desarrollo humano" (25-44), en M. J. Rodrigo i J. Palacios (coord.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.

¹⁰ Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon y RM Lerner, *Handbook of child psychology*: Vol 1, pp. (993-1028).

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thous and Oaks: Sage.

¹¹ Lamb, M.E. y Easterbrooks, M.A. (1981). Individual difference in parental sensitivity: origins, components and consequences. En M.E. Lamb y L.R.S. Herrod (eds). *Infant social cognition* (127-153). Hill Sdale: Erlbaum.

¹² Olzewsky-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S.I. Pfeiffer (Ed), *Handbook of Giftedness in children*. New York: Springer.

¹³ Henson, R.K. y Chambers, R.M. (2002). Personality Type as a Predictor of Teaching Efficacy and Classroom Control Beliefs in Emergency Certification Teachers.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Dentro del contexto escolar, las relaciones con los iguales, juegan un papel fundamental en el desarrollo del individuo. Las relaciones de amistad se construyen sobre un cúmulo de interacciones entre iguales y la atracción mutua está basada en la reciprocidad e intereses compartidos. El alumnado que presenta altas capacidades puede ser más popular que sus compañeros o percibirse con más dificultades en sus relaciones que sus iguales. Aunque hay una gran parte de ellos que se muestran satisfechos con sus relaciones de amistad (Lee, Olszwesky y Thompson, 2012), hay que considerar que su desarrollo asincrónico, citado en esta guía, nos indica que su capacidad de procesamiento cognitivo puede estar en un nivel muy diferente al de su desarrollo emocional, social o físico.

El profesorado puede incrementar inconscientemente el problema de las relaciones entre el alumnado, entre los iguales. El alumnado cuyo profesorado opta por hacer mención y tener en consideración la jerarquía académica, repercute en que aquel tenga menos amigos o amigas, que cuando esta opción no se da. (Mikani, Griss, Reuland and Gregory, 2012)¹⁴.

Dentro de este contexto aclarar que el hecho de destacar en el ámbito académico puede suponer un foco de malas relaciones y establecimiento de situaciones de acoso entre iguales. Algunos niños o algunas niñas se sienten señalados o señaladas y constituyen así un grupo vulnerable a estas dinámicas. No obstante, la investigación demuestra que los centros que ponen interés en el éxito y desarrollo potencial de todo su alumnado favorecen las interacciones positivas de éste (Bishop, 2004; Peterson & Ray, 2006; Peters & Bain, 2011)¹⁵.

Otro ámbito de análisis importante de los factores contextuales, está relacionado con el colectivo de altas capacidades que se encuentra en situación de desventaja social o incluso desarraigo. Existe una visión estereotipada de este colectivo y en general, las características que se les atribuyen son opuestas o no compatibles con las altas capacidades intelectuales.

Touron, J y Reyero, M. (2002)¹⁶ describen una relación de mitos o creencias sobre este alumnado que pueden generar expectativas negativas sobre sus posibilidades de aprendizaje en comparación con el alumnado que no se encuentra en situación de desventaja social.

¹⁴ Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50, 95–112.

¹⁵ Bishop, W. (2004). A study in sentence style. In W, Bishop (ed). *Acts of Revision: A Guide to Writers* (pp. 70-86). Portsmouth: Boynton/Cook.

Peterson, J.S. & Ray, K.(2006). Bullying and the gifted: Victims perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.

Peters, M.P. y Bains, S.K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 624-643.

¹⁶ Touron, J; Reyero M. (2002) Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, Vol. 54, Nº 2-3, 2002, págs. 311-34.

Uno de estos mitos es el siguiente: el alumnado con altas capacidades suele pertenecer a clases sociales altas, con unos medios económicos suficientes que permitan disponer de los recursos materiales adecuados a las necesidades de este colectivo. Sin embargo, la realidad que se constata desde la investigación reciente, es que en ambientes desfavorecidos también pueden encontrarse niños y niñas con altas capacidades, que necesitarán de programas adecuados una vez que han sido identificados e identificadas.

Por su parte, Freeman J. (2006)¹⁷ propone una serie de condiciones básicas para lograr la equidad y la igualdad de oportunidades en la detección y atención al alumnado que se encuentra en situación de desventaja social.

- La identificación debería ser continua y no basarse exclusivamente en medidas puntuales.
- El proceso de identificación debe basarse en múltiples criterios es decir en diversos indicadores de alta capacidad intelectual y no solo en resultados académicos.
- Se deberían tener en cuenta las actitudes posiblemente afectadas por influencias externas como la cultura y el sexo.



La principal conclusión del análisis de variables contextuales es que un proyecto de enriquecimiento en que se proponga la equidad, debe garantizar el reconocimiento de capacidades intelectuales y talentos diversos en condiciones de igualdad, y este reconocimiento no debe verse afectado por el género o la clase social.

¹⁷ Freeman, J. (2006). *Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos*. International Symposium, Gran Canaria, 2-4 Nov 2006.

2.4.

Diferentes perspectivas del concepto de altas capacidades

Por otra parte, aunque es cierto que las distintas civilizaciones y culturas han generado diferentes constructos teóricos explicativos de la alta capacidad humana, también es cierto que existe una escasa tradición de atención educativa a las personas consideradas en su tiempo como superdotadas.

Los primeros trabajos se iniciaron a principios del siglo XX, y en nuestro país, sólo se pueden encontrar experiencias de atención educativa muy limitadas e intermitentes en las últimas cuatro décadas. Se podría hablar, por tanto, de que existe una importante producción teórica, de la cual se expone algunos ejemplos, pero una escasa práctica de atención educativa.

2.4.1. Teoría Triárquica de Sternberg

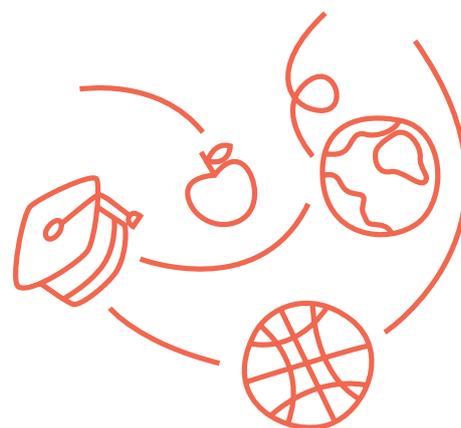
Sternberg considera que existen varios componentes en la inteligencia superior y, por lo tanto, no debe ser considerada como atributo unidimensional. La teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) es considerada en la actualidad un referente básico para una mejor comprensión de la superdotación.

A través de su teoría, Sternberg explica el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación, mediante los cuales las personas procesan y automatizan la información para conseguir la adaptación al medio social en el que se encuentran.

La inteligencia funciona en estrecha interacción con un entorno, de complejidad creciente y en el que se producen constantes cambios. Esta consideración lleva a Sternberg a explicar las complejas relaciones que se establecen entre:

- La inteligencia y el mundo interno del individuo, es decir los mecanismos mentales subyacentes en la considerada conducta inteligente.
- La inteligencia y la experiencia, o aplicación de los mecanismos mentales para solucionar problemas que van desde los muy novedosos, hasta los más familiares.
- La inteligencia y el mundo externo del individuo, o uso de esos mecanismos mentales para lograr la adaptación al medio, y a su vez plantear cuestiones sobre qué tipo de comportamientos son considerados inteligentes en ese contexto.

Aunque existen semejanzas entre el modelo de Sternberg y otros estudios sobre la superdotación, las aportaciones de este autor, especialmente las que realiza a través de las subteorías experienciales y contextual de su teoría triárquica, sirven para proporcionar una concepción mucho más rica y compleja de la superdotación.



Cabe decir, además, que su contribución resulta, en el momento que se produce, extraordinariamente novedosa. Así, por ejemplo, la concepción de la superdotación como *personas capaces de ejecutar los procesos de insight con una notable originalidad e imprevisibles consecuencias* (subteoría experiencial) o considerar a los superdotados como sujetos que pueden seleccionar o modificar el entorno en función de sus características personales o intereses (subteoría contextual) son sin duda visiones de la superdotación muy diferentes a las que existían hasta el momento en que Sternberg presenta su concepción de la inteligencia superior.

Además, tal y como manifiesta el propio Sternberg (1990), su teoría permite mostrar que no sólo existen múltiples componentes de la superdotación, sino también múltiples clases de superdotados, y, por lo tanto, la superdotación debe ser considerada como constructo multidimensional. Algunos superdotados pueden serlo en contextos externos a la escuela smartstreet y no serlo académicamente; otros, por el contrario, pueden ser particularmente aptos para aplicar los componentes de la inteligencia pero sólo en situaciones académicas; y otros, muy capaces de enfrentarse a lo novedoso (Sternberg 1986).

2.4.2. La teoría pentagonal implícita de la superdotación de Sternberg

La teoría implícita pentagonal propuesta por Sternberg (1993) y ampliada posteriormente por Sternberg y Zhang (1995) pretende ayudar a formular una visión cultural común acerca de la superdotación, sistematizando las intuiciones que la gente tiene acerca de lo que hace y de lo que es un sujeto superdotado.

Para que en un contexto cultural concreto una persona sea considerada superdotada debe reunir los siguientes criterios:

Teoría pentagonal implícita de la superdotación



- Criterio de excelencia:** indica que una persona es superior en una dimensión o conjunto de dimensiones en relación a sus iguales. La referencia a otros y la comparación con los demás es necesaria en este criterio. Aunque lo que se considera excelente puede variar de un contexto a otro, la comparación con otras personas que se encuentran en idéntica situación y condiciones permite valorar este criterio.
- Criterio de rareza:** para ser considerada una persona superdotada debe poseer un atributo que no poseen la mayor parte de personas con las que convive. El criterio en este caso se refiere a la frecuencia con que el atributo se produce en la población normal.

- c) **Criterio de productividad:** establece que las dimensiones por las que se considera a una persona como superdotada deben explicitarse en una productividad real o potencial. Aunque este criterio ha generado controversias en relación a si resulta necesario un alto rendimiento real y manifiesto en alguna dimensión concreta para ser considerada una persona como superdotada. Conviene aclarar que en este criterio también se considera la potencialidad, y así, las personas con potencial de realizar un trabajo productivo (que a la vez reúne los restantes criterios) deben ser consideradas superdotadas.
- d) **Criterio de demostrabilidad:** la superdotación en una o más dimensiones: creatividad, inteligencia académica, sabiduría... debe ser demostrada mediante una o más pruebas que resulten fiables.
- e) **Criterio de valor:** la persona superdotada debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión que sea valorada por su sociedad y su tiempo. La superdotación se restringe a aquellos atributos valorados socialmente por su relevancia.

Como el resto de teorías implícitas, la teoría pentagonal tiene un carácter relativo, ya que se define la superdotación a partir de los valores dominantes en un momento y lugar determinado. Quizá su aportación más significativa es precisamente, que, a través del análisis de los distintos criterios se hace evidente la propia relatividad del constructo.

.....
¹⁸ Csikszentmihalyi M. & Robinson R.E. (1986). "Culture, time and development of talent" En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

2.4.3. Modelos socioculturales aportaciones de Csikszentmihaly y Robinson

Los modelos socioculturales o psicosociales por su parte, destacan la importancia de los factores externos a la persona como poderosos determinantes de la superdotación, profundizando en los condicionantes ambientales y culturales del constructo.

La superdotación desde la perspectiva sociocultural resalta el carácter relativo del término, y aunque esta afirmación es compatible con las aportaciones que se efectúan desde otros modelos, conviene no olvidar que el constructo es en definitiva una etiqueta social.

Csikszentmihaly y Robinson (1986)¹⁸ conciben la superdotación como un constructo determinado por los condicionantes del contexto social, que no sólo cambia de un contexto social a otro, sino que en un mismo contexto puede variar a través del tiempo. Así:

- El talento sólo puede definirse en función de un contexto social determinado.
- El talento no es un rasgo estable a lo largo de la vida.
- Las demandas y valores culturales relativos a la superdotación cambian con el tiempo.

2.4.4. Inteligencias múltiples de Gardner

Suele considerarse que las aportaciones de Gardner son una crítica casi radical a la concepción universalista de la mente. Su visión de las múltiples capacidades humanas es una de las contribuciones más valiosas en relación a los constructos de la inteligencia y la superdotación.

El propio Gardner en relación a su propuesta señala que *si yo simplemente hubiera puesto de manifiesto que el ser humano posee diferentes talentos, semejante afirmación hubiera sido incontrovertible, y mi libro (Frames of Mind) hubiera pasado desapercibido, pero yo tomé deliberadamente la decisión de escribir acerca de "inteligencias múltiples": múltiples para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo; e inteligencias para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test C.I.*¹⁹

Para Gardner una capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito, que se manifiesta en la interacción del individuo con el entorno. Las personas tenemos diferentes capacidades o inteligencias, con frecuencia, independientes entre sí.

Gardner establece la siguiente relación de inteligencias o ámbitos de aptitud: inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinético, interpersonal, intrapersonal, naturalista, espiritual... Sin embargo, este autor

considera que este listado de inteligencias es preliminar, ya que cada una puede subdividirse reajustando la lista.

Una de las aportaciones fundamentales del modelo de Gardner es mostrar el carácter plural del intelecto y hacer evidente que las personas difieren en los perfiles de inteligencia con los que nacen y, sobre todo, difieren en el tipo de inteligencia que acaban mostrando.

Cabe mencionar además que en sus obras más recientes el autor resalta la importancia y la necesidad de que el sistema educativo desarrolle el perfil cognitivo de cada uno que será, sin duda, diferente al de los demás.

A continuación presentamos una breve descripción de las diferentes inteligencias múltiples del modelo de Gardner.

Inteligencia lingüística

Representa la llave maestra para la comunicación, expresión, transmisión de ideas en forma verbal y gráfica. Es la que se encarga de la producción del lenguaje y de todas las complejidades que contiene como: la poesía, los cuentos, gramática, razonamientos abstractos, pensamientos simbólicos, patrones conceptuales, lectura y escritura, fomenta la capacidad narrativa. Esta Inteligencia puede ser apreciada en personas como: poetas, escritores, novelistas, oradores, comediantes, etc.

¹⁹ Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



Inteligencia lógico matemática

Es la que conocemos como pensamiento científico o razonamiento inductivo, así como el proceso deductivo. Esta inteligencia tiene la capacidad de reconocer patrones, trabajar con conceptos simbólicos como números, formas geométricas, discernir las relaciones y las conexiones entre piezas de información separadas o diferentes. Esta Inteligencia es apreciada en los científicos, programadores, contadores, abogados o matemáticos, etc.

Inteligencia visoespacial

Trabaja con la parte del arte visual, como dibujos, pintura, escultura, elaboración de mapas, arquitectura, que involucra el uso del espacio, etc. La clave de la base sensorial de esta inteligencia es el sentido de la vista, así como la habilidad de formar imágenes mentales y pinturas en su mente. Esta inteligencia se aprecia en personas como arquitectos, artistas del diseño, diseñadores industriales, y por supuesto, en artistas visuales.

Inteligencia corporal cinestésica

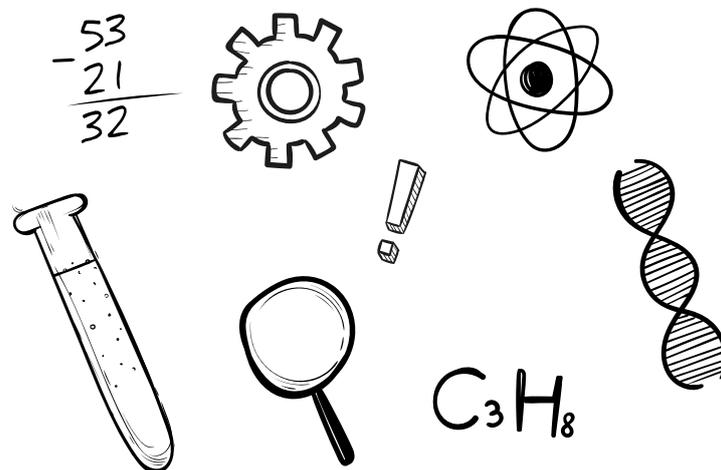
Es la habilidad de usar el cuerpo y expresar emociones, como la danza o los deportes. Las personas que realizan de manera continuada trabajos físicos repetitivos adquieren una gran precisión en cada acción y movimiento. Aprender haciendo, es una parte importante de la enseñanza, ya que el cuerpo sabe cosas que la mente no es capaz de percibir. Por ejemplo, el cuerpo sabe cómo caminar, montar bicicleta, patinar, etc. Esta es la inteligencia que caracteriza a los atletas, bailarines profesionales, mimos, actores, cualquier actividad donde el trabajo físico requiera precisión y arte.

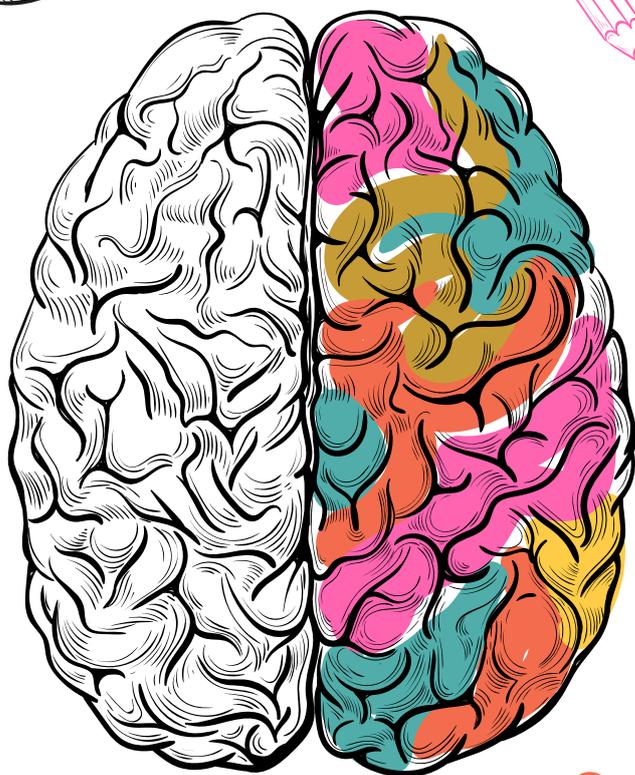
Inteligencia musical

Fue la base de la educación en Grecia Antigua por la importancia en la formación de la estructura mental de la armonización. Es la que tiene la capacidad de reconocer ritmos y patrones tonales, es sensible a los sonidos ambientales, a la voz humana y a los instrumentos musicales. Es quizá la que más influencia directa tenga en su alteración de los estados de conciencia, por el efecto tan directo que la música y los ritmos tienen en el cerebro. Esta inteligencia es notoria en las personas que se dedican a la música, tanto clásica como popular, los compositores y arreglistas y los maestros de arte musical.

Inteligencia naturalista

Esta Inteligencia tiene que ver con la observación, el entendimiento y la organización de patrones en el ambiente natural. Ésta es una inteligencia que permite medir al ser humano su entorno, reconocer sus proporciones y su correlación, entender las cadenas naturales de la organización ecológica y de las leyes de la adaptabilidad. Se manifiesta en la habilidad de reconocer y clasificar plantas, animales o moléculas, plantas medicinales, así como piedras o efectos climatológicos.



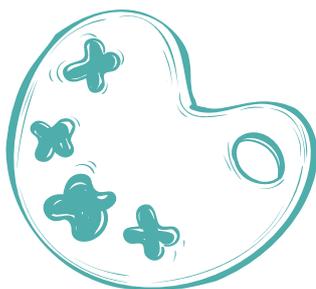
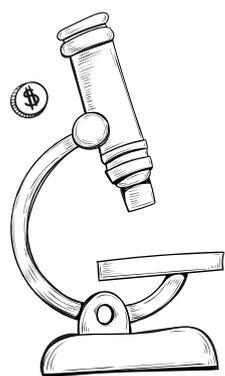


Inteligencia interpersonal

Supone la habilidad para interactuar con los demás, comunicarse verbal o no verbalmente con otras personas. Es la capacidad de notar las diferencias personales entre otros, por ejemplo: los modales, temperamentos, motivación y las intenciones. En la forma más avanzada de esta inteligencia, uno puede ir más allá de los demás y leer las intenciones y deseos, tener una genuina simpatía por los sentimientos, temores, creencias y atavismos. Esta Inteligencia la ponen de manifiesto maestros, terapeutas o políticos.

Inteligencia intrapersonal

Es la que se refiere a los aspectos internos del ser, como el autoconocimiento, el manejo del estrés, el proceso de pensamiento, la autorreflexión y un sentido de intuición sobre la realidad espiritual. Permite la conciencia de la conciencia, esto es, la capacidad de sustraernos y observarnos desde fuera, la capacidad de experimentar la totalidad y la unicidad, el discernimiento de los patrones de correlación dentro del gran orden de las cosas, de percibir altos estados de conciencia, la capacidad de imaginarnos el futuro y soñar para convertirlo en realidad. Esta Inteligencia la vemos en filósofos, psicólogos y los estudiosos de las conductas cognoscitivas.



Aún más complejo es tratar esta situación unida a la adolescencia cuando las necesidades educativas se han visto camufladas o no tratadas y el adolescente se enfrenta a un fracaso escolar y/o a una desadaptación personal y sociofamiliar. La prevención y la intervención temprana son los mejores instrumentos para garantizar el normal desarrollo y la felicidad de nuestro alumnado.

Sólo partiendo de una evaluación integral, completa y proactiva podremos guiar y orientar la intervención. Es importante que el alumnado se sienta comprendido, acompañado y recompensado por su entorno y que todos aprendamos a gestionar su potencialidad junto a un trabajo emocional intenso.

Todas las alumnas y los alumnos presentan necesidades educativas en algún momento a lo largo de su itinerario educativo, e independientemente de cuáles sean sus capacidades. El alumnado con altas capacidades no está exento de dichas necesidades y el sistema educativo debe dar una respuesta de calidad, que sea realmente inclusiva, en la que aprendan de todos y todas para todos y todas, auto-regulando su aprendizaje, que permita desarrollar al máximo sus competencias y que convierta la atención a la diversidad en una oportunidad de desarrollo grupal y de éxito escolar.



2.4.6. Neurociencia y altas capacidades

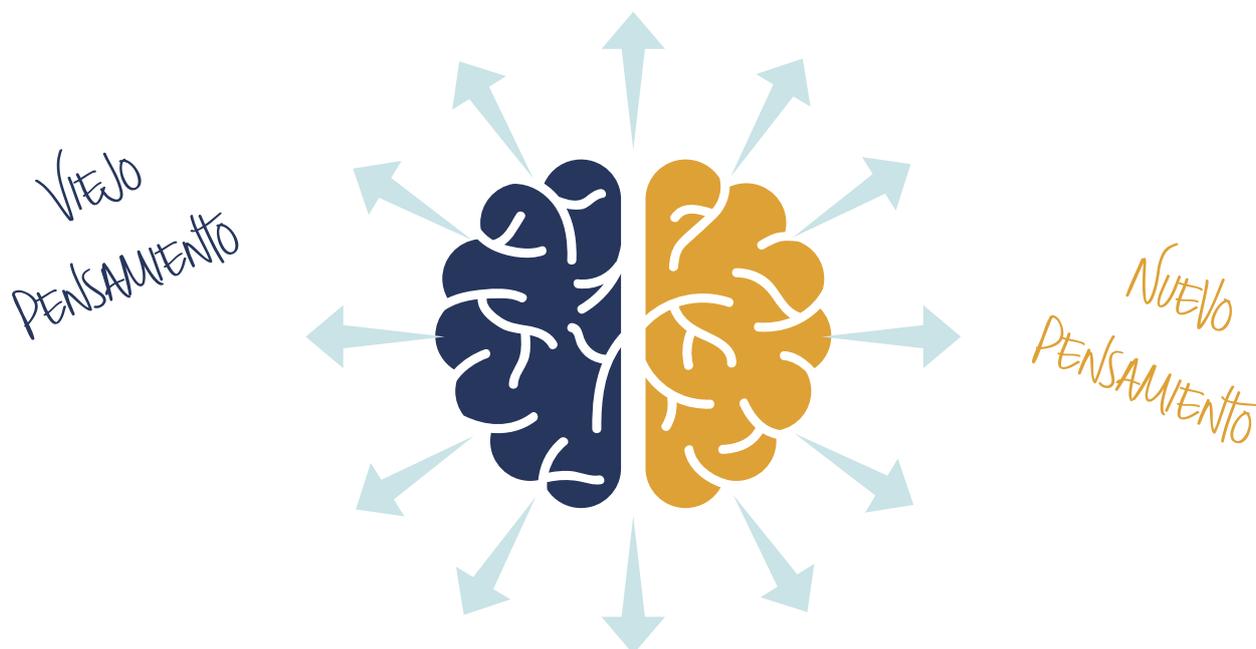
El conocimiento del funcionamiento del cerebro se ha incrementado en los últimos años de manera sustancial gracias sobre todo a las técnicas de resonancia magnética. Este conocimiento ha llevado a que la Neurociencia establezca nuevos planteamientos sobre el funcionamiento del cerebro y sus repercusiones en los diferentes ámbitos y en particular en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Rima Shore (2001)²¹ ha sintetizado el cambio de paradigma entre el viejo pensamiento y el nuevo pensamiento sobre el cerebro.

²¹ La teoría de Joseph Renzull, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación. Conferencia del Prof. Josep de Mirandés i Grabolosa. 23 de Abril de 2001. Actualizada Agosto 2007.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



Viejo pensamiento

- La forma en que se desarrolla el cerebro depende de los genes con que se nace.
- Las experiencias que se tienen antes de los tres años de edad tienen un impacto limitado en el desarrollo posterior.
- Una relación segura con la figura de apego primaria crea un contexto favorable para el desarrollo y el aprendizaje.
- El desarrollo del cerebro es lineal: la capacidad de aprendizaje del cerebro crece constantemente mientras el niño progresa hacia la edad adulta.
- El cerebro de un niño es mucho menos activo que el cerebro de un estudiante universitario.

Nuevo pensamiento

- La forma en que un cerebro se desarrolla depende de una interacción compleja entre los genes con que se nace y las experiencias que se tiene.
- Las experiencias tempranas tienen un impacto decisivo en la arquitectura del cerebro y en la naturaleza y el grado de las capacidades de la persona adulta.
- Las interacciones tempranas no sólo crean un contexto, afectan directamente a la manera en que se cablea e interconecta el cerebro.
- El desarrollo del cerebro no es lineal: hay momentos y etapas claves para adquirir diversas clases de conocimiento y de habilidades.
- En el momento en que los niños alcanzan los tres años de edad, sus cerebros son dos veces más activos que los de los adultos. Los niveles de actividad caen durante la adolescencia.

Una investigación científica realizada por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y de McGill University de Montreal mediante resonancia magnética a 307 niños, desde 1989 hasta principios de 2006, publicada en la Revista Nature de 13 de Abril de 2006, puso de manifiesto el diferente desarrollo así como la distinta morfología del cerebro en las personas superdotadas. En ella se concretan algunos aspectos significativos:

1. Un importante engrosamiento de la corteza cerebral en los niños superdotados más extendido en sus primeros años de vida, lo que les permite desarrollar una red de circuitos neuronales de pensamiento de alto nivel.
2. Una rápida reducción cortical a partir de un punto situado entre los 12 y los 13 años, lo que hace que el cerebro de estos niños tenga una plasticidad superior que el de los niños con inteligencia promedio, que alcanzan el mayor grosor cortical a los 6 años.
3. Cuando las conexiones neurales no usadas se marchitan (apoptosis cerebral) a medida que su cerebro da prioridad a sus operaciones, revelando un diferente seccionado de conexiones neurales redundantes.
4. La mayor trayectoria de engrosamiento del cortex cerebral y del lóbulo frontal y una franja en la zona más alta donde se realizan las tareas mentales complejas en los niños superdotados (a los 13 años).

Es evidente que estamos todavía lejos de conocer el funcionamiento global del cerebro y en particular de aquellas personas que tienen altas capacidades. Sin embargo, los pocos estudios sobre superdotados son consistentes y tal y como señala Jhon G. Geake²² en la conclusión de su artículo de 2 de enero de 2016: "La neurobiología del superdotado se caracteriza por un elevado funcionamiento del cortical prefrontal, dentro de una red bilateral frontoparietal, la cual entre otras cosas, provoca una capacidad ejecutiva más elevada, que implica la existencia de una memoria de trabajo que la hace ser más eficaz, en los individuos superdotados".



²² Geake, J.G. (2016). *The Neurobiology of Giftedness*. Artículo traducido por Maria Rydkvist y José Manuel Serrano Díaz.

3 >>

El marco legislativo





3.1. Primeros pasos.

3.2. Situación actual.



3.1.

Primeros pasos

Hay que tener en cuenta que desde la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre (LOGSE), la idea sobre el alumnado que destaca sobre los demás ha ido cambiando. Así, esta ley orgánica en su capítulo V dedicado a la Educación Especial, introduce el concepto de necesidades educativas especiales para aquel alumnado que, de modo temporal o permanente, pueda precisar del sistema educativo aquellos recursos necesarios con los que poder alcanzar los mismos objetivos que se plantean para el resto.

Con esta idea, tanto la literatura pedagógica como la legislación posterior incluyó a aquel alumnado que presentaba lo que en su momento era considerado sobredotación intelectual como alumnado con necesidades educativas especiales.

En la Comunidad Valenciana, el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, reguló la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de su historia personal y escolar o de condiciones personales de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, y plurideficientes, determinando las medidas de carácter pedagógico, curricular y organizativas, los medios personales y materiales y los criterios para su escolarización. Estableciendo en su artículo 12 cómo debía realizarse la atención al alumnado con sobredotación intelectual.

Con posterioridad, se publicó la Orden de 14 de julio de 1999, que reguló las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria del alumnado que tiene necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual. El objeto de la orden era establecer medidas que facilitaran la atención al alumnado que tenía necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual y regular las condiciones y el procedimiento para la anticipación o reducción con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria.

Estas dos últimas normas representan un cambio significativo en el concepto de atención a aquel alumnado que no alcanza los objetivos educativos que con carácter general se establecen para los demás.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) estableció en su Título Preliminar, los principios en los que se inspira el sistema educativo, entre otros: la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad, que garantice la igualdad de derechos y de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la orientación educativa y profesional de los estudiantes para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral; y la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

El concepto de altas capacidades que introduce la LOE, aunque no lo define, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños/as precoces, y por qué no, sobre todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias del alumnado bien dotado. También porque el punto fundamental, al hablar de altas capacidades es su carácter de potencialidad, frente a la exigencia de rendimiento recogido por otros/as conceptos y por la legislación educativa anterior. (Revista de *Educación Inclusiva* nº 1, 2008:105).

Es importante destacar que en la citada ley, el título II dedicado a la equidad en la educación, contempla al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Vemos pues, que introduce el concepto nuevo de altas capacidades intelectuales, para referirse a un determinado alumnado. Este nuevo concepto queda explicitado en su artículo 71 que indica qué alumnado debe ser considerado con necesidades específicas de apoyo educativo e incluir en éstos al de altas capacidades intelectuales.

Sin embargo, la LOE introduce un cambio significativo y es el de distinguir al alumnado con altas capacidades intelectuales del de necesidades educativas especiales, pues este último lo será en tanto presente una discapacidad o trastorno grave de conducta. Así pues, es un cambio conceptual importante sobre el que es preciso ahondar.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), en sus principios recoge también la idea de equidad, para la garantía en la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. El principio de accesibilidad universal es fundamental en la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales pues dota al sistema educativo de una herramienta a partir de la cual puede dar respuesta educativa adecuada y facilitar su pleno desarrollo.

Esta última ley, no modifica lo ya recogido en la LOE en relación al alumnado con altas capacidades que aunque sigue teniendo la consideración de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mantiene la distinción por tanto del alumnado con necesidades educativas especiales.



3.2.

Situación actual

3.2.1. Para la Educación Primaria

En la Comunitat Valenciana el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria y, en su artículo 22 recoge el proceso para la identificación, la valoración y la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, así como el procedimiento para la flexibilización de la escolarización de este alumnado cuyo desarrollo se encuentra en el artículo 11 de la Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

Hay que entender que la flexibilización es una medida de carácter extraordinario que solo debe ser propuesta tras considerarse insuficientes las medidas de ampliación o enriquecimiento del currículo. Esta medida de flexibilización se concreta en dos opciones:

1. Anticipación de la escolarización en el primer curso de Educación Primaria, es decir entrar antes de los 6 años en la Educación Primaria, pues se considera que el alumno o alumna ha alcanzado los objetivos correspondientes al segundo ciclo de la educación infantil y, se prevea que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización.

2. Reducción del periodo de permanencia en Educación Primaria, como consecuencia de la incorporación del alumno o de la alumna a un curso superior al que le corresponda por su edad siempre que se cumplan unas determinadas condiciones:

- Ha demostrado un grado de adquisición de los objetivos y de las competencias suficiente para la adopción de la medida, tomando para ello como referente los criterios de evaluación de todas las áreas del curso inmediatamente anterior al que sea propuesto para acceder.
- Se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización.



Cuando un alumno o una alumna haya sido identificado como de altas capacidades y se plantee la aplicación de alguna de las dos opciones de la medida de flexibilización, el proceso a seguir para su aplicación es el siguiente:

1. El equipo docente elaborará, de forma colegiada y coordinado por el tutor o la tutora, un informe-propuesta para la aplicación de una de las dos opciones de la medida de flexibilización.
2. Realización de una evaluación psicopedagógica por parte del orientador o de la orientadora, previa comunicación a los representantes legales del alumno o de la alumna por parte de la dirección del centro.
3. El orientador o la orientadora, elaborará un informe psicopedagógico²³ que concluya si es procedente la aplicación de la medida propuesta por el equipo docente.
4. Si el informe psicopedagógico indica que es procedente la aplicación de la medida, la dirección del centro docente propondrá a los representantes legales del alumnado su aplicación quienes deberán dar su conformidad expresa a la propuesta.
5. La dirección del centro remitirá a la dirección territorial de educación con anterioridad al 30 de abril anterior al inicio del curso escolar en que vaya a aplicarse la medida solicitada, tanto el informe-propuesta como el informe psicopedagógico.
6. La Inspección de Educación elaborará un informe, a partir de la documentación aportada, en el que se indique que se ajusta a la normativa vigente, así como que la medida es adecuada para el desarrollo del equilibrio personal y la socialización del alumno o alumna. En todo caso de estimarlo oportuno podrá recabar informes complementarios.
7. La persona titular de la dirección territorial de educación, visto el informe de inspección, dictará resolución expresa, autorizando la medida o bien desestimándola de forma motivada, y notificará su contenido a los representantes legales del alumno o alumna, así como a la dirección del centro docente donde aquel estuviese escolarizado. El plazo para resolver este procedimiento será de un mes a computar desde la remisión de la solicitud por la dirección del centro a la dirección territorial. Contra esta resolución, las personas interesadas podrán interponer recurso de alzada ante la dirección general competente en materia de ordenación académica en el plazo de un mes desde que se efectúe la notificación del acto administrativo.

²³ Orden de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización.

3.2.2. Para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato

En nuestro territorio el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, estableció el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Este decreto también contempla en su artículo 26 el proceso para la identificación, la valoración y la atención educativa al alumnado con altas capacidades, así como el de flexibilización de la escolarización del mismo.

La Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte publicó el 10 de octubre de 2017 la Orden 38/2017, de 4 de octubre, en la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunitat Valenciana y en su artículo 12.2., se contempla los criterios para la flexibilización en la Educación Secundaria Obligatoria.

Así la flexibilización de la escolarización del alumnado de altas capacidades en la Educación Secundaria Obligatoria se realizará según los criterios establecidos en el artículo 7 del Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, o norma que lo sustituya y que requerirá:

- Consentimiento expreso de los representantes legales del alumno o alumna para la aplicación de la medida.
- Informes favorables del equipo docente.
- Informe del departamento de orientación.
- Autorización de la dirección territorial competente en materia de educación, todo ello, según el procedimiento que se establezca.

Por último, señalar que el citado Real Decreto, regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para aquel alumnado identificado como superdotados intelectualmente y que cursen enseñanzas de régimen general o de régimen especial. Indica también que esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización deberá incorporar medidas y programas de atención específica.



4 >>

¿Cómo detectamos e identificamos al alumnado con altas capacidades intelectuales?

¿Cómo evaluamos sus necesidades específicas de apoyo educativo?





- 4.1. Consideraciones previas.
- 4.2. Detección.
- 4.3. Evaluación psicopedagógica: identificación y valoración de necesidades educativas.



4.1.

Consideraciones previas

Los cambios producidos durante las tres últimas décadas en el concepto de la superdotación tienen, como es lógico, una repercusión en los procedimientos y estrategias que se utilizan para identificar al alumnado con altas capacidades en el ámbito educativo.

Frente a la concepción tradicional del proceso de identificación basado en un concepto de superdotación unidimensional y estático y que intenta delimitar "quién es" y "quién no es" superdotado (Treffinger y Feldhusen, 1996)²⁴, actualmente, se propone un modelo multidimensional y dinámico. La identificación se perfila como un proceso continuo a través del cual se intenta detectar al alumnado para conocer sus características y necesidades, con el objetivo de implementar en los programas educativos las medidas adecuadas para que puedan desarrollar al máximo todas sus potencialidades.

Desde esta perspectiva, nos ha parecido interesante recoger un extracto de los aspectos más comunes, pero cuestionables, dentro de las prácticas de identificación, recogidos en el informe más importante que se ha producido en los EE.UU., sobre identificación de alumnado con superdotación, y resumidos por David y Rim (2004):

- A pesar de la amplitud de la definición adoptada, los instrumentos de identificación tienden a limitar la selección al alumnado académicamente superdotado.
- Tiende a seleccionarse a sujetos blancos de nivel socioeconómico medio, con buen rendimiento escolar, estando pobremente representados los grupos minoritarios.
- Los instrumentos de identificación utilizados, en ocasiones, no han sido diseñados para identificar las características para las que se emplean. Se usan indistintamente test de rendimiento e inteligencia, confundiendo así dos categorías diferentes: la habilidad académica específica y la habilidad intelectual general.
- A pesar de que el rendimiento académico no es un buen predictor de superdotación en el estado adulto, la mayor parte de los procedimientos de identificación se limitan al uso de tests de rendimiento, inteligencia y calificaciones y juicios del profesorado.

²⁴ Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996). Talent Recognition and development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.

A partir de las recomendaciones de este estudio, se realizan una serie de observaciones sobre las prácticas de identificación que se deben tener en cuenta si queremos que las actuaciones para el alumnado con altas capacidades sean defendibles y equitativas:

- Debe adoptarse una definición de las altas capacidades que sea plural, que incluya diversas habilidades, y que enfatice más el potencial que el poner etiquetas.
- Reconocer que el proceso de la identificación no es etiquetar o recompensar el rendimiento o las expectativas de la escuela, sino encontrar y desarrollar el potencial excepcional.
- Utilizar datos tanto de habilidades cognitivas como no cognitivas, procedentes de diversas fuentes y que vayan más allá del rendimiento académico.
- Usar adecuadamente los datos procedentes de tests de rendimiento académico, para evitar sesgos que afecten a los grupos desaventajados, particularmente a los colectivos en situación de pobreza y a las minorías.
- Desarrollar programas múltiples que sirvan para atender las necesidades de una amplia población de alumnado con altas capacidades.
- Disponer ayudas económicas para la formación del profesorado.

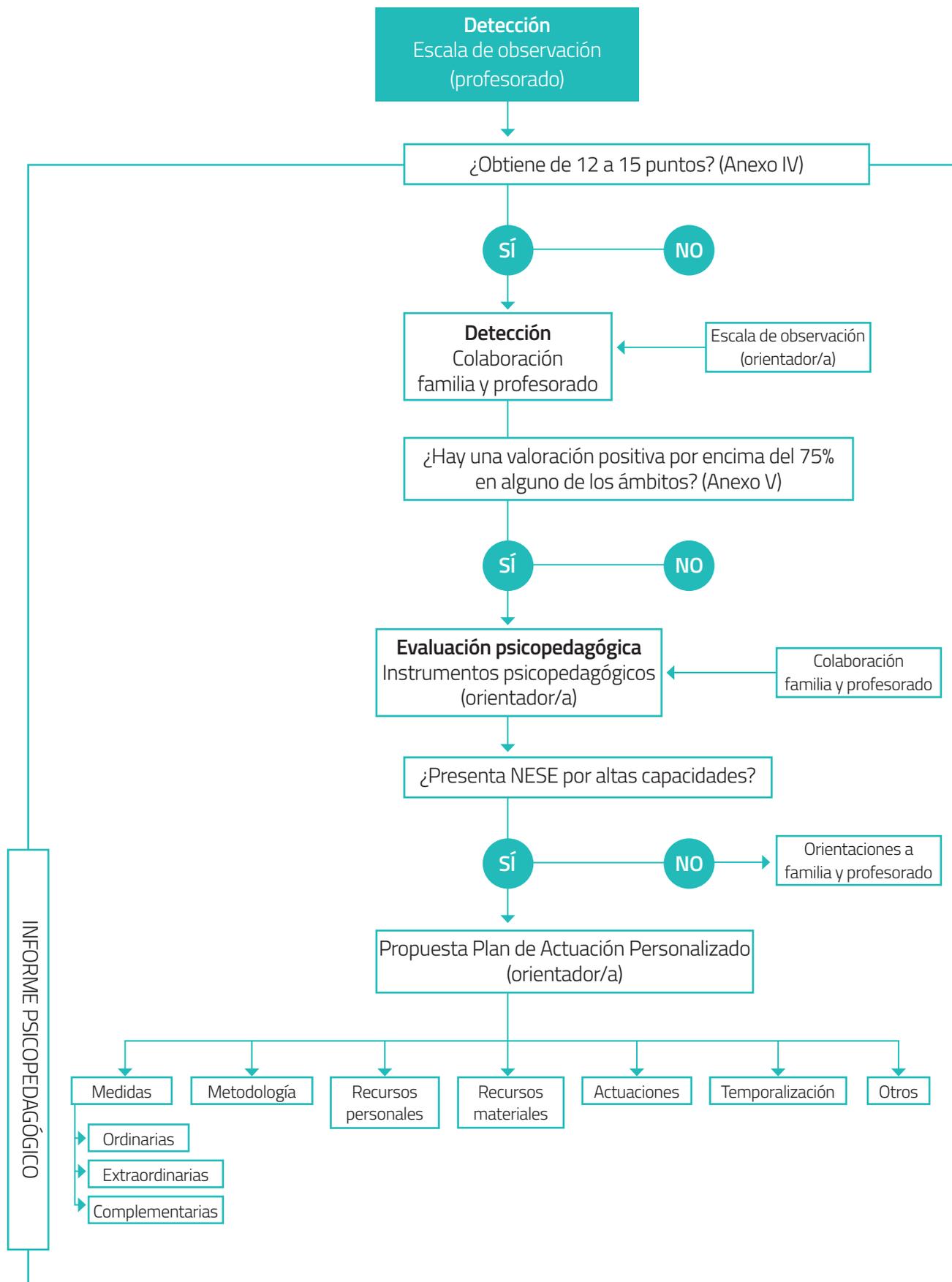
En suma, se pretende el reconocimiento de las altas capacidades independientemente del contexto de procedencia y desarrollo del alumnado todo ello en el marco de la educación inclusiva.

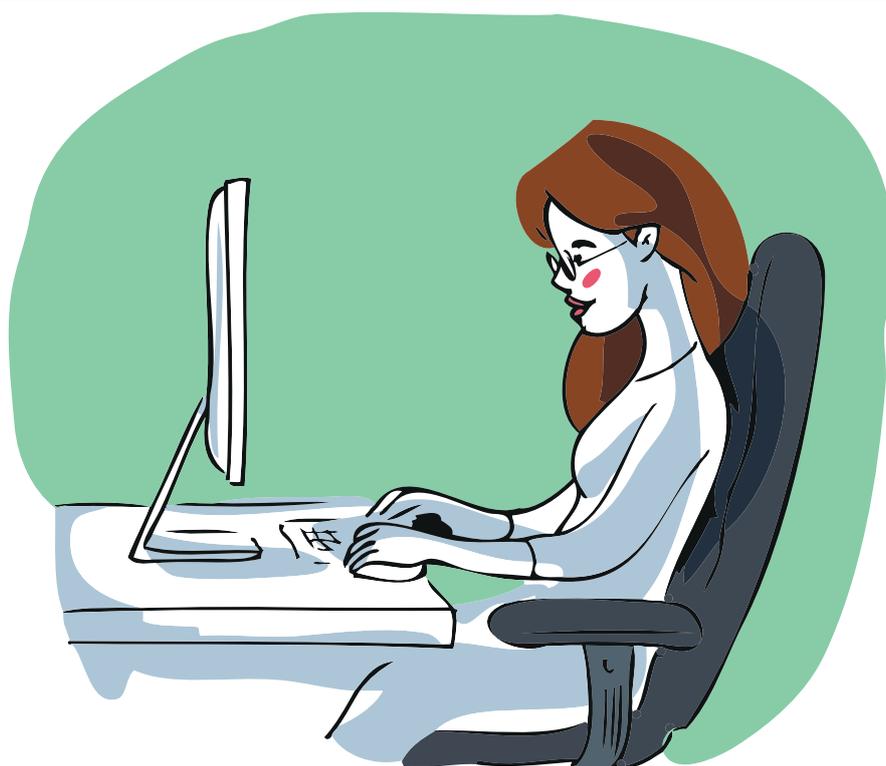
En el gráfico siguiente, se muestra el proceso, que se propone desde la detección, continuar con la evaluación psicopedagógica, en la que se deberá una identificación y una valoración del alumnado susceptible de ser considerado de altas capacidades, señalando cuáles son sus necesidades específicas de apoyo educativo y concluir en una respuesta educativa, adecuada a las mismas, y que deberá reflejada en un plan de actuación a desarrollar de forma integral por todos los agentes y entornos implicados.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**





4.2. Detección

El primer paso antes de realizar un análisis más exhaustivo ante cualquier hecho o circunstancia, es el de detectar cuáles son los elementos o los factores a través de los cuales se manifiesta y si es posible establecer las causas del mismo.

En la actividad diaria de los centros el profesorado tiene ante sí una importante herramienta a través de la cual puede ajustar gran parte elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la observación. Con ella, adquiere conciencia de lo que ocurre en el aula, cómo se desarrolla el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, qué factores lo distorsionan o lo favorecen, como se produce la interacción personal y social entre ellos y el resto de personas de su entorno próximo. En general, podemos decir que el profesorado tiene ante sí una magnífica atalaya desde la cual puede vislumbrar un extenso territorio donde se desarrolla una gran actividad y, esa circunstancia en ocasiones no ha sabido explotarla convenientemente.

Siguiendo con el símil de la atalaya, aunque a simple vista el profesorado puede ver numerosos elementos y actividades que ocurren ante él, en ocasiones carece de la precisión y nitidez suficiente para discriminar adecuadamente lo que está pasando ante sus ojos. Requiere de instrumentos más precisos que le ayuden a obtener una visión más clara de lo que acontece en su aula.

Un ejemplo de lo expuesto anteriormente lo constituye el alumnado con altas capacidades. Detectarlo no es solo comprobar su rendimiento académico, es necesario también observar otros elementos y para ello se requiere contar con instrumentos que ayuden en este proceso.

Ahora bien, antes de tomar en consideración si un alumno o alumna puede ser considerado de altas capacidades, conviene tener en cuenta aspectos como los que describe Janice Szabòs en la siguiente tabla²⁵.

²⁵ Szabòs, J. (2017). *Brochure à l'attention des enseignants*. Haut Potential Québec. Traducción libre.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Diferencias	
Alumnado que destaca.	Alumnado con altas capacidades.
Sabe las respuestas.	Hace preguntas.
Se interesa.	Muestra curiosidad.
Presta atención.	Mentalmente se involucra.
Tiene buenas ideas.	Tiene ideas originales.
Responde a preguntas.	Discute los detalles.
Trabaja duro.	Le cuesta estudiar, pero obtiene buenos resultados.
Escucha con interés.	Manifiesta opiniones fuertes.
Aprende fácilmente, con 6 u 8 repeticiones domina la materia.	Sabe enseguida o con una o dos repeticiones tiene suficiente.
Aporta ideas.	Concibe abstracciones.
Le gusta estar con sus compañeros o compañeras.	Prefiere niños o niñas mayores.
Comprende el significado de las cosas.	Saca conclusiones.
Termina su tarea.	Toma la iniciativa de proyectos.
Es receptivo o receptiva.	Pone intensidad en sus tareas.
Copia bien de la realidad.	Es creativo.
Le gusta la escuela.	Le gusta aprender.
Absorbe información.	Utiliza la información.
Le gusta la Técnica.	Le gusta inventar.
Memoriza bien.	Adivina rápidamente.
Muestra atención.	Realiza una observación inteligente.
Le gusta aprender.	Manifiesta una elevada actitud autocrítica.
Disfruta de presentaciones ordenadas.	Disfruta la complejidad.

Otros aspectos que pueden ayudar a plantear la conveniencia de iniciar un proceso de evaluación psicopedagógica para determinar si un determinado alumno o alumna presenta altas capacidades, lo constituye su comportamiento que se describe en la tabla siguiente²⁶:

²⁶ Siaud-Facchin, J. (2017). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir. "Brochure à l'attention des enseignants"*. Haut Potentiel Québec. Traducción libre.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Comportamientos típicos	
Qué se puede observar	Lo que podemos entender (por qué ocurre)
Sus resultados académicos presenta altibajos, en una asignatura un curso puede ser excelente y al siguiente no y viceversa.	La inversión escolar depende de la relación emocional y la relación con el profesorado. Prueba de los límites de habilidades del profesorado. Necesita un marco y confianza para trabajar.
Constante demanda de justificación por parte de los docentes.	Búsqueda y necesidad de significado para el trabajo.
Participación activa inadvertida o retiro total.	El entusiasmo por la escuela y la curiosidad de un nuevo aprendizaje o la inhibición intelectual cuando la curiosidad no se nutre lo suficiente o la pérdida de confianza en uno mismo.
Hablador/a, disipado/a, soñador/a, agitado/a ... pero atento/a.	Mecanismos de atención específicos, necesitan hacer varias cosas a la vez para estar atentos.
No puede justificar sus resultados, lucha por discutir, desarrollar.	Funcionamiento intuitivo, hemisferio derecho analógico.
Expresión oral brillante pero escritura catastrófica.	Disincronía entre la forma de pensamiento oral y escrita. Bloqueando la transición a la palabra escrita.
Aislamiento en el patio.	Rechazo debido a la diferencia percibida, soledad por dificultad para encontrar niños o niñas que tengan un funcionamiento e intereses similares.



4.2.1. Escala de detección de alumnado con altas capacidades

Esta herramienta, diseñada a modo de escala y basada en las diferentes perspectivas del concepto de altas capacidades, intenta abarcar diversos hechos, circunstancias, situaciones significativas o destrezas con que las alumnas o alumnos afrontan los problemas que se les plantean no sólo desde un punto lógico, sino también desde otros enfoques o perspectivas.

Esta escala se ha diseñado, como instrumento para el profesorado, pretende contribuir a que éste disponga de una herramienta que le ayude a una mejor observación de sus alumnas y sus alumnos. Por tanto, la escala facilita la detección lo más tempranamente posible aquellas y aquellos susceptibles de ser considerados alumnado con altas capacidades y en consecuencia, tomar decisiones para darles una adecuada respuesta educativa mediante un plan de actuación.

La escala de detección es un instrumento cualitativo de indicadores de altas capacidades, de realización mediante observación y, por tanto tiene un carácter subjetivo desde el punto de vista de la persona que la cumplimenta. Sin embargo, es un primer paso con el que recoger información útil y relevante para una posible evaluación psicopedagógica.

Su realización puede ser individual o en grupo, dependiendo del momento o circunstancia en el que el profesorado considere conveniente su aplicación.

En esta escala, están enunciados 30 ítems, que recogen aquellos aspectos que se han considerado relevantes para la detección y que pueden ser observados en el contexto educativo. Estos ítems están vinculados tanto a diferentes ámbitos²⁷ de conocimiento como al desarrollo personal, físico o social del alumnado.

Cada uno de los ítems que se presentan está graduado con unos valores que abarcan desde 1 que indica "muy bajo" hasta 5 "muy alto", y cuya descripción se indica a continuación:

1

Muy bajo, no presenta esta característica.

2

Bajo, presenta esta característica, pero de manera menos acusada que la mayoría de sus compañeros o compañeras.

3

Medio, es como la mayoría de sus compañeros o compañeras.

4

Alto, presenta esta característica, pero de manera más acusada que la mayoría de sus compañeros o compañeras.

5

Muy alto, presenta esta característica en un grado muy elevado.

²⁷ Ámbito: "Espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí" (Real Academia Española).



Una cuestión importante que se propone es que antes de aplicar, esta escala de detección, el profesorado tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

- No considere los resultados académicos del alumnado.
- Tenga en cuenta aquel alumnado con diversidad funcional: visual, auditiva, física, etc...
- Cada ítem debe leerse como "el alumno o la alumna... respecto al alumnado de su grupo".
- La puntuación de cada alumno o alumna debe considerarse en relación a su grupo.
- Valore según su primera impresión a la lectura del ítem.
- Puntúe escribiendo el valor correspondiente de entre las 5 posibilidades.
- No deje ninguna casilla en blanco.
- Debe considerar los ítems separadamente.

Este instrumento de detección, tiene una versión para Educación Primaria y otra para Educación Secundaria Obligatoria que se encuentran en el anexo I junto a instrucciones para su aplicación.

Como se ha señalado anteriormente, la escala es un instrumento de detección que, una vez cumplimentada debería remitirse al orientador o la orientadora del centro para su valoración y, si considera, continuar con el proceso de la evaluación psicopedagógica. A continuación se indican los ítems de la escala para Educación Primaria, así como una tabla en la que se distribuyen éstos en diferentes ámbitos.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

1. Expresa sus ideas de forma clara y precisa.
2. Tiene buen vocabulario.
3. Comprende ideas complejas con facilidad.
4. Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.
5. Comprende con facilidad una argumentación matemática.
6. Aplica el razonamiento lógico-matemático para enfrentarse a situaciones cotidianas.
7. Dibuja imágenes de manera avanzada.
8. Interpreta gráficos y diagramas con facilidad.
9. Realiza con rapidez y precisión rompecabezas, puzzles o similares.
10. Destaca en uno o más deportes.
11. Puede desarmar y volver a armar objetos con facilidad.
12. Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.
13. Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.
14. Reproduce melodías de forma muy precisa.
15. Advierte cuando la música está fuera de tono.
16. Organiza y dirige actividades grupales.
17. Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.
18. Toma decisiones y se responsabiliza de ellas.
19. Expresa y controla sus emociones.
20. Tiene una alta autoestima y confianza en si mismo/a.
21. Tiene una visión realista de sus puntos fuertes y débiles.
22. Muestra gran curiosidad por explorar la realidad que le rodea.
23. Identifica las relaciones entre distintos fenómenos de la naturaleza.
24. Aplica relaciones causa efecto para explicar la realidad.
25. Aporta una gran cantidad de ideas o soluciones inusuales en la clase.
26. Muestra un sutil sentido del humor.
27. Expresa ideas fruto de una gran imaginación.
28. Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.
29. Sorprende por la cantidad de información y temas que conoce.
30. Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.

Ámbito	Ítems
Lingüístico	1-3
Lógicomatemático	4-6
Visoespacial y artístico	7-9
Corporalcinestésico	10-12
Musical	13-15
Científicotecnológico y naturalista	16-18
Social	19-21
Personal	22-24
Creatividad	25-27
Capacidad de aprendizaje	28-30

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

A continuación se indican los ítems de la escala para Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria, así como la tabla de distribución por ámbitos.

1. Expresa sus ideas de forma clara y precisa.
2. Se comunica de forma distinta y adecuada en cada situación: adultos, compañeros o compañeras.
3. Comprende ideas complejas con facilidad.
4. Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.
5. Comprende con facilidad una argumentación matemática.
6. Aplica el razonamiento lógico-matemático para enfrentarse a situaciones cotidianas.
7. Realiza dibujos de calidad y precisión artística.
8. Interpreta gráficos y diagramas con facilidad.
9. Realiza con rapidez y precisión proyectos artísticos o tecnológicos.
10. Destaca en uno o más deportes.
11. Puede desarmar y volver a armar objetos con facilidad.
12. Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.
13. Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.
14. Reproduce melodías de forma muy precisa.
15. Advierte cuando la música está fuera de tono.
16. Organiza y dirige actividades grupales.
17. Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.
18. Toma decisiones y se responsabiliza de ellas.
19. Expresa y controla sus emociones.
20. Tiene una alta autoestima y confianza en sí mismo/a.
21. Tiene una visión realista de sus puntos fuertes y débiles.
22. Muestra interés por investigar el medio físico y natural que le rodea.
23. Establece con precisión las relaciones entre distintos fenómenos de la Naturaleza.
24. Aplica el pensamiento científico-técnico para extraer conclusiones.
25. Aporta una gran cantidad de ideas o soluciones inusuales en la clase.
26. Muestra un sutil sentido del humor.
27. Expresa ideas fruto de una gran imaginación.
28. Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.
29. Sorprende por la cantidad de información y temas que conoce.
30. Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.

Ámbito	Ítems
Lingüístico	1-3
Lógicomatemático	4-6
Visoespacial y artístico	7-9
Corporalcinestésico	10-12
Musical	13-15
Científicotecnológico y naturalista	16-18
Social	19-21
Personal	22-24
Creatividad	25-27
Capacidad de aprendizaje	28-30

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Con el fin de facilitar la detección del profesorado, en la tabla siguiente se recogen cuestiones relativas a alguno de los ámbitos de detección.

Ámbitos	Cuestiones a tener en cuenta en el alumno o la alumna			
	Utiliza preferentemente	Le gusta	Es competente	Aprende
Lingüístico	Palabras	Leer, escribir, narrar historias, juegos de palabras.	Memorizando nombres, datos, lugares...	Leyendo, escuchando historias, escribiendo, debatiendo... En debates, juegos de palabras, narraciones, cuentos, lectura oral, escritura, etc.
Lógico-matemático	Razonamientos	Resolver problemas, trabajar con números, hacer experimentos, plantear problemas.	Utilizando las Matemáticas, el razonamiento, la lógica...	Clasificando, trabajando con modelos y relaciones abstractas. Con problemas de ingenio, cálculos mentales, juegos de números, etc.
Visoespacial y artístico	Imágenes	Dibujar, diseñar, construir, garabatear, imaginar y crear cosas, ver fotos y películas, jugar con las máquinas.	Realizando rompecabezas, imaginando cosas, previendo los cambios, leyendo mapas y diagramas, el arte y la artesanía.	Visualizando, imaginando, trabajando con colores e imágenes... Mediante actividades artísticas, juegos de imaginación, visitando museos, visualizaciones, etc.
Corporal-cinestésico	Sensaciones somáticas	Bailar, correr, moverse, tocar y utilizar el lenguaje no verbal.	En las actividades deportivas, la danza y el arte dramático.	Tocando, moviéndose y actuando, participando en eventos artísticos o deportivos... En el teatro, con la danza, en el deporte, actividades táctiles, ejercicios de relajación, etc.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Cuestiones a tener en cuenta en el alumno o la alumna				
Ámbitos	Utiliza preferentemente	Le gusta	Es competente	Aprende
Musical	Ritmos y melodías	Cantar, tararear, escuchar música, tocar un instrumento.	Identificando sonidos, recordando melodías, siguiendo el ritmo o manteniendo el tempo...	Utilizando un ritmo, una melodía o una música, cantando, tocando instrumentos... Asistiendo a conciertos bien como oyente o como participante.
Científico-tecnológico y naturalista	Experiencias	Observar la naturaleza, las plantas, los animales, los minerales y los fenómenos naturales. Coleccionar objetos de la naturaleza.	En el contacto directo con la naturaleza, identificando las características de los objetos de la naturaleza....	Experimentando con la ciencia, utilizando instrumentos, observando la naturaleza... En museos de ciencia, parques naturales, excursiones, conferencias, experimentos, análisis de investigaciones, observaciones, etc.
Social	Empatía	Tener muchos amigos o muchas amigas, hablar con la gente, pertenecer a un grupo.	Comprendiendo a la gente, dirigiendo, organizando, comunicando, mediando en conflictos...	Estableciendo relaciones, cooperando, preguntando... En eventos comunitarios de su entorno próximo, participando o liderando...
Personal	Reflexión	Trabajar solo. Seguir sus propios intereses y establecer sus metas. Estar tranquilo, meditar, soñar.	Conociéndose, viviendo su mundo interior, siguiendo su intuición, sus intereses y metas, siendo original en relación a los demás...	Trabajando solo, a su propio ritmo, en proyectos individuales, en su espacio propio. Mediante instrucción individualizada, aprendizaje metacognitivo o actividades de autoreflexión...



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Realizada la detección a través de la observación y la cumplimentación de las escalas propuestas, por parte del equipo docente, se obtiene una primera información sobre el alumnado. Esta información permitiría una mejor respuesta educativa para todo el alumnado en general, así como una información más detallada o un conocimiento más completo de aquel que presenta altas puntuaciones en algún o algunos de los ámbitos establecidos.

4.3. Evaluación psicopedagógica: identificación y valoración de necesidades educativas

Conviene recordar que la evaluación psicopedagógica es un proceso de análisis de información que se inicia con la detección, se continúa con la identificación y valoración y se concluye con un informe en el cual se establezcan las necesidades y las respuestas educativas, recogida en una propuesta de plan de actuación, que oriente el modelo de intervención.

4.3.1. Identificación

Siguiendo con el proceso de la evaluación psicopedagógica, una vez realizada la detección, se precisa de una concreción en aquellos indicadores detectados correspondientes a diferentes ámbitos del conocimiento y del desarrollo personal, físico o social del alumnado. En el caso del alumnado con posibles altas capacidades es necesario no sólo ampliar esos indicadores, si no también introducir nuevos ámbitos tales como la creatividad y la capacidad de aprendizaje. De este modo, podremos determinar con mayor detalle en qué ámbitos manifiesta una capacidad superior a la del resto de sus iguales.

Estos indicadores están ligados a las destrezas y habilidades propias de los ámbitos y vienen a representar un mayor dominio en ellos. Proponemos a continuación algunos indicadores que, estimamos, pueden contribuir a la identificación y evaluación psicopedagógica y en consecuencia la posterior valoración concretada en un plan de actuación.

Los citados indicadores pueden ser utilizados por la orientadora o el orientador en su proceso de identificación del alumnado con altas capacidades, bien mediante una de hoja de observación o a través de un cuestionario al profesorado o a la familia. En el anexo V se recoge un modelo para la identificación.

Al igual que en la fase de detección, estos indicadores que, a continuación proponemos, son subjetivos y de carácter cualitativo, siendo su finalidad contribuir a una mejor identificación del alumnado altas capacidades, es por ello que se proponen en términos de SÍ/NO. Sin embargo, y con la finalidad de facilitar el proceso de identificación, se propone que para una identificación positiva en los distintos ámbitos se estime un valor igual o superior al 75% de ítems afirmativos. Conviene recordar que estamos todavía en una fase previa del proceso y que por tanto este criterio es completamente orientativo y su uso queda a criterio del orientador o de la orientadora.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Ámbito lingüístico	
Expresa sus ideas de forma clara y precisa.	Se comunica de forma distinta y adecuada en cada situación: adultos, compañeros o compañeras...
Comprende ideas complejas con facilidad.	Escribe mejor que el promedio de la clase en diferentes estilos.
Recuerda con facilidad información verbal, tal como textos escritos, narraciones, etc.	Disfruta leyendo.
Tiene buen vocabulario para su edad.	Disfruta conversando.
Usa palabras descriptivas para dar emoción a lo que quiere comunicar.	Conoce y usa las palabras relacionándolas adecuadamente con su significado.
Encuentra distintas maneras de expresar ideas para que sus iguales le entiendan.	Mantiene la atención del grupo cuando habla.
Aprende con facilidad otros idiomas.	Cuenta bien historias.

Ámbito lógico matemático	
Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.	Comprende con facilidad una argumentación matemática.
Utiliza los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a situaciones cotidianas.	Calcula mentalmente los problemas aritméticos.
Encuentra interesante los juegos matemáticos (Sec. por ordenador).	Suele percibir y discriminar relaciones y extraer las reglas de las mismas.
Disfruta de las clases de matemáticas.	Utiliza con precisión conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto. (Sec. usa con precisión habilidades matemáticas de estimación, cálculo de algoritmos, interpretación de estadísticas y representaciones gráficas).
Piensa en un nivel más abstracto o en un nivel superior (Sec. tiene un buen sentido de causa-efecto.)	Destaca realizando rompecabezas complejos (Sec. resuelve problemas aritméticos, geométricos, etc. utilizando las nuevas tecnologías.)
Si le das la solución es capaz de inventar problemas.	Utiliza bien la lógica y el razonamiento de forma cotidiana.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ámbito visoespacial y artístico

Realiza dibujos de calidad y precisión artística.	
Realiza con rapidez y precisión rompecabezas y puzzles.	Se orienta fácilmente en su entorno.
Se interesa por los programas de diseño asistido por ordenador: cómics, construcciones, juegos...	Destaca en actividades artísticas.
Lee e interpreta mapas, planos, gráficos y diagramas con facilidad.	Hace construcciones tridimensionales interesantes.
Posee un excelente sentido del espacio.	Mientras lee obtiene más información de las imágenes que de los textos.
Manifiesta sus dotes artísticas en diferentes momentos, lugares o materiales.	Muestra equilibrio y orden en los trabajos.
Le resulta fácil localizar una nueva dirección.	Combina colores, formas y texturas en sus producciones.
Es reconocido por los demás por su talento artístico.	

Ámbito corporalcinestésico

Sobresale en actividades físicas y deportivas.	Puede desarmar y volver a armar aparatos y objetos diversos con facilidad.
Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.	Demuestra habilidad para el baile, artes marciales, gimnasia deportiva...
Utiliza el lenguaje no verbal funcional en sus expresiones.	Demuestra habilidades interpretativas.
Realiza con gran precisión montajes complejos.	Demuestra armonía, destreza y precisión en tareas físicas.
Recuerda mejor lo que ha hecho que lo ha dicho.	Tiene un excelente equilibrio y coordinación motriz.
Muestra habilidad en las manualidades.	

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Ámbito musical	
Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.	Reproduce melodías de forma muy precisa.
Advierte cuando la música está fuera de tono, falta de ritmo, etc.	Tiene aptitudes para modular la voz.
Mezcla adecuadamente los sonidos, ritmos ..., utilizando las tecnologías.	Ejecuta un instrumento musical o canta en un coro o en otro grupo.
Le gusta improvisar sonidos musicales.	Disfruta con las actividades musicales.
Responde de manera favorable cuando se le hace escuchar una pieza musical.	Continuamente marca ritmos de percusión y tararea canciones.
Es reconocido por los demás por su talento musical.	Utiliza con precisión vocabulario y notificaciones musicales.

Ámbito científicotecnológico y naturalista ²⁸	
Muestra gran curiosidad por explorar la realidad que le rodea.	Identifica las relaciones entre distintos fenómenos de la naturaleza.
Aplica el pensamiento científico técnico para extraer conclusiones.	Identifica y reconoce el nombre de las plantas, animales, minerales...
Colecciona y clasifica atendiendo a sus propiedades físicas y materiales diferentes objetos del mundo natural.	Demuestra un gran interés por los temas relacionados con la naturaleza.
Le gusta hacer experimentos.	Sabe usar, o tiene interés, en aprender a usar microscopios, telescopios...
Disfruta con las actividades en la naturaleza.	Domina una información muy amplia sobre temas científicos.
Muestra entusiasmo e interés por el mundo animal.	Tiene interés por utilizar instrumentos científicos.

²⁸ Relacionado con la experimentación, la aplicación del conocimiento o la observación de la Naturaleza.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ámbito social

Organiza y dirige actividades grupales.	Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.
Toma decisiones y se responsabiliza de las mismas.	Sabe dialogar y negociar.
Trabaja cooperativamente.	Valora las ideas de los demás.
Otros buscan su compañía.	Parece ser líder natural.
Le gusta enseñar de manera informal a otros.	Se relaciona con personas de diferentes edades.
Bromea y admite bromas en sus relaciones.	Tiene tacto en el trato con los demás.
No permite que la gente se aproveche de él o ella.	Es eficaz como mediador entre sus iguales.
Es una persona emprendedora.	

Ámbito personal

Expresa con precisión y controla sus emociones.	Tiene una alta autoestima y confianza en si mismo/a.
Tiene una visión realista de sus capacidades y sus debilidades.	Trabaja de manera autónoma y organizada.
Es sensible desde el punto de vista emocional.	No suele dejar pasar las oportunidades.
Tiene plena confianza en sus habilidades para conseguir éxito.	Su sentido del humor le ayuda a resolver sus problemas.
Le gusta enfrentarse y solucionar los problemas lo antes posible.	Es independiente.
Cuando está en desacuerdo con un grupo de personas aunque no compartan su opinión la sigue defendiendo.	Tiene un hobby muy definido.
Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos en la vida.	Sabe relacionar lo que siente con lo que piensa, lo que dice y lo que hace.
Es capaz de asumir decisiones importantes.	Le interesa más las preguntas que las soluciones a las preguntas.
Cumple sus compromisos y sus promesas.	Su honradez y sinceridad proporciona confianza en los demás.
Está dispuesto a aprovechar sus oportunidades.	Es capaz de calcular y asumir riesgos.
Mantiene su motivación en una tarea prolongada.	Tiene actitud positiva ante los cambios.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Creatividad

Aporta una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase.	Muestra un sutil sentido del humor.
Expresa ideas fruto de una gran imaginación.	Es capaz de aportar una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase.
Refleja en sus dibujos y expresiones plásticas una originalidad fuera de lo común.	Muestra preferencia por las actividades en la que se investiga, experimenta y descubre la información.
Demuestra una gran curiosidad por conocer cosas nuevas y aporta con frecuencia interrogante del siguiente tipo: ¿por qué no hacemos ahora...?, tengo una idea, etc.	Se muestra cómodo o cómoda en actividades de clase libres o poco estructuradas en las que la poca iniciativa de los alumnos o las alumnas determina el plan a seguir.
Durante las explicaciones de clase tiene facilidad para sugerir ejemplos que normalmente no se les ocurre a la mayoría de los compañeros y las compañeras.	Puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales.

Capacidad de aprendizaje

Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.	Domina una gran cantidad de información referida a temas muy variados. Sorprende por la cantidad de temas que conoce.
Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.	Entiende con facilidad y relaciona sin esfuerzo aparente la mayor parte de las cuestiones explicadas en clase.
Da la impresión no sólo de comprender, sino incluso de ir por delante de las explicaciones del profesor/a.	Demuestra una alta capacidad de concentración en aquellos temas o actividades que le interesan.
Desarrolla sus trabajos con independencia y sin apenas solicitar ayuda del profesor/a.	Es capaz de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en clase cuando se dan las circunstancias idóneas para ello.
Es capaz de abordar temas que para la mayoría de sus compañeros/as resultan todavía inasequibles.	Da la impresión de que desconecta y se aburre cuando el profesor/a repite ideas o ejemplos durante las explicaciones.
Determina y capta qué información o recursos serán necesarios para hacer una determinada tarea.	

4.3.2. Instrumentos para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades

En la última parte del proceso de la evaluación psicopedagógica, a partir de la información obtenida en la detección y en la identificación, se podrá determinar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado susceptible de ser considerado de altas capacidades. Para ello, es necesario disponer de instrumentos que faciliten esta tarea y que es propia de personal especializado.

Esta labor la debe abordar e intervenir el profesorado de Orientación Educativa, pues para una adecuada realización de la misma, debe evaluar aspectos que son de su competencia, tales como aptitudes generales y específicas, estilos cognitivos, personalidad, autoconcepto, etc. El orientador o la orientadora deberá contar también con la colaboración del profesorado y de la familia para recabar la información necesaria que le permita realizar la evaluación psicopedagógica con mayor precisión.



Así pues, en la evaluación psicopedagógica, deberían considerarse aspectos como los que a continuación se indican:

- Aptitudes generales y específicas.
- Personalidad y adaptación.
- Intereses y motivación.
- Estilos cognitivos.
- Autoconcepto.
- Características comportamentales.
- Competencia curricular.
- Evaluación del contexto escolar, familiar y social.

A continuación, indicamos algunos instrumentos que por sus características podrían aplicarse en los aspectos anteriormente señalados. Será criterio del orientador o de la orientadora la utilización de unos u otros en el proceso.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Aptitudes generales y específicas		
	Instrumento	Descripción
Inteligencia general	Escalas Wechsler WPPSI, WISC WAIS.	Capacidad Intelectual. Escala verbal, manipulativa y total. Edades: 3-6 años. 5-16 años. 15 adultos.
	ESCALA LEITER R.	Capacidad intelectual global. Batería de Visualización y Razonamiento (VR). Batería: atención y memoria. Escala social emocional. Edad: 3 a 12 años.
	RAVEN Matrices progresivas.	Inteligencia general. Factor "g". Edad: 6 años- edad adulta.
	TONI 2.	Inteligencia no verbal. Edad: 5 años edad adulta.
Creatividad	TCI Test de Creatividad Infantil.	Evalúa las potencialidades creativas en el alumnado de Educación Primaria mediante una prueba figurativa. Aplicación: individual y colectiva. Edad: de 6 a 12 años (de 1º a 6º de Educación Primaria).
	PIC (N y J) Prueba de imaginación creativa para niños y jóvenes (Artola y otros).	Evalúa la imaginación y el pensamiento divergente. Informa sobre diversas facetas de la creatividad (Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Elaboración, Título y Detalles especiales) tanto en su vertiente gráfica como en su vertiente narrativa o verbal. Se obtienen puntuaciones de: creatividad gráfica, creatividad narrativa y puntuación total de creatividad. Edad. 8 años a 12 y de 12 a 18 años.
	CREA. Inteligencia creativa (F.J. Corbalán, F. Martínez, D. Donolo).	Aplicación individual o colectiva. Apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual, a partir de material gráfico. Edad: niños, niñas, adolescentes y adultos.
	Adaptación del test Torrence. Generalitat Valenciana (2002) (Anexo III) ²⁹ .	Aplicación colectiva. Valora: flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración como componentes básicos de la creatividad. Edad: 6 a 16 años.



²⁹ Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M.D. y Regadera, A. (2002). Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades. Valencia: Consellería de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Aptitudes generales y específicas		
	Instrumento	Descripción
Ámbito social	EMA: Escalas Magallanes de adaptación (E. M. García y A. Magaz).	Aplicación individual o colectiva. Valora de forma cuantitativa los niveles de adaptación de la persona en distintos contextos sociales. Edad: de 12 a 18 años.
Ámbito personal	Test breve de inteligencia intrapersonal de Chavarria.	Valora alguna de las características principales de esta inteligencia como son: la empatía y el autoconocimiento. Edad: E. Secundaria y Bachillerato.
	Competencias emocionales Cuestionario de inteligencia emocional 2 (Anexo VI).	Cuestionario individual para alumnado de ESO, con preguntas relacionadas con las competencias emocionales propuestas por Goleman.
Ámbito musical	Test de talento musical de Seashore.	Evalúa varios aspectos de la aptitud musical: tono, intensidad, ritmo, apreciación del tiempo, timbre y memoria tonal. Edad: a partir de 9 a 10 años.
Ámbito visoespacial	Test de aptitud mecánica de Stenquist.	Evalúa la comprensión de los principios mecánicos aplicados a una gran variedad de situaciones. Las pruebas psicotécnicas de aptitud mecánica evalúan la capacidad para manejar objetos y para comprender mecanismos.
	Test de aptitud artística de Meyer.	Valora la aptitud artística, a partir del análisis de imágenes que representan cuadros famosos.
Ámbito lógico-matemático	PMA	Evalúa diferentes aptitudes entre ellas aspectos matemáticos y de forma concreta la capacidad para resolver problemas lógicos, comprender y planear. Edad: a partir de 9 años.
	BAPAE	Evaluación de la aptitud numérica y algunos aspectos de la aptitud perceptivo-visual en escolares. Edad: 6-7 años.
	DAT 5	Evaluación del razonamiento matemático. Edad: 1º a 4º curso de ESO y ciclos formativos de grado medio; Nivel 2: 1º y 2º bachillerato, ciclos formativos de grado superior, posible aplicación a adultos.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Aptitudes generales y específicas		
	Instrumento	Descripción
Ámbito lingüístico	AMPE F	Evalúa diferentes aptitudes mentales, entre ellas la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras, para lo cual se realizan actividades para captar problemas mediante la palabra escrita o hablada. Edad: a partir de 10 años. Período óptimo 16-17 años.
	DAT 5	Evaluación del razonamiento verbal. Edad: 1° a 4° curso de ESO y ciclos formativos de grado medio; Nivel 2: 1° y 2° bachillerato, ciclos formativos de grado superior, posible aplicación a adultos.
Ámbito psicomotor	Test IMIT	Valora alguna de las características principales de esta inteligencia como son: la empatía y el autoconocimiento. Edad: E. Secundaria y Bachillerato.
Ámbito científicotecnológico y naturalista	Test IMIT	Valora conocimientos e intereses sobre fenómenos concretos de la naturaleza, los animales, y las plantas. Edad: E. Secundaria y Bachillerato.

Personalidad y adaptación	
Instrumento	Descripción
EMA: Escalas Magallanes de adaptación (E. M. García y A. Magaz).	Aplicación individual o colectiva. Valora de forma cuantitativa los niveles de adaptación de la persona en distintos contextos sociales. Edad: de 12 a 18 años.
Cuestionario de personalidad para niños ESPQ.	Evalúa 14 factores primarios de personalidad y tres factores de segundo orden. Edad 6-8 años.
Inventario CPI.	Valora las características de personalidad que tienen una amplia y penetrante aplicabilidad en el comportamiento del alumnado con altas capacidades. Edad de 13 años a adultos.
Batería de Socialización BAS 1, 2 y 3.	Evalúa la socialización de los niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares. Edad: de 6 a 19 años.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Intereses y motivación

Instrumento	Descripción
IPP-R: Intereses y preferencias profesionales - revisado (M. V. de la Cruz López).	Aplicación individual o colectiva. Edad: a partir de 13 años, para adolescentes y adultos. Valora los intereses de los sujetos en 15 campos profesionales distintos, teniendo en cuenta las más representativas en cada uno. Informa sobre el conocimiento que tienen los sujetos acerca de las profesiones y sus tareas.

Estilos cognitivos

Instrumento	Descripción
Perfil de estilos cognitivos de Kolb.	Valora las diferencias personales en dos dimensiones fundamentales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento.

Autoconcepto

Instrumento	Descripción
Test de Rosenberg.	Valoración de autoconcepto y autoestima.
AF 5	Evalúa diferentes aspectos del autoconcepto en niños, adolescentes y adultos: social, académico-profesional, emocional, familiar y físico. Edad: a partir de 10 años hasta adultos.

Características comportamentales

Instrumento	Descripción
BASC	Evalúa la conducta adaptativa e inadaptativa de niños, de niñas y adolescentes en el campo escolar y clínico. Edad: 3 a 18 años.

Nivel competencia curricular

Instrumento	Descripción
Decretos currículo. Documento puente (ver Webgrafía).	Indicadores de logro que recoge el documento Puente para cada área y para cada nivel educativo. Enlace documento Puente.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA



Ámbito escolar: evaluación contexto escolar

Instrumento	Descripción
Guía para la evaluación del contexto escolar (Anexo X).	Análisis de la idoneidad de los diferentes elementos de la programación del aula en relación al alumno o la alumna con altas capacidades. Edad: 3 a 16 años.

Ámbito familiar: evaluación contexto familiar

Instrumento	Descripción
Guía para la evaluación del contexto socio-familiar (Anexo XI).	Percepción de la familia sobre las características y necesidades de su hijo o su hija. Edad: 3 a 16 años.

Ámbito social: evaluación contexto próximo

Instrumento	Descripción
Análisis de recursos próximos al domicilio.	Actividades de ocio y tiempo libre. Recursos del entorno para satisfacer las necesidades de su hijo o hija.

4.3.3. Análisis de la información y valoración de necesidades educativas

Lo importante en el ámbito educativo es poder identificar y valorar las necesidades educativas que el alumno o alumna manifiesta, y no el diagnóstico en sí, en el contexto que se encuentra y, poder de este modo alcanzar uno de los fines del sistema educativo como es el del “pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”.

En la actualidad, la determinación o consideración de un alumno o una alumna con altas capacidades, según la consideración de los expertos, no se puede basar en el valor obtenido de un solo criterio durante la evaluación psicopedagógica, que aun pudiendo ser importante e incluso relevante, resulta insuficiente para la identificación de sus necesidades educativas.

Así pues, debemos considerar a valorar otros indicadores, igualmente importantes, tales como aptitudes específicas, pensamiento divergente,

creatividad, personalidad, adaptación al contexto escolar, competencias emocionales, actitud frente a la vida, etc. y no solo tener en cuenta una puntuación alta en los registros o escalas establecidas en determinadas pruebas estandarizadas.

En suma, el análisis de la información aportada en la evaluación psicopedagógica, debe permitir conocer tanto potencial del alumno o de la alumna como su interacción con su contexto más próximo (escolar y familiar), así como las barreras que puedan dificultar su desarrollo. De este modo, se le podrá diseñarse un plan de actuación donde se contemplen aquellas medidas educativas que, desde una perspectiva inclusiva e integral, permitan la mejor respuesta educativa, consiguiendo así desarrollar al máximo sus capacidades y su personalidad.

Es importante tener en cuenta que el análisis de necesidades, a diferencia del diagnóstico, requiere valorar la idoneidad de la propuesta educativa del grupo clase en relación al alumnado siguiendo el siguiente proceso:

Información del alumnado.

Comparación con la propuesta educativa que se le ofrece.

Identificación de barreras para su aprendizaje y participación.

Aplicación de estrategias inclusivas.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

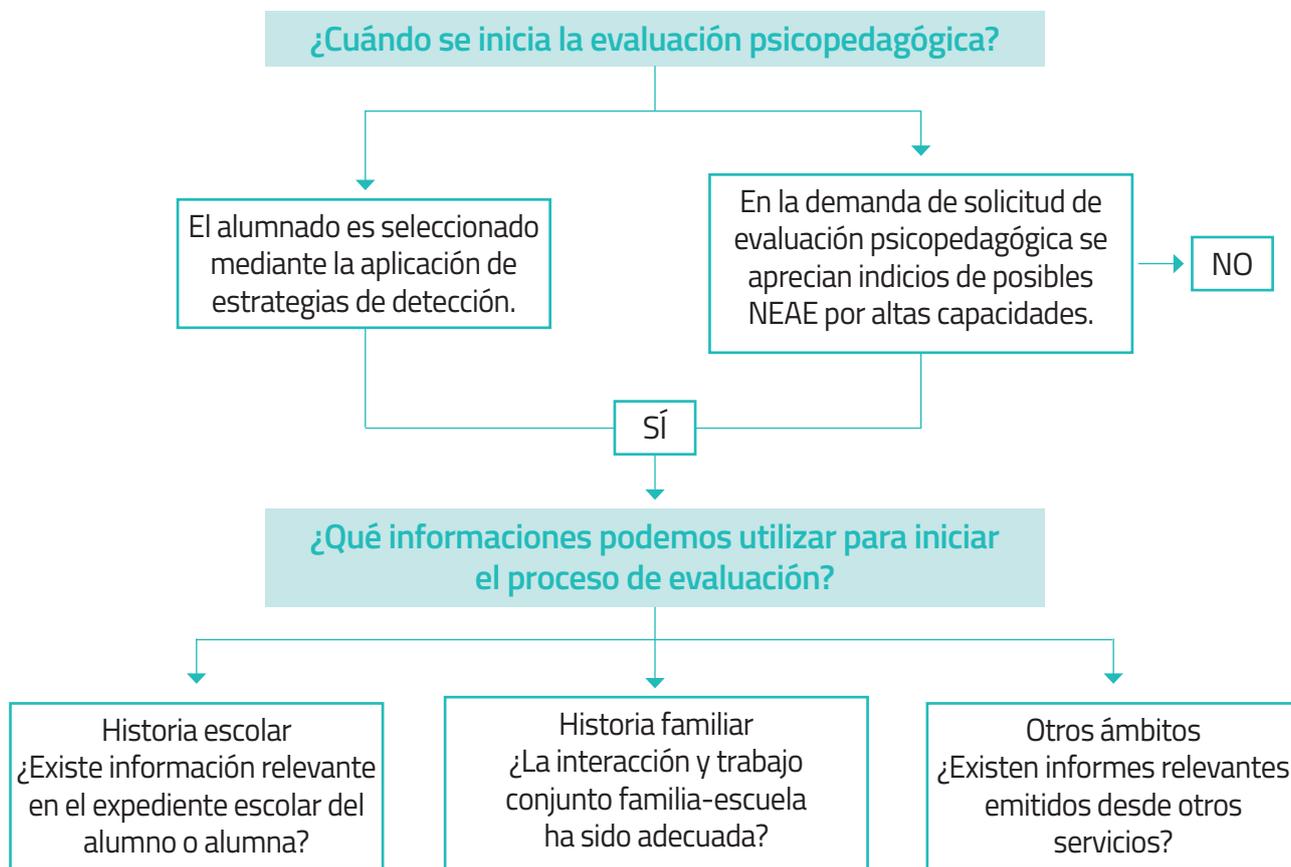
Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Algunos ejemplos del proceso de análisis del contexto escolar pueden ser los siguientes:

Información individual del alumnado	Idoneidad propuesta educativa	Posible barreras
Nivel de competencia curricular.	Análisis de los contenidos de la programación del grupo.	Los contenidos no son adecuados cuando ya los domina o cuando los va a aprender con mucho menos tiempo que el resto.
Manifiesta un interés apasionado por conocer temas concretos.	Identificación de temas de interés en la programación.	El tema de interés del alumno/a no aparece en la programación del aula.

En el anexo VII se presenta un documento guía para realizar la valoración del contexto escolar.

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

El alumno o la alumna recibe algún tipo de apoyo en la actualidad?

De acceso al currículo

¿Necesita adaptaciones en los materiales que utiliza, es decir materiales con nivel de dificultad mayor?

Para la participación

¿Se aplican estrategias de inclusión y medidas de atención a la diversidad en la clase?

Para el aprendizaje

¿Recibe algún tipo de apoyo dentro o fuera del aula para realizar actividades más avanzadas?

¿Existen otras informaciones relevantes sobre el alumno o la alumna?

¿Se le atribuyen responsabilidades en la clase y en su grupo?

¿Cuál es su grado de participación en las actividades colectivas del centro?

Otras cuestiones para obtener otro tipo de información relevante

¿Qué tipo de instrumentos y técnicas podemos utilizar en el proceso de valoración de necesidades?

Alumno o alumna

Protocolos de evaluación de competencia curricular.
Escalas de observación en el aula.
Material Psicoeducativo.

Contexto escolar

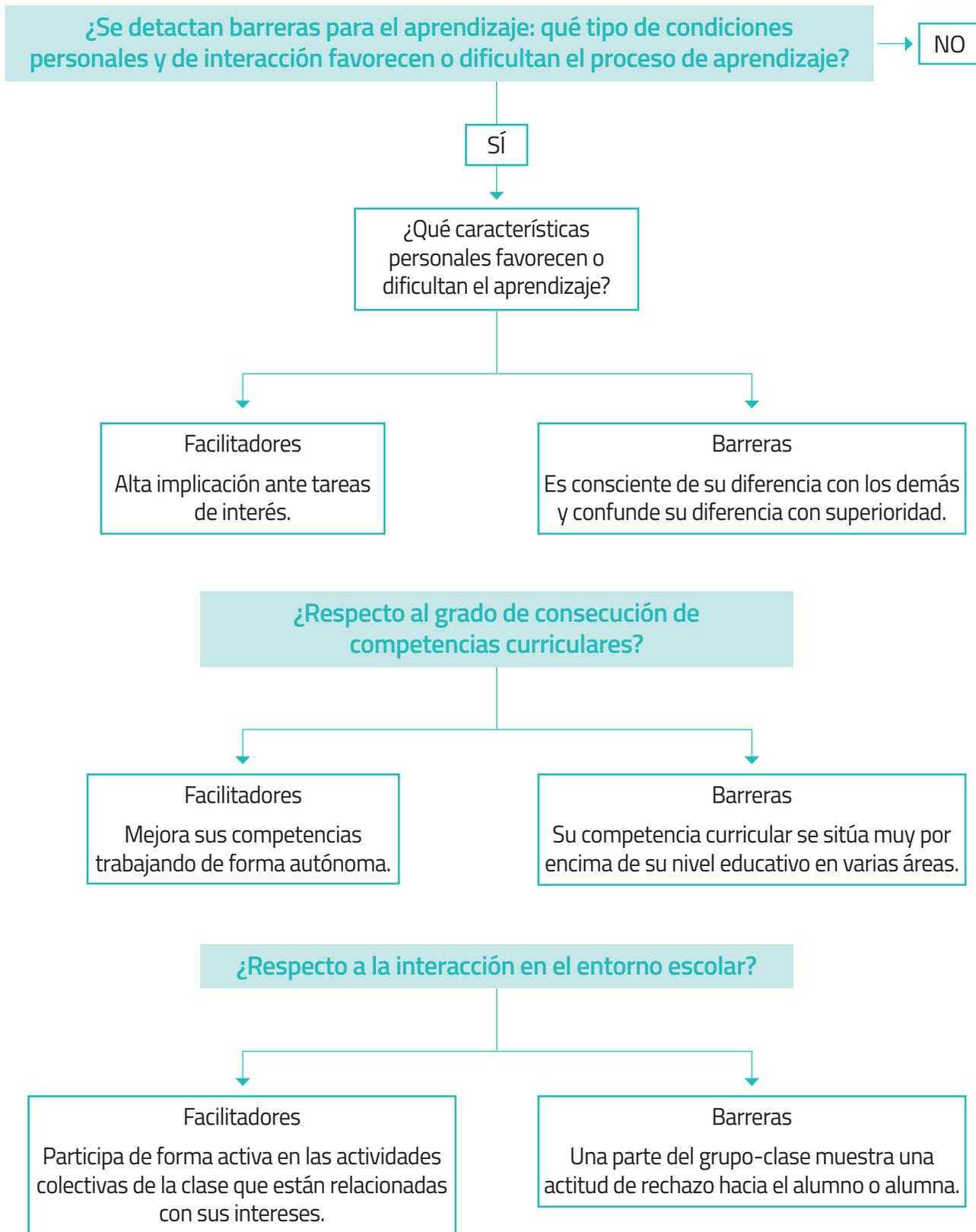
Análisis de la idoneidad de la programación y de los libros de texto que se utilizan en la clase.
Protocolos de observación en el aula.
Reunión con el equipo educativo.

Contexto familiar

Entrevista familiar.

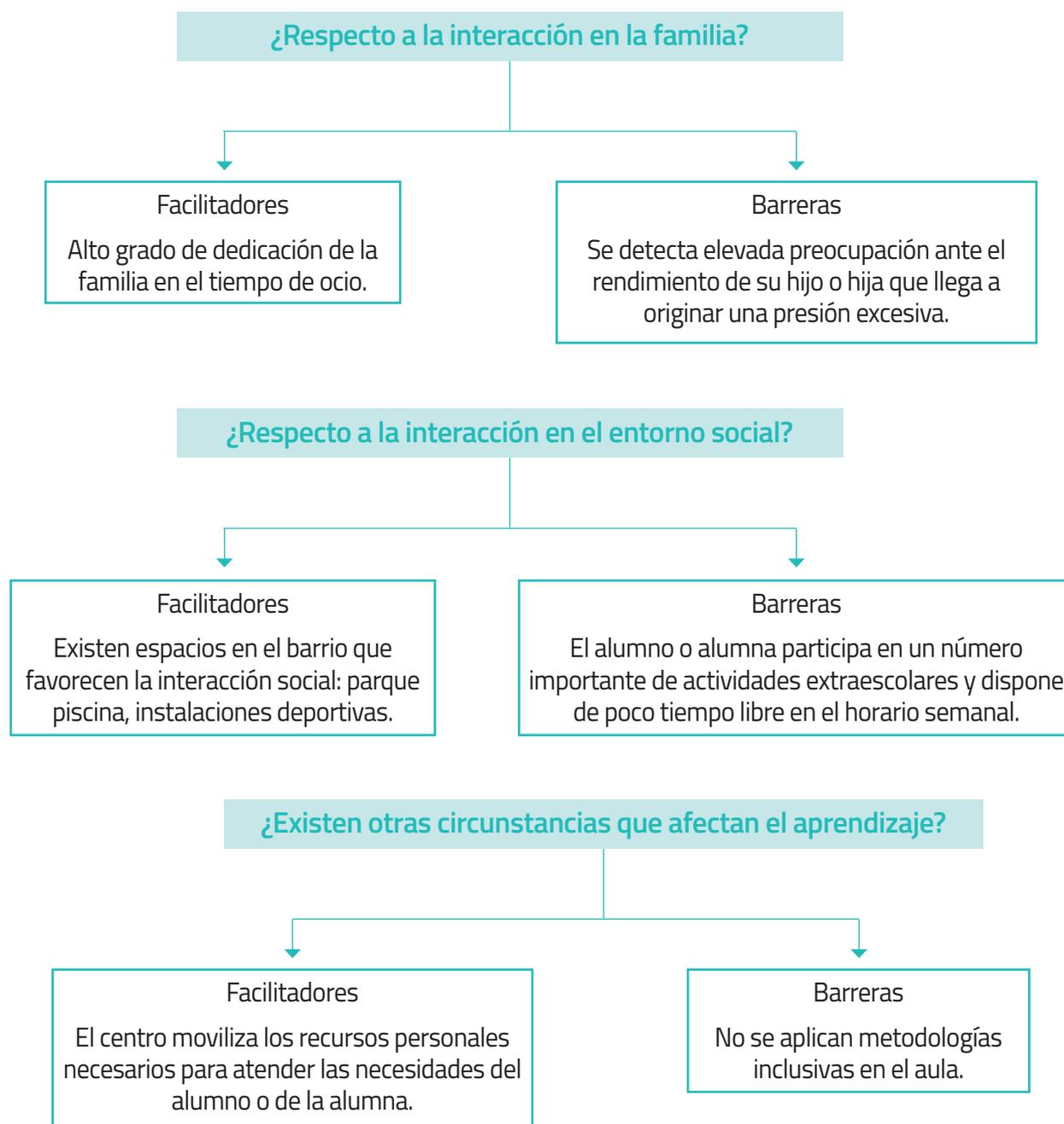
¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA



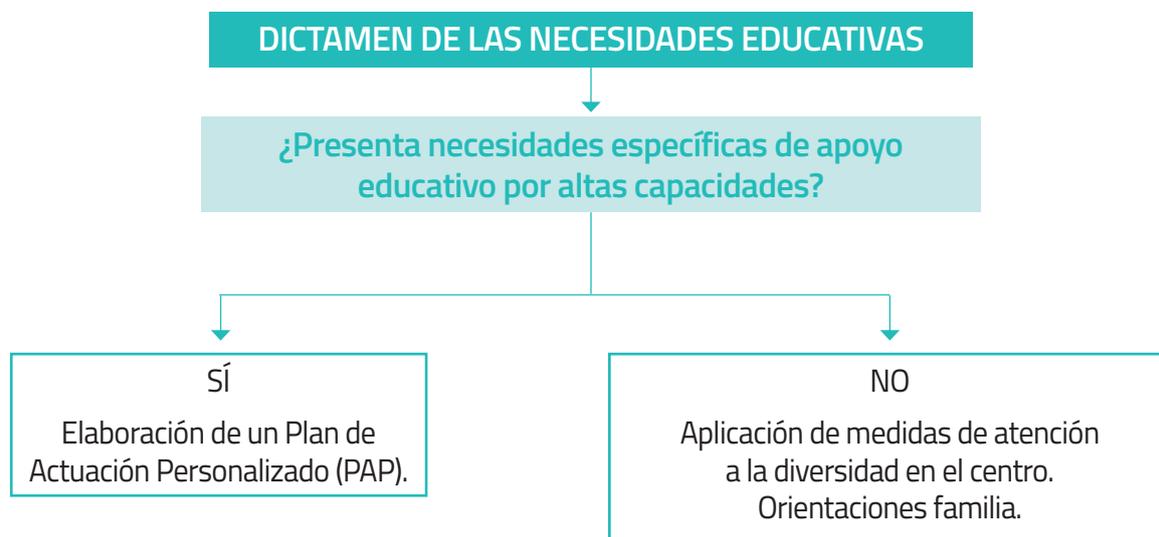
Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**



¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

PROPUESTA DE PLAN DE ACTUACIÓN PERSONALIZADO

Medidas educativas y recursos personales, materiales y organizativos.	<p>Centro: Ordinarias (aula ordinaria).</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elaboración de una propuesta de actividades que permita investigar y profundizar ante determinados contenidos.▪ Adaptar la complejidad de las tareas a su nivel de competencia curricular.▪ Organizar en el aula un rincón de enriquecimiento que incluya sobres de investigación y sobres creativos. <hr/> <p>Centro: Extraordinarias (dentro y fuera del aula).</p> <ul style="list-style-type: none">▪ No es necesario aplicar ninguna medida extraordinaria. <hr/> <p>Fuera del Centro: Complementarias.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Participación en actividades extraescolares relacionadas con sus intereses: robótica, teatro, etc.
Nivel de inclusión en el aula.	<ul style="list-style-type: none">▪ Sus necesidades pueden ser atendidas en el aula ordinaria.
Recursos personales.	<ul style="list-style-type: none">▪ Sus necesidades requieren apoyos que se aplican mayoritariamente en el aula ordinaria.▪ Grupos interactivos.▪ Tutorización entre iguales.
Materiales.	<ul style="list-style-type: none">▪ Wenquests relacionados con sus temas de interés.

¿CÓMO DETECTAMOS E IDENTIFICAMOS AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Actuaciones en el ámbito escolar.	<ul style="list-style-type: none">▪ Plataforma ClassDojo o (Para mejorar el comportamiento y aumentar inclusión en el grupo).
Actuaciones en el ámbito familiar.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaboración de un contrato compromiso familia-tutor/a ante tareas escolares de enriquecimiento que se pueden reforzar y supervisar en casa.
Actuaciones en el ámbito social.	<ul style="list-style-type: none">▪ Participación en actividades deportivas fuera del horario escolar.▪ Implicación en actividades de ayuda o servicio en el barrio: cuidado de animales en la protectora, actividades de acompañamiento, conversación y lectura con las personas mayores de la residencia próxima...
Temporalización y evaluación del PAP.	<ul style="list-style-type: none">▪ Las medidas de inclusión formarán parte de las programaciones didácticas y se evaluarán periódicamente por todo el profesorado implicado en su desarrollo.▪ El tutor o la tutora coordinará la evaluación del PAP.
Otras consideraciones.	<ul style="list-style-type: none">▪ Conviene programar actividades de sensibilización y aceptación de las diferencias en las actividades de tutoría con todo el grupo en el que se escolariza el alumno o alumna.



4.3.4. El informe psicopedagógico

El informe psicopedagógico supone la concreción del proceso de análisis realizado en parte por el profesorado y la familia en la fase de detección y, continuado por la orientadora o el orientador en la fase de identificación y valoración.

Actualmente en la Comunidad Valenciana el modelo de informe psicopedagógico para la evaluación de alumnado con altas capacidades se encuentra recogido en la Orden de 15 de mayo de 2006 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte.

El modelo de informe debe utilizarse, según la normativa actual del currículo, cuando se proponga la realización de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento curricular para el alumnado de altas capacidades. También se debe utilizar en caso de que se proponga la flexibilización de la escolarización del alumnado tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, según el artículo 7 del Real Decreto 943/2003, así como en el caso de anticipar un año la escolarización en el primer curso de Educación Primaria según se recoge en la Orden de 14 de julio de 1999.

Una vez realizada la propuesta del plan de actuación, la siguiente fase es la intervención educativa que presentamos en los siguientes capítulos de la guía.

Antes de establecer una programación de aula o un plan de actuación personalizado con el alumnado de AACC, debe considerarse algunas propuestas realizadas por Jacques Bert³⁰, y que resultan significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Suponen orientaciones generales en relación a la actuación con este alumnado y pueden constituir una vía para facilitar su aprendizaje y su inclusión tanto en el centro como en su grupo de referencia.

Conocerlo bien y respetar su diferencia con relación a los demás:

- No penalizarlo cuando desee hacer varias cosas a la vez.
- Favorecer su creatividad en las actividades, tareas o proyectos.
- Permitirle el uso de las nuevas tecnologías como medio de exploración del conocimiento.
- Controlar su impulsividad en el aula, que los procesos requieren de pasos sucesivos "una cosa detrás de otra".
- Utilizar el humor.
- Hacerle ver que no se está en una competición continua con los demás.
- Que no se tienen todas las capacidades, las habilidades o los conocimientos de todas las materias.
- Que se puede equivocar y que no por eso constituye un fracaso.
- Que acepte ayuda si se ha equivocado.

³⁰ Bert, J. (2003). *L'eschecscolaire chez les enfants dits surdoués (autoédité)*.

Favorecer su socialización:

- Controlar su expresión oral, si tiene tendencia a hablar siempre y en todo momento.
- Al contrario, si tiende a inhibirse propiciar su participación.
- Propiciar la aceptación de las reglas del grupo, bien por desinterés o por exceso de protagonismo.
- Evitar crear un vínculo exclusivo con el profesorado.
- Favorecer su participación en deportes y actividades de grupo, en caso de aislamiento.
- Dar a conocer al grupo las características de este alumnado.
- Favorecer su participación como mentor de otros alumnos.

Potenciar su ansia por aprender:

- Estimularle en la búsqueda de sus límites por aprender.
- Aprovechar su capacidad de pensamiento para procesar y relacionar de modo diferente la información.
- Permitirle un mayor margen acción en las actividades y proyectos que se le propongan.
- Hay que tener en cuenta que una alumna o un alumno con altas capacidades generalmente preguntará el "por qué" de la actividad, pues busca el sentido a lo que tiene que aprender.
- Proponer situaciones que favorezcan su autonomía para que se sienta valorado y que aprende todo lo que quiere aprender.

Recordarle que sus capacidades:

- No suponen que siempre sepa la respuesta adecuada y correcta.
- No tiene las mismas competencias y habilidades en todas las materias y saberes.
- La ansiedad que pueda mostrar le puede llevar a cometer errores, es por ello que debe controlar su impulsividad.

Evitar que su facilidad para aprender no le haga caer en el aburrimiento:

- Que acepte que su ritmo no es el mismo que el de los demás y que deberá en ocasiones esperar a que sus compañeros terminen.
- Utilizar diversas estrategias en la enseñanza, evitando tareas repetitivas de aprendizaje.
- Ante una mayor demanda de tareas por su parte proponerle alternativas.
- Exigirle su compromiso en que debe realizar adecuadamente las tareas que se le propongan, evitar que éstas las vea como un entrenamiento.

5 >>

¿Cómo es la intervención educativa con el alumnado con altas capacidades desde una perspectiva de educación inclusiva?





- 5.1. Consideraciones generales.
- 5.2. Medidas en el centro: estrategias de enriquecimiento curricular.
- 5.3. Medidas en el aula: diseño universal para el aprendizaje (DUA).
- 5.4. Medidas individuales: adaptaciones curriculares.
- 5.5. Orientación a lo largo de la vida.



5.1.

Consideraciones generales

El objetivo de las escuelas inclusivas es garantizar que todo el alumnado sea aceptado en condiciones de igualdad y reconocido por lo que puede aportar a la comunidad educativa (Stainback, 1999). También para el alumnado más capaz pueden existir barreras para el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Cuando las estructuras organizativas y las propuestas curriculares son rígidas y con escasas posibilidades de adaptación ante las necesidades específicas del alumnado, estas barreras pueden llegar a convertirse en poderosos obstáculos que les impiden aprender al ritmo de sus posibilidades.

Los centros escolares pueden llegar a convertirse en auténticas comunidades inclusivas cuando consiguen vencer estos obstáculos.

Los autores del *Index for Inclusion*³¹, Tony Booth y Mel Ainscow plantean la inclusión educativa como el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Esta definición hace referencia a tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante; la presencia, la participación y el rendimiento.

³¹ Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* (Adaptación de la 3ª edición de la versión revisada del Index for Inclusion). OEI / FUHEM.

Estos autores, indican que presencia, se refiere a dónde son escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana, en la distancia.

También que por aprendizaje se debe entender que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, todo el alumnado, incluido aquel más vulnerable a la exclusión (ya hemos visto en capítulos anteriores los perfiles que podemos observar en el alumnado con AACC). Por lo tanto, la acción educativa no se conforma con lo básico ni descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje.

Por último en cuanto a la participación, ésta se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno o alumna y la preocupación por su bienestar personal (autoestima) y social (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, marginación o aislamiento social.

Vemos pues que ello implica un proceso transversal, que se extiende en el tiempo, relativo a la tarea de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar vinculados al objetivo de reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas escolares, de forma que progresivamente se eliminen o minimicen las barreras existentes y, por ello, respondan con más equidad a la diversidad del alumnado.



En suma, Escuela Inclusiva supone:

- Disponer de un Proyecto Educativo que abarque las culturas, las políticas y las prácticas del centro educativo con el fin de atender a la diversidad de todo el alumnado.
- Construir una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona sea valorada en todas sus capacidades como fundamento primordial para el éxito escolar.
- Comprometerse en la superación de las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y poner todos los esfuerzos en superar las limitaciones del centro a la hora de atender a la diversidad.
- Potenciar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas en especial de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y por lo tanto en riesgo de ser excluidos.
- Disponer de planes de mejora tanto para la institución escolar, como para el personal docente y el alumnado que permitan avanzar en esta línea de inclusión.
- Acoger a todo el alumnado en la escuela y tratar de responder en ella a sus necesidades socio-educativas con los apoyos precisos.
- Valorar la diversidad en el alumnado no como un problema sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todas las personas.
- Establecer el refuerzo mutuo entre los centros escolares y sus comunidades.
- Considerar que el proyecto se enmarca en la construcción global de una sociedad inclusiva.
- Organizar y recibir los apoyos dentro del aula para responder a las necesidades individuales de todos y de cada uno.

“

La inclusión educativa es uno de los principios fundamentales de la escuela para todos y todas, entendiéndose como un proceso de búsqueda permanente de estrategias cada vez más adecuadas y eficaces, con las que identificar y minimizar las barreras para la participación y el aprendizaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje ordinarias, y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

”

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Podemos pues establecer que la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado. Tiene que ver con todo el alumnado; se centra en la presencia, participación real y logro en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado.

Un enfoque transformador de la escuela desde una óptica inclusiva comporta una serie de implicaciones que se centran en:

- a. Creación de culturas inclusivas.
- b. Elaboración de políticas inclusivas.
- c. Desarrollo de prácticas inclusivas.

A partir de la propuesta de *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (Index for Inclusion)* presentamos un extracto en el que se valoran barreras para el aprendizaje de todo el alumnado y que son especialmente útiles para el alumnado con altas capacidades:

EVALUACIÓN DE LAS CULTURAS	EVALUACIÓN DE POLÍTICAS INCLUSIVAS	EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS
<ul style="list-style-type: none">▪ Ayuda entre estudiantes.▪ Colaboración entre el profesorado.▪ Respeto entre miembros de la comunidad educativa.▪ Colaboración entre familia y profesorado.▪ Ayuda por parte de otras instituciones de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none">▪ Accesibilidad del centro al alumnado.▪ Grupos de aprendizaje adaptados para todo el alumnado.	<ul style="list-style-type: none">▪ Unidades didácticas: adaptación a la diversidad, accesibilidad, mejoran la comprensión de la diversidad...▪ Evaluación motivadora.▪ Profesorado: refuerzo del aprendizaje, aprendizaje colaborativo con el alumnado, dar oportunidad a la participación...▪ Tareas en casa: fomentan el aprendizaje...▪ Disciplina: basada en el respeto mutuo.

¿CÓMO ES LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES DESDE UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Una GUÍA para la COMUNIDAD EDUCATIVA

Algunos ejemplos de barreras que pueden detectarse con la aplicación del *Index for Inclusion* pueden ser los siguientes:

BARRERAS INCLUSIÓN	FACILITADORES INCLUSIÓN
La inclusión se dirige exclusivamente alumnado con NEE.	La inclusión se dirige a todo el alumnado.
Las diferencias se consideran un riesgo para el aprendizaje.	Las diferencias son un factor que enriquece el aprendizaje.
Existen bajas expectativas para el alumnado con bajo rendimiento.	Se comparten altas expectativas para todo el alumnado.
Cultura de trabajo individualizado y escasa colaboración entre profesorado.	Cultura de colaboración para todos los miembros de la escuela.

El proceso de análisis citado debe concluir con el diseño e implementación de medidas educativas, tal y como se señala en el cuadro. Tanto a nivel de centro, como de aula para llegar a aquellas que debe recibir un alumno o una alumna y que den respuesta a su diversidad.

Después de identificar las principales barreras para el aprendizaje de este alumnado conviene introducir medidas en el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE) del centro que resulten beneficiosas para atender a la diversidad en general, y al alumnado con altas capacidades en particular.

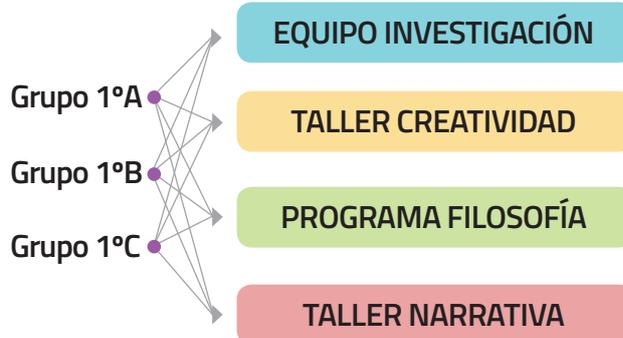


Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Medidas en el centro		
Generar culturas de inclusión en el centro.	Actividades de sensibilización.	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de fotografías. Cineforum. Eslóganes. Experiencias de otros centros.
	Diseñar estructuras de participación y colaboración entre familias y profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> Dar información sobre el AMPA y sus actividades. Potenciar la existencia de las familias en el centro: padre/madre-delegado/a, comisiones para realizar actividades que favorezcan la atención a la diversidad.
Poner en marcha actuaciones inclusivas.	Generar espacios de aprendizaje accesible a todo el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar espacios de ampliación reales o virtuales en el centro. Eslóganes: frases que hagan visible la diversidad en el centro.
	Adaptación del PAT para favorecer la inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> Tutorías individuales. Tutorías afectivas. Tutorización entre iguales. Cohesión grupal. Resolución de conflictos. Estrategias para aprender.
	Estructuras organizativas inclusivas.	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo dentro del aula. Agrupaciones flexibles/desdobles. Organizar grupos de investigación relacionados con intereses del alumnado.
	Rastreo de contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> Priorizar competencias. Determinar contenidos nucleares y secundarios y de ampliación. Introducir contenidos para atender a las necesidades.
Desarrollar prácticas de enseñanza inclusiva.	Aplicar estrategias de enseñanza multinivel.	<ul style="list-style-type: none"> Actividades amplias para trabajar contenidos diversos. Actividades diversas para trabajar un mismo contenido. Trabajo cooperativo. Grupos interactivos.
	Movilizar recursos para atender a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> Docencia compartida. Alumnado tutor. Familias colaboradoras en temas concretos.

Una estructura organizativa flexible permite atender a la diversidad y es muy útil para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado con **altas capacidades**.



5.2.

Medidas en el centro: estrategias de enriquecimiento

Ampliamente definido el enriquecimiento es una estrategia de atención del alumnado con altas capacidades que incluye cualquier actividad dentro o fuera del currículum ordinario que suministre una experiencia más rica y variada mediante el acceso a contenidos diferentes a los del currículum escolar. Un amplio rango de actividades educativas, como: proyectos de investigación independiente, creaciones artísticas, y experiencias culturales, se etiquetan como tal.

Con frecuencia el enriquecimiento se considera como sinónimo de enseñanza individualizada entendida en un sentido amplio, es decir, la programación se realiza de acuerdo con las características y necesidades de cada alumno o alumna.

Las experiencias de enriquecimiento deben diseñarse con el propósito de responder a las necesidades de un grupo amplio y heterogéneo de alumnos y alumnas que destacan en capacidades no siempre relacionadas con el rendimiento escolar. En el proceso se pretende lograr el máximo grado de equidad para que los alumnos o las alumnas en situación de desventaja social y el alumnado con bajo rendimiento escolar no queden excluidos.

Algunas formas de enriquecimiento:

a) *Organización de actividades para todo el alumnado que supongan conocer temas muy variados y diferentes a los que se trabajan en la programación del aula.*

Un ejemplo de esta forma de enriquecimiento puede ser el siguiente:



Actividades

- Conferencias.
- Talleres.
- Demostraciones.
- Actuaciones artísticas.
- Mesa redonda.



Temas a tratar

- Meteorología.
- Arquitectura.
- Poesía.
- Música electrónica.
- Publicidad.
- La bolsa.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

b) La introducción de contenidos no contemplados en los currículos ordinarios mediante una organización flexible de grupos, tiempos y espacios.

Se pueden organizar diversos grupos de alumnos y alumnas interesados en algún tema común. Estos grupos funcionan casi de forma autónoma o con la guía de algún docente o alumno o alumna de más edad. El trabajo de cada grupo se centra en efectuar sencillas investigaciones sobre sus temas de interés o en producciones artísticas.

Como ejemplo de grupos de investigación podemos establecer:

- Taller de inventos.
- Liga matemática.
- Rincón de poesía.
- Grupo de teatro.
- Redacción revista.

c) Enriquecimiento basado en el método de proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos, es una estrategia que se ajusta especialmente a las características del alumnado con altas capacidades.

Esta forma de aprendizaje requiere que el alumnado investigue temas motivadores, en contextos de problemas del mundo real, integrando ámbitos científicos y artísticos. Los estudiantes trabajan en equipos, usando la tecnología para acceder a la información actual, y en algunos casos consultar con expertos. Coordinan el tiempo y los calendarios de trabajo, desarrollan productos reales como informes multimedia y los presentan al profesorado y a la comunidad entera en una presentación final. Experiencias concretas y trabajos manuales, se cruzan con tareas intelectuales más abstractas para explorar asuntos complejos.

El aprendizaje por proyectos tiene muchas ventajas: se centra en los conceptos y principios de una disciplina, implica a los estudiantes en investigaciones de solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio conocimiento y culmina en productos objetivos y realistas.

El modelo de proyectos, tiene cinco estadios que se resumen en el siguiente cuadro:

Planificación

- Contextualización.
- Identificación del problema o asunto.
- Definición y propuesta de solución.

Análisis

- Partes del problema.
- Consecuencias del problema.
- Componentes de la solución.
- Ejemplos y casos semejantes.

Articulación

- Ensamblaje de los componentes de solución.
- Examen de su compatibilidad.
- Articulación alternativa.

Comprobación

- Examen de los conocimientos adquiridos.
- Utilidad de los mismos para el problema.
- Errores cometidos en el proceso.

Revisión final

- Verificación de la solución propuesta.
- Evaluación de aciertos.
- Evaluación de errores.
- Autoevaluación del proceso.
- Transferencia.

Adaptado de Guzdial (1998)



Un ejemplo del modelo es el proyecto de Atlanta (Laboratorio Edutech de Atlanta) para ayudar a los alumnos y las alumnas a aprender matemáticas y ciencias. Se plantea el problema de construir un túnel. Los alumnos y las alumnas deben diseñar un túnel ferroviario de alta velocidad para el transporte rápido de pasajeros.

Planificación general

Los alumnos hablan entre sí de todo lo que atañe a los túneles, de la velocidad a la que deben llevar los trenes y las dificultades de construir los túneles. Comienzan estableciendo criterios para comparar posibles soluciones como el costo, el tiempo.

Análisis

Comienzan a definir las partes del problema. Perforar un túnel en tierras pantanosas no es lo mismo que hacerlo en tierras escarpadas. Por eso se necesitan distintos tipos de perforación y apuntalamiento.

Articulación

Arman las partes del diseño y hacen un plan de construcción.

Comprobación

Exponen sus planes para construir túneles respondiendo a las preguntas de los profesores y compañeros.

Revisión final

Escriben informes sobre sus diseños.

d) Enriquecimiento mediante la solución de problemas.

Una forma más generalizada de enriquecimiento es la propuesta académica de la solución de problemas. Puede adoptar una modalidad metodológica global, es decir, ofrecer los contenidos académicos siguiendo el esquema de la solución de problemas, o más bien en forma de actividades complementarias tratando de desarrollar las habilidades específicas de esta arquitectura didáctica.

Son muchos los modelos de solución de problemas y, consiguientemente, son también muchas y muy diferentes las interpretaciones que se dan sobre la estructura y fases de su proceso. Es muy conocido el proceso claramente estructurado de Popper³² en su famoso libro "All life is problema solving" en el que destaca los tres estadios de su modelo: problema, intentos de solución y eliminación de las soluciones falsas.

A continuación, presentamos un modelo de solución de problemas que representa de alguna manera los diferentes diseños utilizados por los expertos, configurado en cuatro grandes estadios: contextualización del problema (identificación y definición del problema), búsqueda de información, plan estratégico de solución, y aplicación del mismo.

En el siguiente cuadro se pueden observar, a la izquierda, los cuatro estadios y, a la derecha, las habilidades de la inteligencia que se pretenden desarrollar. Todo el cuadro está rodeado de la metacognición, pensamiento reflexivo, que es el que permite planificar, controlar y evaluar el proceso global de solución de problemas.

³² Popper, K. (1999). *All life is problem solving*. London; New York: Routledge.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

METACOGNICIÓN

1. Contextualización, identificación y definición del problema.

- a) Estudio de caso o situación.
- b) Diagnóstico e interpretación.
- c) Problema:
 - Identificación.
 - Definición.
 - Consecuencias.
 - Partes del problema.
- d) Conocimientos actuales.

Pensamiento disposicional

- motivación
- actitudes
- compromiso.

Inteligencia analítica

- planificación
- inferencias
- analogías.

2. Búsqueda de información.

Investigación:

- a) Estudio y análisis de la información recogida.
- b) Marco teórico.
- c) Ideas clave.
- d) Valoración de los datos informativos.

Pensamiento analítico

- selección
- organización
- elaboración.

Pensamiento crítico

- orden
- claridad
- precisión.

3. Plan estratégico de solución.

- a) Niveles de solución.
- b) Hipótesis de solución.
- c) Fundamentación de las hipótesis.
- d) Elección entre hipótesis alternativas y diseño de intervención.

Pensamiento analítico

- planificar la búsqueda de solución.

Pensamiento creativo

- soluciones originales.

Pensamiento crítico

- eficacia-eficiencia.

Toma de decisiones.

4. Plan estratégico de solución.

- a) Aplicación del diseño.
- b) Evaluación.
- c) Reflexión.
- d) Transfer.

Pensamiento analítico

Planificar la aplicación

- inteligencia aplicada
- utilizar los conocimientos
- abstraer reflexivamente
- cambiar las situaciones

³³ Beltrán, J. A. (2003). Las TIC: Mitos, promesas y realidades. En el Congreso sobre la Novedad Pedagógica de Internet. Madrid: Educared.

Beltrán, 2003³³

Estadios en la solución de problemas y habilidades comprometidas:

- El primer estadio de la solución de problemas tiene como objetivo comprender el problema. Para ello, lo primero que hay que hacer es identificarlo, analizarlo, describiendo las partes de que consta, señalar las consecuencias positivas o negativas que presenta, y definirlo. Para ello habrá que tener alguna información. La clave aquí es el *análisis del problema*.
- El segundo estadio consiste en realizar una seria y profunda investigación para encontrar una solución al problema planteado. Dado el contexto tecnológico en que se sitúa este modelo, es aquí donde los alumnos deben entrar en la red para consultar las fuentes de información recomendadas por el profesor. De ahí deben salir las ideas que guíen la fase siguiente. La clave en este caso es saber *buscar información, organizarla y valorarla críticamente*.
- El tercer estadio se refiere a la formulación de una propuesta de solución que permita resolver el problema de una manera eficiente y original. Aquí la clave es la *creatividad*.
- El cuarto estadio es la aplicación de la estrategia de solución propuesta. La clave es la capacidad de *aplicar soluciones*, descubrir el principio que las dirige y transferir esa solución a otras áreas diferentes de la primera. También es el momento de evaluar la calidad de todo el proceso de solución seguido hasta ese momento.

Los resultados del aprendizaje basado en problemas son tres:

- Habilidades personales transferibles, como pensamiento crítico, habilidades metacognitivas, y aprendizaje autodirigido.
- Habilidades académicas generales, como conocimientos, pensamiento creativo y motivación.
- Resultados basados en la materia, como habilidades complejas específicas.

e) *Otras experiencias de enriquecimiento.*

El proyecto JASON

Después de descubrir la localización del Titanic en 1986, el oceanógrafo Ballard fundó el proyecto JASON para aprovechar el interés que despertó en todos los estudiantes del mundo este famoso trasatlántico. Utilizando el nombre del mítico héroe griego Jason, patrocina anualmente expediciones y ofrece programas de formación para profesores, estudiantes, educadores, artistas y profesionales. Un año la expedición va a la selva, otros realizan un viaje submarino. De 8 a 20 estudiantes argonautas y su profesor son elegidos para acompañar a Ballard y otros científicos, pero la mayor parte lo sigue en directo por medio de diferentes recursos tecnológicos. El alumnado desde sus clases tiene la oportunidad de preguntar a los protagonistas *in situ*.

El programa académico incluye leer novelas que pertenecen a la expedición, interpretar hallazgos artísticos, hacer búsquedas de elementos de geografía e historia relacionados con esos lugares etc. www.jason.org

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

La Fundación GeoGame

¿En qué parte del mundo vives? Tres veces al año, desde 1991, los alumnos usan atlas, mapas, enciclopedias y almanaques para identificar una ciudad basada en una serie de claves presentadas en GeoGame. Este juego popular anima a los estudiantes a leer mapas, a desarrollar su pensamiento deductivo y a colaborar en resolver el misterio. Los recursos on-line incluyen actividades "GeoGame", estrategias para ganar, y archivos de juegos anteriores.

www.globalschoolhouse.org/project/gg

Un día en el espacio

Una vez al año un grupo de astronautas se reúne en el Museo Nacional Smithsonian del aire y el espacio para celebrar los inventos, éxitos y oportunidades en la exploración y uso del espacio. Ese día, el Museo atrae a muchos estudiantes y adultos interesados en los viajes espaciales, pero otros utilizan una transmisión viva e interactiva por la web del suceso culminante de un año de actividades escolares relacionadas con el espacio. Cada año, el día del espacio, los oficiales presentan un problema a los estudiantes como, por ejemplo, desarrollar un menú para los astronautas, un plan para sobrevivir en situaciones de emergencia. Durante el día del espacio se presentan las soluciones de los equipos. El alumnado puede hacer preguntas a las personas que han viajado al espacio. El día del espacio ofrece numerosas sugerencias de proyectos relacionados con el espacio y los temas curriculares.

www.spaceday.com

Olimpiadas

Otras alternativas de enriquecimiento lo constituyen las olimpiadas sobre diversas materias del conocimiento. Este modelo de actividad permite no solo que participen en ellas aquellos alumnos o alumnas con alto rendimiento o dominio en determinadas áreas o ámbitos, si no también sirve de referencia y modelo para el resto de alumnado, siendo así un buen ejemplo de inclusión educativa. Pueden realizarse todo tipo de olimpiadas:

- De Historia.
- De Economía.
- De Matemáticas.
- De Biología.
- De Filosofía.
- De Geografía.
- ...

Talleres

Al igual que las olimpiadas, los talleres constituyen en buen ejemplo tanto de programa de enriquecimiento como de educación inclusiva. Como ejemplo de talleres pueden ser:

- De guiones literarios.
- De resolución de conflictos.
- De medio ambiente.
- De jardinería.
- De cálculo.
- De expresión corporal.
- De redacción.
- De fotografía.
- De poesía.
- De cómics.
- ...

5.2.1. Un ejemplo para el centro: los mentores o las mentoras en el Centro

El ejemplo que se presenta a continuación, se enlaza con la puesta en marcha de actuaciones inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Consiste en desarrollar la idea de mentor a partir de la propuesta que realiza Ken Robinson en su libro *"El Elemento"*³⁴. Este autor señala la figura del mentor como aquella persona que en un momento dado de nuestra vida nos proporciona el impulso necesario para que podamos realizar aquellos cambios que nos cambiarán de manera fundamental.

En el ámbito educativo, los mentores o las mentoras serán docentes que desarrollen esta función.

Robinson, atribuye a los mentores o las mentoras algunos papeles, que podrán ser desempeñados parcialmente o en su totalidad, éstos serían:

1. **El de reconocimiento**, debe ser capaz de identificar aquellas aptitudes o determinada inteligencia que, o bien se encuentra oculta porque el alumno o la alumna no la manifiesta claramente o bien porque nadie ha sabido reconocerla. Esta función, requiere capacidad de observación en el alumnado, reconocer matices o sutilezas que pasan desapercibidas para los demás. Es lo que, en términos coloquiales, tener "ojo clínico". Habría que potenciar en los profesores su capacidad de observación, muchos son muy observadores basta recordar en sesiones de evaluación como son capaces de fijarse en aspectos ínfimos de conductas que, sin ser relevantes, para ellos representan una cuestión vital.

³⁴ Robinson, K. con Lou Aronica. (2012) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Ed. Debolsillo.

³⁵ Robinson, K. con Lou Aronica. (2012) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Ed. Debolsillo.

2. **El de estimular**, Robinson señala con claridad este papel al decir que las personas mentoras "nos llevan a creer que podemos conseguir algo que, antes de conocerlos, a nosotros nos parecía improbable o imposible". En suma, son capaces de generar la suficiente confianza en las capacidades del alumnado y en sus posibilidades que no cejan en su tarea de recordárselo continuamente.
3. **El de facilitar**, los mentores o las mentoras están siempre dispuestos a ayudar a facilitar todo aquello que precisa el alumno o la alumna para desarrollar el potencial de su inteligencia. Es el soporte sobre el que el alumno o la alumna puede apoyarse ante las dificultades y los errores, el que proporciona los recursos necesarios y les ayuda a identificar sus debilidades e incrementar sus fortalezas.
4. **El de exigir**, los mentores o las mentoras deben ir más allá de las propias exigencias de los alumnos o de las alumnas. Están para recordar que no se ha llegado al final del camino, que hay que seguir, que un logro es el punto de partida de otro reto. Un mentor o una mentora, debe recordar al alumno o la alumna que es capaz de hacer siempre algo más que puede hacer más, que no puede conformarse con el logro inmediato, que, si no obtiene resultado, debe buscar nuevos enfoques.

A modo de resumen, Robinson señala que las personas que son mentores "asumen un lugar personal e insustituible en nuestra vida. Los mentores o las mentoras nos abren puertas y se implican directamente en nuestro viaje. Nos muestran cuáles deben ser los siguientes pasos y nos proporcionan el valor para que los demos"³⁵.

5.3.

Medidas en el aula: diseño universal para el aprendizaje (DUA)

Ya hemos visto que en la fase de detección el profesorado, aunque no esté especializado en alumnado con altas capacidades, puede aportar una valiosa información, lo que contribuye a identificar y valorar adecuadamente al alumnado con altas capacidades en aquellos ámbitos en los que ha destacado y en las áreas del conocimiento en las que tiene un mayor acceso, participación y aprendizaje.

El tutor o la tutora, será la persona coordinadora del plan de actuación personalizado para el alumnado con altas capacidades, de ahí que es fundamental la coordinación con la orientadora o el orientador del centro.

Realizada la evaluación psicopedagógica, por parte de la orientadora o del orientador, en la que se haya determinado que una alumna o un alumno poseen altas capacidades, así como en aquellos ámbitos en los que destaca, es necesario diseñar cómo va a ser la intervención educativa que se realice.

Es necesario pues, que la orientadora o el orientador establezca una propuesta de plan de actuación personal, en la que recomiende diversas actuaciones en los distintos contextos con los que interactúa el alumnado. Así, deberá proponer actividades para la alumna o el alumno con altas capacidades, a desarrollar tanto en el aula, en el centro, en el contexto familiar y en su entorno social próximo. Estas actividades deberán contemplar tanto realizaciones individuales como grupales.

No hay que olvidar que un modelo de escuela inclusiva, debe recoger tanto acciones educativas individuales de acceso al conocimiento como de participación del mismo con las personas de su entorno, bien compañeras y compañeros, bien familia o demás personas con los que interactúe.

El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, en este alumnado puede precisar diferentes modos de representación de su aprendizaje.

Relacionado con lo anterior, cabe indicar que un modelo que puede contribuir a dar respuesta a la diversidad es el de las inteligencias múltiples, que aun siendo de utilidad, requiere ser complementado con el análisis de formas diferentes de aprender que está directamente vinculado a formas diferentes de enseñar, es decir con las estrategias de enseñanza y las metodologías didácticas.

En consecuencia, es sumamente importante que el profesorado sepa utilizar adecuadamente con el alumnado con altas capacidades tanto las diferentes técnicas y estrategias didácticas propias de su materia como la de otras áreas del conocimiento. Facilitar el acceso a otros aprendizajes desde un determinado saber, constituye una excelente herramienta metodológica a utilizar con este alumnado.

Una de las cuestiones más enriquecedoras para el profesorado, es la posibilidad de contar con múltiples estrategias metodológicas para el desarrollo curricular de las diferentes materias. Poder mostrar el conocimiento al alumnado de diversas formas, adaptarse y facilitarle el acceso al saber, implica posibilitar que su aprendizaje se realice de forma natural sin traumas ni rupturas, en suma, que armonice adecuadamente con sus capacidades.

La programación del aula es una herramienta magnífica para dar respuesta a la diversidad que existe en cada grupo de alumnos y alumnas y para ello es imprescindible planificar y establecer criterios y acuerdos sobre los aspectos básicos de organización y gestión del aula en los momentos de la intervención:

- Tipo de contenidos y actividades a trabajar con todo el grupo y con el alumnado de altas capacidades.
- Organización del espacio y agrupamientos del alumnado.
- Nivel de participación de cada uno en la dinámica de la clase.
- Asegurar la atención a los alumnos que presentan más barreras de aprendizaje.
- Establecer acuerdos para el seguimiento y evaluación de los apoyos y de las actividades de enriquecimiento.
- Trabajo conjunto realizado dentro del aula: búsqueda de soluciones, dificultades, resultados y propuestas de mejora.

Una programación inclusiva debe:

Plantear distintas estrategias didácticas, distintos tipos de actividades y materiales no uniformes, así como utilizar diferentes formas de agrupamientos para combinar el trabajo individual con el de pequeño grupo y las actividades de gran grupo.

Actividades que:
Fomenten la interacción y el trabajo conjunto (parejas, pequeño grupo).
Permitan diferentes niveles de resolución y de complejidad a partir de una propuesta global.
Favorecer el éxito de todos, especialmente de los que tienen más dificultades.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Una herramienta muy interesante para atender a la diversidad en la programación del aula es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este modelo se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos alumnos y alumnas, entre los que se encuentran el colectivo de altas capacidades, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias.

Cuando la programación está diseñada para satisfacer las necesidades de grandes grupos, se excluye a las personas con capacidades, estilos, ritmos de aprendizaje, antecedentes, preferencias diferentes, vulnerando así la igualdad de oportunidades para aprender (CAST, 2008)³⁶ Los estudiantes más vulnerables o en riesgo de fracaso y exclusión son los que se enfrentan con mayor frecuencia a esta barrera, pero para muchos otros, tampoco los programas están diseñados para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

El elemento "universal" no implica una solución óptima para todos y todas, sino que implica, multiplicidad de opciones, flexibilidad e individualización del proceso educativo. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje se refiere a un proceso por el cual la programación (es decir, objetivos, competencias, métodos, materiales y evaluaciones) es intencional y sistemáticamente diseñado desde el principio ("a priori") para satisfacer las diferencias individuales, de modo que gran parte de las adaptaciones posteriores pueden ser reducidas o eliminadas, generando un mejor ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes. Contrasta

con el currículum típico "a posteriori"; fundamentado en una perspectiva de "remediación" donde los cambios y adaptaciones, se hacen después del planeamiento curricular (CAST, 2008).

La aplicación del DUA en la programación del aula implica:

- Proporcionar formas múltiples de presentación y representación. Reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses, preferencias e inteligencias múltiples.
- Proporcionar formas múltiples y variadas de expresión y ejecución. Le permite al alumno o la alumna responder con su forma preferida de control personal. Consideración de todas las formas de comunicación/expresión, de la aplicación de estrategias cognitivas y meta cognitivas.
- Proporcionar formas múltiples de participación para dar respuesta a variados intereses y preferencias; se consideran los principios de autonomía, motivación, elementos de novedad, personalización, variedad.

De este modo, el DUA ayuda a afrontar el desafío de la diversidad, y sugiere materiales educativos, técnicas y estrategias flexibles que permiten que un programa de estudio satisfaga necesidades variadas. Es accesible y aplicable para todo el alumnado que presenta diversas condiciones y, de igual modo, es aplicable por docentes provenientes de diferentes culturas y dentro de una variedad de contextos educativos.

³⁶ Ver página 83.

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

I. Proporcionar múltiples formas de representación.

1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción.

Ejemplos. Altas Capacidades

- 1.1 Opciones que permitan la modificación y personalización de la presentación de la información.
- 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva.
- 1.3 Ofrecer alternativas para la información visual.

- Utilizar formatos variados: audio, multimedia, etc.
- Presentar información utilizando diferentes códigos: visual, táctil, musical...

2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, y los símbolos.

- 2.1 Definir el vocabulario y los símbolos.
- 2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura.
- 2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos.
- 2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas.
- 2.5 Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios.

- Resaltar o explicar las relaciones entre los elementos (ej. mapas conceptuales).
- Proporcionar representaciones múltiples de notaciones en fórmulas, problemas de palabras, gráficos, etc.
- Proporcionar herramientas electrónicas de traducción o enlaces a glosarios multilingües.
- Presentar los conceptos clave en formas alternativas al texto (imágenes, movimiento, tabla, video, fotografía, material físico y/o manipulable, etc.).

3. Proporcionar opciones para la comprensión.

- 3.1 Proveer o activar los conocimientos previos.
- 3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.
- 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.
- 3.4 Maximizar la memoria y la transferencia de información.

- Vincular conceptos: analogías, metáforas y ofrecer esquemas, organizadores gráficos, etc. Para destacar ideas clave y sus relaciones.
- Proporcionar múltiples formas de estudiar una lección (textos, teatro, arte, películas, etc.).
- Integrar nuevos conceptos en contextos ya conocidos (metáforas, analogías, etc.).

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción.	Ejemplos. Altas Capacidades
<p>4.1 Proporcionar varios métodos de respuesta.</p> <p>4.2 Proveer varias formas para interactuar con los materiales proporcionados.</p> <p>4.3 Integrar el acceso a las herramientas y las tecnologías de asistencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Permitir respuestas libres que no tengan una estructura predeterminada.
5. Proporcionar opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación.	
<p>5.1 Usar múltiples opciones de medios de comunicación.</p> <p>5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición.</p> <p>5.3 Construir fluidez de aprendizaje con niveles graduados de apoyo para la práctica y la ejecución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Componer/ Redactar en múltiples medios (texto, voz, dibujos, cine, música, movimiento, arte visual, etc.). ■ Aplicaciones y materiales virtuales. ■ Buscar ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales.
6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.	
<p>6.1 Guiar el establecimiento de metas adecuadas.</p> <p>6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.</p> <p>6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos.</p> <p>6.4 Aumentar la capacidad para monitorear el progreso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proporcionar apoyos para estimar el esfuerzo, los recursos a emplear. ■ Listas de comprobación / Plantillas de planificación de proyectos. ■ Utilizar instrumentos para categorizar y sistematizar la información. ■ Variedad de estrategias de autoevaluación (role playing, entre iguales, revisión en vídeo).



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

III. Proporcionar múltiples formas de motivación.

7. Proporcionar opciones para captar el interés.

Ejemplos. Altas Capacidades

7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía.

- Permitir la participación de alumnos y las alumnas en el diseño de actividades y tareas.

7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.

- Diseñar actividades que fomenten la resolución de problemas y el uso de la creatividad.

7.3 Minimizar las amenazas y las distracciones.

- Proporcionar opciones para maximizar las novedades y sorpresas.

8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

8.1 Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos.

- Involucrar a los estudiantes en debates de evaluación y generar ejemplos relevantes como modelos.

8.2 Variar los niveles de desafío y apoyo.

- Variar los grados de libertad para considerar un resultado aceptable.

8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad.

- Fomentar interacción entre iguales (ej. tutorización entre compañeros).

8.4 Incrementar el dominio de retroalimentación orientada.

- Uso de estrategias y apoyos para afrontar un desafío.

9. Proporcionar opciones para la auto-regulación.

9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.

- Actividades de auto-reflexión e identificación de objetivos personales.

9.2 Facilitar niveles graduados de apoyo para copiar habilidades y estrategias.

9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.

- Favorecer el reconocimiento de progresos de manera comprensible y en el momento oportuno.

5.4.

Medidas individuales: adaptaciones curriculares

En algunos casos, las medidas de atención a la diversidad que se ponen en marcha para todo el grupo desde la programación de aula, no son suficientes para dar respuesta a las necesidades concretas de un alumno o alumna; es, entonces, cuando deberemos plantearnos la necesidad de elaborar una propuesta individualizada.

Estos cambios o ajustes pueden establecerse en alguno de los elementos de la programación, así por ejemplo con respecto a los contenidos de la misma se puede utilizar el siguiente procedimiento de análisis:

Procedimiento de análisis	Posible adecuación requerida
Identificar los contenidos que el alumno o la alumna ya domina.	Eliminar.
Determinar que contenidos de la programación son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno o de la alumna.	Priorizar.
Identificar los contenidos que son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno o de la alumna y no están presentes en la programación. Por ejemplo: habilidades para relacionarse, actitudes de aceptación hacia los otros, etc.	Introducir.
Identificar los contenidos que se prevé que adquirirá en un plazo de tiempo breve (antes que sus compañeros).	Ampliar de forma vertical con más contenidos, o de forma horizontal estableciendo relaciones y conexiones con otros temas.
Analizar qué contenidos de la programación responden a los intereses de aprendizaje del alumno o de la alumna y cuáles no se contemplan y convendría incorporarlos.	Introducir: podrían sustituir a los contenidos que se han eliminado porque el alumno o la alumna ya los domina.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

La ampliación de contenidos debe partir siempre de los contenidos generales, ampliando la información, y proponiendo estrategias de análisis que requieran un mayor nivel de complejidad: clasificar, aplicar... Es básico no copiar actividades o contenidos de cursos posteriores o ampliar el número de actividades previstas, sino considerar aquellas que requieren una mayor dificultad.

Respecto a las posibilidades de ampliación de los contenidos, la estrategia de ampliación vertical, consiste básicamente en aumentar la cantidad de contenidos a aprender, mientras que, en la ampliación horizontal, el aumento cuantitativo de contenidos queda en un segundo término y prevalece la realización de interconexiones entre los contenidos que se van a aprender.

Las adaptaciones de las estrategias metodológicas deben realizarse comparando el estilo de aprendizaje del alumno o de la alumna con la propuesta de actividades de la programación del grupo.

A continuación, podemos ver un cuadro resumen en el que se compara la información sobre las características de "*estilo de aprendizaje*" de una alumna y las características metodológicas que se dan en el contexto aula, para poder plantear algunas de las adaptaciones que se deberían realizar.

Información alumna	Información contexto del aula	Posible adaptación
Prefiere buscar información por sí misma.	Se utiliza preferentemente la metodología expositiva, el tutor explica la lección utilizando el libro de texto.	Combinar esta metodología con actividades en la que la alumna deba buscar información por sí misma.
Prefiere las actividades en las que debe utilizar lo que ya sabe para encontrar solución a situaciones nuevas contrastando opiniones e ideas.	Se plantean preferentemente actividades de reproducción de la información y de aplicación de contenidos.	Reducir o eliminar en algún caso las actividades de reproducción y plantear más actividades de aplicación de interconexión de contenidos.
Le gusta trabajar en grupo.	Las actividades se realizan de forma individual y periódicamente se plantean trabajos en grupo.	Programar trabajos en equipo de una forma más sistemática y en más áreas.
Prefiere utilizar materiales de ampliación y consulta.	En el aula además de los libros de texto y cuadernos, hay una pequeña biblioteca de aula con algún libro de consulta.	Incrementar los materiales de ampliación y consulta en el aula o planificar la utilización de la biblioteca del centro.

Ocurre con frecuencia que las adaptaciones que implican la introducción o la ampliación de contenidos quedan reducidas a propuestas de trabajo individualizados al margen de la dinámica del aula, es decir, son una especie de actividades añadidas que el alumno o alumna realiza individualmente cuando ha acabado las tareas que se habían previsto para el grupo. Esta forma de trabajo va en contra de la organización y el funcionamiento de una auténtica aula inclusiva.

El gran reto que se nos plantea es responder a las necesidades del alumno o alumna más capaz, de la manera más inclusiva posible.

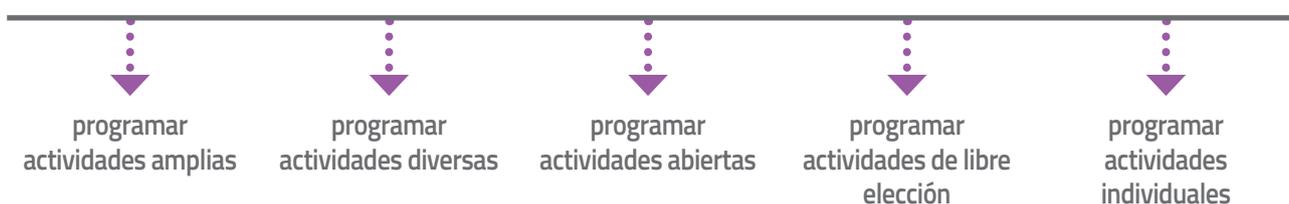
Algunas ideas útiles para desarrollar la adaptación curricular desde un modelo inclusivo pueden ser las siguientes:

- **Programar actividades amplias** que tengan diferentes grados de dificultad permite que los alumnos y alumnas más capaces puedan encargarse de las tareas más complejas o más adecuadas a sus características. Se trata de diseñar actividades que incluyan, a su vez, diversas subactividades o actividades grupales y que puedan realizarse de forma cooperativa. Las estrategias de aprendizaje cooperativo permiten al alumno o alumna saber que su trabajo ayuda al grupo.
- **Programar actividades diversas**, para trabajar un mismo contenido, permite desarrollar los contenidos con distinto nivel de profundidad y extensión. Las actividades más sencillas son actividades que suponen identificación o reproducción de los contenidos: definir, explicar,

clasificar, etc. Con un grado de dificultad mayor, se sitúan aquellas actividades que implican aplicación de los contenidos: resolución de problemas, transferencia de métodos y técnicas a situaciones nuevas, etc. Las actividades más complejas son aquellas en las que es necesario relacionar contenidos, comparar, comentar, interpretar, etc.

- **Programar actividades abiertas**, que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión. Se trata de diseñar propuestas de actividades flexibles y amplias de manera que el alumnado pueda participar, eligiendo la forma de realizarlas.
- **Planificar actividades de libre elección por el alumnado**. Se trata de que, en algunos momentos, la alumna pueda elegir libremente realizar actividades que respondan a sus intereses.
- **Programar actividades individuales** para el alumno o la alumna más capaz que tengan alguna relación con las actividades que están realizando el resto del grupo. Se trata de preparar actividades, a ser posible relacionadas con lo que está trabajando el grupo, pero que suponen una ampliación. Es una estrategia adecuada para trabajar contenidos con mayor profundidad o extensión y también puede serlo para desarrollar contenidos relacionados con los intereses del alumno/a y que no van a trabajar el resto de la clase. Escribir un artículo para la revista del colegio, mientras todos hacen un dictado, elaborar el presupuesto de gastos de una excursión, mientras el resto hace cálculo, pueden ser algunos ejemplos.

ADAPTACIONES CURRICULARES



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Si queremos sistematizar este tipo de estrategias, que realmente pueden ser muy útiles, podemos pensar en una organización de aula y una programación de actividades que permita de una manera, lo más inclusiva posible, llevarlas a cabo.

5.4.1. Flexibilización: medida extraordinaria de atención individual

Es una medida de carácter administrativo que puede adoptarse con un alumno o una alumna que presente altas capacidades, siempre que concurren unos determinados requisitos y condiciones.

Recordar lo señalado en el apartado 3 sobre la legislación en materia de alumnado con altas capacidades.

5.4.2. Ejemplos de medidas individuales

a) Adaptación curricular: ampliación vertical.

Se propone que la alumna o el alumno con alta capacidad lingüística explore más allá de la tarea de aula mediante la elaboración de una historia de duración variable, a determinar por el profesorado, para que sea capaz de ampliar sus conocimientos sobre los aspectos lingüísticos de una narración, al tiempo que potencia su capacidad creativa.

Desarrollo: Se trata de escribir un texto, en la que a partir de diferentes elementos construya una historia entre diversos personajes, varios entornos posibles y un tiempo que se proponen. Se pueden combinar tantos elementos de la propuesta como se deseen, así como introducir más variables en la misma.

El profesorado en el plan de actuación de la alumna o del alumno, deberá relacionar esta propuesta tanto con los elementos curriculares propios de la materia correspondiente.

Se propone para la actividad los siguientes elementos:



Personajes

Dos personas cazando.
Un rebaño de vacas.
Una manada de jabalíes.
Un pastor.
Un político.
Una abogada.
Una ganadera.
3 perros pastores.
Grupo de astrónomas.
Un repartidor de pizza.



Entorno

La montaña.
Una carretera secundaria.
Un camino forestal.
Una ambulancia.
Una torre de vigilancia.
Unos cepos para alimañas.
Un camión.
Un río.



Tiempo

24 horas.



Finales posibles

Feliz.
Cómico.
Incierto.



b) Adaptación curricular: ampliación horizontal.

El alumnado con altas capacidades en el ámbito corporal-cinestésico, con conocimientos y posibilidades, se le propone que profundice y construya una visión más global sobre un determinado contenido, en este caso "la carrera". Para ello, debe realizar un trabajo de investigación alrededor de la misma, estableciendo la interconexión de conocimientos vinculados al núcleo principal.

c) Un proyecto individual: El portfolio, mi plan de desarrollo personal y profesional.

Con este proyecto el alumno o la alumna con altas capacidades en el ámbito personal, puede explorar y analizar un gran número de sus habilidades y competencias, supone situarlo desde una posición exterior a sí mismo con el fin de que puede desarrollar al máximo sus capacidades.

Este proyecto tiene un marcado carácter inclusivo, puesto que puede ser desarrollado también por otros alumnos o alumnas, facilitando después la puesta en común tras el análisis personal. Con ello, facilitamos la interacción y el desarrollo de habilidades sociales.

1. Objetivos

- Identificar sus motivaciones, intereses, aptitudes y cualidades.
- Relacionar su situación personal con sectores económicos, familias profesionales u ocupaciones.
- Diseñar unas estrategias de búsqueda de empleo.
- ...

2. Contenidos

- Conocimiento de sí mismo y gestión personal.
- Exploración de las propias posibilidades.
- Preparación para los cambios.

3. Metodología

Al ser un proyecto, el alumnado utilizará tanto la investigación individual como el trabajo cooperativo entre iguales. Los recursos a utilizar son variados tanto webs, como publicaciones, visitas a empresas, encuestas, folletos, anuncios en prensa, catálogo de ocupaciones, etc.

4. Desarrollo

Conocimiento de sí mismo y gestión personal: son actividades para que el alumno o la alumna desarrolle su capacidad para describir y evaluar sus motivaciones, intereses, aptitudes y cualidades; que pueda diseñar su perfil personal y utilizar este conocimiento de sí mismo para explorar sus posibilidades de incorporarse al mercado de trabajo en una ocupación adecuada.

A título de ejemplo algunas de las actividades que puede realizar el alumno son:

- Elaborar su perfil personal a partir de sus propias motivaciones, intereses, aptitudes y cualidades con la ayuda de procesos de autoevaluación (cuestionarios).
- Identificar la competencia lingüística a partir del modelo europeo del Portfolio de las Lenguas.
- Reconocer aquellas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje que utiliza y que representan más éxito (trabajo en grupo, utilización de recursos, etc...).
- Elaborar un dossier de competencias de gestión personal: control de emociones, gestión de tiempo, su forma de organizarse y preparar un plan para mejorarlas.
- Describir su modo de vida: salud, alimentación, horario personal, ejercicios y elaborar un plan para mejorarla.

Exploración de las propias posibilidades: son actividades para que el alumnado desarrolle las competencias para encontrar, diseñar, evaluar, integrar y presentar la información que le sirva para descubrir las posibilidades de aprendizaje y de empleo. Que relacione sus posibilidades y sus objetivos personales y profesionales. Que maneje conceptos relativos a la economía y el mercado de trabajo.

A título de ejemplo algunas de las actividades que puede realizar el alumno o la alumna son:

- Explorar desde un catálogo de ocupaciones (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, la Clasificación Nacional de Ocupaciones...) y de publicaciones (monografías, folletos, anuncios de prensa) para seleccionar y evaluar los oficios y profesiones para incluirlos en su plan de desarrollo profesional.
- Buscar y describir los sectores de ocupaciones que le interesen para incluirlos en su plan de desarrollo profesional.
- Entrevistar a profesionales de los sectores ocupacionales (visitas a empresas, conferencias, vídeos de ocupaciones).
- Mantener un portfolio para clasificar de forma metódica la información relacionada con su plan de desarrollo profesional.



Preparación para el cambio: son actividades para que el alumnado aprenda a prevenir los cambios y reajustarse de manera adecuada. Que pueda identificar, conocer y adquirir aquellas estrategias que le resultan útiles en los diferentes momentos de transición a lo largo de su vida personal y profesional. Que se prepare su salida a otros estudios o profesiones y a encontrar y crear ocasiones de trabajo. Que aprenda a tomar decisiones, a fijar sus objetivos, a dirigir sus planes a evaluarlos, a modificarlos y a trabajar por su realización. Que pueda explicar el proceso de búsqueda de empleo y las habilidades que se requieren. Que entienda su plan de desarrollo personal y profesional como un proceso continuo.

A título de ejemplo algunas de las actividades que puede realizar el alumno o la alumna son:

- Escribir sus objetivos personales, interpersonales y profesionales teniendo en cuenta su perfil personal y los sectores de empleo que le interesen.
- Describir las dificultades (de aprendizaje, de financiación, de lejanía) que puedan dificultar el logro de sus objetivos y las estrategias para superar estas dificultades.
- Elaborar su plan de desarrollo profesional que identifique sus elecciones de estudios al acabar la ESO.
- Describir situaciones de transición personales o familiares, como traslado de domicilio o escuela, o el cierre de una empresa.
- Identificar las estrategias (gestión del propio estrés, organizar su tiempo) para facilitar los períodos de transición de su vida.

5.5.

Orientación a lo largo de la vida

La orientación acompañará la formación del alumnado a lo largo de la vida como un proceso continuo, planificado y organizado que propicie la autonomía en la gestión de las competencias personales, profesionales, cívicas y sociales y en la toma de decisiones. Este proceso de ayuda resulta importante también para el alumnado con altas capacidades.

Aunque puede pensarse que el alumnado con altas capacidades está destinado al éxito académico o profesional, ya hemos visto a lo largo de la guía que no hay un perfil único del mismo, de ahí que también puede que tenga que superar barreras en la elección de sus estudios. Por tanto, la orientación a lo largo de la vida debe propiciar elecciones libres de estereotipos de género, de rendimiento académico, familiares y otros condicionantes culturalmente arraigados en torno al alumnado con altas capacidades y que pueden limitar su decisión en su itinerario formativo o profesional.

El principal reto que debe proponerse la orientación es la mejora de las competencias para tomar las mejores decisiones en un contexto social como el actual que es incierto y cambiante. El programa de orientación debe incluir actividades que se presenten a modo de escenarios reales de toma de decisiones y que sean útiles para formar alumnado competente.

Algunos de los objetivos prioritarios de la orientación para este alumnado son los siguientes:

- Potenciar conocimiento de sí mismo, sus fortalezas y debilidades, así como el análisis de las propias competencias: sociales, comunicativas, etc. Para ello, una estrategia interesante es aplicar la técnica DAFO sobre su persona.
- Desarrollar estrategias de análisis del contexto social próximo.
- Fomentar el desarrollo de estrategias de previsión de cambios y situaciones imprevistas que puedan cambiar las decisiones adoptadas.
- Evaluar las expectativas sobre sus posibilidades de éxito académico y laboral.

Así pues, tanto en la tutoría individualizada como en la colectiva, conviene generar en el alumnado con altas capacidades la capacidad de conocerse bien, que identifique y valore sus puntos fuertes y débiles, así como la capacidad de tomar decisiones utilizando elementos objetivos y emocionales.

También es muy importante tomar en consideración sus intereses personales, como sabemos este alumnado puede tener tanto focos de interés muy concretos como interesarse por gran cantidad de temas. Conocerlos con precisión puede facilitar la toma de decisiones, así como contribuir a un mejor desarrollo personal y profesional.

Respecto a las familias de este alumnado, como con cualquier otro, es necesario proporcionar una información completa sobre los posibles itinerarios educativos y profesionales que se ajusten a su realidad concreta.

Un período especialmente importante en el proceso de orientación profesional es el final de la educación obligatoria, ya que en este momento las alumnas y los alumnos deben plantearse la continuación de su formación, teniendo en cuenta tanto su expediente académico, como sus intereses, sus aptitudes y sus capacidades. Esa decisión hacia uno u otro itinerario formativo, bien más académico en el caso del bachillerato o más profesionalizador en la formación profesional, debe contar con el apoyo y la colaboración de la familia. De este modo, y de forma conjunta, se deberá analizar y reflexionar sobre las diferentes opciones que se le plantean. Esta situación de elección afecta a todo el alumnado y por tanto también al que presenta altas capacidades.

Para facilitar la toma de decisiones se presenta a continuación un sencillo instrumento que facilita la elección de los estudios postobligatorios (Anexo X). Se trata de un cuestionario en el que se recogen una serie de preguntas, dirigidas a determinar la motivación para la elección de estudios, bien hacia bachillerato o bien hacia ciclos formativos de formación profesional.

A partir de las elecciones, hay que ser capaz de valorar, aportando posteriormente un análisis DAFO, las debilidades, amenazas, fortalezas u oportunidades se le puede plantear si toma una vía formativa u otra. Si bien, hay que tener presente que la decisión en sí misma no es buena ni mala, dependerá de cómo se gestione a lo largo del tiempo, así como de la posibilidad de reconducirla hacia otro itinerario formativo en algún momento de la vida. Hay que pensar que la elección de una determinada formación no impide un cambio hacia otro tipo de formación, no deben verse las elecciones como procesos irreversibles, si no oportunidades de desarrollo personal o profesional.

Las preguntas que se encuentran en el Cuestionario de motivación para futuros estudios pueden servir de ayuda para la gestión en los momentos de cambio o transición que acontecen a lo largo del ciclo vital. Así pues, puede utilizarse en otras situaciones donde se requiera tomar decisiones, para ello basta con sustituir los objetos de análisis, en este caso bachillerato y formación profesional, por el que en ese momento se plantee analizar. Las preguntas deben considerarse desde el punto de vista del alumnado y contar con la colaboración de la familia.

En la Orientación es fundamental, también, conocer las profesiones que más se adecuan a los intereses, aptitudes y cualidades personales. En el Anexo XI se presenta el Cuestionario de Orientación profesional IAC elaborado por Daniel Torregrosa y Vicente Bueno cuya finalidad es guiar al alumnado de la ESO en la elección de su futura profesión. Tiene como finalidad profundizar en el autoconocimiento de los propios intereses, aptitudes y cualidades en relación con las actividades económicas en que se pueden agrupar la mayoría de las profesiones de nuestro entorno socioeconómico.

Es un primer paso para acercarse al entorno laboral, que deberá continuar con los elementos propios de la Orientación profesional como pueden ser las entrevistas, y otros instrumentos de búsqueda y análisis de la información, que le faciliten el autoconocimiento y la capacidad de elección.



6 >>

La familia del alumnado con altas capacidades





- 6.1. La familia y la detección de las altas capacidades intelectuales.
- 6.2. La comunicación de la familia con el centro.
- 6.3. Pautas de actuación y estrategias para la familia.
- 6.4. Programas dirigidos a la familia.
- 6.5. Modelo de entrevista a la familia.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Cuando las familias conocen que su hijo/a es de altas capacidades, puede aparecer el problema de cómo abordar esta situación y cómo responder a su necesidad a la hora de aprender. Es interesante el estudio realizado por Freeman (2006)³⁷ donde observa los comportamientos de las familias donde sus hijos o hijas han sido diagnosticados como superdotados o superdotadas y los de las familias donde no se ha diagnosticado la superdotación. Se observaron diferencias en cuanto a las expectativas y presión de las familias de los diagnosticados que eran superiores al otro grupo. Pero concluye que las tensiones que se producen en las familias no es tanto por tener un hijo o hija de altas capacidades, sino de los problemas que surgen alrededor de la vida de estos hijos en cuanto a obligaciones, comportamientos y expectativas.

Existen estereotipos y prejuicios, las ideas erróneas o miedos sobre las altas capacidades que crean "barreras en el aprendizaje" en las personas con altas capacidades. Estas barreras pueden afectar a las familias y generar actitudes que pueden influir en la felicidad de sus hijos o hijas, se producen en las familias, al igual que en el centro educativo, y deben ser superadas de forma conjunta y desde ambos contextos (Ainscow y Booth, 2002).

En este capítulo, queremos presentar un recurso que sirva de apoyo y asesoramiento a las familias para la educación de estos hijos o hijas que presentan capacidades superiores al grupo de su misma edad y que bien canalizadas, les van a aportar muchos beneficios en su vida personal y profesional. Actualmente sabemos que en las altas capacidades influyen además de los factores biológicos y psicológicos, otros sociológicos y ambientales (Pérez, Domínguez y López, 2002)³⁸ porque la vida de estas personas debe ser entendida en el contexto donde se mueve, es decir, la familia y el centro educativo unido a sus propias características.



³⁷ Freeman, J. (2006). *Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos*. International Symposium, Gran Canaria, 2-4 Nov 2006.

³⁸ Pérez, L., Domínguez, P., López C., Alfaro, E. y López, C. (2002). *Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid. Editorial CCS.

6.1.

La familia y la detección de las altas capacidades

Las familias suelen ser las primeras en darse cuenta de que sus hijos e hijas son “diferentes” al resto de las personas de su edad y frecuentemente son las primeras en detectar estas diferencias. La reacción a partir de la detección puede seguir recorridos diferentes:

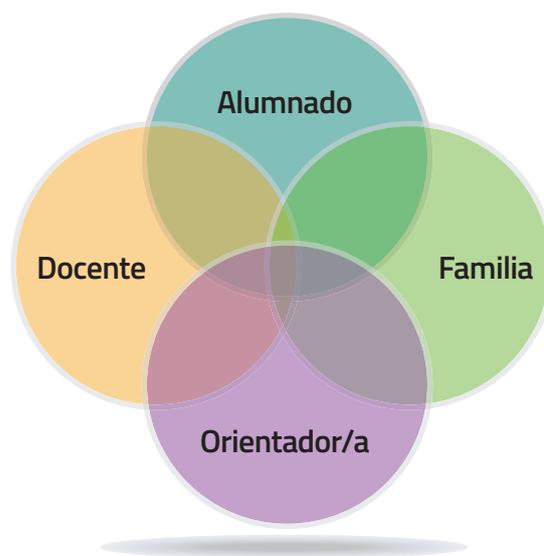
- Sentimientos relacionados con la ansiedad y la preocupación por el desconocimiento y la posible incapacidad para poder responder a sus necesidades. Las familias pueden dudar de su competencia para responder a las necesidades de su hija o hijo (Borges, Hernández y Rodríguez, 2006)³⁹.
- La posibilidad del rechazo por parte de una sociedad que descarte al diferente.
- Aceptación y satisfacción de las características y de las diferencias.
- Elevación de las expectativas y de la presión respecto a otros hermanos o hermanas.

Si partimos de que la familia es un sistema, la presencia de un hijo o hija de altas capacidades y sus necesidades, obligan a una labor de adaptación familiar. La existencia de una hermana o un hermano de altas capacidades provocan cambios a nivel de competitividad, autoestima y cooperación. Se podrían ver envueltos en cambios de tipo relacional con su hermano o hermana, con reacciones y sentimientos que pueden ser ambivalentes. Por ello el trabajo dirigido a la cohesión familiar es fundamental (Manzano y Arranz 2008)⁴⁰.

6.2.

La comunicación de la familia con el centro

Las familias son las que mejor conocen las características de sus hijos, su desarrollo evolutivo y las precocidades que se han manifestado a lo largo de su infancia. Es necesario dejar que expresen sus ideas, pensamientos y sentimientos para poder obtener la información necesaria de este alumnado que presenta un perfil de altas capacidades. Por tanto, deben favorecer las relaciones y la comunicación con el equipo educativo que trabaja con sus hijos o hijas puesto que la colaboración va a facilitar el identificar y superar las barreras para el aprendizaje. Es necesario recoger la información procedente de todos los sectores de la comunidad educativa incluida la visión que el alumno o la alumna de altas capacidades tiene de sí mismo, según el siguiente gráfico (Carreras, Castiglionne y Valera, 2012)⁴¹.



³⁹ Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2006) *Comportamientos parentales en familias con superdotados*. *Fáisca*, 11(13), 48-58.

⁴⁰ Manzano, A. & Arranz, E. (2008). *Multicriteria identification of gifted children in a Spanish Sample*. Manuscrito en fase de revisión.

⁴¹ Carreras, L., Castiglionni, F. y Valera, (2012). *Altas capacidades intelectuales, la asignatura pendiente*. Barcelona. Horsori.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

“**TO**DOS **S**OMOS **G**ENIOS, **P**ERO **S**I **J**UZGAS **A** **U**N **P**EZ **P**OR **S**U **H**ABILIDAD **D**E **E**SCALAR **U**N **Á**RBO**L**, **V**IVIRÁ **S**U **V**IDA **E**NTERA **C**REYENDO **Q**UE **E**S **U**N **I**NÚ**T**IL.”

ALBERT EINSTEIN



Como vemos en el gráfico todos los sectores interaccionan. Todos los participantes informan y orientan a la vez que son informados por el alumno o la alumna de AACC.

Partimos de que el alumnado de altas capacidades tiene unas necesidades educativas, emocionales y sociales y que requieren un tipo de respuesta por lo que es importante que el centro educativo y la familia estén de acuerdo en determinados aspectos como: aceptarlos como son, estimular para que desarrolle su potencial cognitivo pero consiguiendo un equilibrio en su desarrollo global, fomentar su autonomía, ocupar su tiempo libre en actividades de su interés, hacerles partícipes de su educación, hablar con ellos/ellas sobre sus proyectos y que asuman responsabilidades tanto dentro como fuera de casa. Pero, además, debemos incluir otra variable como es el factor tiempo, condicionado por la duración y el ritmo de la intervención, de tal forma que se pueda ajustar

cualquier tipo de intervención a las necesidades educativas del alumnado de AACC. Es necesario tener en cuenta este condicionante si se quiere evitar que el proceso fracase (Carreras, Castiglione y Valera, 2012).

Las discrepancias con el profesorado y el centro educativo, crean un mal ambiente que no va a beneficiar a este alumnado y va a provocar ansiedad, nerviosismo e inseguridad en la familia. Hay que partir de que la capacidad de procesar e incorporar información en los niños y jóvenes de AACC, es más alta que en el resto de sus iguales y necesitan llegar más allá para alcanzar un estado adecuado de satisfacción porque donde realmente disfrutan es en el proceso más que en el resultado que obtienen (Carreras y Castiglione y Valera 2012).

Por tanto, la comunicación entre la familia y el centro va a ser una de las claves en el desarrollo académico y personal de este alumnado.

6.3.

Pautas de actuación y estrategias para las familias

La familia puede buscar ayuda para aclarar dudas o recibir las orientaciones educativas que necesite. Cuando aparecen problemas sociales y emocionales en su hijo o hija, es necesario que busque esa ayuda de diferentes profesionales, orientadores educativos y terapeutas que podrán intervenir con el fin de ayudarlo a encontrar el equilibrio que necesita. Aunque en las familias hay diferentes estructuras a la hora de relacionarse con los hijos; modelos autoritarios, permisivos o democráticos que llevan a distintos niveles de control, comunicación, relaciones emocionales, afectivas, etc, es importante que se desarrolle un clima familiar donde puedan encontrar apoyo, afecto, autoridad, pacto y negociación (Pérez, 2006)⁴².

Cuando a una familia se le ha detectado que su hijo o hija es de altas capacidades adopta actitudes diferentes. Desde la que considera que va a ser un problema para su desarrollo e integración porque es "diferente" y la que utiliza el término superdotación con toda libertad y excesiva importancia llegando a crear problemas en la familia. Un aspecto a tener en cuenta son los potenciales que puede desarrollar para lo que es aconsejable desde el punto de vista psicológico que el padre y la madre, estén de acuerdo con las actuaciones que van a llevar a cabo. En este sentido según Artiles, Álvarez y Jiménez, (2002)⁴³, sería conveniente, llevar a cabo las siguientes:

- Evitar etiquetas del tipo "superdotado o superdotada" o "genio".
- Estimular el desarrollo su potencial cognitivo pero sin priorizar en exceso el desarrollo cognitivo sobre su desarrollo global.
- Libertad de pensamiento y desarrollar su creatividad.
- Posibilidad de acceder a materiales de su interés.
- Ayudar a resolver sus problemas sin temor a fracasar y planificar sus proyectos y tareas.
- Hacerles partícipes de las tareas del hogar, igual que cualquier otro miembro de la familia.
- Fomentar la autonomía, orientándolos hacia el modo de encontrar respuestas.
- Ocupar su tiempo libre con actividades variadas de su interés.
- Demostrarles el mismo afecto que al resto de la familia.
- Estar abiertos a hablar con ellos o ellas sobre su educación y no centrarse exclusivamente en los aspectos intelectuales olvidándose de lo social y lo emocional.



⁴² Pérez, L. (2006). *Alumnado con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

⁴³ Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

El entorno sociocultural del contexto familiar va a determinar el desarrollo de las capacidades de la persona. En cuanto al alumnado de AACC será necesario que desde la familia se lleve a cabo (Barrera et al., 2008)⁴⁴:

- Una actuación educadora y socializadora.
- Una educación integral (afecto, autonomía, responsabilidad...).
- Una educación basada en el respeto hacia los demás (tolerancia, habilidades sociales, aceptación de los otros...).

- La estimulación de sus capacidades (comprensión, respeto y apoyo, paciencia.
- La planificación del tiempo.
- La colaboración con el centro educativo (informar, coherencia en las actuaciones, favorecer su integración).

En la tabla siguiente puede verse un ejemplo de un plan de intervención anual con las familias de alumnado con altas capacidades.

PRIMER TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">▪ Correspondencia telefónica, e-mail y agenda.▪ Reunión con tutor o tutora y orientador u orientadora.▪ Coordinar la educación familiar y la del centro.▪ Ayudar a cambiar actitudes y romper estereotipos.▪ Establecer un compromiso continuado.▪ Escuchar las demandas de padres, madres respecto a organización de charlas, seminarios, etc...
SEGUNDO TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">▪ Reunión con tutor, tutora, orientador, orientadora y profesorado.▪ Escuela de familias.▪ Compartir la información relevante entre padres, madres tutor, tutora, orientador, orientadora y profesorado.▪ Establecer estrategias comunes.▪ Seguir coordinando la educación familiar y la del centro.
TERCER TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">▪ Reunión con tutor, tutora, orientador, orientadora y profesorado.▪ Pedir a los padres o las madres que participen en actividades enriquecedoras en el centro o en el aula.▪ Compartir el resultado de la evaluación.

⁴⁴ Barrera, A., Durán, R., González, J, y Reina, C. L.(2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

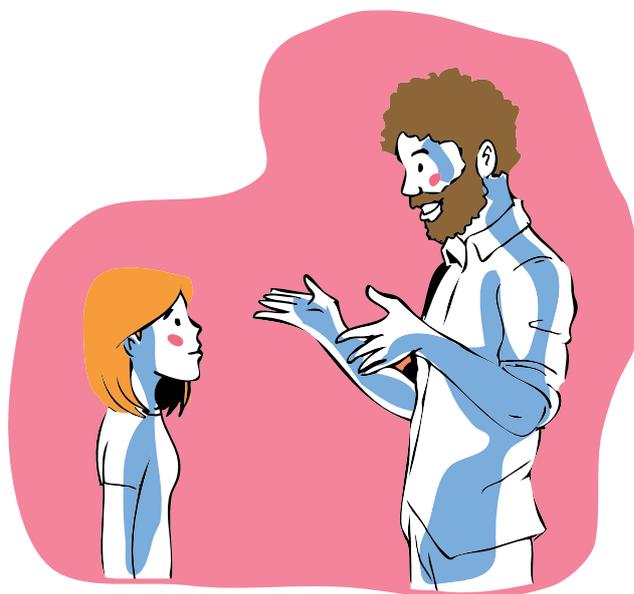
6.4.

Programas dirigidos a las familias

Las familias son muchas veces eficaces orientadoras al ser las que mejor conocen a sus hijos o sus hijas, por tanto pueden aportar su conocimiento e información que puede ser muy valiosa. Pero las familias también tienen que reconocer que desde los centros educativos se actúa para atender a la diversidad del alumnado aunque pueda parecer que el ambiente de aprendizaje no es el adecuado para el alumnado de altas capacidades. Se parte de la formación y los recursos de los que dispone el profesorado que, en la mayoría de los casos, tiene grandes dificultades para atender adecuadamente a este alumnado.

La preocupación que surge en las familias es cómo enriquecer y animar en el aprendizaje de sus hijos para conseguir el estímulo adecuado sin exceder los niveles de presión en cuanto a su rendimiento y resultados. Por tanto, es fundamental que las familias participen de algún tipo de programa donde reciban el apoyo y las orientaciones que necesitan y que recogemos de Pérez (2006)⁴⁵:

- Participar en los grupos de autoayuda formados por personas que tienen situaciones comunes y comparten sus experiencias, siendo de gran ayuda para las familias que inician la educación de sus hijos o sus hijas, o una etapa educativa o un problema que otros ya han vivido.



- Estar en grupos de apoyo donde se facilita a las personas defender una causa común para resolver un problema, Se constituyen en asociaciones que en el caso de las familias de altas capacidades a través de las asociaciones consiguen el apoyo ante las situaciones que surgen con sus hijos o sus hijas. Desde ellas se ofrecen orientaciones, cursos, escuelas para las familias...
- Implicarse en actividades de formación, pudiendo ser muy diversas: jornadas, talleres, charlas de expertos, escuelas para intercambio de experiencias...

⁴⁵ Pérez, L. (2006). *Alumnado con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

6.5.

Modelo de entrevista a una familia con una hija o un hijo con altas capacidades

.....

La entrevista con las familias constituye el mejor medio de que dispone el tutor o la tutora y el profesorado en general para el intercambio de opiniones e información sobre el proceso educativo del alumnado.

1. La finalidad de esta entrevista será:

- Intercambiar información con las familias sobre el alumno o alumna para comprender la situación.
- Orientar a las familias en el tema de intervención con el alumnado de altas capacidades para analizarlo conjuntamente y formular un plan de intervención.

2. A partir de la entrevista:

- El profesorado puede realizar una síntesis de datos personales y ambientales del alumno o de la alumna y confrontar con las familias sus propios puntos de vista.
- El profesorado puede recoger más datos del alumno o alumna a través de las familias que son las que mejor conocen a sus hijos o sus hijas, pudiéndose detectar aquello que les preocupa y cómo mejorar la intervención educativa.

3. Condiciones que se deben dar en la entrevista:

3.1. Crear un clima que facilite la interrelación y comunicación. Para ello es importante:

- Preparar la entrevista.
- Analizar previamente los datos del alumno o de la alumna.
- Disponer de un ambiente lo más agradable posible.
- Explicitar al comienzo de la entrevista el objetivo de la misma.

3.2. Manifiestar una actitud comprensiva y enfática. Esto supone:

- Ponerse en el lugar de los padres.
- Ser consciente de que tiene un conocimiento parcial del alumno o alumna.
- Tener presente que suele ser verdad que los padres o las madres «quieren lo mejor para sus hijos o sus hijas».
- Dejar que los padres o las madres se expresen con libertad.

3.3. Centrarse en el tema de la entrevista y utilizar un lenguaje directo y sencillo.



4. Puntos que se deben abordar a lo largo de la entrevista:

a) Ambiente familiar:

- Situación del alumno o de la alumna en la familia.
- Visión que de él o de ella tienen los diferentes miembros de la familia.

b) Actitud hacia el centro escolar:

- Opinión que manifiesta sobre el centro, el profesorado y de los compañeros y compañeras del grupo.
- Integración en el grupo-clase.

c) Actitud ante el estudio:

- Tiempo que dedica al estudio.
- Dificultades que manifiesta.
- Grado de preocupación por el rendimiento escolar. Actitud de la familia ante el rendimiento.

d) Aficiones y ocupación del tiempo libre:

5. Conclusiones y acuerdos tomados.

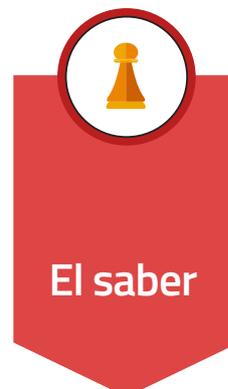
7 >>

A modo de conclusión

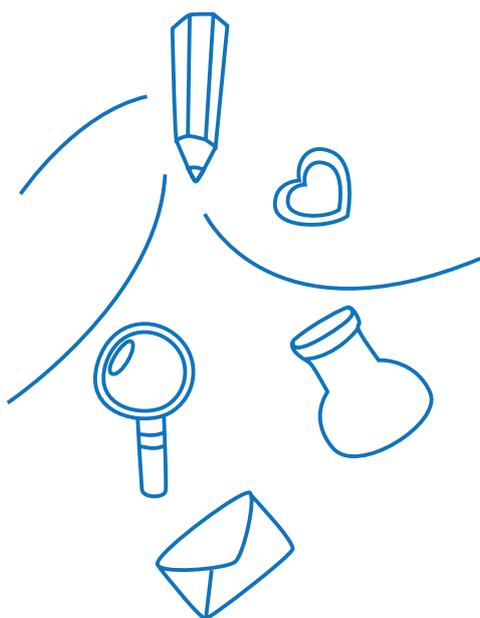


Altas Capacidades Intelectuales

Una GUÍA para
la COMUNIDAD EDUCATIVA



Con esta guía esperamos haber conseguido algunas de las finalidades que, aunque no expresadas de forma explícita, se han recogido a lo largo de sus páginas. Ha pretendido ser una herramienta más útil que científica, más práctica que teórica, pero sobre todo ha sido pensada y realizada, para ser utilizada por toda la comunidad educativa. Así, se ha orientado su realización en tres aspectos fundamentales que esperamos haber logrado: “el saber”, “el poder” y “el querer”.



Disponer del conocimiento de la realidad de los niños y las niñas con altas capacidades, permite clarificar la imagen, en ocasiones mitificada, de qué son capaces o no de realizar, o de lo que se espera de ellos y ellas. Al igual que cualquier persona, necesitan de los demás para su desarrollo y crecimiento, no pueden ser considerados sujetos aislados y ajenos a la sociedad en la que viven.

Es sumamente importante conocer cuáles son las necesidades de los alumnos o las alumnas con altas capacidades que, en ocasiones podrán coincidir con las que puedan presentar sus compañeros o compañeras. También resulta imprescindible saber aquellos modelos teóricos que explican su singularidad, las experiencias más enriquecedoras o las estrategias que favorecen el aprendizaje no solo para el alumnado de altas capacidades, y que además resultan válidas para el resto de alumnos o alumnas..

Resulta necesario hacer que todo ese conocimiento sea un saber compartido por todos los miembros de la comunidad educativa, uno de los objetivos de la guía, difundiendo y posibilitando la formación en este sentido, formación que se puede recoger a través de los planes de formación en los centros, las escuelas de padres, asociaciones...



El poder

Otro aspecto que acompaña a la guía, es poner a disposición de la comunidad educativa de las herramientas metodológicas, organizativas, legales, recursos personales y materiales, espacios, etc, con las que poder dar respuesta a las necesidades del alumnado que presenta altas capacidades. De este modo, se podrán implantar culturas, políticas y prácticas educativas que den respuestas adecuadas a la diversidad de necesidades que presenta tanto el alumno o la alumna con altas capacidades como el resto del alumnado.

Sin embargo, resulta además necesario contar con la colaboración de las familias en este proceso, de ahí que también deban disponer de herramientas necesarias con las que, desde su ámbito, puedan dar respuesta a las necesidades de sus hijos o hijas.



El querer

De nada sirve disponer de los conocimientos y de las estructuras o recursos organizativos, personales o metodológicos si no hay voluntad de querer hacer los cambios necesarios para que se pongan en práctica la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

Dar por supuesto que un alumno o una alumna con altas capacidades no tiene necesidades por el simple hecho de serlo, es negar una evidencia como no reconocer que formamos parte de una sociedad en la que cada persona es singular y diferente, y como tal debe ser atendida y apoyada. Además, considerar a la Alta Capacidad como un rasgo estable y, en cierta medida, heredado, de forma que la persona puede hacer frente a todas las situaciones de la vida sin necesidad de ayuda alguna y por tanto no precisa de la atención del profesorado, constituye otra de las creencias más comunes.

Es por ello, que a través de la óptica de la inclusión educativa, reflejada lo largo de esta guía, se ha pretendido cambiar la visión e incidir en el imaginario que la comunidad educativa tiene en relación a los alumnos y alumnas con altas capacidades.



8 >>

Anexos





-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Anexo I Acrónimos

ACI	Adaptación curricular individualizada no significativa.
ACIs	Adaptación curricular individualizada significativa.
AD	Atención a la diversidad.
DO	Departamento de Orientación.
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje.
PADIE	Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa.
PAT	Plan de acción tutorial.
SPE	Servicio Psicopedagógico escolar.

Anexo II Definiciones

Barreras:

Dificultades o impedimentos sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta.

Clima escolar:

Conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cultura escolar:

Conjunto de actitudes, valores, creencias compartidas y modelos de organización de la escuela.

Diversidad:

Característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones.

Diseño universal para el aprendizaje:

Enfoque que se centra en el análisis del currículo escolar para explicar las barreras para el aprendizaje del alumnado. Establece múltiples formas de representación, de expresión y de motivación para lograr la inclusión en la escuela.

Educación inclusiva:

Educación que garantiza la presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en condiciones de igualdad.

Evaluación psicopedagógica:

Proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar.

Enseñanza multinivel:

Conjunto de adaptaciones y estrategias adoptados en el aula para tratar de dar respuesta a los diferentes niveles de grupo disminuyendo la necesidad de tener programas diferenciados.

Exclusión:

Proceso de separación de las personas o grupos sociales de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forman parte.

Includ-ed:

El proyecto INCLUD-ED identifica las estrategias educativas que contribuyeran a superar las desigualdades y promueven la cohesión social. Fruto de su análisis ha sido el descubrimiento de actuaciones de éxito, que han de ser universales y transferibles a diferentes contextos. Estas actuaciones están basadas en la agrupación heterogénea del alumnado y en la participación de las familias y la comunidad educativa.

Neurociencia:

Es término utilizado para aplicar a la ciencia que se dedica al estudio, observación y análisis del sistema nervios central del ser humano.

Plan de atención a la diversidad y de inclusión educativa:

Conjunto de actuaciones generales, medidas organizativas, adaptaciones al currículo, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado.



Anexo III Legislación

- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, General del Sistema Educativo.
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 14 de julio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la comunidad valenciana.
- Orden 89/2014 de 9 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto 87/2015 de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- Orden 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de Personas Adultas en la Comunitat Valenciana.

Anexo IV

Protocolo para la detección

Instrucciones para cumplimentar la escala.

Esta escala forma parte de un proceso en la detección de alumnado con altas capacidades y, de este modo poder tomar decisiones para darle una adecuada respuesta educativa. Puede realizarse de forma individual o grupal.

Como docente, dispone de una información, no sólo de carácter académico o de rendimiento escolar, sino también de otros ámbitos tales como creatividad, capacidad de aprendizaje, motivación, etc. relevante de su alumnado con la que poder detectar tempranamente aquel con altas capacidades.

La escala que a continuación se presenta, recoge y describe tanto aprendizajes del alumnado como conductas observables en el ámbito educativo. Las hojas de la escala están organizadas en bloques de 10 alumnos/as. Cada uno de los ítems que se presentan está graduado, con ello se pretende que Vd. refleje el grado como percibe dicha conducta en el alumnado de su grupo. Los valores abarcan desde 1 que indica "muy bajo" hasta 5 "muy alto" y que se indican a continuación:

- (1) Muy bajo, no presenta esta característica.
- (2) Bajo, presenta esta característica, pero de manera menos acusada que la mayoría de sus compañeros o compañeras.
- (3) Medio, es como la mayoría de sus compañeros o compañeras.
- (4) Alto, presenta esta característica, pero de manera más acusada que la mayoría de sus compañeros o compañeras.
- (5) Muy alto, presenta esta característica en un grado muy elevado.

Antes de cumplimentar la escala, lea las siguientes consideraciones:

- No tenga en cuenta los resultados académicos del alumnado.
- Tenga en cuenta aquel alumnado con diversidad funcional: visual, auditiva, física, etc.
- Cada ítem debe leerse como "el alumno o la alumna..., respecto al alumnado de su grupo".
- La puntuación de cada alumno o cada alumna debe considerarse en relación a su grupo.
- Valore según su primera impresión a la lectura del ítem.
- Puntúe escribiendo el valor correspondiente de entre las 5 posibilidades.
- No deje ninguna casilla en blanco.
- Debe considerar los ítems separadamente.
- Asigne un número a cada alumno del grupo teniendo en cuenta que será la forma de localizarlo y que no debe variar a lo largo de este estudio.

Una vez cumplimentada la escala debe remitirla al orientador o la orientadora de su centro.

En las hojas siguientes se encuentran hojas para la realización del proceso de detección.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Educació Primària/Educación Primaria

Centre/Centro		Codi/Código	
Localitat /Localidad		Data/Fecha	
Curs/Curso		Grup / Grupo	

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁶									
1. Expressa les seues idees de forma clara i precisa/Expresa sus ideas de forma clara y precisa.										
2. Té bon vocabulari/Tiene buen vocabulario.										
3. Comprén idees complexes amb facilitat/Comprende ideas complejas con facilidad.										
4. Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió/ Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.										
5. Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica/ Comprende con facilidad una argumentación matemática.										
6. Aplica el raonament logicomatemàtic per a enfrontar-se a situacions quotidianes/ Aplica el razonamiento lógico-matemático para enfrentarse a situaciones cotidianas.										
7. Dibuixa imatges de manera avançada/Dibuja imágenes de manera avanzada.										
8. Interpreta gràfics i diagrames amb facilitat/Interpreta gráficos y diagramas con facilidad.										
9. Realitza amb rapidesa i precisió trencaclosques, puzles o similars/ Realiza con rapidez y precisión rompecabezas, puzzles o similares.										
10. Destaca en un o més esports/Destaca en uno o más deportes.										
11. Pot desarmar i tornar a armar objectes amb facilitat/Puede desarmar y volver a armar objetos con facilidad.										
12. Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones/ Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.										
13. Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals/ Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.										
14. Reproduïx melodies de forma molt precisa/Reproduce melodías de forma muy precisa.										

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁶									
15. Advertix quan la música està fora de to/Advierte cuando la música está fuera de tono.										
16. Organitza i dirigix activitats grupals/Organiza y dirige actividades grupales.										
17. Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres/Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.										
18. Pren decisions i es responsabilitza d'elles/Toma decisiones y se responsabiliza de ellas.										
19. Expressa i controla les seues emocions/Expresa y controla sus emociones.										
20. Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a/Tiene una alta autoestima y confianza en si mismo/a.										
21. Té una visió realista dels seus punts forts i dèbils/Tiene una visión realista de sus puntos fuertes y débiles.										
22. Mostra gran curiositat per explorar la realitat que li rodeja/Muestra gran curiosidad por explorar la realidad que le rodea.										
23. Identifica les relacions entre distints fenòmens de la naturalesa/Identifica las relaciones entre distintos fenómenos de la naturaleza.										
24. Aplica relacions causa efecte per a explicar la realitat/Aplica relaciones causa efecto para explicar la realidad.										
25. Aporta una gran quantitat d'idees o solucions inusuals en la classe/Aporta una gran cantidad de ideas o soluciones inusuales en la clase.										
26. Mostra un subtil sentit de l'humor/Muestra un sutil sentido del humor.										
27. Expressa idees fruit d'una gran imaginació/Expresa ideas fruto de una gran imaginación.										
28. Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements/Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.										
29. Sorprén per la quantitat d'informació i temes que coneix/Sorprende por la cantidad de información y temas que conoce.										
30. Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació/Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.										

⁴⁶ Utilitze com a referència el llistat de l'alumnat del grup. Utilice como referencia el listado del alumnado del grupo.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Educació Secundaria Obligatòria/Educación Secundaria Obligatoria

Centre/Centro		Codi/Código	
Localitat /Localidad		Data/Fecha	
Curs/Curso		Grup / Grupo	

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁷									
1. Expressa les seues idees de forma clara i precisa/Expresa sus ideas de forma clara y precisa.										
2. Es comunica de forma distinta i adequada en cada situació: adults, companys/companyes/Se comunica de forma distinta y adecuada en cada situación: adultos, compañeros/compañeras.										
3. Comprén idees complexes amb facilitat/Comprende ideas complejas con facilidad.										
4. Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió/ Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.										
5. Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica/ Comprende con facilidad una argumentación matemática.										
6. Aplica el raonament logicomatemàtic per a enfrontar-se a situacions quotidianes/Aplica el razonamiento lógico-matemático para enfrentarse a situaciones cotidianas.										
7. Realitza dibuixos de qualitat i precisió artística/Realiza dibujos de calidad y precisión artística.										
8. Interpreta gràfics i diagrames amb facilitat/Interpreta gráficos y diagramas con facilidad.										
9. Realitza amb rapidesa i precisió projectes artístics o tecnològics/Realiza con rapidez y precisión proyectos artísticos o tecnológicos.										
10. Destaca en un o més esports/Destaca en uno o más deportes.										
11. Pot desarmar i tornar a armar objectes amb facilitat/Puede desarmar y volver a armar objetos con facilidad.										
12. Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones/Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.										
13. Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals/ Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.										

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁷									
14. Reproduïx melodies de forma molt precisa/Reproduce melodías de forma muy precisa.										
15. Advertix quan la música està fora de to/Advierte cuando la música está fuera de tono.										
16. Organitza i dirigix activitats grupals/Organiza y dirige actividades grupales.										
17. Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres/Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.										
18. Pren decisions i es responsabilitza d'elles/Toma decisiones y se responsabiliza de ellas.										
19. Expressa i controla les seues emocions/Expresa y controla sus emociones.										
20. Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a/Tiene una alta autoestima y confianza en si mismo/a.										
21. Té una visió realista dels seus punts forts i dèbils/Tiene una visión realista de sus puntos fuertes y débiles.										
22. Mostra interès per investigar el medi físic i natural que li rodeja/Muestra interés por investigar el medio físico y natural que le rodea.										
23. Establix amb precisió les relacions entre distints fenòmens de la Naturalesa/Establece con precisión las relaciones entre distintos fenómenos de la Naturaleza.										
24. Aplica el pensament científicotècnic per a extraure conclusions/ Aplica el pensamiento científico-técnico para extraer conclusiones.										
25. Aporta una gran quantitat d'idees o solucions inusuals en la classe/Aporta una gran cantidad de ideas o soluciones inusuales en la clase.										
26. Mostra un subtil sentit de l'humor/Muestra un sutil sentido del humor.										
27. Expressa idees fruit d'una gran imaginació/Expresa ideas fruto de una gran imaginación.										
28. Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements/ Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.										
29. Sorprén per la quantitat d'informació i temes que coneix/ Sorprende por la cantidad de información y temas que conoce.										
30. Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació/Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.										

⁴⁷ Utilitze com a referència el llistat de l'alumnat del grup. Utilice como referencia el listado del alumnado del grupo.

Altas Capacidades Intelectuals

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

A omplir per l'/per la orientador/a/A complimentar por el/la orientador/a.

Indicar només aquell alumnat la puntuació del qual estiga entre 12 i 15 en algú dels àmbits, creativitat o capacitat d'aprenentatge/ Indicar solo aquel alumnado cuya puntuación esté entre 12 y 15 en alguno de los ámbitos, creatividad o capacidad de aprendizaje.

Centre/Centro		Codi/Código	
Localitat /Localidad		Data/Fecha	
Curs/Curso		Grup / Grupo	

Àmbit/Ámbito	Alumnat/Alumnado ⁴⁸									
Lingüístic/Lingüístico. (ítems 1-3) - (L)										
Lògicmatemàtic/Lógico-matemático. (ítems 4-6) - (LMT)										
Visoespacial i artístic/Visoespacial y artístico. (ítems 7-9) - (VSART)										
Corporalcinestèsic/Corporal-cinestésico. (ítems 10-12) - (CRPCN)										
Musical/Musical. (ítems 13-15) - (M)										
Científictecnològic i naturalista/Científico-tecnológico y naturalista. (ítems 16-18) - (CTN)										
Social/Social. (ítems 19-21) - (S)										
Personal/Personal. (ítems 22-24) - (P)										
Creativitat/Creatividad. (ítems 25-27) - (C)										
Capacitat d'aprenentatge/Capacidad de aprendizaje. (ítems 28-30) - (CAP)										

⁴⁸ Utilitze com a referència el llistat de l'alumnat del grup. Utilice como referencia el listado del alumnado del grupo.

Núm. alumnes detectats amb n entre 12 i 15 en algú dels àmbits, creativitat o capacitat d'aprenentatge/ N° alumnos/as detectados con n entre 12 y 15 en alguno de los ámbitos, creatividad o capacidad de aprendizaje.	
Total alumnat/ Total alumnado	

Es recomana que els/les següents alumnes/as passen a la fase d'identificació.
Se recomienda que los/las siguientes alumnos/as pasen a la fase de identificación.

Nom/Nombre	L	LMT	VSART	CRPCN	M	CTN	S	P	C	CAP

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Anexo V:

Modelo para la identificación

.....

Apellidos	Etapas:	Curso:
Nombre	Fecha:	
Fecha nacimiento	Centro:	

Ámbito lingüístico: indicadores	SÍ	NO
Aprende con facilidad otros idiomas.		
Comprende ideas complejas con facilidad.		
Conoce y usa las palabras relacionándolas adecuadamente con su significado.		
Cuenta bien historias.		
Disfruta conversando.		
Disfruta leyendo.		
Encuentra distintas maneras de expresar ideas para que sus iguales le entiendan.		
Escribe mejor que el promedio de la clase en diferentes estilos.		
Expresa sus ideas de forma clara y precisa.		
Mantiene la atención del grupo cuando habla.		
Recuerda con facilidad información verbal, tal como textos escritos, narraciones, etc.		
Se comunica de forma distinta y adecuada en cada situación: adultos, compañeros/as...		
Tiene buen vocabulario para su edad.		
Usa palabras descriptivas para dar emoción a lo que quiere comunicar.		

Ámbito lógico matemático: indicadores	SÍ	NO
Calcula mentalmente los problemas aritméticos.		
Comprende con facilidad una argumentación matemática.		
Destaca realizando rompecabezas complejos. Resuelve problemas aritméticos, geométricos, etc utilizando las nuevas tecnologías.		
Disfruta de las clases de matemáticas.		
Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.		
Encuentra interesante los juegos matemáticos por ordenador.		
Piensa en un nivel más abstracto o en un nivel superior tiene un buen sentido de causa-efecto.		
Si les das la solución es capaz de inventar problemas.		
Suele percibir y discriminar relaciones y extraer las reglas de las mismas.		
Utiliza bien la lógica y el razonamiento de forma cotidiana.		
Utiliza con precisión conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto, habilidades matemáticas de estimación, cálculo de algoritmos, interpretación de estadísticas y representaciones gráficas.		
Utiliza los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a situaciones cotidianas.		



Ámbito visoespacial: indicadores	SÍ	NO
Combina colores, formas y texturas en sus producciones.		
Destaca en actividades artísticas.		
Es reconocido por los demás por su talento artístico.		
Hace construcciones tridimensionales interesantes.		
Le resulta fácil localizar una nueva dirección.		
Lee e interpreta mapas, planos, gráficos y diagramas con facilidad.		
Manifiesta sus dotes artísticas en diferentes momentos, lugares o materiales.		
Mientras lee obtiene más información de las imágenes que de los textos.		
Muestra equilibrio y orden en los trabajos.		
Posee un excelente sentido del espacio.		
Realiza con rapidez y precisión rompecabezas y puzzles.		
Realiza dibujos de calidad y precisión artística.		
Se interesa por los programas de diseño asistido por ordenador: comics, construcciones, juegos...		
Se orienta fácilmente en su entorno.		



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ámbito corporal-cinestésico: indicadores	SÍ	NO
Demuestra armonía, destreza y precisión en tareas físicas.		
Demuestra habilidad para el baile, artes marciales, gimnasia deportiva...		
Demuestra habilidades interpretativas.		
Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.		
Muestra habilidad en las manualidades.		
Puede desarmar y volver a armar aparatos y objetos diversos con facilidad.		
Realiza con gran precisión montajes complejos.		
Recuerda mejor lo que ha hecho que lo ha dicho.		
Sobresale en actividades físicas y deportivas.		
Tiene un excelente equilibrio y coordinación motriz.		
Utiliza el lenguaje no verbal funcional en sus expresiones. Expresa con facilidad mediante gestos lo que quiere decir.		

Ámbito musical: indicadores	SÍ	NO
Advierte cuando la música está fuera de tono, falta de ritmo, etc...		
Continuamente marca ritmos de percusión y tararea canciones.		
Disfruta con las actividades musicales.		
Ejecuta un instrumento musical o canta en un coro o en otro grupo.		
Es reconocido por los demás por su talento musical.		
Le gusta improvisar sonidos musicales.		
Mezcla adecuadamente los sonidos, ritmos ..., utilizando las tecnologías.		
Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.		
Reproduce melodías de forma muy precisa.		
Responde de manera favorable cuando se le hace escuchar una pieza musical.		
Tiene aptitudes para modular la voz.		
Utiliza con precisión vocabulario y notificaciones musicales.		

Ámbito científicotecnológico y naturalista: indicadores	SÍ	NO
Aplica el pensamiento científico técnico para extraer conclusiones. Aplica relaciones causa efecto para explicar la realidad.		
Colecciona y clasifica atendiendo a sus propiedades físicas y materiales diferentes objetos del mundo natural.		
Demuestra un gran interés por los temas relacionados con la naturaleza.		
Disfruta con las actividades en la naturaleza.		
Domina una información muy amplia sobre temas científicos.		
Identifica las relaciones entre distintos fenómenos de la naturaleza.		
Identifica y reconoce el nombre de las plantas, animales, minerales...		
Le gusta hacer experimentos.		
Muestra entusiasmo e interés por el mundo animal.		
Muestra gran curiosidad por explorar la realidad que le rodea.		
Sabe usar, o tiene interés, en aprender a usar microscopios, telescopios...		
Tiene interés por utilizar instrumentos científicos.		

Ámbito social: indicadores	SÍ	NO
Bromea y admite bromas en sus relaciones.		
Es eficaz como mediador entre sus iguales.		
Es una persona emprendedora.		
Le gusta enseñar de manera informal a otros.		
Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.		
No permite que la gente se aproveche de él.		
Organiza y dirige actividades grupales.		
Otros buscan su compañía.		
Parece ser líder natural.		
Sabe dialogar y negociar.		
Se relaciona con personas de diferentes edades.		
Tiene tacto en el trato con los demás.		
Toma decisiones y se responsabiliza de las mismas.		
Trabaja cooperativamente.		
Valora las ideas de los demás.		

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ámbito personal: indicadores	SÍ	NO
Cuando está en desacuerdo con un grupo de personas aunque no compartan su opinión la sigue defendiendo.		
Cumple sus compromisos y sus promesas.		
Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos en la vida.		
Es capaz de asumir decisiones importantes.		
Es capaz de calcular y asumir riesgos.		
Es independiente.		
Es sensible desde el punto de vista emocional.		
Está dispuesto a aprovechar sus oportunidades.		
Expresa con precisión y controla sus emociones.		
Le gusta enfrentarse y solucionar los problemas lo antes posible.		
Le interesa más las preguntas que las soluciones a las preguntas.		
Mantiene su motivación en una tarea prolongada.		
No suele dejar pasar las oportunidades.		
Sabe relacionar lo que siente con lo que piensa, lo que dice y lo que hace.		
Su honradez y sinceridad proporciona confianza en los demás.		
Su sentido del humor le ayuda a resolver sus problemas.		
Tiene actitud positiva ante los cambios.		
Tiene plena confianza en sus habilidades para conseguir éxito.		
Tiene un hobby muy definido.		
Tiene una alta autoestima y confianza en si mismo/a.		
Tiene una visión realista de sus capacidades y sus debilidades.		
Trabaja de manera autónoma y organizada.		

Creatividad: indicadores	SÍ	NO
Aporta una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase.		
Demuestra una gran curiosidad por conocer cosas nuevas y aporta con frecuencia interrogante del siguiente tipo: ¿por qué no hacemos ahora...?, tengo una idea, etc.		
Durante las explicaciones de clase tiene facilidad para sugerir ejemplos que normalmente no se les ocurre a la mayoría de los compañeros/as.		
Es capaz de aportar una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase.		
Expresa ideas fruto de una gran imaginación.		
Muestra preferencia por las actividades en la que se investiga, experimenta y descubre la información.		
Muestra un sutil sentido del humor.		
Puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales.		
Refleja en sus dibujos y expresiones plásticas una originalidad fuera de lo común.		
Se muestra cómodo/a en actividades de clase libres o poco estructuradas en las que la poca iniciativa de los alumnos/as determina el plan a seguir.		

Capacidad de aprendizaje: indicadores	SÍ	NO
Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.		
Da la impresión de que desconecta y se aburre cuando el profesor/a repite ideas o ejemplos durante las explicaciones.		
Da la impresión no sólo de comprender, sino incluso de ir por delante de las explicaciones del profesor/a.		
Demuestra una alta capacidad de concentración en aquellos temas o actividades que le interesan.		
Desarrolla sus trabajos con independencia y sin apenas solicitar ayuda del profesor/a.		
Determina y capta qué información o recursos serán necesarios para hacer una determinada tarea.		
Domina una gran cantidad de información referida a temas muy variados. Sorprende por la cantidad de temas que conoce.		
Entiende con facilidad y relaciona sin esfuerzo aparente la mayor parte de las cuestiones explicadas en clase.		
Es capaz de abordar temas que para la mayoría de sus compañeros/as resultan todavía inasequibles.		
Es capaz de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en clase cuando se dan las circunstancias idóneas para ello.		
Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.		

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Registro de indicadores.

Aunque se ha señalado que el documento es de carácter subjetivo, se recomienda cuantificar el número de SÍ y NO en cada uno de los ámbitos. Esto facilita la valoración a realizar.

Ámbito	SÍ	NO	Valoración
Lingüístico.			
Lógicomatemático.			
Visoespacial y artístico.			
Corporalcinéstico.			
Musical.			
Científicotecnológico y naturalista.			
Social.			
Personal.			
Creatividad.			
Capacidad de aprendizaje.			

Anexo VI

Adaptación del test

Torrence: Prueba de creatividad

El objetivo de esta prueba es valorar la creatividad del alumno o la alumna a través de cuatro componentes básicos:

- a) **Fluidez:** es la capacidad para producir muchas ideas, se valora por el número de respuestas que el alumno o la alumna emite.
- b) **Flexibilidad:** es la capacidad para ver y abordar las situaciones de formas diferentes. Este componente de la creatividad se valora analizando cuantas categorías de respuestas diferenciadas el alumno o la alumna es capaz de producir.
- c) **Elaboración:** es la capacidad para enriquecer cualquier producción con detalles que aunque no son necesarios para explicar la idea principal, la realzan.
- d) **Originalidad:** capacidad para producir respuestas que son poco frecuentes en el entorno.

En la prueba, se presentan diferentes tareas de tipo gráfico y verbal para ser cumplimentadas por los alumnos o las alumnas.

Resulta conveniente aplicar la prueba al grupo completo de alumnos y alumnas para comparar las diferentes producciones y poder apreciar determinados componentes del pensamiento divergente, como, por ejemplo, la originalidad.

Para tratar de contrastar el factor "subjetividad" a la hora de corregir esta prueba, se propone que al menos tres personas diferentes evalúen las realizaciones de los alumnos o alumnas, utilizando una escala de 1 a 10, para puntuar cada uno de los componentes de la creatividad. Posteriormente se obtendrá una puntuación media para cada aspecto valorado y una puntuación global como resultado final de la prueba.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

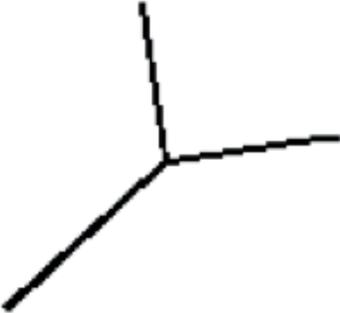
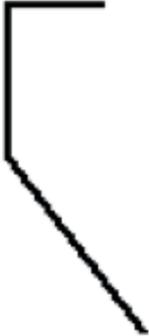
FIGURAS INCOMPLETAS (I)

.....

Nombre	Apellidos
--------	-----------

Imagina que alguien ha comenzado a dibujar pero no ha terminado los siguientes dibujos. Termina de dibujarlos tú, pero, haz un dibujo que creas que no se le va a ocurrir a nadie más en la clase.

Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

<p>1</p> 	<p>2</p> 
<p>3</p> 	<p>4</p> 
<p>5</p> 	<p>6</p> 



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

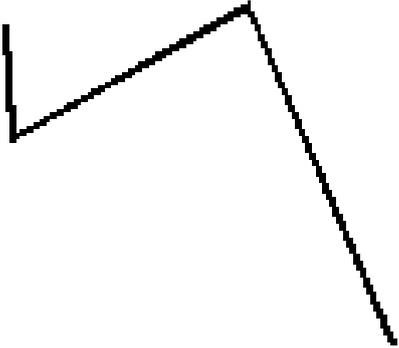
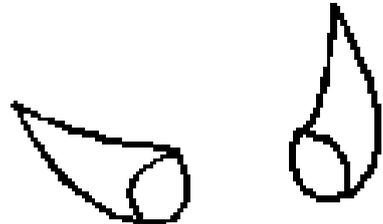
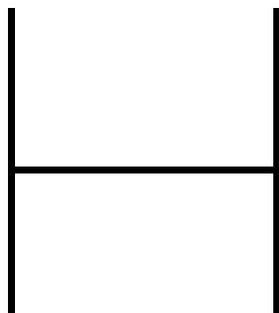
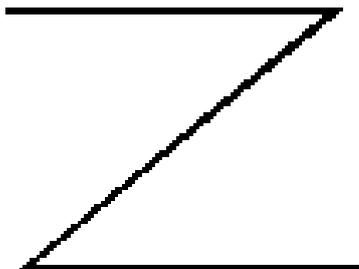
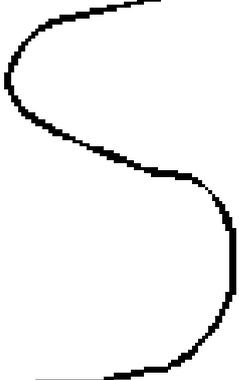
FIGURAS INCOMPLETAS (II)

.....

Nombre	Apellidos
--------	-----------

Imagina que alguien ha comenzado a dibujar pero no ha terminado los siguientes dibujos. Termina de dibujarlos tú, pero, haz un dibujo que creas que no se le va a ocurrir a nadie más en la clase.

Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

<p>1</p> 	<p>2</p> 
<p>3</p> 	<p>4</p> 
<p>5</p> 	<p>6</p> 



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CUADRADOS

.....

Nombre	Apellidos
--------	-----------

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos cuadrados.

Adaptación tarea de cuadrados de Torrance (1969).



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

CÍRCULOS

Nombre	Apellidos
--------	-----------

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos círculos.

Adaptación tarea de círculos de Torrance (1969).

<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (I)

(Realización escrita u oral)

Nombre	Apellidos
--------	-----------

Piensa en todos los juegos distintos que podrías realizar con una cuerda. Cuántas más cosas se te ocurran mucho mejor.

PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (II)

(Realización escrita u oral)

Nombre	Apellidos
--------	-----------

Imagina un extraterrestre que no se parece en nada a los seres humanos como nosotros. Explica cómo te lo imaginas.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (III)

(Realización escrita u oral)

Nombre	Apellidos
--------	-----------

Inventa un animal nuevo que no exista en la realidad, y explica cómo es, qué comerá, donde vivirá...

PLANTILLA DE CORRECCIÓN

(Realización escrita u oral)

Alumno/a	Curso
----------	-------

FLUIDEZ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FLEXIBILIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORIGINALIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ELABORACIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Puntuación en cada factor: media de las puntuaciones de los 3 jueces.

FLUIDEZ	
FLEXIBILIDAD	
ORIGINALIDAD	
ELABORACIÓN	

Puntuación global: suma de las puntuaciones de los cuatro factores dividido entre 4.

Puntuación Global:

CREATIVIDAD ALTA	CREATIVIDAD MEDIA-ALTA	CREATIVIDAD MEDIA-BAJA	CREATIVIDAD BAJA
10 - 7'5	7'5 - 5	5 - 2'5	2'5 - 0

Anexo VII

Guía para la valoración del contexto escolar

El **objetivo** de esta guía es identificar aspectos de la programación que no resultan adecuados para el alumnado. Los resultados de este análisis deben servir como base para elaborar una propuesta educativa acorde con las necesidades del alumnado.

Esta guía es para ser cumplimentada por el profesorado en colaboración con el orientador o la orientadora. Cada uno de los elementos de la programación para el análisis (contenidos, actividades, programación...) requiere ser comparado con la información disponible del alumno o de la alumna.

El proceso a seguir para cumplimentar esta guía de evaluación debe servir para identificar aquellos aspectos de la programación que resultan adecuados para el alumnado, y también para detectar aquellos componentes del programa que no son adecuados a sus características y por tanto pueden constituir en barreras para su inclusión.

1. Respeto a los contenidos de cada materia

Los contenidos que se van a trabajar en el aula deben compararse con:

- El nivel de competencia curricular del alumno o de la alumna.
- Intereses que muestra por aprender.

Procedimiento de análisis	Posible adecuación que se requiere
Identifica los contenidos que el alumno o la alumna ya domina.	Eliminar.
Determinar qué contenidos de la programación son imprescindibles para responder a las necesidades del alumnado.	Priorizar.
Identificar los contenidos que son imprescindibles para responder a las necesidades del alumnado y no están presentes en la programación. Por ejemplo: habilidades para relacionarse, empatía...	Introducir.
Identificar los contenidos que se prevé que adquirirá en un plazo de: (antes que sus iguales).	Ampliar. De forma vertical con más contenidos, o bien de forma horizontal estableciendo relaciones y conexiones con otros temas.
Analizar qué contenidos de la programación responden a los intereses de aprendizaje del alumno o de la alumna y cuáles no se contemplan y convendría incorporarlos.	Introducir; podrían sustituir a los contenidos que se han eliminado porque el alumno o la alumna ya los domina.

2. Respecto a las estrategias metodológicas que utilizar el profesorado para enseñar: interesa comparar la metodología del profesorado con la información que se dispone sobre el estilo de aprendizaje del alumno o de la alumna.

<i>a) Estrategias: indicar qué tipo de estrategias utilizadas por el profesorado resultan adecuadas para el alumnado).</i>	SÍ	NO
▪ Metodología expositiva.		
▪ Metodología por descubrimiento.		
▪ Actividades en grupo cooperativo.		
▪ Enseñanza tutorada (alumno/alumna).		
▪ Trabajo individual e independiente.		
▪ Trabajo de investigación individual o en grupo.		
<i>b) Actividades: Indicar qué tipo de actividades resultan más adecuadas en función del estilo de aprendizaje del alumnado.</i>		
Grado de dificultad en cuanto a los procesos cognitivos).	SÍ	NO
▪ De reproducción de la información: definir, explicar, enumerar...		
▪ De clasificación en función de distintas categorías.		
▪ De aplicación de los contenidos: resolver problemas.		
▪ De relacionar concepto e ideas.		
▪ De producción y creación personal.		
Actividades (Grado de estructuración de la tarea).		
▪ Muy estructuradas en las que se delimita muy claramente lo que hay que hacer.		
▪ Semiestructuradas en las que el/la alumno/a tienen cierta autonomía para decidir su realización.		
▪ Abiertas en las que el/la alumno/a tiene autonomía para decidir el plan a seguir.		
<i>c) Materiales: indicar qué materiales didácticos son utilizados en el aula.</i>	SÍ	NO
▪ Libros de texto y cuadernos.		
▪ Biblioteca de aula, libros de consulta.		
▪ Material audiovisual.		
▪ Ordenador, tablet, programas informáticos.		
▪ Otros materiales de aula.		

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

<i>d) Agrupamientos: Indicar qué tipo de agrupamientos con alumnos/as son utilizados en el aula.</i>	SÍ	NO
▪ Individual.		
▪ Pequeño grupo homogéneo.		
▪ Pequeño grupo heterogéneo.		
▪ Gran grupo.		
<i>e) Espacios: Indicar cómo se organizan los espacios en el aula.</i>	SÍ	NO
▪ Un espacio único y común.		
▪ Organización de diferentes espacios fijos de actividad: rincones.		
▪ Organización variable de los espacios en función de las necesidades del alumnado y de las características de los contenidos y de las actividades a realizar.		

3. Respecto a la evaluación.

<i>Procedimientos.</i>	SÍ	NO
▪ Se utiliza una evaluación inicial abierta planteada de tal forma que permita conocer hasta donde sabe el alumno o la alumna.		
▪ La recogida de información se realiza de forma continua.		
▪ La evaluación es criterial y valora los progresos a su punto de partida, evitando comparaciones.		
▪ La evaluación permite reflexionar sobre los errores y da oportunidad a corregirlos, tomando conciencia, asumiendo la responsabilidad de reflexionar, nutriendo la motivación y potenciando la autonomía.		
▪ Se utilizan instrumentos muy variados y, sobre todo que en su planteamiento no limiten las posibilidades para mostrar lo que realmente sabe el alumno o la alumna.		

Anexo VIII

Guía para la valoración del contexto socio-familiar

El objetivo de esta guía es obtener información sobre las características del contexto familiar y social del alumno o de la alumna.

La metodología a seguir será a través de una entrevista con la familia. A continuación, se presenta un guión de entrevista, que tiene carácter orientativo, pues será a criterio del orientador o de la orientadora adaptar las preguntas que en cada momento y situación de la misma, a raíz de la información que va obteniendo, así como aquellos aspectos en los que conviene incidir o profundizar.

La información aportada por la familia, debe ser analizada con objetividad pues puede aportar elementos significativos tanto para la evaluación psicopedagógica como para la determinación de las necesidades educativas que pueda presentar el alumnado con altas capacidades. También contribuye a orientar la respuesta educativa más adecuada en cada caso.

Evaluación del contexto socio-familiar.

Percepción que la familia tiene de la capacidad, características y necesidades de su hijo o su hija.

- ¿Cómo describirían a su hijo o su hija?
- ¿Qué característica de su hijo o su hija les llama más la atención?
- Cada niño o niña es diferente de los demás y, por esta razón, por tanto necesita un tipo de atención diferente. ¿Qué tipo de atenciones necesita su hijo o su hija por parte de los adultos?
- ¿Existe algún aspecto del desarrollo de su hijo o su hija que le preocupa?
- ¿Cuál es?

Expectativa que la familia tiene hacia su hijo o su hija.

- ¿Cómo imaginan que va a ser su hijo o su hija cuando crezca, qué esperan de él o de ella?
- ¿En relación a los estudios, en el futuro, qué les gustaría para él o para ella?

Exigencia que la familia tiene hacia su hijo o su hija.

- ¿Cómo valoran los progresos de su hijo o su hija en la escuela? ¿y en casa?
- ¿Qué opinan de su rendimiento? ¿están satisfechos o les gustaría que lograra mayores progresos?

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Relaciones familiares (Tener en cuenta el tipo de familia del niño o de la niña).

- Explíquenos cómo es la relación que el niño o la niña mantiene con las personas adultas con las que convive (madre, padre, tíos, tías, abuelas, abuelos...).

Relación que el niño o la niña mantiene sus hermanos o hermanas.

- ¿Cómo se lleva con sus hermanos o hermanas?
- ¿Qué opinión tienen sus hermanos o hermanas de él o de ella?

Tipo de relación, actitud y nivel de exigencia de la familia hacia la escuela.

- ¿Qué opinan de la escuela?
- ¿Están satisfechos del tipo de atención que recibe su hijo o su hija?

Posibilidades de la familia para dar respuesta a las necesidades de su hijo o su hija (motivacionales, económicas...).

- ¿Cómo ocupa el niño o la niña el tiempo libre?
- ¿Qué actividades realiza?
- ¿Existe algún tipo de actividad que les gustaría que su hijo o su hija realizara, pero, por alguna razón no es posible que la lleve a cabo?

Anexo IX

Cuestionario de inteligencia emocional CIE-2

(Daniel Torregrosa y Vicente Bueno)

Es un cuestionario de los que la persona se compara consigo misma. En una primera aplicación se establece la línea base y después del entrenamiento en técnicas de desarrollo emocional se vuelve a aplicar, valorando ítem a ítem, o bien subapartados o apartados.

En las páginas 129-138 del libro *Educación Emocional* (Blasco *et al.* 2002) están descritos cada uno de los subapartados.

No es un cuestionario que se transforme en puntuaciones, aunque se puede utilizar para comparar entre sí el alumnado de una clase.

Para ello se puede puntuar 3 siempre, 2 casi siempre, 1 a veces y 0 nunca. Los ítems 25, 33, 37 y 39 se puntúan a la inversa, en estos casos siempre puntúa 0 y nunca 3.

Pero, sobre todo, se trata de detectar carencias emocionales por subapartados o apartados para a partir de ahí establecer prioridades en la intervención.

Nombre	Apellidos
Fecha	

	Alegría	Tristeza	Amor	Cólera	Todas mis emociones	Ninguna de ellas
1. Soy capaz de reconocer en mí.						

Ítems	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
2. Cuando me encuentro mal sé por qué causa o por quién me siento así.				
3. Para poder estudiar un tema necesito encontrarme bien.				
4. Antes de tomar una decisión tengo claro cuáles son mis objetivos y mis sentimientos al respecto.				
5. Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis debilidades.				
6. Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado y así aprendo para enfrentar otras situaciones.				

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ítems	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
7. Soy una persona abierta y hablo sobre mis asuntos y sentimiento con otras personas.				
8. Mi sentido del humor me ayuda a resolver mis problemas.				
9. Cuando tengo un problema lo enfrento y lo soluciono lo antes posible.				
10. Cuando estoy en desacuerdo con un grupo de personas, aunque no compartan mi opinión, yo la sigo defendiendo.				
11. Cuando alguien me presiona, me retraigo.				
12. Intento controlar o regular de alguna manera mi comportamiento impulsivo.				
13. Cuando alguien me contesta bruscamente, me siento muy enojado.				
14. Cuando todo el mundo está nervioso, yo también me pongo nervioso o nerviosa.				
15. Cuando presencio una injusticia, intento impedirla.				
16. Mi modo de actuar proporciona confianza a los demás.				
17. Cuando me equivoco, admito mis propios errores.				
18. Cuando pienso que tengo razón actúo en consecuencia, aunque sepa que van a criticarme por ello.				
19. Cuando prometo algo, lo cumplo.				
20. Yo soy el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos.				
21. Me esmero en realizar mis tareas escolares.				
22. Cuando estudio algún tema nuevo me gusta consultarlo en libros o revistas y preguntar a otras personas.				
23. Para resolver los problemas, prefiero las soluciones convencionales.				
24. Prefiero asumir riesgos para vivir situaciones nuevas.				
25. Me cuesta mucho adaptarme a los cambios.				
26. En determinadas ocasiones suelo expresar opiniones distintas dependiendo de la clase de gente que tenga delante.				
27. Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en lugar de la otra persona.				
28. Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo al máximo aunque no haya nadie que me vea ni que me supervise.				
29. Los retos me motivan para esforzarme en superarlos.				

Ítems	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
30. Cuando tengo que llevar a cabo una tarea y la información que poseo sobre ella es incompleta, me dedico a buscar la información necesaria para desempeñarla mejor.				
31. Cuando acabo de realizar una tarea sé más sobre ella que antes de empezar.				
32. No me importa salir perdiendo si ello beneficia al grupo.				
33. No me gusta que me den órdenes, aunque se precisen para que el grupo alcance sus metas.				
34. Para tomar una decisión, me guío por los valores de mi grupo.				
35. No dejo pasar las oportunidades.				
36. Aunque me esfuerce al máximo, si no logro todos mis objetivos me siento culpable.				
37. Prefiero no cambiar mis rutinas cuando realizo una tarea.				
38. Me gusta animar a la gente para hacer cosas nuevas.				
39. Cuando decido conseguir algún objetivo tropiezo con algo que me impide alcanzarlo.				
40. Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito.				
41. Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso que soy yo el o la que está fallando.				
42. Cuando mis amigos o amigas me cuentan sus problemas les escucho atentamente.				
43. Cuando mis amigos o mis amigas me cuentan sus problemas, soy capaz de ponerme en su lugar.				
44. Ayudo a mis amigos o mis amigas teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten.				
45. Un amigo o una amiga ha realizado un gran esfuerzo en el estudio de una asignatura para poder aprobarla. Cuando lo consigue me alegro y lo felicito o la felicito.				
46. Ayudo a un amigo o una amiga cuando tiene que preparar el examen de una materia en la que tiene dificultades.				
47. Estoy dispuesto a regalar a mis amigos o mis amigas cosas que les gustan.				
48. Procuero que mis amigos o mis amigas se encuentren a gusto conmigo.				
49. Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad, le ayudo sin que me lo pida.				



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Ítems	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
50. Mis amigos o mis amigas confían en mí gracias a mi esfuerzo.				
51. Respeto a la gente, con independencia de sus características personales.				
52. Respeto otras visiones del mundo distintas de las mías propias.				
53. Soy capaz de tener amigos de distintas culturas.				
54. Tengo la capacidad de responder ante actitudes intolerantes.				
55. Puedo reconocer en un grupo quién es la persona líder.				
56. Identifico las principales organizaciones sociales que hay.				
57. Sé que las opiniones de las personas dependen de la influencia que sobre ellas ejercen la televisión, la radio, la prensa, etc...				
58. Comprendo cómo se encuentra estructurada una determinada organización, como por ejemplo un equipo de fútbol.				
59. Cuando me planteo conseguir algo, busco todas las posibilidades hasta que lo consigo.				
60. Si tengo que hablar a la clase o a un grupo de amigos o de amigas, consigo que me presten atención.				
61. Ante una discusión con amigos o con amigas que tienen opiniones diferentes intento que se llegue a un consenso.				
62. Si me piden que haga un resumen de algo que he escuchado, puedo hacerlo con claridad y precisión.				
63. Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos.				
64. Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo.				
65. Cuando escucho los problemas de alguien, se me ocurren posibles soluciones.				
66. Si recibo un elogio de alguien, creo que hay algo escondido detrás.				
67. Si alguien me agrade, intento comprender los motivos que le han llevado a actuar así.				
68. En una reunión cuando dos partes discuten, intento hacer de mediador o mediadora.				
69. Si tengo diferencias con una persona conocida, me dirijo a ella y se las planteo directamente.				
70. Cuando hay que solucionar un problema, pienso que lo más importante es que todo el mundo quede satisfecho.				

Ítems	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
71. Soy capaz de organizar y motivar a un grupo de compañeros o compañeras para realizar actividades o tareas.				
72. Ante situaciones que requieren decisiones rápidas tomo la iniciativa.				
73. Suelo coordinar grupos de trabajo.				
74. Las demás personas se identifican con mis comportamientos, valores y objetivos.				
75. Ante cualquier duda o problema, tomo la iniciativa para su solución.				
76. Procuo favorecer los cambios en mi entorno fomentando una actitud positiva.				
77. Tengo la tendencia a adoptar decisiones creativas y procuro que los demás sigan mis ideas.				
78. Influyo en las personas para que adopten una actitud positiva frente a los cambios.				
79. Me siento a gusto tratando con la gente.				
80. Me gusta trabajar en grupo.				
81. En mi tiempo libre busco la compañía de otras personas.				
82. A mis compañeros o compañeras los considero mis amigos o mis amigas.				
83. Pienso que el logro de metas grupales contribuye a mejorar la relación en el grupo.				
84. Me preocupo porque fluya la información en el grupo para resolver problemas.				
85. Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones.				
86. Suelo contribuir a impulsar la colaboración entre los compañeros o las compañeras y a una mejora del clima grupal.				
87. Valoro decisiones creativas que generan acuerdo y comprensión entre las personas del grupo.				
88. Trato de despertar la motivación de las personas para el logro de los objetivos del grupo.				
89. Me preocupan las relaciones interpersonales, el intercambio, el conocimiento y el respeto mutuo para alcanzar una buena cohesión grupal.				
90. Me intereso por facilitar un clima grupal en el que se promueva la participación entre los integrantes del mismo y donde se reconozcan y valoren las oportunidades de todos de todas.				



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

ÍTEMS	VALORACIÓN
1. AUTOCONCIENCIA	
1.1 Conciencia emocional (ítems 1-4).	
1.2 Valoración adecuada de sí mismo (ítems 5-7).	
1.3 Confianza en sí mismo (ítems 8-11).	
2. AUTORREGULACIÓN	
2.1 Autocontrol (ítems 12-14).	
2.2 Confiabilidad (ítems 15-18).	
2.3 Integridad (ítems 19-21).	
2.4 Innovación (ítems 22-24).	
2.5 Adaptación (ítems 25-27).	
3. MOTIVACIÓN	
3.1 Motivación de logro (ítems 28-31).	
3.2 Compromiso (ítems 32-34).	
3.3 Iniciativa (ítems 35-38).	
3.4 Optimismo (ítems 39-41).	
4. EMPATÍA	
4.1 Comprensión de los demás (ítems 42-44).	
4.2 El desarrollo de los demás (ítems 45-46).	
4.3 Orientación hacia el servicio (ítems 47-50).	
4.4 Aprovechamiento de la diversidad (ítems 51-58).	
5. HABILIDADES SOCIALES	
5.1 Influencia (ítems 59-62).	
5.2 Comunicación (ítems 63-66).	
5.3 Manejo de conflictos (ítems 67-70).	
5.4 Liderazgo (ítems 71-74).	
5.5 Catalización del cambio (ítems 75-78).	
5.6 Establecer vínculos (ítems 79-82).	
5.7 Colaboración y cooperación (ítems 83-86).	
5.8 Capacidades de equipo (ítems 87-90).	

Anexo X

Cuestionario de motivación para estudios postobligatorios MEP

(Daniel Torregrosa y Vicente Bueno)

Nombre	Apellidos
Fecha	

Cuestionario de motivación para futuros estudios

Ítems	SÍ	NO	¿?
Si estudio bachillerato tardaré más tiempo en incorporarme al mundo del trabajo.			
Si estudio un ciclo de formación profesional obtendré mejores notas que si estudiase bachillerato.			
Estudiar bachillerato me servirá para continuar los estudios que tengo pensados.			
Aprobaré los estudios de formación profesional para ejercer una profesión de inmediato.			
Estudiando un bachillerato podré tener un puesto de trabajo que me interese.			
Disfrutaré aprendiendo conocimientos prácticos sobre alguna profesión.			
Me veo más como estudiante de bachillerato que de formación profesional.			
Estudiar bachillerato me ayudará a preparar mejor mi futuro profesional.			
Cuando estudio y realizo aspectos técnicos y prácticos, domino más los temas.			
Si estudio bachillerato obtendré mejores notas que si estudiase un ciclo de formación profesional.			
Creo que suspenderé si estudio formación profesional o bachillerato.			
Lo mejor es ponerme a trabajar pronto.			
Me veo más como estudiante de formación profesional que de bachillerato.			
Cuando estudio aspectos culturales y científico-teóricos, domino más los temas.			
Prefiero dedicarme ahora a estudiar e integrarme más tarde en el mundo laboral.			
Estudiar un ciclo de formación profesional me ayudará a preparar mejor mi futuro profesional.			
Estudiando un ciclo de formación profesional podré tener un puesto de trabajo que me interese.			
Para mi futuro profesional me veo mejor con una formación superior (ciclos de grado superior, universitarios o equivalentes).			
Estudiando un ciclo de formación profesional controlaré mejor lo que aprendo.			
Creo que aprobaré tanto si estudio formación profesional como bachillerato.			

Análisis DAFO

	Debilidades	Amenazas	Fortalezas	Oportunidades
Bachillerato				
Formación Profesional				

Anexo XI

Cuestionario de Orientación profesional IAC

(Daniel Torregrosa y Vicente Bueno)

Es un cuestionario que consta de 90 ítems, distribuido en 3 grupos de 30 ítems.

No se necesita más de 30 minutos para su cumplimentación y aporta información útil para la reflexión sobre los intereses, las aptitudes y las cualidades, orientados hacia las profesiones.

Cuestionario IAC 2018

A continuación se presentan 30 intereses. Tienes que marcar los 10 con los que más te identifiques.

1	Conocer a gente nueva.	
2	Convencer a los demás.	
3	Saber ofrecer aquello que la gente desea.	
4	Cuidar de las personas.	
5	Desmontar y montar objetos.	
6	El medio ambiente.	
7	El trabajo manual.	
8	El trabajo metódico y organizado.	
9	Estudiar las nuevas tecnologías.	
10	Fabricar o construir objetos.	
11	Gestionar asuntos generales.	
12	Informar a la gente.	
13	Instalar, reparar.	
14	La concepción gráfica y el diseño.	
15	La promoción de ideas o modos de expresión artística.	
16	Las artes y los oficios artísticos.	
17	Las plantas y los animales.	
18	Leer temas de salud.	
19	Los trabajos técnicos e informáticos.	
20	Negociar.	
21	Nuevos productos y servicios.	
22	Ofrecer buenos servicios al público.	
23	Reparar.	
24	Solucionar los problemas.	
25	Tareas rutinarias.	
26	Trabajar con aparatos audiovisuales.	
27	Trabajar con herramientas y máquinas.	
28	Trabajar con material técnico.	
29	Trabajo al aire libre.	
30	Vender.	

A continuación se presentan 30 aptitudes. Tienes que marcar los 10 con los que más te identifiques.

1	Actuar rápidamente y bien en caso de urgencia.	
2	Administrar listas de material y suministros.	
3	Analizar datos.	
4	Analizar los problemas y encontrar soluciones.	
5	Aplicar conocimientos técnicos.	
6	Controlar instrumentos de medida.	
7	Coordinar y organizar actividades.	
8	Dar instrucciones.	
9	Describir ideas.	
10	Efectuar estudios de mercado.	
11	Elaborar estrategias de marketing.	
12	Escuchar para comprender.	
13	Estudiar productos y servicios nuevos.	
14	Evaluar la calidad de la producción.	
15	Evaluar problemas mecánicos.	
16	Expresarse claramente y con precisión.	
17	Leer planos y presupuestos.	
18	Medir y estimar.	
19	Pensar de forma creativa.	
20	Planificar y organizar.	
21	Preparar y presentar facturas.	
22	Presentar exposiciones y demostraciones.	
23	Reparar máquinas.	
24	Respetar lo que agrada y desagrada de los demás.	
25	Tener entrevistas para resolver un problema.	
26	Trabajar con cifras.	
27	Utilizar aparatos e instrumentos técnicos.	
28	Utilizar el ordenador.	
29	Utilizar herramientas eléctricas y manuales.	
30	Utilizar programas informáticos generales.	



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

A continuación se presentan 30 cualidades. Tienes que marcar los 10 con los que más te identifiques.

1	Amplios conocimientos generales.	
2	Atención al detalle.	
3	Buena coordinación óculo manual.	
4	Capacidad de conservar la calma en situaciones críticas.	
5	Escenificar.	
6	Funcionar con estrés.	
7	Respetar los plazos.	
8	Trabajar bajo presión.	
9	Finalizar una tarea.	
10	Capacidad para hacer largas jornadas de trabajo.	
11	Concentrarse.	
12	Realizar trabajos manuales difíciles.	
13	Colaboración.	
14	Competitividad.	
15	Constancia en la calidad del trabajo.	
16	Cortesía.	
17	Creatividad.	
18	Eficacia y precisión.	
19	Empatía y sensibilidad.	
20	Energía y resistencia.	
21	Estimación de formas, cantidades y medidas.	
22	Expresión artística.	
23	Habilidad en el trabajo manual.	
24	Minuciosidad.	
25	Don de gentes.	
26	Observación de detalles.	
27	Orden y constancia.	
28	Paciencia.	
29	Percepción del carácter de las personas.	
30	Resistencia psíquica.	

Se han agrupado las actividades económicas en 10 grandes grupos. Para cada grupo se corresponden 3 ítems de intereses, 3 de aptitudes y 3 de cualidades.

En la siguiente tabla se marcarán los ítems elegido en el cuestionario y allí se puede visualizar el perfil profesional del alumno o de la alumna con respecto a los ámbitos profesionales.

Ámbitos profesionales	Intereses			Aptitudes			Cualidades		
Administración.	8	11	22	51	56	60	71	73	87
Agricultura y Recursos Naturales.	6	17	29	35	50	59	62	70	88
Actividades artísticas y recreativas.	14	15	16	39	49	52	65	77	82
Información y Comunicación.	9	19	26	33	46	58	61	67	86
Comercio y ventas.	2	20	30	40	41	42	68	74	89
Construcción y oficios.	7	13	28	47	48	57	63	81	83
Fabricación industrial.	10	25	27	36	38	44	69	75	84
Hostelería y Turismo.	1	3	12	37	43	54	66	76	85
Mantenimiento, reparación y suministros.	5	21	23	32	45	53	72	78	80
Salud, educación y servicios sociales.	4	18	24	31	34	55	64	79	90



Anexo XII

Metodologías y recursos para una educación inclusiva⁴⁹

Metodologías y recursos	Descripción
Aprendizaje autónomo.	La iniciativa es del alumnado en cuanto a qué necesita aprender, qué quiere conseguir, con qué recursos puede contar, a partir de qué estrategias y cómo va evaluar los resultados de su aprendizaje. El tema de los recursos para contar es bastante delicado en esta técnica, pues la intervención del profesor o de la profesora es necesaria. Las estrategias más indicadas son los mapas conceptuales, de ideas, de jerarquías, esquemáticos, semánticos y cuadros comparativos.
Aprendizaje por descubrimiento.	El alumnado debe ser estimulado a descubrir los conceptos y sus relaciones, exponer sus puntos de vista para adaptarlos a su esquema cognitivo.
Aprendizaje por proyectos.	El aprendizaje por proyectos es una estrategia en sí misma que permite al alumnado ver las conexiones entre las diferentes disciplinas. En cuanto a la evaluación, ésta vendrá determinada por el logro del objetivo previamente establecido. Le permite que la información que obtiene la pueda transformar en conocimiento y éste aplicarlo para resolver problemas.
Aprendizaje por tareas.	Resulta fundamental para el desarrollo de las competencias clave y consiste en que las actividades han de estar organizadas y enlazadas entre sí. Las tareas son secuencias didácticas organizadas para ayudar al alumnado a lograr la realización de una actividad compleja relacionada con distintas áreas del conocimiento y con su experiencia vital.
Centros de interés.	Los intereses parten del alumno o de la alumna, y pueden ser personales, sociales o propios del currículo. Así organizado el currículo, se puede utilizar otras metodologías complementarias como por ejemplo el aprendizaje por tareas.
Enseñanza multinivel.	En la que se atiende a la diversidad en el aula posibilitando contenidos y actividades acordes al nivel de competencia curricular diverso de cada alumno o alumna. Se basa en la multiplicidad de las formas de aprender o estilos de aprendizaje en el desglose de actividades en distintos niveles crecientes en complejidad y en las variadas formas de evaluación. Permite la integración de aptitudes, intereses y cualidades diferenciados del alumnado, tanto para proyectos en grupo como individuales.
Grupos interactivos.	Utilizan el diálogo como base y requieren una organización flexible del aula utilizando grupos heterogéneos tutelados por una persona adulta. Los recursos para este tipo de aprendizaje los proporciona el alumnado en su diversidad experiencias que es necesario gestionar adecuadamente. El alumnado cuando mejor aprende algo es cuando lo explica o se lo explica alguien que lo ha entendido muy recientemente porque todavía recuerda las estrategias que ha utilizado.
Talleres de aprendizaje.	Son espacios donde se realizan actividades cada vez más difíciles en las que el alumnado a partir de experiencias y manipulaciones conoce diferentes técnicas y procedimientos para después poderlas utilizar de forma individual. Estará ligado a los recursos disponibles en el centro y a los intereses y cualidades del alumnado. Puede estar complementado con la colaboración de organizaciones musicales del entorno.
Trabajo cooperativo.	Es un enfoque en el que los alumnos o las alumnas aprenden ayudándose en equipos reducidos. Permite que la adquisición de conocimientos sea compartida a partir de la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, por lo que resulta muy positivo para alumnado diverso. El docente tiene que tener previsto el procedimiento para la obtención de un resultado concreto y el material didáctico para realización del trabajo en las etapas del trabajo.

Metodologías y recursos	Descripción
Tutoría entre iguales.	Los alumnos o las alumnas por parejas trabajan en un programa planificado por el profesor o la profesora de modo que un alumno o alumna enseña al otro. Proporciona oportunidades de aprendizaje para ambos alumnos, siempre que diseñemos una interacción en la que todos aprenden a partir de las diferencias entre los dos componentes de la pareja.
Clip.	Un alumno o una alumna debe exponer durante 3 minutos a sus compañeros o compañeras un tema, elegido entre varios, tras los cuales debe responder a las preguntas que le realicen.
Contrato pedagógico.	Es un acuerdo negociado entre docente y alumnado para conseguir unos aprendizajes desde el trabajo autónomo.
Elección de actividades.	El alumno o la alumna elige aquellas actividades que mejor se adaptan a su estilo de aprendizaje, sus características y sus necesidades, de entre las que el profesor o la profesora le propone. La propuesta de actividades debe estar graduada tanto en dificultad como en intensidad, por ejemplo un mismo ejercicio pero con formulaciones diferentes para su resolución. La estrategia de organización que supone imponer una estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolos en parte e identificando relaciones y jerarquías, tales como resumir, esquema, mapas conceptuales o redes semánticas.
Entrevista.	Un alumno o una alumna realiza una serie de preguntas a una persona con la intención conocer sus opiniones, sus conocimientos o sus actitudes. Puede ser estructurada con preguntas cerradas, semiestructurada con algunas preguntas cerradas o libre según se desarrolle la entrevista.
Estudio de casos.	El alumnado a partir de unos datos o hechos realizará un estudio de los mismos, analizando sus causas y consecuencias, la implicación de las personas, así las posibles decisiones que se puedan tomar.
Gradación de las actividades.	Permite adaptar elementos del currículo con el fin de atender las necesidades del alumnado, sobre todo en los contenidos procedimentales, por medio de una graduación de las actividades en cuanto a su complejidad. Está especialmente indicada para estrategias de cálculo, tratamiento de la información y resolución de problemas.
Ideawriting.	Con ella se favorece la creatividad grupal para profundizar y explorar el significado de ideas. Es particularmente útil para especificar ideas generales surgidas de la interacción grupal.
Juego de rol.	Permite tener un conocimiento y actitudes diferentes de la propia, así como la capacidad para resolver problemas bajo distintos puntos de vista.
Panel.	Facilita en el alumnado el pensamiento crítico ante la información aportada por diferentes expertos con diversos puntos de vista sobre un mismo tema.
Simulación.	Se pone a disposición del alumnado un modelo simplificado, más o menos ajustado a la realidad, para que lo observe, lo valore y establezca las diferentes decisiones que se puedan tomar.
Tecnologías de la información y la comunicación.	Consiste en la utilización de ordenadores, dispositivos móviles u otros instrumentos al alcance del docente que le facilite algunas tareas de su labor como profesor o profesora. Hay que tener en cuenta tanto la elección de las TIC como el uso que se les asigne. Son imprescindibles para el aprendizaje autónomo.

⁴⁹ La información que se presenta a continuación es totalmente orientativa. Además algunas de las propuestas que se relacionan pueden ser combinadas a criterio del profesorado con la finalidad de facilitar el aprendizaje.

Anexo XIII

IES BAHÍA DE BABEL (Alicante): Proyecto de enriquecimiento curricular

Profesor implicado (o profesores): FEDERICO RIQUELME RIQUELME		
Asignatura (o asignaturas): TRABAJO MONOGRÁFICO DE INVESTIGACIÓN		
Título del proyecto o actividad: INCLINACIÓN DE LOS RAYOS SOLARES EN ALICANTE		
Nivel de destino (o niveles): 1° ESO 2° ESO 3° ESO 4° ESO X 1° BAC 2° BAC		
Grupos o alumnos a los que se ha destinado: 4° ESO		
Descripción del proyecto o actividad (Objetivos y Competencias generales): Objetivo: Estudiar la inclinación de los rayos de sol en Alicante desde el equinoccio de otoño al solsticio de invierno mediante experimentos en el patio y consulta de fuentes de información. Trabajo en equipos de cuatro personas que colaborarán en los distintos aspectos de la investigación, se repartirán las tareas de acuerdo a sus propios intereses cuando lo estimen oportuno. Realización de un dossier que se irá depurando hasta una redacción final, realización de una presentación resumen y exposición pública ante el resto del curso.		
Temporalización Duración del proyecto: Primer Cuatrimestre. Fases de realización: Determinación del mediodía solar en Alicante de forma experimental (línea de sombra producida por un nomon), y de forma bibliográfica (consulta de periódicos e Internet). Determinación de la inclinación de los rayos solares al mediodía experimentalmente (midiendo el ángulo de inclinación con un teodolito y también mediante trigonometría (midiendo la sombra del nomon). Edición y depuración del trabajo y realización de la powerpoint resumen.		
Aspectos innovadores del proyecto:		
Trabajo de investigación x	Interdisciplinar o transversal x	Fuera del aula-clase x
Exposiciones de los alumnos x	Actividades de libre elección	Trabajos en equipo x
Regulan su propio aprendizaje x	Propicia la iniciativa personal	Fomenta la creatividad
Entrenamiento cognitivo	Entrenamiento socio-afectivo x	Utilización de las TIC x
Interdisciplinariedad o transversalidad (Asignatura y conexión): Estrechísima relación con Ciencias Naturales (Movimientos de la Tierra, Estaciones, ...) y con Matemáticas (Semejanza y trigonometría), pero también con Física (Leyes de Kepler) o Ciencias Sociales (Calendarios).		

Incorporación de las TIC (Competencia digital).				
Profesor:				
Correo electrónico x	Documentos de texto x	Presentaciones PPT x	Información de Internet x	
Páginas interactivas	Programas informáticos x	Plataforma Moodle	Web o Blog del Instituto	
Ordenador portátil x	Cañón de proyección x	Aula de ordenadores x	Uso de pizarra digital	
Alumnos:				
Correo electrónico x	Documentos de texto x	Presentaciones PPT x	Información de Internet x	
Páginas interactivas	Programas informáticos	Plataforma Moodle	Web o Blog del Instituto	
Ordenador portátil	Cañón de proyección x	Aula de ordenadores x	Uso de pizarra digital	
Otros recursos utilizados:				
Mediante lecturas de libros	Uso de la biblioteca	Utilización de periódicos x		
Uso de películas	Charlas de expertos	Visitas fuera del Instituto		
Aspectos de la inteligencia más estimulados:				
Razonamiento lógico x	Expresión verbal x	Cálculo matemático		
Memoria/Atención	Percepción visual-espacial x	La creatividad		
Habilidades sociales x	Inteligencia emocional			
Otras competencias potenciadas:				
Espíritu crítico	Trabajo autónomo x	Espíritu emprendedor	Confianza en sí mismo	
Hábitos de trabajo	Motivación/interés	Uso de nuevos recursos x	Aplicabilidad concreta	
Argumentación y debate	Exposición/comunicación x			
Evaluación				
Procesos e instrumentos de evaluación:				
Nivel de consecución de objetivos o competencias:				
Total	Mayoritario x	Aceptable	Escaso	Muy escaso
Grado de satisfacción del profesor:				
Muy alto x	Alto	Aceptable	Bajo	Muy bajo
Actividad satisfactoria para los alumnos:				
Totalmente x	Satisfactoria	Aceptable	Poco	Muy poco
Grado de satisfacción de los padres:				
Muy alto	Alto x	Aceptable	Bajo	Muy bajo
Materiales de trabajo (Iniciales o producidos):				
Imágenes x	Documentos x	Presentaciones PPT x	Pósters o carteles	
Páginas web	Audiovisuales			
Comentarios o indicaciones:				



Anexo XIV

CEIP Alcudia (Elche).

Ambientes y proyectos

En el CEIP Alcudia de Elche nos encontramos con alumnado con diversidad de características tanto sociales, emocionales como académicas. Llevar a cabo nuevas metodologías que se acerquen más a las necesidades de nuestro alumnado es el reto que el claustro se empezó a plantear hace dos años. Es por ello, que en los últimos años la formación del profesorado del centro ha ido encaminada a las inteligencias múltiples y aprendizaje cooperativo, y sus herramientas para aplicar en el día a día en el aula. El reto, que como claustro seguimos marcándonos, es llegar a todo el alumnado posible teniendo en cuenta sus inteligencias y potenciar estas metodologías de trabajo. Planteándonos más que si nuestros alumnos o nuestras son o no inteligentes, de qué manera lo son. Las evidencias en estos últimos cursos han provocado que la mirada del profesorado sea más abierta y capaz de descubrir las fortalezas de cada alumno o alumna y llegar a tener presentes que:

- Todos tienen la oportunidad de aprender.
- Cada persona aprende de manera diferente.
- La educación debe facilitar la vía idónea para lograr el aprendizaje.

Por ello algunos de los objetivos que nos hemos planteado estos años han sido:

- Fomentar las dinámicas de grupo según las inteligencias de nuestro alumnado.
- Crear lazos entre el currículum de Educación Infantil y Educación Primaria y las inteligencias múltiples.
- Crear propuestas de trabajo en Educación Infantil y Primaria a través de actividades manipulativas.
- Incorporar el portfolio en Educación Primaria.

A partir del curso 2016/2017 el claustro planteó llevar a cabo progresivamente un cambio metodológico a nivel de organización de contenidos, recursos materiales, humanos, etc. De Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria se llevaron a cabo ambientes de trabajo por inteligencias múltiples, contando con ambientes temáticos como: luz y sensorial, artístico, jugando con las letras, matemática, construcciones, laboratorio...

Cada Ciclo de Educación Primaria trabaja los contenidos del currículum desde un enfoque globalizador, manipulativo y lúdico, organizados en Fichas de Ambiente, en las cuales se explicaban las actividades, contenidos, indicadores de logro... Las agrupaciones del alumnado eran organizadas por el profesorado, mezclando a alumnado del ciclo, teniendo en cuenta múltiples aspectos y es el alumnado el que decide qué actividad dentro de dicho ambiente es la que quiere realizar. Cada viernes el alumnado disfrutaba aprendiendo e interactuando con alumnado de otro nivel y con el docente encargado de dicho ambiente.

En Educación Infantil los ambientes estaban organizados igualmente pero el alumnado accedía de forma libre. La observación en estos espacios de trabajo era vital para conocer mejor las inteligencias predominantes del alumnado.

Esta organización de agrupamientos y trabajo por inteligencias ha permitido:

- Mayor motivación por parte del alumnado y del docente.
- Aprendizaje significativo y lúdico.
- Clima positivo de convivencia.
- Interacción con alumnado de otros grupos y edades.
- Cambio de la mirada hacia el niño y sus necesidades.
- Mejor conocimiento y cumplimiento del currículum.

Cada ambiente está conformado por rincones y materiales que ayudan al alumno a conciliar sus procesos individuales de maduración y favorecer un aprendizaje autónomo y vivencial. Es un espacio de libre circulación (alumnado de primero en el primer trimestre y del primer ciclo en el segundo y tercer trimestre), luminoso y despejado. Se trata de crear un clima: cálido, amable y experimental.

Se dedicarán dos sesiones semanales a trabajar por ambientes (viernes por la mañana), destacando actividades lingüísticas, matemáticas, de arte y rutinas generales. El enfoque de dichos

ambientes pretende que cada alumno o alumna se autogestione en la participación de las distintas actividades propuestas, especialmente de carácter manipulativo y lúdico.

En cada sesión de ambientes se presentan propuestas, extraídas del currículum, que generan curiosidad y pueden ser transformadas y adaptadas al alumno o la alumna. Las actividades dirigidas son supervisadas por el maestro, abiertas y flexibles, se atienden las potencialidades y las dificultades de cada niño y niña. Los alumnos o las alumnas pueden trabajar individualmente, en parejas o pequeño grupo.

FICHA DE AMBIENTE - EL RINCÓN DEL ARTISTA

TEMÁTICA: El rincón del artista.	GRUPOS: Circulación de 22-24 alumnos internivel 1º A, B y 2º A, B con rotación.
TEMPORALIZACIÓN: 1 viernes a la semana en el segundo trimestre. Duración: 80 minutos.	RECURSOS HUMANOS: Tutora y especialista.
ESCENARIO: aula de 2ºA	METODOLOGÍA: Libre circulación. Activa y manipulativa.

Descripción de las actividades:

1. Mesa de luz: los alumnos experimentaran a través de la luz diferentes texturas, colores, formas con distintos materiales y a través de laberintos.
2. Impresionismo: realizar un dibujo con ayuda de una transparencia y tempera líquida a través de manchas de colores y transformarlas en formas conocidas por el alumnado utilizando lápices de madera.

Materiales:

- Mesa de luz, regleta, arena, sales de colores, brochas y pinceles.
- Acetatos, papel guarro, pinturas de madera, tempera líquida de colores primarios y toallitas.

Registro de evaluación:

Observación directa, tarjeta pasaporte y registro del maestro.

Inteligencias múltiples que se trabajan:

- **Act 1:** Visual-espacial, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista.
- **Act 2:** Cinético corporal, Visual espacial e Intrapersonal.

Anexo XV

CEIP Luis Revest (Castellón)⁵⁰. Programa por fomentar el enriquecimiento curricular y la atención al alumnado de alto rendimiento y de altas capacidades

Introducción

El CEIP Lluís Revest es un colegio que, desde su inicio el año 1976, se ha caracterizado por los resultados excelentes de su alumnado. Sin duda uno de los factores que han incidido en estos resultados ha sido el nivel sociocultural y económico de las familias y, en la actualidad, también, el trabajo coordinado del equipo de profesores, que ha apostado por la innovación metodológica y la incorporación de las nuevas tecnologías.

Dentro de este proceso de innovación, entre otras actuaciones, hemos decidido abordar la problemática del alumnado que presenta un buen potencial intelectual y un alto rendimiento académico general, o bien que tiene habilidades específicas en determinadas materias.

Esta preocupación nos ha llevado a reflexionar sobre los conceptos "de alta capacidad generalizada", "alumnos talentosos", "alto rendimiento"... y sobre los diversos modelos explicativos: los centrados en capacidades (modelo de Inteligencias múltiples de Gardner), los cognitivos (Teoría Triàrquica de Sternberg), los basados en el rendimiento (Teoría de los tres anillos de Renzulli) o los socioculturales (5 factores de Tannenbaum).

Hay que destacar, en primer lugar, que el objetivo de nuestro proyecto no es el etiquetado temprano del supuesto alumnado talentoso o de altas capacidades, ya que en nuestra etapa educativa la inteligencia no está plenamente desarrollada.

En segundo lugar, hay que decir que las medidas específicas que se diseñan con el fin de complementar y enriquecer la formación de este alumnado deben ir acompañadas de otras que favorezcan su socialización. El programa no puede perder de vista el ajuste socio-emocional de este alumnado.

Por último, es muy importante destacar que el proyecto que estamos desarrollando comporta un enriquecimiento curricular que beneficia a TODO el alumnado y se presenta como una respuesta educativa complementaria y no sustitutoria de las establecidas normativamente, como son las adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento y la flexibilización de escolaridad obligatoria.

Metodología

Llevar adelante nuestro Proyecto nos obliga a buscar puntos de confluencia entre todo el profesorado por emplear la misma metodología, una metodología que facilita los aprendizajes de todo el alumnado, tanto el de altas capacidades como el alumnado en general. Los cambios que se producen entre el profesorado por la llegada de gente nueva es uno de los problemas que tenemos a la hora de llevar a la práctica todas las innovaciones planteadas. Por ello, hay que informar a los maestros recién llegados y ayudarles a formarse en los planteamientos metodológicos de la escuela. Es esta una consideración que tenemos bien presente para que el proyecto tenga continuidad.

⁵⁰ Text elaborat per el centre.

Los principios metodológicos que orientan este proyecto son los siguientes:

- a. Partimos de los intereses del alumnado y de su nivel competencial, a través de un proceso de enseñanza aprendizaje en el que los alumnos van construyendo el conocimiento desde una perspectiva globalizadora.
- b. Empleamos el aprendizaje cooperativo como un procedimiento de enseñanza que parte de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, en que los alumnos trabajan conjuntamente de manera coordinada por resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje
- c. Las actividades desarrollan todos los factores que configuran el pensamiento divergente, es decir, la creatividad (flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración), además de a los aspectos lingüístico-verbales, lógico-matemáticos y espaciales.
- d. Priorizamos la metodología de proyectos. Impulsamos experiencias de globalización con una organización vertebrada por proyectos de trabajo.
- e. Fomentamos las actividades que comportan la incursión en situaciones problemáticas que requieren por parte del alumnado un planteamiento de trabajo cooperativo y personal para definir y resolver el problema. De manera cooperativa se organizan y desarrollan las actividades de búsqueda y utilización de información y recursos, se buscan soluciones y se valora lo que se ha aprendido y como se ha aprendido.

- f. Tenemos presente, en todo momento, que el alumnado es diferente, y eso quiere decir que sus ritmos de aprendizaje, sus capacidades y los procesos de maduración son diferentes y, por tanto, deben ser diferentes las respuestas que dan los docentes.

Objetivos generales del programa

- a. Mejorar la calidad del enseñanza que ofrecemos mediante la incorporación de medidas a que dan respuestas convenientes a toda la diversidad.
- b. Mejorar la atención educativa y el rendimiento general de todo el alumnado del centro, mediante la incorporación de modelos organizativos innovadores y medidas curriculares específicas por fomentar la cultura de la superación colectiva y la valoración del esfuerzo.
- c. Atender de forma específica el alumnado con altas capacidades o con talentos específicos, para conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades y una actitud positiva hacia el autoexigencia, el esfuerzo y la superación, como caminos por conseguir la excelencia.
- d. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de ofrecer respuestas adecuadas al alumnado con altas capacidades o de alto rendimiento académico.

Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Objetivos específicos

- a. Detección, intervención educativa y seguimiento del alumnado con alta capacidad y talentoso. Específicamente en los casos que previamente diagnosticados puedan presentar, en ocasiones, dificultades de aprendizaje y de integración escolar y social.
- b. Optimizar la intervención educativa generando un ambiente de enriquecimiento, con actividades de ampliación y profundización de los aprendizajes para todo el alumnado.
- c. Ampliar las técnicas de enriquecimiento intelectual en las programaciones didácticas de las diferentes áreas. Se prestará atención específica a la innovación metodológica en cuanto al uso de las nuevas tecnologías y las lenguas extranjeras.
- d. Potenciar en el alumnado el desarrollo de hábitos de trabajo individual, de equipo, de esfuerzo en el estudio, y actitudes de confianza en sí mismo, iniciativa, interés y creatividad en el aprendizaje.
- e. Proporcionar experiencias, materiales y recursos para que el alumnado pueda expresar todo su potencial intelectual.
- f. Fomentar la coordinación entre los diferentes niveles de primaria, y entre infantil y primaria.

Actuaciones específicas

Hemos observado que los alumnos de altas capacidades tienen unas necesidades propias que hay que abordar (como la capacidad para llegar a acuerdos) que piden un trabajo específico. Por otro lado, también hemos observado que el alumno talentoso puede sufrir aburrimiento y cansancio cuando siempre trabaja en un grupo heterogéneo, en que él es siempre quien debe explicar a los otros los diferentes aspectos relacionados con las actividades.

Por ello, desde el curso 2016-2017, pusiéremos en marcha un proyecto de intervención específico en los niveles de tercero, cuarto y quinto, y en este curso la hemos hemos extensivo a sexto. Esta intervención se concreta en que, durante la realización de los Proyectos de Trabajo, se reorganizan las clases, de manera que las dos clases de cada nivel pasan a ser tres (logradas por tres maestros). Así, la atención de los alumnos mejora porque un maestro atiende un número menor de alumnos. Al mismo tiempo, la profesora de Pedagogía Terapéutica aprovecha estas sesiones para hacer un trabajo especializado con los alumnos de altas capacidades, de manera que estos combinan sesiones de trabajo dentro del grupo heterogéneo con sesiones específicas con actividades que responden a sus necesidades y capacidades. Estos alumnos conforman un grupo poco numeroso que va variando en su composición, teniendo en cuenta el trabajo que se realizará.

Para decidir el alumnado que serán objeto de esta intervención específica, se tiene en cuenta la opinión de los tutores y también el resultado de las pruebas pasadas por la orientadora del centro.

La orientadora del colegio ha hecho un estudio específico de todos los alumnos de segundo y de cuarto de primaria mediante encuestas por determinar intereses y preferencias de los alumnos y pruebas a que miden diferentes capacidades y aptitudes (Inteligencia *general y factorial*: IGF2 a los alumnos de segundo curso y IGF3 a los alumnos de cuarto (pruebas compradas con los recursos del centro). La valoración de los resultados ha sido un elemento imprescindible para determinar qué alumnado debe ser objeto de intervención el curso próximo y en qué sentido.

Las actuaciones diseñadas por conseguir los objetivos antes mencionados son las siguientes:

- a. Detectamos el alumnado con alta capacidad y talentoso, diseñamos la intervención educativa específica y el seguimiento. Nos centramos, en primer lugar, en los casos que presentan dificultades de aprendizaje y de integración escolar o social (y que hemos detectado gracias al estudio previo).
- b. Optimizamos la intervención educativa, generando un ambiente de enriquecimiento, con actividades de ampliación y profundización de los aprendizajes para todo el alumnado.
- c. Aplicamos las técnicas de enriquecimiento intelectual en las programaciones didácticas de las diferentes áreas, con especial atención a la innovación metodológica por lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías y las lenguas extranjeras.
- d. Potenciamos en el alumnado el desarrollo de hábitos de trabajo individual, de equipo, de esfuerzo en el estudio, y actitudes de confianza en sí mismo, iniciativa, interés y creatividad en el aprendizaje.
- e. Nos planteamos proporcionar experiencias, materiales y recursos para que el alumnado pueda expresar todo su potencial intelectual.
- f. Fomentamos la coordinación interniveles (incluida la coordinación entre las etapas de Infantil y Primaria). En concreto, organizamos el desdoblamiento de grupos con la intervención de maestros de diferentes niveles y etapas y de los especialistas. Por ejemplo, maestros de Infantil pueden hacer apoyo en segundo ciclo de primaria.

Actuaciones generales

Dentro del proyecto de centro se desarrollan toda una serie de actuaciones, de carácter general, que se concretan en las específicas, antes mencionadas. A continuación y de manera resumida describimos algunas.

a. Talleres por fomentar las inteligencias múltiples.

Desde hace cinco cursos escolares, el área de expresión artística (plástica), se imparte desde la organización de talleres cooperativos. Las dos sesiones semanales se agrupan en una tarde y, desde hace tres cursos, algunos de los talleres de plástica se han convertido en talleres para fomentar las inteligencias múltiples. Queremos resaltar que estamos en un proceso de construcción del conocimiento sobre este tema, conocimiento que



queremos mejorar a partir de la nuestra práctica, y con el apoyo de los especialistas que nos ayudan a formarnos en los cursos que hemos hecho. Hay que destacar en este sentido la colaboración y asesoramiento del Colegio de Psicólogos de Castellón.

b. Los proyectos de trabajo.

Los proyectos de trabajo han estado el motor del cambio en el centro y a lo largo de los últimos diez años se han ido incorporando a todas las aulas. Actualmente, en todo el centro las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales aplican el trabajo por proyectos. Consideramos que esta metodología es la herramienta más eficaz por atender adecuadamente la diversidad del alumnado: alumnos de diferentes capacidades pueden compartir un proyecto sin que vean limitadas sus posibilidades de aprendizaje (como pasa cuando la programación se centra en el uso de un libro de texto). Efectivamente, los alumnos con más capacidades pueden profundizar en la búsqueda, acceder además fuentes de información y transmitirla al grupo de acuerdo con su nivel.

La eficacia del trabajo por proyectos es incontestable. El alumno o la alumna es protagonista de su propio aprendizaje, que pasa a ser más significativo. Además de aprender conceptos, el alumnado aprende procedimientos y desarrolla actitudes favorables hacia el aprendizaje, un aprendizaje que pasa a ser 'motivador' en el verdadero sentido de 'motivación': el alumno o la alumna tiene claro desde el primer momento qué aprenderá al final de la secuencia didáctica, sabe por qué está trabajando un determinado contenido y entiende el objetivo de cada actividad.

c. Plurilingüismo con cuatro lenguas.

Desde hace años nuestra escuela ha apostado de manera decidida por la educación plurilingüe. El valenciano es la lengua base de aprendizaje y de uso habitual a la escuela, para conseguir alumnos bilingües, además este bilingüismo temprano, es la base sobre la que se construye el aprendizaje de una tercera y de una cuarta lengua. La introducción del inglés en Infantil es una realidad desde el curso 2006-2007, se imparten en inglés dos de los ocho talleres sobre inteligencias múltiples y, además, hemos introducido la enseñanza del francés (y este es un hecho que nos diferencia de las otras escuelas públicas). Desde hace once años, los alumnos del tercer ciclo aprenden francés a través de clases 'de' francés y, en los últimos dos años hemos incorporado el francés como lengua vehicular en algunos talleres.

d. Incorporación de las nuevas tecnologías.

La incorporación de las nuevas tecnologías ha sido una apuesta clara del centro desde el año 2010, cuando con los recursos propios de la escuela se adquirieron los primeros ordenadores portátiles. Consideramos que las nuevas tecnologías deben incorporarse a la práctica docente diaria y, por ello, deben salir de la tradicional aula de informática y entrar en cada aula. Por ello, además de disponer de dos aulas de informática (una para primaria y la otra para infantil), el centro cuenta con 85 ordenadores portátiles que son utilizados por los alumnos de primaria según las necesidades.

La escuela ha elegido, como opción metodológica, el trabajo por proyectos y, por tanto, ha eliminado en gran medida el uso de los libros de texto. Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias



Naturales se trabajan, en todos los niveles, sin libros y, además, se han eliminado todos los libros de texto, en todas las asignaturas, en los niveles primero, segundo, tercero y quinto. Este planteamiento hace imprescindible la presencia de los ordenadores a las aulas, tanto para obtener información, como para la redacción de los proyectos que los alumnos construyen pizarras digitales y proyectores de aula, además de a los ordenadores, son el otro instrumento imprescindible; por ello, todas las aulas disponen de pizarras digitales.

e. Aprendizaje cooperativo.

Los alumnos trabajan de manera individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo. En las actividades de grupo se fomenta el trabajo cooperativo, en el que hay una producción común que, por realizarse, necesita de la participación en interdependencia de todos los miembros. Una producción en común en que cada componente desarrolla un rol específico, unas habilidades, y sigue un proceso que es, a la vez, diferenciado y complementario, y tan necesario como el trabajo del resto de los componentes del grupo.



Anexo XVI

CEIP Luis Vives de Elche⁵³.

Altas capacidades y enriquecimiento curricular.

El CEIP Luis Vives de Elche, concienciado con la necesidad de atender adecuadamente a los alumnos y las alumnas con alta capacidad intelectual, desarrolla desde 2008, un Proyecto de detección e intervención, contemplando un amplio abanico de actuaciones encaminadas a favorecer el desarrollo intelectual y de la creatividad tanto para todo el alumnado del centro, proponiendo para ello un currículum enriquecido, como para aquel alumnado con diagnóstico de alta capacidad intelectual con actuaciones específicas.

La perspectiva de la intervención, es eminentemente inclusiva, ya que las actividades propuestas, se realizan dentro del aula ordinaria en su mayoría y cuando se realizan fuera de ella, estos alumnos y alumnas participan junto con sus compañeros y compañeras de grupo-clase. El Proyecto del centro, pues, se define como inclusivo y global. Inclusivo, ya que aborda la atención del alumnado más capaz desde su entorno natural, el grupo-clase. Global, porque es un Proyecto asumido por todo el profesorado del centro, con actuaciones estructuradas en todos los niveles de educación primaria, así como con actividades internivel que se realizan por todo el alumnado del centro.

Se promueve una individualización de la enseñanza adaptada a las capacidades de los alumnos y las alumnas, y para ello organizamos experiencias de aprendizaje de tal modo que al variar intencionalmente el ritmo, contenido, materiales, tipo de actividades y la profundidad de las experiencias, se adecuen a las necesidades e intereses de estos alumnos/as.

Además, el CEIP Luis Vives, ha optado por ofrecer actividades de enriquecimiento de las que se beneficien el mayor número posible de alumnos/as y para el diseño de las actuaciones se han tenido en cuenta las bases sobre las que se sustentan las teorías sobre alta capacidad y sobredotación intelectual: La teoría de Renzulli, de la cual extraemos la importancia de potenciar el desarrollo de la creatividad (ya que éste apunta, que se puede desarrollar si existe una adecuada interacción entre la persona, el medio y el área de trabajo), y la teoría de Howard Gardner, que postula una visión amplia de la alta capacidad a través de las Inteligencias múltiples. Por ello, las actuaciones de enriquecimiento propuestas abarcan múltiples áreas para conectar con los intereses del alumnado y desarrollar sus aptitudes desde la perspectiva de las inteligencias múltiples. Algunas de las actuaciones que se desarrollan en el centro, son:

- Fomento del desarrollo de capacidades intelectuales (como razonamiento lógico, orientación espacial, etc.) y de la creatividad gráfica y verbal; mediante actividades desarrolladas en una sesión semanal, en todos los niveles de educación primaria.
- Desarrollo del talento artístico y musical: mediante un Proyecto de Arte realizado por todos los alumnos y las alumnas del centro (en ed. infantil y en primaria), en el que se fomenta la creatividad a través del conocimiento, realización e interpretación de obras plásticas (pintura y escultura) de autores clásicos y contemporáneos, así como de obras literarias y musicales, relacionadas entre ellas a través de un hilo conductor.

⁵³ Text elaborat per el centre.

- Desarrollo del talento corporal-cinestésico: con el Proyecto deportivo, que incluye actividades de iniciación a nuevos deportes contando con la colaboración de clubs y haciendo uso de instalaciones municipales cercanas al centro (natación de 1° a 4°, patinaje: 3° y 4°; equitación, senderismo y golf: 5° y 6°) y realización de una sesión mensual de ajedrez (de 2° a 5° de Ed. primaria) dentro del currículum de educación física.
- Desarrollo del talento lógico-matemático: mediante la actividad "Estimulo del talento matemático" realizada con el alumnado de 5° y 6° de Ed. Primaria y consistente en el uso de la lógica para la resolución de problemas matemáticos que suponen un reto a los alumnos y las alumnas y el "enigma de la semana", en la que a través de un sencillo problema de ingenio matemático que se plantea semanalmente, los alumnos de 5° y 6°, realizan sus propuestas de solución mediante un buzón y al final de la semana se ofrece la solución.
- Desarrollo de la inteligencia lingüística: mediante el Periódico escolar, coordinado por profesorado del centro, pero con la colaboración de periodistas en activo, que orientan y tutorizan las producciones de los alumnos y las alumnas y actúan a modo de mentores.
- Desarrollo de la inteligencia social (interpersonal e intrapersonal): Dedicando una sesión mensual en cada grupo-clase al desarrollo de las habilidades sociales, realizadas por el profesor tutor/a y orientadas por el orientador del centro; mediante actividades de: conocimiento, confianza, empatía, etc.
- Desarrollo del talento científico: llevado a cabo fundamentalmente mediante dos actuaciones; una de ellas, con la actividad que hemos llamado "Aula de recursos e investigación", en la que los alumnos y las alumnas de 3° a 5° de primaria, trabajan las áreas de Ciencias Naturales y Sociales a través de Proyectos de investigación, y la otra mediante la realización de monografías de investigación sobre una temática de su interés y tutorizadas por un profesor o una profesora.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

El aula de recursos e investigación es un espacio educativo creado con 6 puestos de ordenador con acceso a internet, pizarra digital, material de laboratorio y experimentación, maquetas, biblioteca de carácter científico, y zona de trabajo en equipo; que tiene como objetivo la promoción de las siguientes capacidades en los alumnos y alumnas:

- Aprender a localizar y utilizar la información en formatos y soportes variados.
- Desarrollar la "Competencia digital" mediante el uso de TICS, con actividades de búsqueda de información en páginas educativas de Internet y enciclopedias digitales, uso de la PDI, elaboración de trabajos y presentación en PowerPoint.
- Desarrollar y llevar a cabo pequeños proyectos de investigación.
- Desarrollar habilidades de metacognición: planificación, regulación de tareas y autoevaluación.

Los contenidos están basados en las unidades didácticas de Sociales y Naturales de los niveles de 3º, 4º y 5º. Se desarrollan estructurados en experiencias y situaciones que atienden a las motivaciones, intereses y necesidades de los niños y niñas. Además de los contenidos conceptuales, se trabajan de forma especial contenidos procedimentales y actitudinales, haciendo hincapié en las técnicas de trabajo intelectual.

Se organizan los equipos (de 5-6 componentes) que desarrollaran una unidad didáctica y para su constitución se potencia la máxima heterogeneidad del alumnado, en cuanto a potencial cognitivo, habilidades de comunicación y preparación para las diversas tareas, ya que es un actividad en la que participa todo el alumnado, sin embargo el profesor o la profesora responsable, asignará algunas tareas en función de las capacidades de cada alumno o alumna, teniendo en cuenta al alumnado con alta capacidad intelectual.

- Al comienzo del proceso, es necesario realizar una evaluación de los conocimientos previos del tema, para lo cual se parte de un mapa conceptual y con una actividad motivadora para los alumnos (video, actividad PDI, presentación de un experimento o maqueta a realizar).
- Durante el proceso, Se establecen momentos de trabajo individual (búsqueda de información en internet, webs educativas, wequest,etc) y en grupo (puesta en común, planificación y elaboración de producciones grupales), y de desarrollo de las *técnicas de trabajo intelectual*. El profesor guía al alumno en la búsqueda de información (haciendo uso tanto de los recursos TIC, como de los bibliográficos) comprensión y organización de la misma, de forma cada vez más autónoma. Con el alumnado de 3º el proceso es más dirigido, sin embargo en 4º y 5º los alumnos realizan la búsqueda de información y mediante trabajo colaborativo, proyectos de investigación y presentación de los mismo en powerpoint. Además, los

alumnos y las alumnas realizan en cada unidad didáctica, *actividades complementarias*: experimentos, maquetas...que complementan la investigación. En lo que se refiere al proceso, se pondrá especial interés en el dominio de habilidades para aprender a pensar, experimentación, uso de pensamiento convergente y divergente, resolución creativa de problemas y uso de métodos de investigación y manejo de la información.

- Al finalizar el proceso, se lleva a cabo una valoración tanto de los contenidos conceptuales como de los procedimentales y actitudinales. Los propios alumnos también realizan una autovaloración de sus aprendizajes.

Tras esta iniciación en la elaboración de Proyectos de investigación, los alumnos y las alumnas de sexto de educación primaria, elaboran monografías de investigación. Para ello, son tutorizados por un profesor-mentor o profesora-mentora que guiará la realización de su trabajo cuya temática será elegida por el propio alumno o alumna y estará dentro de sus intereses. Este profesor o profesora será un especialista afín al área elegida por el alumno o la alumna para desarrollar su trabajo de investigación.

Como actividad que requiere de la puesta en práctica de diferentes capacidades y talentos, así como del espíritu emprendedor y la creatividad; se propone cada curso escolar, la realización de un Proyecto Emprendedor, que es llevado a cabo por el alumnado de 5º y 6º. En él, los alumnos y las alumnas, realizan aprendizajes significativos sobre temas de actualidad e interés social: medio ambiente y su cuidado, conocimiento de ONG y

de su labor social, conocimiento del Alzheimer y de la discapacidad -temáticas abordadas hasta ahora-, y puesta en marcha de mecanismos para emprender proyectos sociales de mejora del entorno y apoyo a estas problemáticas. El objetivo del proyecto, es que el alumnado cree una estructura que de respuesta a una necesidad, mediante el diseño de una empresa o redes de colaboración y apoyo, con actividades como: elaboración de slogan publicitario para la difusión de su actuación, cartelería con diseño publicitario, diseño de actividades, elaboración de producciones o productos que ayuden a mejorar la situación elegida objeto del proyecto (personas con Alzheimer, personas con discapacidad, ONG, etc.), colaboración con otras entidades, etc.

En el caso de que el proyecto implicase la venta de productos de elaboración propia, es el alumnado el encargado de ello y del control del balance económico, evaluación del proyecto y del impacto social. En este caso los beneficios obtenidos son donados al fin social objeto de apoyo. El producto derivado de esta situación de aprendizaje, debe traducirse en trabajos originales y creativos de los alumnos que fomenten la autoevaluación y aprendizaje autónomo.

Estos Proyectos, junto a los proyectos de investigación, suponen una forma de aprendizaje adecuada y motivadora para el alumnado con alta capacidad intelectual, con retos reales, que amplían y enriquecen su aprendizaje desde una perspectiva que conecta con el entorno.



Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Anexo XVII

Dónde dirigirse

Conselleria d'Educació, Investigació Cultural i Esport

Av. de Campanar, 32
46015 València

Oficina PROP Alicante

Rambla Méndez Núñez
03002 Alicante

Oficina PROP Castellón

Av. dels Germans Bou, 47
12003 Castelló de la Plana

Oficina PROP Valencia

Gregori Gea, 14
46009 València

Anexo XVIII

Bibliografía

- Aldámiz-Echevarría, M. y Alsinet, J. (2009). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para Educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. (En línea).
- Artilles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación.
- Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M.D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. València. Conselleria de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Barrera, A., Durán, R., González, J. y Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Beltrán, J. A. (2003). *Las TIC: Mitos, promesas y realidades*. Madrid: Educared.
- Bishop, W. (2004). *A study in sentence style*. In W. Bishop (ed). *Acts of Revision: A Guide to Writers* (pp. 70-86). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Blasco, J., Bueno, V., Navarro, R., Torregrosa, D. (2002). *Educación Emocional: propuestas para la tutoría*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* (Adaptación de la 3ª edición de la versión revisada del Index for Inclusión). OEI / FUHEM.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2006) "Comportamientos parentales en familias con superdotados" *Faísca*, 11(13), 48-58.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). "The ecology of developmental process." En Damon W. y Lerner, R.M. *Handbook of child psychology: Vol 1*, pp. (993-1028).
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.
- Carreras, L., Castiglioni, F. y Valera, (2012). *Altas capacidades intelectuales, la asignatura pendiente*. Barcelona: Horsori.
- Corradini, M. (2011). *Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea
- Csikszentmihalyi M., & Robinson R.E. (1986). "Culture, time and development of talent" En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Davis, G.A. y Rim, R.M. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Freeman, J. (2006). *Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos*. International Symposium, Gran Canaria, 2-4 Nov 2006.



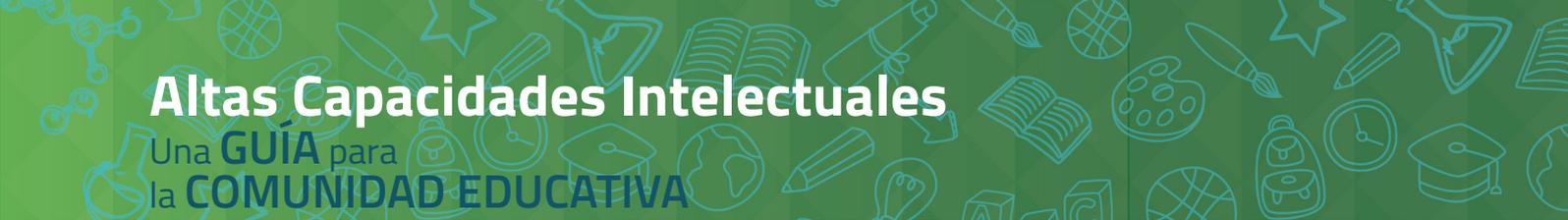
Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós
- Guzdial, M. (1998). "Soporte Tecnológico para el aprendizaje basado en proyectos." En C. Dede (Ed.). *Aprendiendo con tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Lamb, M.E., y Easterbrooks, M.A. (1981). "Individual difference in parental sensitivity: origins, components and consequences." En M.E. Lamb y L.R.S. Herrod (eds). *Infant social cognitiom* (127-153). Hill Sdale: Erlbaum.
- Masip, M. y Rigol, A. (2009). "El aula, escenario de diversidad." En Aldámiz-Echevarría, Alsinet, J. y otros: *¿Cómo hacerlo? Propuestas para Educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Mikami, A., Griggs, M. S., Reuland, M. M. y Gregory, A. (2012). "Teacher practices as predictors of children's classroom social preference". *Journal of School Psychology*, 50, 95-112.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olzewsky-Kubilius, P. (2008). "The role of the family in talent development." En S.I. Pfeiffer (Ed), *Handbook of Giftedness in children*. New York: Springer.
- Palacios J. y Rodrigo, M.J. (2003). "La familia como contexto de desarrollo humano" (25-44). En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords): *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, L., Domínguez, P., López C., Alfaro, E. y López, C. (2002). *Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez, L. (2006). *Alumnado con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Peters, M.P. y Bains, S.K. (2011). "Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students." *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 624-643.
- Peterson, J.S. y Ray, K. (2006). "Bullying and the gifted: Victims perpetrators, prevalence, and effects". *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.
- Popper, K. (1999). *All life is problem solving*. New York: Routledge.
- Pujolàs. P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Reis, S. (2000) "Decisiones y compromisos en mujeres superdotas y con talento". En Idea-ción. Número especial coordinado por Yolanda Benito. Valladolid: Centro "Huerta del Rey", 59-76.
- Renzulli, J.S. (1977). "The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted." Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S.; Reis, S.M. and Smith, L.H. (1981). "The revolving door identification model". Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. (1994). "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el momento de enriquecimiento escolar." En Benito Mate, Y. (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú. pp.175-217.
- Renzulli, J.S. (1994). "El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa", en Benito, Y., *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú. pp 41-78.
- Robinson, K. (2012) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo
- Rojas, E. (2016). *5 consejos para potenciar la inteligencia*. Barcelona: Planeta
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: La Muralla.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Davidson, J.E. (1986). "Conceptions of Giftedness: A Map of the Terrain." En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990). "What Constitutes a "good" Definition of Giftedness?" *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (1), 96-100.
- Sternberg, R. J. (1993). "Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative: Metaphors of Mind". En Heller, K A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, R.J. & Thang (1995). "What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory." En *Gifted Child Quarterly*, 39, 2, 88-94.
- Terrassier J.CH. (1994). "La Existencia Psicosocial Particular de los superdotados." *Ideación*, nº 3.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Torrego, J.C. (coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pryconsa y Fundación SM.
- Torrego y Negro (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Touron, J., Reyero M. (2002). "Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad" *Bordón. Revista de pedagogía*. Vol. 54, Nº 2-3, 2002, págs. 311-34.
- Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996). "Talent Recognition and development: Successor to Gifted Education." *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.





Altas Capacidades Intelectuales

Una **GUÍA** para
la **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Anexo XIX

Webgrafía

ACAST

Asociación Castellonense de apoyo al Superdotado y Talentoso.

<http://http://www.acast.org/>

AESAC

Asociación española de superdotación y altas capacidades.

<https://aesac.org/>

AVAST

Asociación Valenciana de apoyo al Superdotado y Talentoso.

<http://www.asociacion-avast.org/>

CONFINES

Confederación Española de Altas Capacidades Intelectuales.

<http://confines.es/web/>

Fundación Promete.

<http://www.promete.org/>

Mestre@casa.

<http://www.mestreacasa.gva.es>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Neurociencia aplicada a la Educación.

<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/neurociencia-educativa/plan/ejes/talento-aacc.html>

Programa de Enriquecimiento Educativo.

<https://www.educa2.madrid.org/web/peac>

Servicios Psicopedagógicos Escolares.

<http://www.ceice.gva.es/web/centros-docentes/servicios-psicopedagogicos>

Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación.

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/sees/web/principal_espanol.htm



