Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales

EUSKO JAURLARITZA
HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA ETA KULTURA SAILA

GOBIERNO VASCO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Documento elaborado por:

· Carmen Albes [asesora de NEE del Berritzegune G03]
. Lorea Aretxaga [colaboradora de Inclusividad y NEE del Berritzegune Nagusia]
· Izaskun Etxebarria [profesora de la EHU-UPV]
· Isabel Galende [coordinadora de Inclusividad y NEE del Berritzegune Nagusia]
· Arantza Santamaría [asesora de NEE del Berritzegune B04]
· Belén Uriarte [asesora de NEE del Berritzegune A01]
· Pedro Vigo [psicólogo del CEP Gorbeialde]

Coordinación:

· Lorea Aretxaga Bedialauneta

©Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2013

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el catálogo
de la Biblioteca General del Gobierno Vasco: http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac

Edición:
1ª, febrero 2013

Tirada:
600 ejemplares

©
Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

Internet:
www.euskadi.net

Edita:
Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 - 010010 Vitoria-Gasteiz

Impresión:
Servicio de Imprenta y Reprografía del Gobierno Vasco.

D.L..:

Índice

1 Introducción 7

2 Altas capacidades intelectuales. Conceptualización 10

2.1. Inteligencia y altas capacidades 10

2.2.Aclaración de términos 11

2.2.1. Superdotado/a 11

2.2.2. Talento 12

2.2.3. Precocidad 12

2.3. Modelos explicativos de las altas capacidades 12

2.3.1. Modelos basados en el rendimiento 13

2.3.2. Modelos de orientación sociocultural 15

2.3.3. Modelos cognitivos 16

2.3.4. Modelos basados en capacidades 17

3 Características 19

3.1. Características generales 19

3.2. Estilo de aprendizaje 20

3.3. Motivaciones e intereses 20

3.4. Características cognitivas 21

3.5. Creatividad e imaginación 21

3.6. Disincronía o asincronía 22

3.7. Características sociales y emocionales 23

3.8. Características diferenciales (de género) 25

4 Necesidades 27

5 Mitos y realidades 28

6 Cómo reconocer al alumnado con altas capacidades intelectuales 30

6.1. ¿Por qué es importante la detección? 30

6.2. ¿Cuál es la finalidad de la detección? 31

6.3. El proceso de detección 31

6.3.1. Características del proceso de detección *31*

6.3.2. Procedimiento 32

6.3.3. Tareas de los diferentes agentes ante la detección *33*

6.3.4. La evaluación psicopedagógica *35*

6.4. Herramientas 36

6.5. Estrategias de identificación en el aula e indicadores por etapas 37

6.5.1. Indicadores en la Educación infantil *38*

6.5.2. Indicadores en la Educación Primaria *39*

6.5.3. Indicadores en la Educación Secundaria *40*

6.6. Perfiles de niños y niñas con altas capacidades intelectuales 43

7 La respuesta educativa con el alumnado con altas capacidades intelectuales 46

7.1. Objetivos de la respuesta educativa 47

7.2. Barreras para el aprendizaje 48

7.2.1. En el sistema educativo *43*

7.2.2. En el centro escolar *49*

7.2.3. En el aula *50*

7.2.4. De la familia *51*

7.2.5. Del propio alumno/a *51*

7.3. Medidas y estrategias educativas 52

7.3.1. Medidas educativas generales *53*

7.3.2. Medidas educativas específicas *53*

7.4. Buenas prácticas educativas que favorecen y mejoran la respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales 55

7.4.1. Durante el desarrollo de las unidades didácticas *55*

7.4.2. Enriquecimiento a través de talleres de ampliación *57*

7.4.3. Introducción de contenidos no contemplados en el currículo *58*

7.4.4. Programas específicos de desarrollo cognitivo *58*

7.4.5. Programas específicos de desarrollo personal y social *59*

7.4.6. Otras estrategias educativas *59*

7.5. Orientaciones educativas que favorecen y mejoran la respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales 60
7.6. Orientaciones educativas por etapas 67
7.6.1. Educación Infantil *67*
7.6.2. Educación Primaria *68*
7.6.3. Educación Secundaria Obligatoria *70*
7.6.4. Educación Secundaria Post-obligatoria *71*
7.7. Acción tutorial y alumnado con altas capacidades 72
7.8. Recomendaciones para promocionar la igualdad de género 75
7.8.1. Respecto al centro escolar *75*
7.8.2. Respecto a las familias *76*
7.9. La respuesta educativa desde el contexto social. Otras medidas complementarias a la educación formal 77
7.9.1. Programa de enriquecimiento extracurricular *77*
7.9.2. Participación en actividades extracurriculares *78*

8 La familia 79
8.1. La colaboración familias-centro educativo 80
8.2. Acciones de colaboración familia-escuela 81
8.3. Relaciones profesorado-familias 81
8.4. Relaciones entre familias y centros 82

9 Normativa 84
9.1. Ámbito internacional 84
9.2. Ámbito estatal 86
9.3. Comunidad Autónoma Vasca 88

10 Glosario 90

11 Bibliografía 93

ANEXOS 103

1. Introducción

El documento, realizado por encargo de la Dirección de Innovación Educativa del Jaurlaritza, responde a los principios de Escuela Inclusiva que el Departamento de Educación viene desarrollando durante los últimos años y que considera la atención a la diversidad como uno de los ejes fundamentales de los sistemas educativos de calidad.

La escuela inclusiva, es mucho más que un mero cambio terminológico de la Educación Especial, puesto que aborda la educación de TODO el alumnado, independientemente de sus características y necesidades.

En los últimos años, las administraciones educativas han reconocido las diferencias del alumnado con altas capacidades desde distintos planteamientos filosóficos, psicológicos y/o educativos: como *alumnado de educación especial*, como *alumnado con necesidades educativas especiales* o, en la actualidad, como *alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo*. Las evidentes características diferenciales de este alumnado exige que la escuela y el resto de la comunidad educativa contemplen de manera explícita el abordaje de las altas capacidades.

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, es importante tener en cuenta que las personas con altas capacidades forman un grupo muy heterogéneo, con tanta diversidad como la existente entre el resto de la población. No sólo provienen de familias, ambientes culturales, modelos educativos, entornos sociales diversos..., sino que también manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a sus logros académicos, desarrollo social, emocional, cognitivo, etc.

Asimismo, las diversas culturas valoran de distinta manera las capacidades humanas; tanto la consideración de la inteligencia como la de los talentos poseen diferente relevancia de unas sociedades a otras. Por lo tanto, este aspecto también habría de ser tomado en consideración en la respuesta al alumnado con altas capacidades proveniente de otros pueblos, lenguas y culturas.

Del mismo modo y dada la importancia del entorno para el desarrollo personal y social del alumnado, uno de los pilares de la educación inclusiva es la colaboración entre la escuela y la comunidad con el fin de conseguir el desarrollo integral del alumnado. Así, la colaboración familia-escuela es imprescindible en la educación del alumnado con altas capacidades.

Al mismo tiempo, este documento tiene presente el actual momento social: la sociedad de la información, que requiere ciudadanos competentes para gestionar la abundancia de información, y para adaptarse al cambio constante, a la incertidumbre y a la evolución vertiginosa de la sociedad del futuro.

Por otro lado, y en lo que se refiere a la conceptualización de la labor educativa para atender o gestionar la diversidad de capacidades, intereses, culturas, carencias o circunstancias personales y sociales, a lo largo del tiempo, se han utilizado diferentes modelos o perspectivas, que tienen que ver entre otras cosas con las concepciones existentes acerca de la naturaleza de las diferencias individuales y con los estilos de organización y funcionamiento de los centros escolares. Todos ellos son analizados desde el prisma de la escuela inclusiva con el objetivo de ofrecer las mejores respuestas a TODO el alumnado, en el que por supuesto, se incluyen los alumnos y las alumnas con altas capacidades.

La Ley Orgánica de Educación (2006) reconoce las especiales características y necesidades del alumnado con altas capacidades y en su artículo 76 dice: *"corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Así mismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades"*.

La LOE propone una educación equitativa, justa y de calidad. Una escuela para todos y todas, incluido el alumnado con altas capacidades Intelectuales, con profesionales formados, organizaciones flexibles y recursos suficientes para dar cabida a toda la diversidad.

Una escuela inclusiva que responda a la diversidad del alumnado requiere una trasformación tanto de los estilos de enseñanza-aprendizaje como de las actitudes de la comunidad educativa, es decir:

- Sensibilidad, aceptación, empatía, y conocimiento de las características y de las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Formación y actualización científica.
- Flexibilidad en la organización, exigencias y ritmos.
- Conocimiento de respuestas y prácticas exitosas para un óptimo aprendizaje y para el desarrollo de la creatividad.

La trasformación de la escuela, que se apoya en gran medida en actitudes y talantes personales, precisa también de instrumentos y guías que faciliten tanto el proceso de indagación, como de los procesos de mejora.

La tarea de transformar los centros educativos en escuelas inclusivas es compleja y requiere tanto de la disposición del profesorado, como del liderazgo del equipo directivo, para llevar a cabo un "trabajo reflexivo" individual y colectivo, de indagación y análisis, sobre los presupuestos y las prácticas en los que desarrolla su trabajo. La educación inclusiva persigue la equidad, la justicia y la excelencia. Es diversidad, es horizonte y es "utopía", un proceso o ciclo continuo de reflexión-acción, de mejora y de conocimiento científico. Ello implica estar dispuesto a la revisión de actitudes, ideas, prácticas y aportaciones para promover los

cambios o innovaciones que de su análisis se deriven.

La pasión y la emoción por una educación para todos han estado en la base de la elaboración de este documento que tiene como objetivos generales:

- Facilitar el acercamiento de la comunidad educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, para conocerlos y comprenderlos mejor.
- Ayudar a la comunidad educativa a identificar y valorar las capacidades y necesidades de estos alumnos y alumnas
- Ofrecer orientaciones al profesorado que contribuyan a dar a estos alumnos y alumnas una respuesta educativa adecuada.

En resumen, esta guía pretende ofrecer al profesorado, a otros/as profesionales y a la comunidad educativa en general, información y estrategias que les permitan conocer y responder de forma adecuada al alumnado con altas capacidades.

2. Altas capacidades intelectuales. Conceptualización

2.1. Inteligencia y altas capacidades

Hablar de capacidades intelectuales supone hablar de inteligencia. Los modelos y conceptos de inteligencia han evolucionado, y a lo largo de los siglos XX y XXI, se ha pasado de la inteligencia psicométrica a la inteligencia como un concepto dinámico, cambiante y desarrollable a lo largo de la vida. En su desarrollo intervienen las potencialidades que heredamos, el ambiente en que nos desarrollamos y aspectos cualitativos personales, como la motivación, la perseverancia, el esfuerzo...

En este sentido y como aporta Castelló, la concepción estática y unitaria de la inteligencia ha dejado paso a "una concepción dinámica y no como rasgo único sino como una constelación de capacidades irregulares que van variando a lo largo de la vida". La idea del CI como medidor de la inteligencia y como predictor del éxito tanto académico como profesional y social se han puesto en entredicho.

Las investigaciones actuales sobre la inteligencia y las aportaciones desde las neurociencias del estudio del cerebro están transformando los conceptos y las ideas vigentes sobre las altas capacidades y sobre las pautas de actuación consideradas como más apropiadas.

Sternberg (1997) explica que en el rendimiento superior se utilizan una serie de procesos cognitivos específicos para procesar la información, para enfrentarse a la novedad o para solucionar problemas. El autor va más allá del CI y distingue las inteligencias analítica, creativa y práctica. Además, aporta la idea de que para tener éxito en la vida profesional y personal (inteligencia exitosa) en alguna medida son necesarios los tres tipos de inteligencia.

Gardner (1995; 2003), aporta un enfoque novedoso rompiendo con teorías más tradicionales y conservadoras, y propone la existencia de diferentes tipos de inteligencias, de las que se hablará mas adelante.

"Cada vez son más abundantes los estudios neuropsicológicos que ofrecen resultados sobre la configuración y funcionamiento cerebral de las personas con altas capacidades, y entre ellas, las superdotadas, caracterizadas por una mayor eficiencia neural de funcionamiento que comporta la activación selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea, menor consumo metabólico cortical, mayor mielinización y riqueza de redes sinápticas" (SASTRE, 2011:5)

2.2. Aclarando términos

Actualmente existen numerosas y variadas definiciones sobre la terminología del tema que nos ocupa. En esta guía se ha optado por utilizar el término altas capacidades intelectuales, porque recoge de forma general al alumnado con estas características, tal como se explica en la siguiente cita:

"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).

Si bien se propone utilizar en esta guía el término de altas capacidades intelectuales por englobar la variabilidad individual de este colectivo, se hace necesaria la clarificación terminológica, ya que con frecuencia se usan de manera indiscriminada y de forma sinónima términos específicos como superdotación, talento, precocidad, prodigio, genio, bien dotado, etc.

La finalidad de la detección es mejorar la intervención, y entendemos que etiquetar al alumnado no aporta beneficios en la respuesta educativa; por lo tanto, es imprescindible ser rigurosos en la detección de las necesidades de todo el alumnado, para realizar intervenciones ajustadas a las características particulares de quien sobresale por sus altas capacidades intelectuales.

2.2.1. Superdotado

La configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la combinación de todos los recursos intelectuales lo que posibilita un elevado nivel de eficacia en cualquier forma de procesamiento y gestión de la información.

Los superdotados/as suelen tener buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones novedosas y adaptarse a los cambios… Debido a su alta eficacia cognitiva son capaces de establecer interconexiones entre informaciones y contextos diferentes, desarrollar nuevos conceptos y percepciones, y propuestas o soluciones innovadoras.

Los alumnos/as superdotados/as presentan una personalidad equilibrada, con niveles elevados de autoestima y confianza en sus propios recursos, si el entorno ha favorecido la satisfacción de sus necesidades.

2.2.2. Talento

El talento, responde a los conceptos de especificidad y diferencias cuantitativas. Los talentos se caracterizan por altos rendimientos en alguna o algunas áreas específicas. Pueden presentar una elevada capacidad en un ámbito, aspecto cognitivo o tipo de procesamiento, y sin embargo, mostrar un rendimiento medio o incluso algo bajo en otras áreas o dimensiones.

CASTELLÓ y BATTLE (1998) proponen la siguiente clasificación de talentos, útil para la diferenciación y comprensión del alumnado con altas capacidades intelectuales

- *Talentos simples y múltiples*: matemático, lógico, social, creativo, verbal
- *Talentos complejos*: académico y artístico-figurativo.

En el entorno educativo merece especial atención el **talento académico**. Se entiende por talento académico la forma de talento complejo en el que interactúan muy buenos recursos de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria. Este perfil es el que el profesorado detecta con más frecuencia porque son alumnos y alumnas que destacan por su capacidad de absorber gran cantidad de información y por su alto rendimiento escolar.

2.2.3. Precocidad

Estamos ante un alumnado precoz cuando manifiesta un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños/as de su misma edad cronológica. También pueden adquirir conocimientos o manifestar destrezas antes de lo esperado para su edad.

La precocidad es una característica muy frecuente entre los niños y niñas con altas capacidades; sin embargo, no siempre es así, puesto que puede haber alta capacidad sin haberse manifestado precocidad alguna.

En cualquier caso, el alumnado que presenta una precocidad en cualquier área del desarrollo debe ser atendido desde el contexto escolar sin esperar a que finalice su maduración.

2.3. Modelos explicativos de las altas capacidades

Los modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales han ido variando a lo largo del tiempo aunque en todos ellos subyace la conceptualización de la inteligencia.

Seguidamente se hace una breve descripción de algunos de los modelos que más relevancia han adquirido en la concepción de la superdotación y el talento.

2.3.1. Modelos basados en el rendimiento.

Entre ellos están los de J. Renzulli, y F. Gagné. Hacen hincapié en las características que intervienen en los logros de alto nivel.

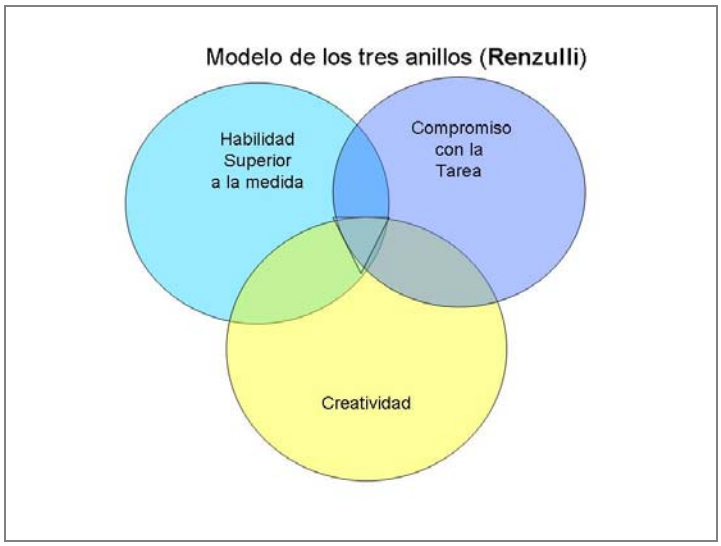
2.3.1.1. El modelo de enriquecimiento triádico o de los tres anillos de J. S. Renzulli (1978)

Este modelo se basa en la combinación de tres características o rasgos:

- Habilidad general y/o habilidad específica por encima de la media
- Altos niveles de compromiso con la tarea.
- Altos niveles de creatividad.

Para Renzulli es necesaria la interacción entre los tres componentes para poder hablar de superdotación.

El concepto de Superdotado basado en el rendimiento que propone el autor, requiere la existencia de unas capacidades relativamente estables, además de otras condiciones personales como son la creatividad y la motivación.

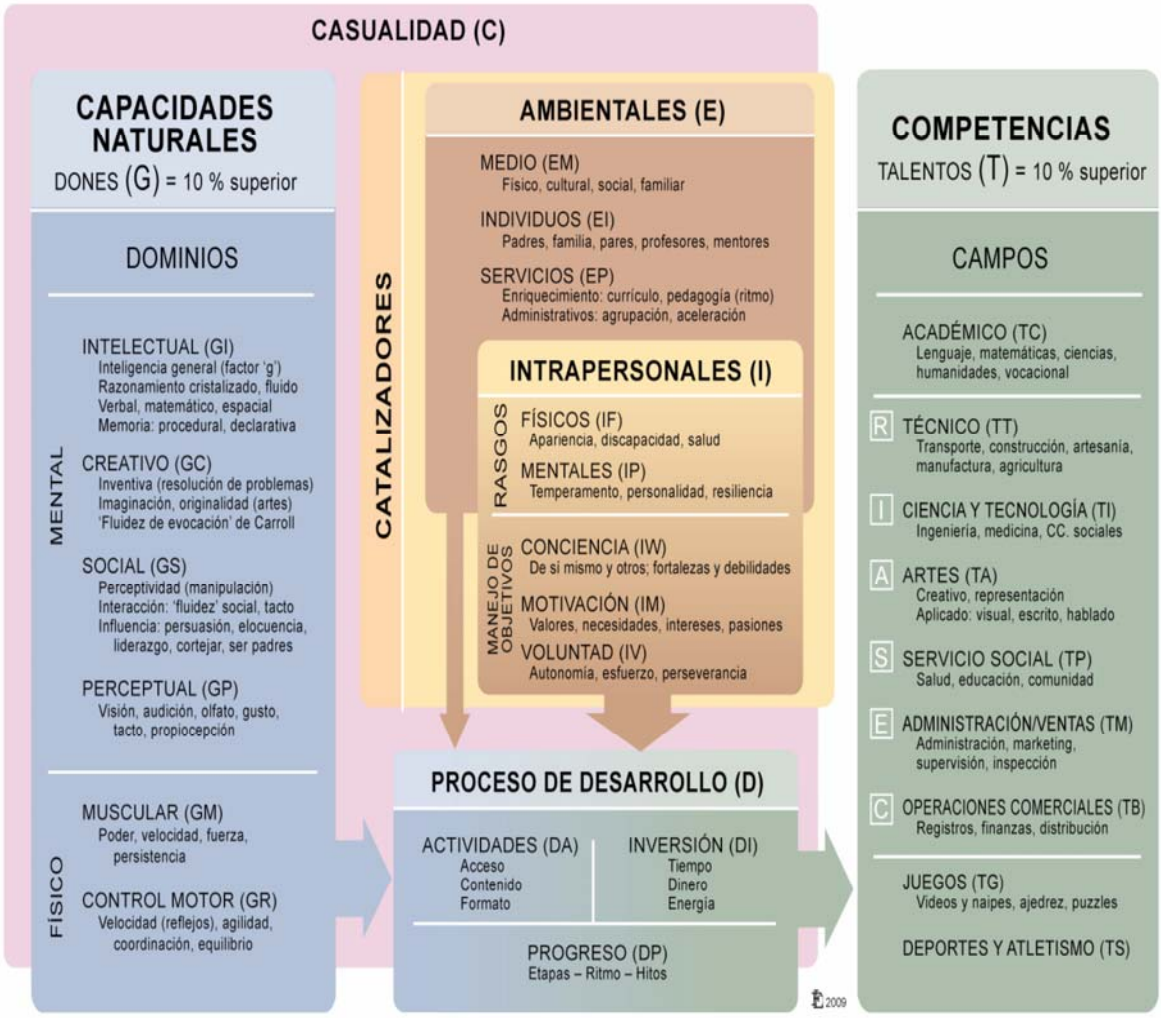


2.3.1.2. El modelo de F. Gagné: Modelo diferenciado de dotación y talento: "MDDT" (1985)

Tal y como su nombre indica este modelo establece la diferenciación entre superdotación y talento. Considera superdotación cuando aparece una competencia por encima de la media en uno o dos dominios pertenecientes a las capacidades naturales (G). Por el contrario, talento significa un rendimiento superior en uno o más campos de la actividad humana (T). El talento se desarrolla mediante el trabajado sistemático.

Introduce los catalizadores intrapersonales y ambientales como el lugar o país de nacimiento, contexto social, suerte…, que pueden influir de forma positiva o negativa en el desarrollo de las aptitudes individuales.

Gagné otorga a la casualidad y la suerte influencia tanto sobre las capacidades naturales como en los catalizadores ambientales e intrapersonales.



Referencia[1]

[1] Por gentileza del doctor Gagné (2009). II Jornadas nacionales sobre altas capacidades intelectuales. Bartzelona.

2.3.2. Modelos de orientación sociocultural: Tannenbaum y Mönks

2.3.2.1. Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación. Tannenbaum (1997).

Este modelo atribuye importancia al contexto social y cultural en el que se desenvuelve el individuo. Además de la inteligencia, los factores de personalidad y los sociales y culturales son considerados necesarios.

Por tanto, consideran que la influencia ambiental (familia y sociedad) es fundamental a la hora de favorecer o dificultar el desarrollo del talento y el potencial de la persona.

En la consideración de la superdotación son necesarios los siguientes factores:

1) Capacidad general.

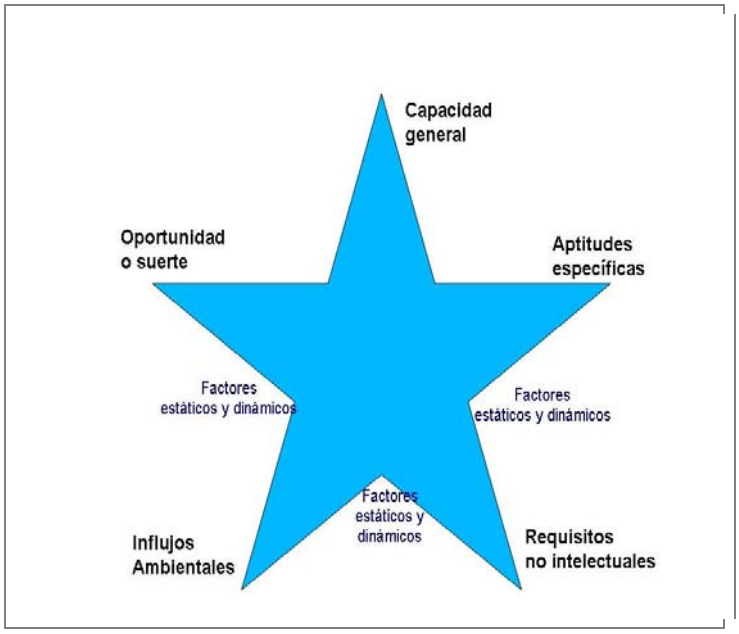
2) Aptitudes específicas.

3) Factores no intelectivos.

4) Influjos ambientales.

5) Factor suerte u oportunidad.

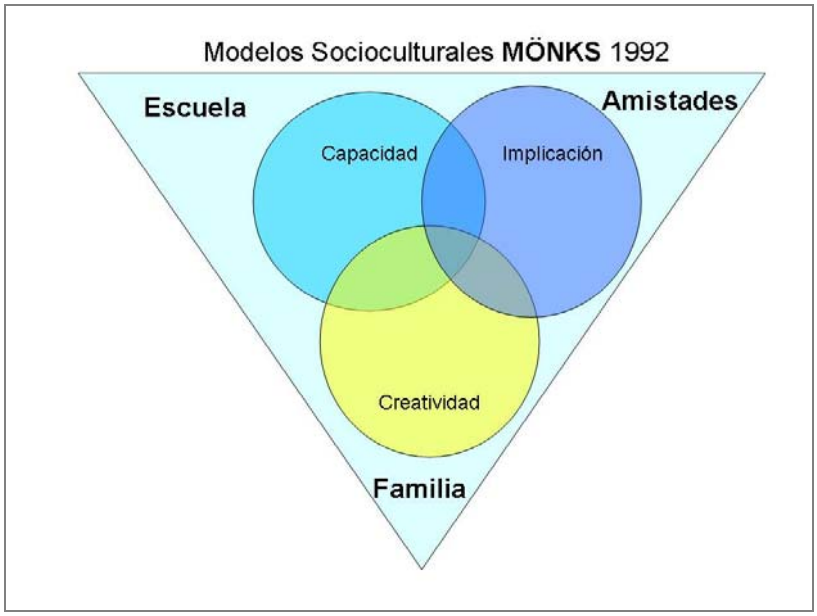
Estos factores constan a su vez de factores estáticos y dinámicos. Estos cinco factores de la superdotación suelen representarse por medio de una estrella.



2.3.2.2. Modelo de la interdependencia triádica J. Mönks (1992)

En este modelo se considera la superdotación como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo y de su entorno.

Mönks añade al modelo de los tres anillos de Renzulli las variables sociales del colegio, compañeros y familia.



2.3.3. Modelos cognitivos. R. J. Stenberg (1986; 1993): Teoría triárquica de la inteligencia y pentagonal de la superdotación

La teoría propuesta por Sternberg plantea un modelo en el que se conjugan altos niveles cognitivos, la creatividad y la dimensión práctica. Esta teoría triárquica consta de tres subteorías: la teoría componencial, la experiencial y la contextual. El autor se sirve de ellas para explicar la naturaleza de la inteligencia excepcional:

- *Subteoría componencial* o de relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental de la persona. Se explican los procesos mentales implícitos en la inteligencia. Los componentes de esta subteoría son los metacomponentes (procesos ejecutivos que mandan en los demás componentes), los componentes de ejecución y los componentes de adquisición de conocimientos.
- *Subteoría experiencial* en la se refiere a la inteligencia y su experiencia a través de la vida. Los componentes citados anteriormente se utilizan ante la novedad así como para automatizar la información. El proceso de "insight" es relevante.

- *Subteoría contextual* que contempla la inteligencia y el mundo externo de la persona. Se refiere a los mecanismos utilizados en la adaptación, selección y configuración del medio. Se describen las conductas consideradas como inteligentes en las diferentes culturas y las destrezas utilizadas en la resolución de los problemas.

El autor describe tanto las inteligencias analítica, creativa y práctica, que están relacionadas entre sí y que son necesarias para una inteligencia exitosa, como los diferentes estilos de inteligencia.

En la explicación de la Teoría Pentagonal de la superdotación, enfatiza el contexto cultural en el que estamos insertos. El autor considera necesarios la existencia de cinco criterios en la consolidación de las altas capacidades: criterios de rareza, de productividad, de valor, de demostrabilidad y de excelencia.

2.3.4. Modelos basados en capacidades: Modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1984)

El autor desarrolla la teoría de las Inteligencias Múltiples, cambiando la concepción de inteligencia como elemento único y estático.

Como aportaciones importantes hemos de citar, por un lado, la introducción de dos factores novedosos: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, y por otro, la influencia de factores culturales y ambientales para el desarrollo de la inteligencia, entendida ésta como un potencial variable en función de las circunstancias de la vida y de la cultura.

Gardner identificó inicialmente 7 tipos de inteligencia y posteriormente introdujo una octava, la *inteligencia naturalista*. Actualmente, propone introducir otros/as dos nuevos tipos de inteligencias: la *inteligencia existencial* y la *inteligencia pedagógica*, tal y como nos transmitió en su investidura como Doctor Honoris Causa por la Unibertsitatea Camilo José Cela (Madril, Noviembre de 2011).

Las inteligencias según H. Gardner son :

- *Inteligencia cinético-corporal*. Es la habilidad para resolver problemas, crear o transformar objetos, utilizando el cuerpo o partes de él de manera efectiva: expresar una emoción, transmitir un sentimiento, defenderse o atacar, anticipar un movimiento, manipular objetos e instrumentos. Está presente en cirujanos/as, bailarines/as, actores, deportistas.
- *Inteligencia lógico matemática*. Es la capacidad lógica, matemática y científica. Nos permite identificar modelos, operar con símbolos, formular y verificar hipótesis, los razonamientos inductivo y deductivo y el pensamiento abstracto. Está presente en científicos/as, matemáticos/as, ingenieros/as y analistas de sistemas, entre otros/as.

- *Inteligencia musical*. Es la capacidad para crear, percibir, trasformar, analizar, interpretar, las formas musicales. Está presente en críticos/as musicales, intérpretes, compositores/as…
- *Inteligencia espacial*. Es la capacidad para formarse un modelo mental del espacio y operar en él. Está presente en marinos/as, arquitectos/as, decoradores/as, ingenieros, escultores/as, modistas/os…
- *Inteligencia lingüística*. Es la capacidad para comprender, interpretar, producir o expresar por medio del lenguaje. Se ve en escritores/as, oradores/as, críticos literarios, bertsolaris…
- *Inteligencia interpersonal*. Es la capacidad para comprender a los demás y relacionarse. Entender sus motivaciones, intenciones, sus estados de ánimo. Vendedores/as, líderes, terapeutas, profesorado…
- *Inteligencia intrapersonal*. Es la capacidad del conocimiento propio, de las propias emociones y sentimientos, de formarse un modelo verdadero de sí mismo y actuar en la vida; capacidad para plantearse objetivos, valorar habilidades, carencias y necesidades. Está presente en psicoterapeutas, psicólogos/as, teólogos…
- *Inteligencia naturalista*. Es la capacidad para conocer e interpretar la naturaleza: especies de animales y plantas y su cuidado, las interacciones del medio físico, la climatología… Científicos/as, guías, cazadores/as, ecologistas y paisajistas…

Tal y como se indica anteriormente, en la actualidad H. Gardner estudia la posibilidad de incluir en su teoría “otras inteligencias”, como la *inteligencia existencial*, que trataría de responder a cuestiones del ser humano respecto al sentido de la muerte, de la vida, nuestro lugar en el cosmos, etc.; y la *inteligencia pedagógica* que se refiere a la capacidad de comunicar un saber o una destreza.

3. Características

El alumnado con altas capacidades conforma un grupo heterogéneo, al igual que el resto de la población. Las características que enumeramos interactúan entre sí y con el medio cultural y social, posibilitando un mayor o menor desarrollo en algunas de ellas.

3.1. Características generales

Aunque no se puede generalizar, ya que cada persona es diferente las siguientes características sugieren la existencia de altas capacidades.

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

3.2. Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje lo entendemos como una tendencia global de un alumno/a a la hora de aprender y como tal tendencia no es algo fijo e inmutable, sino que está en continua evolución. Tiene relación con los canales sensoriales preferidos en el procesamiento de la información: visuales, auditivos, táctiles…

Los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales pueden:

- Aprender más rápido, con más facilidad y de forma diferente a sus compañeros/as.
- Enfrentarse a contenidos más complejos que las personas de su edad.
- Mostrar gran capacidad de atención y observación hacia las personas o las cosas.
- Poseer un alto nivel de energía, capacidad de concentración y persistencia.
- Ocuparse de varias temas a la vez y pueden enfocar un problema desde ópticas diferentes.
- Manifestar un buen potencial de aprendizaje y son alumnos/as que con poco esfuerzo obtienen un alto rendimiento (Calero, 2007)
- Realizar un aprendizaje inductivo, es decir, tienen gran facilidad para relacionar la información obtenida en diferentes contextos y extraer conclusiones.

3.3. Motivaciones e intereses

Los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales pueden:

- Mostrar una amplia gama de intereses y preocupaciones tempranos que no son propios de la edad (creación del universo, muerte, trascendencia, lo que está bien o mal, la justicia, extinción de especies como los dinosaurios, biografías de personas relevantes, colecciones…)
- Manifestar un alto grado de motivación, entendida como el compromiso con la tarea y la persistencia en la resolución de problemas.
- Sentir gran curiosidad y ganas de aprender.
- Presentar una mayor motivación intrínseca.
- Cuestionar problemas de la vida real.
- Preocuparse por problemas éticos.

3.4. Características cognitivas

Los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales pueden:

- Utilizar e interpretar el lenguaje de manera rica y muy precisa.
- Ser capaces de comunicar sin lenguaje, de interpretar las emociones sutiles para entender el lenguaje no verbal.
- Tener unos recursos de gestión de la memoria muy eficaces. Su estilo de recuerdo es más reconstructivo que recuperativo.
- Poseer flexibilidad cognitiva, es decir, capacidad para afrontar una situación novedosa, para adaptarse a un cambio, etc.
- Desarrollar habilidades metacognitivas.
- Mostrar una gran velocidad en la adquisición y procesamiento de la información.

3.5. Creatividad e imaginación

La creatividad es una capacidad que poseemos todos los seres humanos. En las personas con altas capacidades se trata de una característica muy significativa que puede observarse desde muy temprana edad y que puede manifestarse de muy diferentes maneras y grados. Según Clark (2008) en las personas con altas capacidades, la creatividad debe abordarse de una manera global, desde una perspectiva cognitiva, emocional, física/sensorial e intuitiva.

El alumnado con altas capacidades intelectuales suele presentar:

- Curiosidad: desde pequeños observan, miran, exploran o preguntan constantemente. Manifiestan un gran sed por conocer, por obtener respuestas a sus dudas, además, sus preguntas suelen ser inusuales en niñas/os de su edad. Con frecuencia se impacientan por la demora en la respuesta a la cuestión planteada y ello puede cansar a las familias o al profesorado.
- Originalidad. Creación de nuevas ideas.
- Imaginación rica en detalles. Buscan nuevas maneras de enfocar y realizar las cosas. Son hábiles en imaginar y crear historias, proponer nuevas soluciones originales.
- Fluidez de pensamiento, de combinación de ideas y conocimientos. También pueden generar muchas y variadas propuestas y respuestas a un mismo tema.
- Integración de conocimientos provenientes de distintos ámbitos y su uso en la resolución de una tarea o actividad.
- Necesitan conocer el porqué de las cosas, de las normas…
- Facilidad para imaginar situaciones inacabadas, para inventar historias…

- Capacidad para romper los moldes, normas y hábitos establecidos y osadía e independencia en sus propuestas.
- Tendencia a investigar, a utilizar los recursos de manera diferente. Suelen tener gran variedad de intereses que a veces no comparten con sus compañeros/as.
- Pueden ver más allá de lo aparente.

Es importante recordar que algunas veces pueden enfocar su creatividad hacia el mundo artístico y figurativo: música, escultura, pintura, teatro, pero también hacia la investigación, mecánica, inventos, utilizaciones diferentes a las habituales, trabajos de clase, manera de vestir, juegos etc.

3.6. Disincronía o asincronía

Esta característica hace referencia a un desarrollo no homogéneo o desequilibrado de las áreas: social, cognitiva, psicomotora y afectiva y a menudo está presente en el alumnado con altas capacidades.

Por ejemplo se puede observar un desarrollo cognitivo precoz, pero no necesariamente acorde con el emocional o el social. Este hecho puede hacerles sentirse diferentes a los demás y generar dificultades en su identificación con los otros/as (Silverman, 1992; 2001).

J. J. Terrassier (1994) diferencia dos tipos de disincronía: la interna y la social.

- La interna que se refiere al desarrollo no homogéneo entre la capacidad más puramente cognitiva y el lenguaje, la psicomotora y la emocional.
- La externa o social que hace referencia a la discrepancia entre el niño o la niña y la escuela, la familia y las amistades.

Así, podemos observar a niñas/os que leen perfectamente pero que escriben mal, que hablan correctamente pero no pueden comunicarse con compañeros de su edad, o a niños/as con menor madurez emocional o física que lo esperado para su edad.

De esta característica se deriva que este alumnado puede buscar entre compañeros mayores la compañía que necesitan para intercambiar gustos, aficiones, intereses o preocupaciones.

En las relaciones con los demás, en la etapa infantil pueden preferir actividades y juegos más intelectuales que psicomotores.

Respecto a la familia la disincronía puede generar confusión, respecto a los roles, establecimiento de límites, trato, etc.., más adecuados que deben tener hacia sus hijos.

Así mismo, al profesorado puede sorprenderse ante la coexistencia de preguntas de “adulto” junto a comportamientos más infantiles.

3.7. Características sociales y emocionales

Las altas capacidades tienen tanto un componente cognitivo como emocional. Históricamente ha existido la creencia de que las personas con altas capacidades intelectuales eran emocionalmente débiles, inestables, raras, e incluso enfermas, habiendo sido mantenida desde la literatura, el periodismo, la filosofía, la medicina o la psicología y ha contribuido a mantener muchos de los estereotipos y prejuicios existentes. Contrariamente a esta idea, algunas investigaciones recientes han contemplado la superioridad emocional de estas personas respecto a sus congéneres en lo que se refiere a la madurez emocional, el autoconcepto, la asertividad etc. Hoy en día, sin embargo, existe unanimidad entre los/as investigadores y teóricos de las altas capacidades en considerar el aspecto emocional como parte intrínseca de las altas capacidades y en la idea de que poseer una alta capacidad no supone la existencia de problemas de tipo emocional.

Todas las personas, independientemente de su edad, sexo, raza, cultura, capacidad, etc., necesitan un desarrollo pleno y equilibrado, esto es, de todos los aspectos y ámbitos de su persona: intelectuales, físicos, sociales y emocionales. Aunque la psicología ha tratado la inteligencia y las emociones como dos ámbitos diferenciados de la personalidad, las aportaciones más recientes, desde la psicología hasta las neurociencias, Sternberg (1999), H. Gardner (2005), Damasio (2005), entre otros/as, han subrayado la importancia e influencia que tienen las emociones en el desarrollo cognitivo, para valorar las consecuencias de nuestros actos, para planificar los comportamientos o para la secuenciación.

H. Gardner (2005) en su teoría de las Inteligencias Múltiples y en concreto en las inteligencias Interpersonal e Intrapersonal explica la importancia del acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de conocimientos, a la capacidad de discriminar entre las emociones y poder recurrir a ellas ya que es fundamental para orientar la propia conducta.

Por otra parte, Sternberg, gran estudioso de la inteligencia, opina que para que la inteligencia sea exitosa son fundamentales las variables de tipo emocional que intervienen, por ejemplo, en el conocimiento de uno mismo, del grupo y de las relaciones entre ambos.

Asimismo, Castelló (1999) y Martínez (2004) aportan *que "las variables sociales y emocionales son un elemento modulador de las capacidades cognitivas, pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de la persona y la cristalización de su potencial en conductas observables".*

Landau (2008) y su equipo de investigadores de la Unibertsitatea de Tel Aviv observaron que la madurez emocional repercute tanto en la creatividad como en la inteligencia. La autora sostiene que la superdotación no está condicionada sólo por una alta inteligencia sino también por la madurez emocional.

Dabrowski (1977), atribuye un papel primordial a las emociones para el desarrollo de la personalidad y le concede incluso más importancia que a la inteligencia. Piensa que la inteligencia en sí misma no es suficiente para el desarrollo humano. Para el autor, el desarrollo mental es una transición desde rangos inferiores a rangos superiores de entendimiento y procesamiento psicológico, en el que las emociones juegan un papel fundamental, como motor del mismo.

Por lo tanto, es fundamental, tratar el aspecto emocional del alumnado con altas capacidades conjuntamente con el aspecto cognitivo y social.

Estas características sociales y emocionales en el alumnado con AACC hacen referencia a estos aspectos:

- *Intensidad emocional.* La intensidad emocional se considera como una de las más definitorias y parte intrínseca de las altas capacidades y fue descrita por pioneras en el estudio de las altas capacidades como L. Hollingworth, K. Dabrowski,… y más recientemente por L.K. Silverman, M. Piechowski, L. K. Sword o E. Landau. La intensidad emocional demuestra una vida interior rica y compleja, plena de emociones profundas y es lo que hace que las personas disfruten de la vida, sientan la alegría de vivir, la pasión por aprender, desarrollar un talento y estar motivadas por la consecución de logros. Puede manifestarse de diferente manera: empatía, preocupación por los sentimientos de los demás, por la muerte, sensibilidad y profundidad en las relaciones, apego a los animales, miedos, sentimientos de inferioridad o de inadecuación, profundidad de sentimientos: alegría, tristeza, ambos a la vez. Corporalmente se puede expresar con movimientos, tics, actividad física.
- *Intensidad sensorial,* se manifiesta mediante una alta capacidad sensorial y de placer/displacer elevados ante los sonidos, el ruido, la música, los olores, los sabores, las texturas, los colores, la belleza... Esta característica ha sido ampliamente estudiada y descrita por K. Dabrowski, M. Piechowski o T. Cross, entre otros/as, y denominada como *"overexcitabilities".*
- *Independencia de creencias y opiniones* ante las demás personas o ideas vigentes en la sociedad lo que puede manifestar como obstinación o rebeldía.
- *Desarrollo moral y del sentido de la justicia* desde pequeños, con opiniones y valores propios. Tiende hacia valores universales como justicia, paz, equidad y preocupación hacia el sufrimiento en el mundo: guerras, hambre, contaminación, cambio climático. Busca el aspecto ético cuestionando y preocupándose por lo que está bien y mal; se rebela ante las injusticias y no acepta que se incumpla la palabra dada y la necesidad de comprender y cuestionar las normas sociales y morales.

- *Sentido agudo de la crítica respecto a sí mismos/as y con los demás.* Se manifiesta en la disconformidad ante la mediocridad, la ambigüedad, la exigencia de calidad.
- *Sentido del humor* que puede ser elaborado, irónico, inteligente incluso corrosivo. Buscan el aspecto lúdico, divertido de las cosas y las situaciones y al no ser siempre comprendido puede interpretase como muestra de llamadas de atención o de protagonismo.
- *Perfeccionismo* entendido como una necesidad de realizar bien las tareas, de conseguir logros, de mejorar, perseverar. Lo simple puede ser convertido en complejo. Subyace una gran motivación intrínseca. Puede ir acompañado con el miedo al fracaso y con una baja tolerancia a la frustración.
- *Tendencia al control interno de la conducta* y a modificar el comportamiento de acuerdo a las diferentes demandas sociales, cognitivas y/o emocionales que surgen en situaciones específicas. Calero (2007) lo llamaría autorregulación.
- *Posibilidad de manifestar estados de inquietud, impaciencia o ansiedad*, tics, gran actividad física, a veces generada por una gran sed de conocimientos, o por el hecho de adaptarse al ritmo de los demás. Puede observarse en la existencia de tics nerviosos, mordida de uñas o lápices, mirada continua al reloj, somatizaciones, etc.

3.8. Características diferenciales de género

Las alumnas con altas capacidades intelectuales merecen especial atención puesto que el hecho de tener altas capacidades no les hace inmunes a la realidad social en la que están insertas y en la que todavía las niñas, las chicas, las mujeres… siguen sufriendo la desigualdad de género.

Diferentes investigaciones han reflejado las diferencias que pueden presentar las chicas con altas capacidades en comparación a los chicos: Hollingworth, L. (1926); Reis, S. (1999); Silverman (1993); Kerr, B. (1994); J. Willis & Willinsky (1999). Estos estudios ofrecen luz para conocer y comprender estas diferencias y sus causas así como presentar propuestas de actuación a nivel escolar y familiar.

Por un lado se constata la existencia de una mayor dificultad respecto a la identificación de las chicas como alumnas con altas capacidades, ya que por cada 10 personas identificadas 7 son chicos y solamente 3 chicas. Esta proporción comienza a disminuir desde la etapa primaria donde los chicos son el 52% y las chicas el 48% (Pérez y Domínguez, 2000) pero que al llegar a la adolescencia parecen desaparecer. Respecto a la falta de rendimiento, en el caso de los niños empieza a decaer desde los primeros cursos de primaria y sin embargo entre las niñas esto suele ocurrir después de la pubertad (Reis, 1999)

Respecto a las diferencias intelectuales entre ambos géneros, aunque algunos estudios atribuyen alguna superioridad a uno u otro género, en algunos campos, estas diferencias parecen ser debidas más a factores educativos y ambientales que de otro tipo.

En los comportamientos observables referidos al descontento, a la falta de motivación o al malestar, los niños exteriorizan más su rebeldía y las niñas optan más por callarse y conformarse.

Entre los factores que pueden contribuir a la falta de éxito entre las niñas, la autora atribuye a los estereotipos culturales, a los roles sexuales y a los mensajes contradictorios un papel primordial. Se ha constatado que los/as educadores tratan de diferente manera a las chicas en la escuela y en la Unibertsitatea. Por otra parte, el miedo al éxito y a trasgredir lo esperado en su género, la poca planificación del futuro a medio y largo plazo, el perfeccionismo que pretenden alcanzar algunas niñas en todo lo que hacen junto a la escasa orientación profesional que reciben contribuyen a esta realidad. Parece darse entre las chicas un conflicto entre la feminidad y el talento, un menor rendimiento en matemáticas y ciencias, menos intereses y aficiones comparados con los chicos, menores expectativas profesionales y una baja autoestima.

Respecto al desarrollo de la identidad, muchas mujeres tienden a definirse más por sus relaciones con los demás y con lo que la sociedad espera de ellas y que son más vulnerables a las dificultades a la hora de elegir o adoptar roles no tradicionales.

Autoras como L. Pérez y Domínguez (2000) opinan que debido a la presión social que ejerce una percepción estereotipada de los papeles masculinos y femeninos, las chicas tienden a conformarse con un papel que les lleva a la disminución de su autoconcepto. La presión de los estereotipos sociales puede condicionar las expectativas y llegar a convertirse en barreras sociales. Así, al llegar a la adolescencia, podemos encontrarnos con chicas socialmente muy adaptadas, conformistas, preocupadas por su imagen y por su interacción con los demás, que pueden camuflar o renunciar a su alta capacidad, con una autoestima baja y que buscan ser aceptadas por los demás.

4. Necesidades

Es importante recalcar una vez más que las necesidades no se dan ni de la misma manera ni con la misma intensidad en todo el alumnado. Cada niña y niño es único y diferente de sus iguales. Tienen por tanto, necesidades personales diferenciales, pero a la par presentan necesidades comunes al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Seguidamente se presentan algunas de ellas:

- Aceptarle como es. Se trata de niños/as con sus aciertos y errores.
- Trabajar conjuntamente las necesidades cognitivas, sociales y emocionales.
- Profundizar en el autoconcepto positivo. Conocer sus fortalezas y sus debilidades.
- Ayudarle a conocerse a sí mismo, a que sepa lo que es la alta capacidad y las ventajas y desventajas que ello conlleva.
- Aceptar su sed por aprender, su curiosidad, su deseo de ampliar algunas materias. No frenar sus inquietudes.
- Lograr un equilibrio entre las capacidades y deseos propios y las posibilidades y las exigencias sociales.
- Reconocer su necesidad de mostrar y aportar lo que sabe.
- Estimulación intelectual, creativa… apropiada y constante.
- Ofrecerle oportunidades para relacionarse con otras personas con las que comparta aficiones e intereses.

5. Mitos y realidades

Algunos de los mitos más arraigados son:

- *El alumnado con altas capacidades triunfa académicamente y en todas las áreas.* Algunos de ellos/ellas pueden destacar en algún dominio del saber pero no necesariamente en todos, así como algunos pueden llegar a fracasar escolarmente.
- *El alumnado con altas capacidades intelectuales avanza por sí mismo y puede lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda.* A pesar de que aprenden rápido y con facilidad, necesitan que se les oriente, apoye y estimule para poder desarrollar sus capacidades. Además, si no se responde adecuadamente a las características y necesidades del alumnado es probable que surjan reacciones y comportamientos inadecuados.
- *Estos niños y niñas necesitan de una atención específica e incluso terapéutica*. Es importante hacer notar que no todos los niños/as con altas capacidades intelectuales necesitan ayuda especial. Muchos de ellos se encuentran bien adaptados a su entorno y no hace falta que se les dé un tratamiento especifico.
- *Es fácil detectarlos y/o es definitorio obtener un CI superior a 130.* La tipología de este alumnado es muy amplia y heterogénea y en ocasiones, pueden pasar desapercibidos o se puede dar lo que se denomina “la sobredotación encubierta”. Por ello, es necesario seguir rigurosamente el proceso de detección de forma colaborativa entre la familia y la comunidad educativa. La obtención de un CI elevado no puede ser el único determinante de la alta capacidad.
- *No necesitan estimulación e incluso les puede perjudicar*. La estimulación es fundamental para el desarrollo humano. Necesitan atención y estimulación adecuadas a sus competencias, de lo contrario no desarrollarán sus potencialidades.
- *Tienen problemas para relacionarse con los de su edad.* Al igual que el resto de sus compañeros o compañeras, algunos pueden tener necesidad de trabajar estrategias de relación social, pero no es generalizable a este colectivo, si bien es cierto que suelen buscar personas con las que puedan interactuar, compartir temas de interés y en ocasiones las encuentran en mayores.
- *Se trata de personas inestables, débiles, enfermizas que triunfan en el ámbito académico o profesional, pero no en lo social; o todo lo contrario, que son líderes y que gozan de una excelente salud emocional.* El alumnado con altas capacidades, en general,

se adapta bien al entorno, pero la variabilidad caracterial es muy amplia. Sus características diferenciales (cognitivas, disincronía, emocionales…) deben ser debidamente atendidas.

- *El alumnado con altas capacidades generalmente se aburre en la escuela.* Esto puede suceder si la escuela no responde a sus capacidades, ritmo de aprendizaje, si es repetitiva y rutinaria, y no da lugar a la creatividad.
- *Existen más niños que niñas con altas capacidades*. Conforme la edad avanza, el número de niñas detectadas tiende a disminuir y, a nivel mundial, de cada 10 niños identificados aproximadamente 3 son niñas y 7 niños; los expertos atribuyen esta diferencia a los patrones sociales y culturales vigentes.
- *Todos los niños/as con altas capacidades son precoces y desde muy pequeños pueden mostrar sus características*. Aunque esta situación es frecuente, no siempre son niños o niñas con un desarrollo precoz. Algunos de ellos pueden presentar un desarrollo normal e incluso tardío.
- *Hay más personas con altas capacidades entre quienes provienen de niveles socioculturales altos que entre los que viven en otros más desfavorecidos.* Sabemos que ni la raza, la cultura, ni el nivel social determinan su existencia, pero la influencia del medio ambiente es determinante, pudiendo ejercer una influencia positiva o negativa en ellos.

6. Cómo reconocer al alumnado con altas capacidades intelectuales

6.1. ¿ Por qué es importante la detección ?

La identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales ha sido un tema controvertido y existen dos puntos de vista. Por una parte, los detractores de la identificación basan su postura en los efectos negativos de etiquetar a este alumnado y en el convencimiento de que una oferta educativa suficientemente diversificada puede dar respuesta a sus necesidades. Como consecuencia de ello, destacan algunas dificultades:

- Confusión en el propósito de la identificación.
- Mal uso y abuso de los test.
- Confusión diagnóstica.
- Falsa etiquetación.
- Expectativas desajustadas.
- Intervención inadecuada e ineficaz.

Por otro lado, los partidarios de la identificación, justifican su necesidad desde diversos puntos de vista:

- Desde el punto de vista socio-político, la identificación se hace necesaria por las aportaciones y beneficios que estas personas pueden dar a la sociedad en general y a su país en concreto.
- Es una realidad que el índice de fracaso escolar es semejante al que se da entre la población en general.
- Es necesario conocer las características de este alumnado como primer paso para establecer medidas, tanto a nivel general como individual, que permitan diseñar una respuesta educativa orientada a desarrollar al máximo sus potencialidades. La mayoría de los expertos aconsejan que la identificación se realice cuanto antes.

A pesar de los problemas que puedan surgir en la detección, coincidimos en que es necesario identificar al alumnado con altas capacidades, para poder conocer diferencialmente sus características y funcionamiento intelectual y hacer propuestas educativas acordes a sus necesidades.

Así mismo es un derecho de dicho alumnado acceder a una educación que responda a sus necesidades. La no detección y desatención incurriría en la negación de dichos derechos.

La escuela y la familia son los principales contextos para identificar al alumnado que tiene altas capacidades intelectuales por lo que la detección temprana permitiría intervenir proponiendo las medidas más adecuadas a cada caso.

6.2. ¿Cuál es la finalidad de la detección?

La detección del alumnado con altas capacidades intelectuales es necesario para:

- Conocer su perfil: los recursos intelectuales que dispone, aptitudes, rendimiento, estilo de aprendizaje, intereses, visión de futuro, características personales y emocionales…
- Responder lo más adecuada y tempranamente a sus necesidades.
- Desarrollar su potencial y sus competencias.
- Proporcionar el máximo acceso al aprendizaje y favorecer el desarrollo emocional del alumnado.
- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Facilitar la evolución natural que posibilite una vida más feliz en la comunidad, un comportamiento ético y responsable.

6.3. El proceso de detección

6.3.1. Características del proceso de detección

El proceso que se propone se basa en una concepción multidimensional, clara y en desarrollo y está orientado a conocer las altas capacidades y poder atender adecuadamente a esta población.

Esta detección y valoración del alumnado con altas capacidades no debe ser una tarea que se realice en un momento concreto, con los datos aportados exclusivamente por test o pruebas psicométricas o basadas únicamente en la capacidad intelectual del niño o niña. Deberá ser un proceso en el que se utilicen estrategias y herramientas diversificadas, que atiende a su desarrollo emocional y social y a su creatividad, y en el que participen todos los agentes de la comunidad educativa y la familia.

Por lo tanto, debe ser:

- **Multidimensional**, considerando al alumnado en su globalidad: capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas, motivación, estilos de aprendizaje y contexto social. Sin olvidar

que esta población es muy heterogénea y que no tiene por qué mostrar alto rendimiento en todas las dimensiones antes citadas.

- **Cuantitativa** (test y pruebas estandarizadas, calificaciones escolares,…) **y cualitativa** (informes y observaciones del profesorado, información de las familias, nominaciones de iguales, autoinformes).
- **Contextualizada**, que recoja todos los aspectos y entornos (social, educativo, familiar).
- Concebida como **un proceso normalizado** con el fin de detectar las variables que pueden favorecer o dificultar la satisfacción de sus necesidades.

6.3.2. Procedimiento

6.3.2.1. Al comienzo del curso escolar

El profesorado realizará la detección con la evaluación inicial del alumnado al comienzo de ciclo o curso escolar. La información recogida servirá para organizar la respuesta educativa ajustada a las características y necesidades específicas del alumnado.

El profesorado decidirá qué tipo de medidas organizativas, recursos, apoyos… pone en marcha para atender a la heterogeneidad del alumnado. En ocasiones una respuesta diversificada será suficiente para adecuar el aprendizaje a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

Para ello, el profesorado contará:

- Con la información de la familia, informes de otros profesionales aportados por las familias, información de cursos anteriores, cuestionarios de identificación, indicadores u otras herramientas.
- Con la ayuda de otros profesionales de la propia escuela (orientador/a, consultor/a...) y de los servicios de apoyo.

Este nivel de respuesta es, por excelencia, el más inclusivo ya que contempla al alumnado en su contexto ordinario.

6.3.2.2. Durante el curso escolar

A pesar de la aplicación de medidas generales, el profesorado puede detectar alumnos/as que destaquen significativamente por sus habilidades, capacidades, rendimiento y/o alta creatividad, y puedan necesitar otro tipo de medidas complementarias.

Es otro momento en el que se solicitará la colaboración de los servicios de apoyo educativo para poder analizar la situación e iniciar la Evaluación Psicopedagógica.

En ocasiones, son las familias las que realizan la petición de evaluación psicopedagógica y/o de intervención al centro escolar. La colaboración y trabajo conjunto con las familias es un pilar de la escuela inclusiva, y como tal debe impregnar nuestra acción educativa. Dicho esto, resulta lógico y pertinente que la petición de evaluación psicopedagógica sea una decisión compartida entre la escuela y la familia.

Legalmente, la petición de evaluación psicopedagógica debe realizarse a través del tutor/a con el conocimiento y permiso de la familia y o representantes legales, y en su caso, del propio alumno/a.

6.3.3. Tareas de los diferentes agentes ante la detección.

La identificación es una tarea compleja en el que intervienen diversos agentes. Los agentes de la detección son: el profesorado, la familia, los iguales, los profesionales y el mismo niño o niña. La comunidad educativa y la familia han de trabajar en estrecha colaboración y aportar a este proceso la información útil y los elementos necesarios que se derivan de la relación que cada uno mantiene con la alumna o alumno a evaluar.

6.3.3.1. La familia

El juicio de los padres y madres tiene gran importancia en la detección y evaluación de este alumnado, ya que ellos son los que mejor conocen las características de sus hijos e hijas. Pueden aportar una información muy valiosa en el proceso de detección y valoración. Y como agentes activos en dicho proceso ayudarán a definir las capacidades y áreas de interés de sus hijos/as.

6.3.3.2. El profesorado

El profesorado junto con la familia es quien mejor conoce el funcionamiento de las niñas y niños. La escuela y el aula son medios idóneos para recoger datos e información valiosa sobre este alumnado.

Por ello, el profesorado debe realizar una observación exhaustiva y continua del alumnado para poder detectar las características diferenciales de estas niñas y niños. Estas observaciones se harán tanto de los comportamientos como de las producciones del alumnado, ya que elegir únicamente los logros escolares o rendimientos satisfactorios como instrumento de identificación es cuestionable, porque este alumnado puede pasar desapercibido, lo que se denomina como “sobredotación encubierta”.

Cada profesional desde su perfil y competencia aportará su saber pedagógico al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con altas capacidades. (Profesor/a Tutor/a, Consultor/a, Orientador/a, Profesor/a de apoyo, Jefe/a de estudios, coordinador/a de ciclo…).

6.3.3.3. Los iguales o compañeros y compañeras

La información que pueden dar los compañeros de clase, a través de cuestionarios, nominación entre iguales, listados, sociogramas, etc., puede ser muy útil en la detección.

6.3.3.4. El alumno y la alumna

Las autobiografías, descripciones sobre uno mismo o los cuestionarios a partir de los 10 años (Gómez Masdelvall y V. Mir, 2011) son también valiosos para obtener información. En la medida de lo posible y dependiendo de la edad del alumno/a/a se contará con su implicación en el proceso así como su opinión al respecto.

6.3.3.5. Los asesores y asesoras de los Berritzegunes

Los asesores/as, como agentes en la detección, colaborarán en la evaluación contextualizada. Para ello, podrán utilizar y aplicar los instrumentos que consideren adecuados en cada caso. Es importante reseñar que si bien las pruebas psicométricas pueden ser convenientes para obtener información sobre el alumnado, en ningún caso se aplicarán para clasificar o etiquetar.

La evaluación que se realice debe servir para comprender y conocer al alumnado y, junto con la información familiar y escolar, organizar la respuesta educativa.

6.3.3.6. Otros agentes externos

En ocasiones las familias aportan valoraciones de profesionales externos a la administración educativa. A este respecto debemos decir que:

- Pueden aportar datos e información interesantes sobre el alumno/a.
- En la línea de impulsar actuaciones colaborativas en el proceso de la evaluación, hay que sumar dicha información al resto de las informaciones recogidas en la evaluación contextualizada del alumno/a.

6.3.4. La evaluación psicopedagógica

El objetivo es el de detectar las necesidades educativas del alumnado, sus puntos fuertes y sus debilidades e identificar todas las barreras al aprendizaje y a la participación.

Se plantea optar por un modelo de valoración multidimensional, sin centrarse exclusivamente en datos psicométricos.

- La evaluación psicopedagógica ha de basarse en actuaciones colaborativas, encaminadas a orientar el proceso educativo y la toma de decisiones sobre la respuesta educativa.
- En la evaluación participarán todos los agentes: familia, profesorado, compañeros/as, el propio alumno/a, y los asesores de los servicios de apoyo del Departamento de Educación.
- Cada agente desde su perfil realizará su evaluación con los instrumentos adecuados y aportará la información recogida al proceso evaluador.
- Las técnicas e instrumentos de valoración como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, análisis de trabajos y producciones del alumnado, las escalas, las pruebas psicopedagógicas, serán aplicadas en función de la necesidad del caso.

La adopción de medidas de respuesta educativa.

Terminada la valoración psicopedagógica contextualizada, será el momento de determinar las medidas educativas a adoptar.

Tal y como anteriormente se indica pueden y deben combinarse diferentes medidas de respuesta educativa.

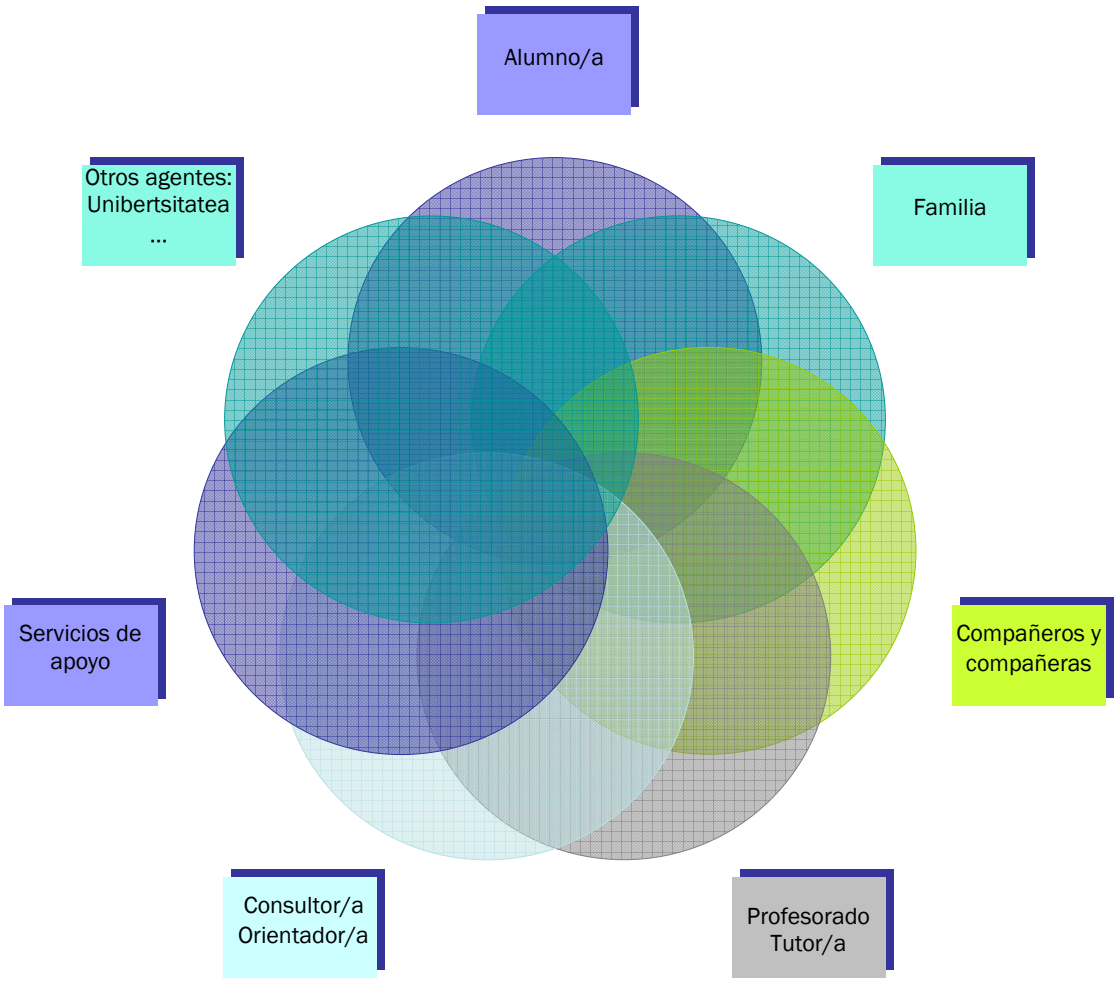
Todos los agentes serán partícipes de las decisiones adoptadas; se especificarán las tareas a desarrollar, la temporalización y un calendario de coordinación.

Seguimiento

El seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas se realizará entre todos los profesionales, y, en su caso, con la participación de la familia.

El seguimiento servirá para introducir cambios, mejoras en el proceso, analizar estrategias, y coordinar formas de intervención.

La evaluación servirá para obtener datos sobre la evolución del alumnado, la validez de las medidas adoptadas, el proceso seguido…, en definitiva, debe servir para valorar todos los aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje y mejorar los más deficitarios.



Este gráfico refleja el trabajo colaborativo de todos los agentes que intervienen en la detección, evaluación, intervención y seguimiento del alumnado con altas capacidades intelectuales.

6.4. Herramientas

En los anexos que aparecen al final del documento se presentan algunos instrumentos que pueden ayudar a la observación y a la recogida de datos para conocer las características y necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales así como servir para captar los indicadores que van a conducir a una identificación mediante otros instrumentos formales e informales.

Señalamos algunos de los más utilizados:

- Cuestionarios y escalas de observación para el profesorado.
- Cuestionario para compañeros/as.
- Cuestionario de autoconocimiento por etapas y autobiografía.
- Cuestionario para padres/madres.

6.5 Estrategias de identificación en el aula e indicadores por etapas

El profesorado puede utilizar estrategias y herramientas diversas para detectar y conocer las características del alumnado:

- La **observación** de las características diferenciales del alumnado; para ello, puede servirse de registros, protocolos como de indicadores faciliten la tarea. En el siguiente apartado se exponen los indicadores.
- El **análisis de las producciones** de los alumnos y alumnas: producciones orales y escritas, dibujos, tareas diversas, etc. Pueden ser producciones de actividades del grupo-aula, o también producciones de actividades específicas, planteadas para la propia niña o niño.
- El análisis del tipo de **preguntas y consultas que hace** puede darnos datos sobre su funcionamiento mental: preguntas creativas, comentarios curiosos, preguntas inferenciales, inusuales, raras.
- Los **conocimientos generales y específicos que** tiene, bien sea referidos a lo escolar como a temas que sean de su interés: temas sociales, culturales… Así como la profundidad con que domina el conocimiento.
- La **preferencia por actividades más complejas**, nuevas o difíciles también puede indicar al maestro/a que esa alumna o alumno posee unas características diferentes.
- El **análisis de la relación con sus compañeros/as**; en ocasiones suelen ser líderes, buscan soluciones originales a los conflictos, son reconocidos por el grupo como rápidos y hábiles en el aprendizaje.

Para guiar la identificación, valoración y seguimiento desde el modelo colaborativo, en los anexos se adjunta un **PROTOCOLO para la detección y toma de decisiones.**

La conclusión de la literatura científica sobre el tema es que en **Educación Infantil** emergen, muchas veces de forma temprana, una serie de fenómenos cognitivos; en **Educación Primaria**, estos fenómenos se van instalando, puliendo y perfeccionando y en **Educación Secundaria**, si todo va bien, se cristalizaría en un perfil cognitivo capaz de alcanzar logros y producciones de gran calidad. Por tanto, la separación de los indicadores por etapas que pasamos a describir es puramente operativa.

6.5.1. Indicadores en la Educación Infantil.

Indicadores referidos al ámbito cognitivo

- Posee un vocabulario inusual para su edad: rico, preciso, elaborado.
- Comprende de manera precoz las relaciones causales.
- Resuelve problemas y aprende por intuición utilizando métodos diferentes a sus compañeros.
- Aprende por temas: números, letras, universo.
- Reconoce números o letras antes de lo esperado para su edad.
- Aparece en ellos de forma temprana el concepto de cantidad y número. Pueden llegar a desarrollar métodos propios de cálculo y resolución de problemas.
- Aprende precozmente y de forma autónoma (inductivamente) a leer y a escribir.
- Posee una buena expresión oral y alta capacidad para seguir una conversación.
- Desarrolla prontamente el lenguaje.
- Tarda menos que el resto de los niños/as en hacer las tareas.
- Es capaz de adquirir conocimientos en profundidad.
- Puede sorprender por haber adquirido aprendizajes por su cuenta: lectura, algoritmos…
- Llega a adquirir conceptos abstractos difíciles para su edad cronológica.
- Manifiesta interés por juegos reglados y de construcción.
- Algunas veces le cuesta irse a la cama y puede necesitar dormir menos tiempo. Este aspecto está relacionado con la activación cerebral y las fases del sueño.
- Posee buena memoria: recuerda cuentos, canciones, relatos, explicaciones, datos…

Indicadores referidos a la creatividad e imaginación

- Realiza preguntas inusuales por su diversidad, originalidad, profundidad o nivel de abstracción
- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.
- Inicia, compone o adapta juegos, música, palabras, discursos, etc., libre de la influencia de la familia o el profesorado.
- Es muy hábil en hacer rompecabezas y puzzles.
- Demuestra creatividad y originalidad en sus producciones tanto artísticas como en otros ámbitos de trabajo.
- La frecuencia de estas producciones creativas van aumentando con la edad.

Indicadores referidos al ámbito socioemocional

- Tiende a arreglar los “conflictos”.
- Manifiesta preocupación por temas como la muerte, el universo y la trascendencia.
- Sensibilidad ante los problemas o el sufrimiento de los demás: pobreza, dolor, enfermedad, desastres naturales, guerras, violencia...

- Opone resistencia a realizar actividades en las que pueda fracasar.
- Tiene un alto sentido del humor: hace chistes, analogías divertidas utilizando el lenguaje, etc.
- Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos puede retrasar la finalización de sus tareas. En ocasiones puede finalizar muy rápidamente algunas actividades de clase.
- Muestras de inquietud, movimientos, tics…

Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
- Parece no cansarse nunca y tiene un elevado nivel de energía
- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.
- Es curioso, y un gran explorador del medio.
- Puede dejar tareas "rutinarias" inacabadas.
- Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce.
- Realiza preguntas adecuadas al tema y muestra curiosidad por el conocimiento.
- Es arriesgado y especulativo.
- Manifiesta preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales.

6.5.2. Indicadores en la Educación Primaria.

Indicadores referidos al ámbito cognitivo

- Comprende con facilidad la información que adquiere y la recuerda.
- Aplica los conocimientos adquiridos de una materia a otra distinta.
- Usa recursos lingüísticos y matemáticos superiores a los de los niños y niñas de su edad.
- Desarrolla la capacidad para interconectar diferentes informaciones, estableciendo nuevos conceptos y percepciones innovadoras.
- Puede mostrar gran conocimiento y profundidad en temas de su interés muchas veces no trabajados en el Centro Escolar.
- Resuelve problemas con estrategias diferentes y, además, puede resolver sin operar.
- Aprende con facilidad y rapidez, no necesitando la repetición.
- Termina pronto las tareas de clase, por lo que a veces muestra aburrimiento.
- Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos puede retrasar la finalización de sus tareas.
- Posee recursos lingüísticos superiores.
- Se anticipa a las explicaciones del profesor/a. Algunos aprendizajes los hace sin explicación.
- Ante la solicitud de una aclaración o duda le basta con una breve explicación.
- Aversión hacia tareas mecánicas y repetitivas.
- Emergen en ellos tempranamente los procesos de metacognición, esto es, la toma de conciencia del funcionamiento cognitivo, su control y manipulación. Son capaces de explicar conceptos a sus compañeros/as y se dan cuenta de cómo aprenden.

Indicadores referidos a la creatividad e imaginación.

- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.
- Inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres/madres o del profesor/a.
- Formula preguntas variadas y de calidad.
- Puede ser crítico consigo mismo y con el entorno: sus compañeros/as, profesores/as…

Indicadores referidos al ámbito socioemocional

- Suele tener opiniones muy independientes.
- Lleva a otros/as a trabajar en los temas que se propone.
- Puede ser revoltoso/a, inquieto/a o incluso respondón/a.
- Tiene mucho sentido del humor: comentarios divertidos, jocosos, ironía.
- Se involucra en problemas sociales. Preocupación por la justicia, la verdad, la honestidad, etc.
- A veces, le cuesta aceptar las normas si no son previamente razonadas.
- Le preocupan los temas trascendentales: el más allá, las civilizaciones antiguas, muerte, etc.

Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
- Busca la calidad en las ejecuciones.
- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda
- En temas de su interés es capaz de realizar trabajos excelentes o implicarse de forma entusiasta ante tareas que suponen un reto.
- Muestra curiosidad orientada a la comprensión: trata de encontrar el sentido de las cosas, le interesa más el "porqué" que el "qué".
- Trabaja a su ritmo; cuando se centra en un tema de su gusto lo hace rápido y con calidad. Es capaz de permanecer largo tiempo trabajando en temas de su interés.
- Pide trabajo diferente y más complejo.

6.5.3. Indicadores en la Educación Secundaria.

Entramos en el período de la adolescencia, donde aparecen cambios que implican a la auto-imagen, a la identidad sexual, al desplazamiento del interés, al grupo de sus iguales, a las transformaciones fisiológicas, madurativas y hormonales... y con las implicaciones conductuales que todos/as conocemos.

Por ello, antes de pasar a describir los indicadores referidos a esta etapa, pasamos a describir algunas características diferenciales de la misma.

Para la persona altamente dotada, la adolescencia es un período psicológico importante, ya que tiene la posibilidad de distinguir entre los iguales en cuanto edad y en cuanto a capacidad. Normalmente, prefieren

compañeros/as iguales en capacidad, aunque sean mayores que ellos/as, para actividades de fuera del colegio. Pero la amistad de los/las adolescentes con alta capacidad intelectual con sus compañeros/as de edad, en general, no se dificulta por sus diferencias, ya que existen muchas otras variables que ejercen de vínculo entre ellos/as. Incluso las circunstancias excepcionales de este alumnado pueden intensificar sus amistades, poniendo a disposición de sus compañeros/as de edad sus capacidades intelectuales y creativas, su sentido del humor, etc.

Algunos/as adolescentes con altas capacidades intelectuales no se asocian con iguales porque sus intereses son diferentes y han elegido su propio camino. Unos probablemente padezcan un déficit de socialización, otros/as lo harán a costa de sacrificar su necesidad de comunicación, pero también los hay que pueden llegar a vivir una experiencia adolescente más fácil como consecuencia de haber estado menos tiempo a merced de sus iguales y con sensaciones de libertad, independencia y autocontrol.

Algunos expertos/as creen que el encuentro entre alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales les ayuda a ajustarse al mundo real; de hecho, su capacidad para relacionarse con grupos heterogéneos aumenta cuando se encuentran con personas similares.

Parece evidente que la alta capacidad, por sí misma, no garantiza el éxito en tareas académicas o creativas, ya que existen ciertos riesgos y presiones, que acompañan a la alta inteligencia, por lo tanto, hay que cuidar este período pues puede ser una etapa de grandes transformaciones que pueden tener un gran impacto en su desarrollo posterior.

Hablamos de rendimiento por debajo de lo esperado cuando los hábitos, esfuerzos y habilidades de los estudiantes altamente capacitados les hacen perder su sentido de control sobre los resultados; cuando esto ocurre el profesorado tiene más dificultades para identificar a estos alumnos y alumnas porque su inteligencia o creatividad pueden no ser evidentes en el aula. Incluso los padres/madres, en ocasiones, empiezan a dudar de las habilidades de sus hijos/as.

Señalamos a continuación algunos indicadores útiles para identificar a jóvenes con altas capacidades en esta etapa:

Indicadores referidos al ámbito cognitivo.

- Muestra logros excepcionales en alguna materia.
- Genera gran cantidad de ideas, definiciones, conceptos y soluciones ante los problemas.
- Puede presentar grandes diferencias de unas calificaciones a otras y de unas evaluaciones a otras.
- Posee un lenguaje apropiado y preciso con extenso y rico vocabulario.
- Responde bien a la responsabilidad.
- Tiene elevado rendimiento escolar.
- Manifiesta facilidad para adquirir y relacionar conocimientos.

Indicadores referidos a la creatividad e imaginación

- Continúa lo iniciado en la Etapa Primaria: inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres/madres o del profesor/a.
- Usa materiales comunes para generar soluciones creativas a problemas cotidianos.
- Plantea problemas complejos e intenta ampliar conocimiento por medio de preguntas
- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.
- Puede ser muy crítico ante determinadas situaciones (injustas, erróneas, inconsecuentes) y con algunos/as profesores / as.
- Muestra creatividad con miras productivas. Plantea problemas complejos al profesor/a, por medio de los cuales pretende ampliar sus conocimientos.

Indicadores referidos al ámbito social y emocional

- En algunos casos, puede manifestar rebeldía y resistencia a aceptar la autoridad impuesta, cuestionamiento de las normas y convenciones sociales.
- Se muestra crítico consigo mismo y con los demás.
- Tiene especial preocupación y sensibilidad hacia problemas sociales, morales, éticos…
- Puede mostrarse desafiante con el profesorado.
- Busca el aspecto lúdico de la vida.
- Posee sentido del humor fino y elaborado.
- Huye de la mediocridad, por lo que busca la calidad en el trabajo.
- Busca amistades íntimas, poder identificarse y fusionarse.

Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.
- Se interesa por temas ajenos al currículo escolar.
- Muestra interés y apasionamiento por una o varias áreas de investigación intelectual mostrando logros excepcionales en algunas materias.
- Participa en grupos de actividades del centro: el periódico escolar, grupo de teatro, radio, etc. así como en otras actividades de la comunidad.
- Puede manifestar variabilidad en el rendimiento escolar y en las calificaciones, dependiendo del tema, del estilo cognitivo del profesor/a, del momento emocional, etc.
- Destaca en actividades diversas: olimpiadas matemáticas, de materias científicas (física, química, biología, geología…), concursos de ajedrez, música…
- Busca relaciones afines a sus intereses y conocimientos.
- Tiene gran capacidad de trabajo en temas de su interés.

6.6. Perfiles de niños y niñas con altas capacidades intelectuales

Incidimos en la idea de que estamos hablando de una población heterogénea, es decir, que son todos diferentes. Sin ánimo de encasillar sino de contribuir a su conocimiento y a su detección, pasamos a describir los perfiles más generales que pueden presentar. Betts y Neihart (2004) proponen un modelo desde una perspectiva global en el que se recogen todas las características que pueden presentar estos niños y niñas.

6.6.1 Alumnado exitoso o con un buen rendimiento académico.

- Son niños y niñas que se adaptan bien a la escuela, no plantean problemas y representan aproximadamente el 90% de los identificados.
- Presentan un rendimiento académico bueno y logran buenas puntuaciones en los test de inteligencia.
- Saben lo que se requiere de ellos pero a veces se aburren y su rendimiento puede ser inferior a sus capacidades así como su creatividad.
- No suelen presentar disincronías entre los distintos ámbitos de su desarrollo y su autoconcepto es bueno. Son reconocidos por sus compañeros.
- Su "adaptación" les permite triunfar en la escuela pero no necesariamente ante los retos de la sociedad.

6.6.2. Niño/a con bajo rendimiento escolar.

- Son niños y niñas difíciles de identificar debido a que rinden muy por debajo de sus posibilidades, o incluso fracasan, temporalmente o durante todo el período de escolarización.
- Algunas veces su identificación se constata cuando han sido atendido por problemas planteados en la escuela.
- Las razones de su bajo rendimiento pueden ser debidas a sus características emocionales o de relación social entre otras (Renzulli, 1995) a la inadecuación curricular, presiones de las familias, del profesorado, de la falta de motivación etc.
- Pueden manifestar una actitud negativa hacia el aprendizaje y las tareas de clase y frecuentemente se evaden, pareciendo ausentes o sumergiéndose en su fantasía.
- Suelen tener baja autoestima y las relaciones con los demás no suelen ser satisfactorias.
- Las razones de sus fracasos las atribuyen a los demás, son hábiles justificando sus errores.

6.6.3. Niñas o niños doblemente identificados o con algún déficit asociado.

- No son fáciles de identificar ya que su déficit, o problema puede ocultar sus altas capacidades.
- Se trata de alumnado que además de su alta capacidad intelectual puede presentar alguna discapacidad: auditiva, visual, motora, de lenguaje, de aprendizaje, emocional, de conducta etc.
- Pueden manifestar conductas de rechazo a los demás, de comunicación, de estrés, de frustración, de timidez.
- La tendencia a trabajar más en los déficits que en sus capacidades evita que éstas puedan ser mostradas o desarrolladas.
- Entre la población que puede presentar estas características merecen especial atención (Webb y otros, 1993), algunos que pueden mostrar síntomas que se confundan con: Desorden bipolar, Depresión, Desorden Obsesivo-compulsivo, TDAH, Síndrome de Asperger, Dislexia entre otros/as.
- En los ANEXOS aparece información más detallada sobre algunos chicos y chicas doblemente identificados y que han sido más investigados.

6.6.4. Underground o niñas y niños que pasan desapercibidos

- No son identificados y suelen pasar desapercibidos. Frecuentemente se da en la adolescencia y en las niñas, que tienen mayor dificultad en su identificación que los niños/as.
- Pueden ocultar sus capacidades con el objeto de ser aceptados/as por los/las demás o para huir de presiones externas.
- Pueden ser inseguros/as, ansiosos/as, con miedo.
- Prefieren la aceptación del grupo aunque ello suponga la ocultación de sus capacidades y renunciar a algunas de ellas.

6.6.5. Niños/as desafiantes o creativos/as

- La mayoría de las veces no suelen ser identificados/as.
- Su creatividad es divergente y no utilizan medios habituales.
- Pueden plantear problemas al cuestionar las normas y la autoridad pudiendo incluso desafiar al profesorado. Algunas veces, su actitud ante las personas adultas es negativa ya que no aceptan su capacidad.

- Su sentido del humor puede ser incisivo y corrosivo, parecen no tener tacto en las relaciones con los demás y se muestran obstinados en sus ideas.
- Sus aportaciones pueden ser muy valiosas para la sociedad pero debido a algunos comportamientos no aceptados socialmente pueden aislarse en grupos marginales.

6.6.6. Alumnado autónomo

- Se trata de niños y niñas con equilibrio e ideas propias, con personalidad, alegría y buen autoconcepto.
- Trabajan de manera autónoma, con buen rendimiento académico, buenas relaciones, son aceptados y pueden ser líderes.
- Saben solicitar lo que necesitan, aprovechan la escuela para satisfacer sus necesidades y aceptan los riesgos con facilidad.

6.6.7. Niños y niñas provenientes de otras culturas y/o medio social desfavorecido

- Esta población no constituye un perfil propiamente dicho, aunque ha de ser considerado con atención puesto que sus peculiaridades culturales, familiares o sociales pueden enmascarar la existencia de las altas capacidades.
- A pesar de que en todas las culturas y medios sociales existe la misma proporción de personas con altas capacidades, se identifican menos, ya que la cultura imperante en la escuela puede serles ajena o no incluir capacidades de la cultura propia.
- Las dificultades que pueden tener originadas muchas veces por las distancias culturales o por la falta de dominio de la o las lenguas, pueden dificultar que reciban la atención que necesitan.
- Suelen mostrarse inhibidos/as, tímidos/as, asustados/as e incluso mudos/as. Participan poco en las actividades de la vida escolar. Suelen disponer de poco espacio y tiempos para mostrar sus capacidades y cómo son realmente.
- El profesorado suele preocuparse y atender más a sus dificultades, generalmente provenientes de las diferencias culturales o sociales, que a sus capacidades.

7. La respuesta educativa con el alumnado con altas capacidades intelectuales

La intervención educativa es un conjunto de acciones relacionadas que se llevan a cabo, fundamentalmente, en el contexto escolar y junto a otros/as agentes educativos, con el objetivo de potenciar todas las capacidades del alumnado.

La intervención con el alumnado con altas capacidades es un proceso con diferentes fases de que comienza por la detección de las necesidades comunes y específicas, y continúa con una propuesta educativa adecuada y diferenciada, con el seguimiento y la evaluación consiguientes. Estas propuestas tienen que recogerse en el Plan de Actuación y/o Plan de Trabajo Personalizado del alumno o alumna.

Es conveniente recordar que cada alumno/a es único y por lo tanto, necesita una intervención única, ya que lo que conviene a una persona no tiene por qué ser adecuado para otra. Debemos recordar que cada alumno/a con altas capacidades, como todos los demás, es diferente, lo que implica una personalización de la repuesta. Ello supone reconocer que todos/as son diferentes en necesidades, capacidades, competencias, ritmos, desarrollo, intereses, rendimiento etc.

Las intervenciones han de ser respetuosas con los distintos tipos de aprendizajes así como con la propia realidad escolar, y la respuesta ha de darse en el contexto natural del alumnado.

Hay que resaltar también que las medidas educativas para el alumnado con altas capacidades son también beneficiosas para el resto de sus compañeras/os. No tienen por qué suponer grandes cambios pero sí un cambio en las actitudes, una mayor flexibilidad organizativa, actividades que potencien una motivación continua. Además, requieren de formas de trabajo más activas, creativas, participativas y que desarrollen autonomía, así como prácticas basadas en las altas expectativas, teniendo confianza en las competencias del profesorado y en las del alumnado.

Asimismo, colaborar con las familias en la tarea educadora es fundamental y ésta no tendrá éxito si no existe correlación entre los diferentes contextos donde se desarrollan todos los niños y las niñas. Las familias, conocedoras de las características de sus hijos/as, son una fuente de información importante para cualquier intervención, también en el caso de las personas con alta capacidad intelectual.

Por lo tanto, en definitiva, con la intervención educativa se pretende proporcionar experiencias, materiales y recursos con el fin de que los niños y niñas puedan desarrollar y expresar todo su potencial en todas sus dimensiones.

7.1. Objetivos de la respuesta educativa

Algunos de los objetivos de dicha respuesta son:

- Promover el desarrollo de sus capacidades buscando la excelencia.
- Potenciar su motivación, huyendo de la sombra del aburrimiento.
- Garantizar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y adaptadas a sus intereses.
- Crear un clima positivo que posibilite el desarrollo emocional y contribuya a favorecer los procesos socializadores en las aulas y en el centro.
- Fomentar un ambiente acogedor, de buen humor, diversión y disfrute en el aula.
- Implementar actuaciones educativas que conformen un continuo de medidas de tipo organizativo, metodológico y curricular dirigidas a todo el alumnado.
- Promover los aprendizajes de un mayor grado de profundidad, extensión e interdisciplinariedad, con un enfoque práctico, ético y crítico.
- Facilitar la implicación activa de la familia en el proceso de crecimiento y desarrollo integral de sus hijos/as.

Por lo tanto, es fundamental que en el contexto educativo ordinario se organicen respuestas, lo que dará lugar a un continuo de adaptaciones diferentes y supondrán, así mismo, ajustes organizativos y curriculares tanto en los documentos oficiales del centro (PEC, PCC…) como en las programaciones didácticas. Se realizarán propuestas de enriquecimiento curricular, adaptaciones curriculares de ampliación, o incluso medidas de anticipación o flexibilización escolar.

Todas las decisiones que se tomen formarán parte de las medidas de atención a la diversidad que los centros adoptan. Dichas medidas colaborarán en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación de TODO el alumnado, también del alumnado con altas capacidades.

Las decisiones tomadas no se dirigen siempre al alumnado de altas capacidades sino que deben beneficiar a la totalidad del grupo y así colaborar a los procesos de mejora de los centros educativos.

7.2. Barreras para el aprendizaje

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es un término que intenta definir las necesidades educativas especiales y especificas dentro de la escuela inclusiva, no tanto desde el enfoque de los déficits individuales, sino desde el abanico de situaciones o diferencias personales que surgen en la interacción del sujeto con el entorno. Según M. Ainscow, uno de los elementos que caracteriza a la escuela inclusiva es la identificación y eliminación de barreras: tanto en lo social, como en lo político, cultural, actitudes y prácticas.

Las barreras están unidas a las prácticas concretas que, en buena medida, crean dificultades y obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación del alumnado. Las posibilidades de aprendizaje y de participación del alumnado no están determinadas exclusivamente por "sus" condiciones personales, sino, sobre todo, por cuestiones que tienen que ver con la *cultura de centro*, la *organización escolar*, la *forma de plantear las actividades de enseñanza–aprendizaje* y la *colaboración-participación de las familias* y de otros/as agentes sociales

De esta manera, encontraremos barreras que hacen referencia al sistema escolar, al centro educativo, a la familia, al propio alumno/a y al contexto social que le rodea. A continuación, se resaltan las barreras más importantes que se encuentran en los sistemas educativos al plantearse la mejora de la escolarización del alumnado con altas capacidades en una escuela inclusiva, y las claves para superarlas:

7.2.1. EN EL SISTEMA EDUCATIVO

BARRERAS	SUPERACIÓN
• La **complejidad del sistema educativo** hace que surjan obstáculos que dificultan la respuesta educativa. Además, **la rigidez** del sistema provoca, en ocasiones, barreras que limitan una acción pedagógica que incluya las necesidades del alumnado con altas capacidades.	• Promover **políticas educativas flexibles** que otorguen **autonomía** a los centros educativos, para poder aplicar medidas organizativas respetuosas con este alumnado dentro del marco de escuela inclusiva. • Posibilitar siempre un marco de integración de **las enseñanzas artísticas especializadas** en el sistema general educativo
• **La lentitud de respuesta** es otra dificultad provocada por un sistema poco ágil y con excesiva burocratización.	• Evitar protocolos de actuación largos y complejos y posibilitar que los centros educativos **tomen sus propias decisiones dentro de un marco abierto** y respetuoso con la excelencia y las altas capacidades.
• **La legislación** encasilladora y **uniformadora** de la diversidad cotidiana.	• Hacer de las leyes una ayuda, una oportunidad; que no se conviertan en un freno para la respuesta a este alumnado. Por tanto, una **legislación actualizada.**
• Políticas educativas con una **base teórico-filosófica excelente** pero que, en ocasiones, se ven abocadas al fracaso por no articularse las debidas **actuaciones en cascada** ni unir la filosofía con la práctica.	• Se hacen necesarios **planes y guías de actuación** que faciliten la respuesta a las altas capacidades en el centro educativo, así como los recursos e instrumentos necesarios para llevarlo a cabo.
• Planteamiento de **políticas educativas** que respondan únicamente a las necesidades de tipo más cognitivas olvidando las emocionales y sociales.	• Promueven en todas las etapas educativas maneras de desarrollar todas las competencias incluidas las sociales y las emocionales.

7.2.2. DEL CENTRO ESCOLAR

BARRERAS	SUPERACIÓN
• El funcionamiento rígido, propio de modelos tecnocráticos y reproductivos que dificultan la implantación de estrategias flexibles o diversificadas a nivel estructural y, sobre todo, metodológico.	• Avanzar hacia modelos flexibles, participativos, colaborativos que se fundamenten en los principios de la escuela inclusiva en sus políticas y en sus culturas educativas. • Favorecer la interrelación con centros de enseñanza artísticas especializadas posibilitando la integración curricular, estructural y metodológica.
• Actitudes de resistencia al cambio y no asunción por algunos docentes de los procesos planteados en los diferentes proyectos del centro.	• Reflexión colectiva encaminada a potenciar tanto el trabajo colaborativo y en equipo como la toma de decisiones, todo ello por el bien común de la comunidad educativa.
• Pérdida de la valoración social de la labor del profesorado.	• Intercambiar buenas prácticas entre redes de centros y entre redes sociales. • Difusión de las buenas prácticas del profesorado.
• La escasa cultura de trabajo en red (entendido como la colaboración con las familias, con los distintos agentes sociales y la comunidad educativa) hace que las actuaciones terapéutico-expertas descontextualizadas, desfragmentadas se soliciten y, en ocasiones, permanezcan.	• Potenciar el trabajo en red integrando las aportaciones de los diferentes agentes para facilitar acciones e iniciativas conjuntas, consensuadas y contextualizadas.
• Por diversas razones, en los centros escolares no han sido suficientemente atendidas en todos los casos las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades.	• Hacer visible a este alumnado y responder a sus necesidades.
• Formación académica inicial y continua de los/as diferentes profesionales en el campo de las altas capacidades es insuficiente.	• Sensibilización, información y formación inicial y continua, sobre las características, necesidades y detección de este alumnado, así como maneras de darle respuesta a través de la formación que se imparte en las Unibertsitateaes y oferta formativa del departamento,
• La existencia de prejuicios y falsas creencias sociales sobre el tema, junto con actitudes en parte del profesorado como: - Miedo ante los conocimientos que puede poseer este alumnado, que algunas veces puede ser superior al del profesorado, así como a no saber responder a las preguntas que puedan realizar. - Temor a no poder responder al rápido ritmo de aprendizaje	• Realizar campañas, jornadas, encuentros interdepartamentales, interinstitucionales y con entidades. • Potenciar medidas positivas de promoción del talento y la excelencia • Aceptar y reconocer que el desconocer algunas respuestas ante el grupo clase no supone pérdida de autoridad. • Favorecer y animar a que avancen recordando que su desarrollo es siempre positivo. • Solicitar apoyo a especialistas del propio centro, Berritzegune o entorno social.
• Los conflictos mal resueltos con las familias que llegan a romper el diálogo y la comunicación.	• Crear cauces de comunicación y espacios de diálogo que garanticen el trabajo conjunto familia-escuela. • Organizar comisiones éticas, mediadoras y transformadoras del conflicto.

7.2.3. EN EL AULA

BARRERAS	SUPERACIÓN
• El uso de metodologías que perpetúan la clase magistral y no promueven la construcción social del aprendizaje y la participación activa del alumnado ;la • Consideración del grupo-clase como homogéneo	• Fomentar metodologías colaborativas, activas, por proyectos, interactivas, adecuadas al momento social con implementación de las TIC. • Asegurar su puesta en marcha utilizando los mecanismos de supervisión del Departamento.
• La propuesta didáctica única para todo el alumnado: el mismo trabajo, la misma exigencia, las mismas actividades, el mismo tiempo, los mismos deberes, la misma evaluación... • Las actividades rutinarias y repetitivas, sobre todo cuando ya lo tienen aprendido	• Propuestas didácticas abiertas y contextualizadas, en función de las competencias y ritmos del alumnado del aula, manteniendo altas y ajustadas expectativas para todos/as. • Permitir diferentes tiempos de ejecución y de entrega de estudio y de trabajos. Pueden necesitar más tiempo para la planificación y menos para la ejecución o resolución.
• La evaluación centrada en los productos sin tener en cuenta los procesos. • No valorar la originalidad. • La evaluación a partir de actividades memorísticas y de reproducción.	• Realizar una evaluación abierta, continua y basada en los procesos. • Aceptar diferentes modalidades de trabajo tanto en su ejecución como en su presentación.
• Basar el trabajo únicamente en la individualidad, en detrimento del trabajo en grupo. • Tener unas expectativas muy elevadas constantemente: esperar de ellos que rindan siempre al máximo, que no cometan errores, que saquen las mejores notas, que lo hagan todo perfecto.	• Utilizar estrategias de aprendizaje tanto individuales como grupales: cooperativo, interactivo, por parejas y también individual. • Conceder el "permiso al error": no saben todo y se equivocan como los demás.
• Uso de materiales, libro de texto en exclusividad, y recursos que no sean adecuados a la diversidad de capacidades y características del alumnado.	• Utilizar y combinar diferentes vías (visuales, verbales, escritas, auditivas, orales…), soportes y modos de acceso a la información y a la comunicación.
• Poca flexibilidad en la gestión y organización de los espacios y los tiempos. • Tipo y disposición espacial del mobiliario: aulas estancas...	• Favorecer organizaciones horarias flexibles que permitan la movilidad del alumnado en función del proyecto, tema o tarea a realizar. • Espacios abiertos, mobiliario organizado de forma flexible...
• No dar salida a la creatividad, a la diversidad de pensamiento, a las actividades de interés personal. • Admitir sólo como correctas soluciones únicas, penalizar el error, rechazar soluciones alternativas o propuestas diferentes.	• Provocar situaciones de aprendizaje donde puedan aplicar fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución. • Potenciar los proyectos artísticos como estimulo a su creatividad, imaginación e iniciativa emprendedora.
• La falta de sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y al grupo aula	• Favorecer acciones tutoriales con el grupo clase, a nivel individual y entre iguales que le ayuden a construir su propia identidad así como su pertenencia al grupo. • Potenciar la práctica artística colectiva como herramienta que favorece el encuentro en la diversidad y la inclusión en el grupo.

7.2.4. DE LA FAMILIA

BARRERAS	SUPERACIÓN
• La sobrevaloración de algunas capacidades de su hijo o hija en detrimento de otras, lo que puede llevarles a adoptar posturas extremas en la respuesta a sus necesidades, reforzando en cierta medida actitudes de prepotencia y de aislamiento social.	• Ayudar a ajustar las expectativas respecto a las diferentes capacidades y valorar la importancia de un desarrollo equilibrado integral.
• La excesiva presión por triunfar.	• Ayudarles a admitir el error como un elemento más del aprendizaje.
• La ruptura o desacuerdo con el planteamiento del centro con las medidas adoptadas para responder a las necesidades de su hijo/a.	• Buscar el diálogo y la comunicación con la escuela. • Trabajo conjunto de la familia con la escuela.
• La insuficiente formación e información sobre las altas capacidades, que puede llevar a expectativas erróneas o desajustadas. • Angustia, excesiva preocupación	• Ofrecer información a las familias y formación sobre las altas capacidades. • Ponerles en contacto con asociaciones y grupos de familias.

7.2.5. DEL PROPIO ALUMNO/A

BARRERAS	SUPERACIÓN
• La censura/autocensura personal.	• Debe sentirse aceptado/a y valorado/a como es, sin esconder o disimular sus capacidades.
• El miedo o ansiedad ante tareas en las que no tenga la competencia requerida.	• Favorecer acciones tutoriales con el grupo clase y alumno/a donde se trate la diversidad como enriquecedora y donde se destaque la ayuda mutua entre iguales. • Proporcionar estímulos que posibiliten su desarrollo personal en todos los ámbitos/áreas haciéndole ver que lo que se espera de él/ella es algo razonable.
• La autoexigencia excesiva hacia el éxito y el perfeccionismo disfuncional.	• Reducir la presión de factores externos relativos a las expectativas y ansiedad de las familias y del profesorado, que refuerzan al alumno/a en esta alta exigencia afectando negativamente a su autoimagen y a su desarrollo afectivo.
• El aislamiento como conducta para relacionarse con el entorno, debido a un desfase significativo en aspectos sociales y emocionales junto a un desequilibrio de intereses con respecto a su grupo de iguales.	• Tener en cuenta el desfase entre unas capacidades y destrezas y entre el desarrollo social y emocional. • Ayudarle a comprender que forma parte de un grupo en el que todos y todas participan y colaboran, sin que por ello se dejen de valorar sus trabajos.
• En lo intelectual, el aburrimiento por la ejecución repetitiva de tareas y la falta de adecuación a sus capacidades.	• Facilitarle experiencias para afrontar desafíos y abordar retos intelectuales superiores.

7.3. Medidas y estrategias educativas

Desde un planteamiento inclusivo, la respuesta a la diversidad debe plantearse como un continuo de medidas que vayan desde trasformaciones y cambios en los proyectos educativos y curriculares de centro, en las programaciones de aula, en las actividades extraescolares y en las propuestas dirigidas a determinados grupos de alumnos/as, hasta la respuesta a un alumno o alumna en concreto, implicando a toda la comunidad educativa.

Los procedimientos de intervención para la atención a la diversidad derivada de las altas capacidades, tal y como lo contempla la LOE, deberán explicitarse en la documentación del centro y deberán reflejarse en:

- El **Proyecto Educativo del Centro** desde donde se trazan las líneas de la cultura escolar; se deberá hacer visible esta diversidad y desarrollar las líneas estratégicas básicas de respuesta así como la participación de las familias eta beste batzukagentes educativos.
- El **Proyecto Curricular del Centro** ya que la diversidad del alumnado debe ser atendida desde planteamientos curriculares flexibles que incluyan la respuesta a las altas capacidades.
- El **Plan de Atención a la Diversidad** en el que deberán aparecer los modos e instrumentos para responder a este tipo de alumnado y deberán tener consecuencias en todos los elementos del currículo.
- La **programación de aula** en la que quedan recogidas, entre otras cuestiones, la metodología, la organización de los grupos, la utilización de los espacios y tiempos, la acción tutorial …
- Los **Planes de Mejora** que abordan las acciones concretas dirigidas a todo el alumnado, incluido el que ha presentado un elevado nivel competencial en la evaluación diagnóstica, esté o no identificado como alumno/a de altas capacidades.
- Los **planes personalizados** que suponen la última concreción de las medidas a adoptar referente a un niño o niña. Estas medidas deben estar contextualizadas, pueden ser combinadas con otras y revisables y modificables periódicamente.

A continuación, se ofrece una visión global de las diferentes medidas y respuestas de atención a este alumnado. Estas medidas son compatibles entre sí aunque tienen diferente jerarquía. Por ejemplo, un alumno o alumna puede tener una medida de flexibilización curricular tramitada oficialmente y a la par beneficiarse de un enriquecimiento curricular u otras estrategias educativas que se aplican en el aula.

7.3.1. Medidas educativas generales

Llamamos así a las medidas ordinarias como los ajustes curriculares, metodológicos, organizativos y de clima de aula, que tratan de promover el desarrollo equilibrado de las competencias básicas que le permitirán desenvolverse en la actual sociedad de la información en un mundo cada vez más globalizado.

Las decisiones que se tomen para responder a la diversidad del aula tienen que permitir realizar ajustes para todo el alumnado lo que supone ampliar o enriquecer el currículo ordinario dotándolo de mayor complejidad, mayor profundidad; esto requiere de procesos cognitivos más complejos o más ligados a campos concretos de interés.

No se trata por lo tanto de hacer más de lo mismo ni de ofrecer contenidos de cursos superiores sino de posibilitar aprendizajes más extensos, interdisciplinares, utilizando fuentes diversas. Al hacerlo, el alumnado con altas capacidades intelectuales puede desarrollar la creatividad y aumentar su motivación.

También es necesario reservar en el aula tiempos para el diálogo y la ayuda entre iguales; así, entre otras propuestas, los grupos interactivos permitirán que todo el alumnado pueda participar y aprender.

Hay que contribuir a crear un clima abierto y dialogante en las aulas, donde se conozcan y respeten las diferencias humanas.

Asimismo, los recursos que se utilicen serán diversos y las tecnologías de la información y comunicación facilitarán la realización de las tareas propuestas.

Además, hay que permitir diversos grados de ejecución de las tareas y compaginar las actividades propuestas por el profesorado con otras de libre elección por parte del alumnado.

7.3.2. Medidas educativas específicas

Son medidas que hacen referencia a la **flexibilización o aceleración del período de escolarización** (anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria, reducción del tiempo de escolarización…), a las **adaptaciones curriculares de ampliación** y a las distintas modalidades de **enriquecimiento curricular**.

La adaptación curricular individual de ampliación y la flexibilización del período de escolarización obligatoria son contempladas como medidas extraordinarias y, al igual que cualquier tipo de medida, hay que aplicarla ajustándola al caso concreto, valorar su pertinencia o no y combinarla en simultáneo con otras medidas.

MEDIDAS ESPECÍFICAS DE RESPUESTA EDUCATIVA

La flexibilización / aceleración del período de escolarización	**Anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria.** Se propone cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el alumno/a de Educación Infantil tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso en que se escolariza y se prevé que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización. Se adelanta así el curso que por su edad cronológica le correspondería para el inicio de la Educación Primaria. Es importante que la decisión se tome junto con la familia.
	Reducción del tiempo de escolarización Se propone cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el alumno/a tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso en que se escolariza y se prevé que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización, permitiendo la superación de un ciclo en un único curso escolar. Esta medida se puede adoptar tanto en la Enseñanza básica (anticipación y reducción) como en las enseñanzas post-obligatorias (reducción del Bachillerato). En todo caso, tiene que acompañarse de medidas y programas de atención específica. El procedimiento y los plazos aparecen en las resoluciones de inicio de curso.
Las adaptaciones curriculares de ampliación	Esta medida se lleva a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el alumno/a tiene un rendimiento excepcional en un número definido de áreas o un rendimiento global excepcional y continuado. Será considerada como una adaptación curricular individual significativa. Las ACIs de ampliación deben recoger : - La ampliación de objetivos y contenidos - Los criterios de evaluación - Los ajustes metodológicos y organizativos Como estrategias metodológicas y organizativas, se puede facilitar la incorporación de este alumnado a grupos de nivel superior al que le corresponde por edad. Esto facilita la interacción social con estudiantes que están abordando los contenidos que aparecen en la adaptación curricular de ampliación.
El enriquecimiento curricular	Se trata de personalizar la enseñanza adaptando el programa a las características de cada alumno o alumna. El alumno/a amplía, profundiza o investiga –a través de estrategias y tareas diseñadas para ello, y con el asesoramiento y supervisión del tutor/a u otro profesorado- sobre temas relacionados con aquellas aptitudes en que sobresale su capacidad. Con esta medida el alumno/a puede permanecer ubicado **en el aula ordinaria**, desarrollando un currículo adaptado a sus necesidades educativas, a la vez que comparte aula, juegos, actividades y/o experiencias educativas con su grupo de iguales. Otra variante es la que posibilita que el alumno/a desarrolle algún aspecto de un área o proyecto de trabajo **en un curso diferente** al que corresponde a su edad cronológica. Para desarrollar esta estrategia es muy facilitador que el centro trabaje con agrupamientos heterogéneos y flexibles. Algunas de **las modalidades de enriquecimiento curricular** serían: • Compactar el currículo, lo que significa: · eliminar contenidos conocidos, · añadir contenidos o procedimientos que no domina, · enriquecer en profundidad el currículo de su curso o ciclo, para avanzar en el aprendizaje del alumnado con alta competencia en alguna o algunas áreas concretas. • El trabajo autónomo del alumnado, tutorizado por el profesor/a en temas o proyectos específicos que no están en el currículo de su curso, pero tienen relación con el mismo.

7.4. Buenas prácticas educativas que favorecen y mejoran la respuesta al alumnado con altas capacidades

Las prácticas educativas que a continuación se explican fomentan la posibilidad de que TODO el alumnado desarrolle al máximo sus potencialidades, además de posibilitar la convivencia positiva y el entendimiento en la comunidad educativa.

El alumnado con altas capacidades, debido a sus características, necesita encontrarse con ambientes estimulantes, que no frenen sus intereses y su afán de conocimiento, y necesita que en el aula y en el centro se desarrollen buenas prácticas de atención a la diversidad.

Es por estas cuestiones que a continuación se describen prácticas favorecedoras de la atención a la diversidad de todo el alumnado. Junto con estas prácticas, hay que entender la adopción de medidas más específicas dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales cuando las situaciones así lo requieran.

7.4.1. Durante el desarrollo de las unidades didácticas.

El Decreto 175/2007 de Currículo de la Educación Básica en sus orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia marca los siguientes principios pedagógicos que deben guiar la práctica docente con todo el alumnado.

En la elaboración de sus propuestas pedagógicas, los centros tendrán en cuenta los siguientes principios pedagógicos, además de los que puedan figurar en su propio proyecto educativo:

1.– El proceso de enseñanza y aprendizaje debe integrar las competencias educativas generales y ha de estar orientado al logro de las competencias básicas que aglutinan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2.– El trabajo centrado en proyectos globales favorece la potencialidad de transferencia de todas las competencias básicas así como procesos más interdisciplinares entre áreas y materias.

3.– El modelo de centro, cada vez más abierto a la comunidad educativa y a la sociedad en general, implica una evaluación más participativa.

4.– (…)

Estos principios se pueden concretar en la práctica del aula de diferentes maneras: tareas, centros de interés, proyectos… Cualquiera de estos modelos didácticos tiene consecuencias en todas y cada una de las variables metodológicas: gestión del tiempo, organización del aula, materiales didácticos, evaluación, interacciones que se establecen...

Por lo tanto, más que hablar de una única metodología se puede hablar de principios y estrategias metodológicas que subyacen dentro del aprendizaje activo. El siguiente **Decálogo** recoge un conjunto de estrategias metodológicas que el profesorado ha de tener en cuenta para favorecer el aprendizaje activo y potenciar el desarrollo de las competencias básicas:

- **Generar un ambiente propicio en el** aula: cuidar el clima afectivo del aula, tener expectativas sobre las posibilidades de los alumnos y alumnas…
- **Generar estrategias participativas**: plantear dudas, presentar aprendizajes funcionales con finalidad…
- **Motivar hacia el objeto de aprendizaje**: dar a conocer los objetivos de aprendizaje, negociarlos con los aprendices…
- **Favorecer la autonomía del aprendizaje**: limitar el uso de métodos transmisivos, modificar los papeles del profesorado y del alumnado…
- **Favorecer el uso integrado y significativo de las TIC**: utilizar recursos didácticos como webquest, cazas del tesoro, blogs…, utilizar las TIC para aprender y para la comunicación entre los componentes del aula…
- **Favorecer el uso de fuentes de información diversas**: limitar el libro de texto como única fuente de información, guiar el acceso a las fuentes de información…:
- **Favorecer la comunicación oral o escrita de lo aprendido**: comunicar lo aprendido, impulsar la interacción entre iguales para construir el conocimiento…
- **Impulsar la evaluación formativa**: crear situaciones de autorregulación, dar a conocer los criterios de evaluación, potenciar la autoevaluación…
- **Favorecer la utilización de organizaciones diferentes del espacio y del tiempo**: modificar la organización del espacio del aula, flexibilizar la duración de las sesiones de trabajo…
- **Impulsar la funcionalidad de lo aprendido fuera del ámbito escolar**: favorecer la relación entre las diferentes materias, utilizar metodologías globales…

En resumen, **FACILITAR EL APRENDIZAJE ACTIVO**

Asimismo, los alumnos y alumnas necesitan:

- implicarse en tareas con sentido relacionadas con la vida real.
- practicar destrezas para aprender a hacer y aplicar el conocimiento.
- tener oportunidad para explorar, interpretar, construir, experimentar…
- obtener feed-back para adaptar sus acciones en cada momento del proceso de aprendizaje.
- hablar de lo que hacen y poder comunicar lo aprendido.
- reflexionar sobre lo que sucede en el aula y sobre su aprendizaje.
- articular lo aprendido con los aprendizajes anteriores para modificar sus esquemas de actuación.

El siguiente esquema *[Competencia en comunicacion lingüística. Jaurlaritza. 2008. Pg. 17-19]* recoge gráficamente algunas de las estrategias metodológicas citadas así como prácticas de aula que pueden facilitar el desarrollo de las competencias básicas:

7.4.2. Enriquecimiento a través de talleres de ampliación.

En esta modalidad se diseñan en el centro espacios y tiempos en los que se desarrollan actividades altamente motivadoras.

- Los **"txokos" o rincones en el aula**. En todos ellos, el trabajo se organiza con diferentes niveles de profundidad.
- El **"rincón" o taller de ampliación en el aula**. La organización en el aula de un rincón o taller en el que se pueda realizar diferentes actividades de ampliación y enriquecimiento es un excelente recurso y una estrategia muy adecuada para responder a este alumnado.

En estos espacios hay propuestas de trabajo diversas, materiales y recursos variados, se accede fácilmente a las tecnologías de la información y comunicación…con lo que se permite al alumnado trabajar de forma más autónoma y creativa.

Esto no quiere decir que no necesiten tutorización y seguimiento con profesorado de área, profesorado especialista, consultor/orientador y con la colaboración de otros/as agentes de la comunidad.

Puede utilizarse como recurso para TODO el alumnado o para grupos de alumnos y alumnas y dedicar un tiempo semanal a esta modalidad o bien organizarla como actividad extraescolar, en la biblioteca tutorizada…

En los anexos se aportan direcciones de interés y bibliografía para poder preparar estos talleres.

7.4.3. Introducción de contenidos no contemplados en los currículos.

Esta medida de enriquecimiento consiste en realizar actividades que no están contempladas en las programaciones o en los libros de texto. Se centran en intereses específicos del alumnado, en intereses de alumnado procedente de otras culturas, alumnado recién llegado a nuestro sistema educativo o alumnado con algún tipo de discapacidad .

Se puede contar para ello con voluntariado, participación de familiares, asociaciones, referentes culturales de la comunidad…

Hay que identificar los temas o áreas de estudio que se pueden introducir y fomentar la relación con la comunidad educativa, con el entorno, con los agentes sociales, etc.

7.4.4. Programas específicos de desarrollo cognitivo.

Se pueden emplear tiempos específicos para el desarrollo de estos programas en tiempo escolar o extraescolar. Algunos de los programas que se pueden señalar son:

- Proyecto de Inteligencia “Harvard”.
- Proyecto Spectrum de Gardner y colaboradores
- PREPEDI. Consejería de Canarias.
- Filosofía para niños/as de Lipman.
- Programa para la investigación cognitiva-CoRT (De Bono).
- Seis sombreros para pensar. De Bono

También hay programas específicos para alumnado con altas capacidades intelectuales.

- Programa de Enriquecimiento para niños superdotados (Sánchez Manzano).
- Programa Estrella (Luz Pérez)
- Programa de enriquecimento UR-ARNAC (Sylvia Sastre)
- Programa DASE (Álvarez González).

7.4.5. Programas específicos de desarrollo personal y social

Estos programas tratan de favorecer el desarrollo social y el afectivo-emocional de todo el alumnado.

Entre los ejemplos de materiales encontrados están:

- Hacia una sociedad emocionalmente inteligente. Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Educación emocional. CISSPRAXI
- Emociónate. ICCE
- Educación y competencia social. Archidona-Aljibe
- Educación y Competencia social de Segura
- Proyecto MUS-e: ”La música y las artes como fuente de equilibrio y convivencia”. Fundación Yehudi Menuhin.

Sobre estos materiales se puede encontrar información complementaria en los anexos.

7.4.6. Otras estrategias educativas

- Programa con mentores.
- Programa de estudios independientes.
- Estudios especializados de música en Conservatorios y Escuelas de Música.
- Talleres, convocatorias, etc.
- Bachillerato Trilingüe, Bachillerato Internacional.
- Competiciones de ajedrez, olimpiadas, etc.
- Relación Centros-Unibertsitateaes: cursos, charlas, tutorización de proyectos…

7.5. Orientaciones educativas que favorecen y mejoran la respuesta al alumnado con altas capacidades

Adecuar la enseñanza al ritmo de aprendizaje: si aprenden más rápido, no frenar el aprendizaje, no hacer que se aburran con aprendizajes repetitivos, permitirle que resuelvan sin operar, que dediquen más tiempo a la planificación que a la ejecución.

Evitar la repetición mecánica, y no volver a hacer lo que ya saben y dominan.

Posibilitar la **utilización de capacidades cognitivas de alto nivel**: pensamiento abstracto, razonamiento simbólico, síntesis, pensamiento creativo, reflexión sobre lo hecho, etc. Proponer actividades que impliquen:

- *La definición de un contenido, de una situación...*
- *Identificar y relacionar contenidos.*
- *Explicación de los hechos.*
- *Comparar ideas, situaciones, resultados.*
- *Descubrir relaciones.*
- *Interpretar datos, resultados, hechos...*

Potenciar la exploración, la indagación y permitirles profundizar en contenidos o temas de su interés.

Pensar y trabajar sobre una idea. Se puede realizar en grupo o de forma individual. Por ejemplo, el calentamiento de la tierra, la crisis económica... El alumno/a o grupo de alumnos/as elabora hipótesis diversas, recaba información, plantea incógnitas, da su opinión sobre la situación y plantea alternativas de resolución al problema.

Enseñar estrategias **para obtener y ordenar la información** de forma práctica y eficaz.

Potenciar el juego imaginativo, ya que es un poderoso instrumento para conocer el mundo y desarrollar habilidades sociales e intelectuales, así como medio de expresión de temores, tensiones, inquietudes, alegrías… Tal y como nos indica J. Freeman, "*El juego imaginativo, siendo afectivo y cognitivo a la vez, tiene una función esencial para el desarrollo, ayudando al niño a adquirir un equilibrio entre la experiencia interior y exterior y a desarrollar una reserva de recursos, actividades y autoestima, estimulando al mismo tiempo la curiosidad y la capacidad para investigar." "El juego de los niños/as con altas capacidades, en cualquier estadio de su desarrollo, es de especial interés a causa del potencial creativo que contiene"* (Freeman, 1985:110-111).

Potenciar el desarrollo del pensamiento lógico matemático. A menudo este alumnado tiene adquiridas algunas de las competencias requeridas para el ciclo o curso que le corresponde, como por ejemplo: puede conocer algunos algoritmos, es capaz de resolver problemas superiores a su nivel, o bien, ha desarrollado un nivel de cálculo mental superior… En esta situación, hay que posibilitar que profundice en el conocimiento más abstracto y complejo del área, pasando a la aplicación de las operaciones en situaciones reales o imaginarias, permitiendo que realice proyectos interdisciplinares, etc. Así mismo, se pueden proponer actividades como:

- *Descubrir varias formas de resolver problemas matemáticos.*
- *Dar soluciones novedosas y variadas a un problema.*
- *Plantear dilemas de la vida real y posibles formas de resolución.*
- *Trabajar la estimación.*

Potenciar las prácticas artísticas tanto individualmente como de forma colectiva como herramienta para estimular su creatividad, imaginación e inteligencia emocional. La participación en proyectos artísticos musicales favorece la capacidad de reflexionar críticamente, de tomar conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. Asimismo desarrolla los sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y al grupo aula y aplicar la fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución. Entre estas actividades es reseñable la participación en pequeños conciertos, audiciones y charlas para compartir sus conocimientos con los demás, práctica de música de cámara entre los alumnos más capacitados, participación en agrupaciones corales…

Aplicar las nuevas tecnologías al proceso de aprendizaje.

- *Utilizar el ordenador como fuente de información, como herramienta de comunicación, como acceso a áreas de conocimiento específicas y especializados.*
- *Conocer y trabajar con programas informáticos y materiales en soporte digital.*
- *Iniciar el trabajo con las redes sociales para compartir a su nivel conocimientos, trabajos realizados…*
- *Trabajar con aplicaciones que permitan implementar canales de comunicación e intercambio de ideas entre iguales desde blogs, wikis...*
- *Enseñarles a utilizar la WEB de manera práctica, crítica y ética.*
- *Creación de webs para publicar cualquier tipo de documento multimedia.*

Alimentar la curiosidad del alumnado. En general, el alumnado con Altas capacidades muestra gran curiosidad por el conocimiento. Pues bien, la escuela debe potenciar la curiosidad natural del niño/a lo que significa:

- *Aceptar que no hay una sola respuesta a los problemas y a las preguntas.*

- *Trabajar con preguntas y actividades que promuevan la reflexión.*
- *Permitir al chico o a la chica que investigue tanto como necesite para conocer los temas en profundidad.*

Reforzar y valorar expresamente **la creatividad y el pensamiento divergente**. Potenciar la fluidez, la elaboración, la originalidad y la flexibilidad.

- *Motivarles hacia el aprendizaje permitiendo que su curiosidad y sus intereses tengan cabida en el aula.*
- *Animarles a buscar múltiples soluciones a los problemas.*
- *Pedirles que piensen en formas inusuales de resolución ante diferentes conflictos.*
- *Fomentar el desarrollo de formas variadas de expresión y comunicación: musical, icónica, visual, corporal….*
- *Prever las consecuencias e implicaciones de una acción.*
- *Analizar diferentes puntos de vista.*
- *Generar muchas ideas y soluciones posibles.*
- *Producir ideas para resolver una situación conflictiva.*
- *Pensar en las ventajas e inconvenientes de las soluciones a un tema o una idea.*
- *Analizar un problema desde varios puntos de vista.*
- *Aprender a cuestionar hechos.*
- *Enseñarles a explicar conceptos.*
- *Reflexionar y hacer preguntas sobre los contenidos trabajados.*

Algunas **estrategias para trabajar la creatividad.** Aunque hay numerosas estrategias para trabajar la creatividad, Williams (1970) propone 18 estrategias para trabajar con los niños/as/as más capaces y altamente talentosos. Estas son algunas de ellas:

- ***Cuestionar y buscar respuestas a preguntas estimulantes**, es decir, preguntas que tratan de estimular al alumnado para que investigue, explore y descubra nuevos conocimientos.*
- ***Citar ejemplos de cambio**. Demostrar a los niños/as cómo puede ser o es el mundo dinámico. Ofrecer situaciones para hacer sustituciones o modificaciones.*
- ***Usar ejemplos de hábito**. Esta estrategia desarrolla la sensibilidad para evitar el pensamiento rígido o habitualmente limitado en las discusiones o que muestra los efectos de un pensamiento limitado por hábitos.*
- ***Desarrollar habilidades de investigación**.*

- ***Aprender cómo tolerar la ambigüedad**. Ofrecer situaciones que sean desafiantes e intrigantes.*
- ***Enseñar para el desarrollo y no para la adaptación**. Examinar el lado positivo de los fracasos o accidentes, cómo aprender de los errores y cómo desarrollar o cambiar en lugar de adaptarse simplemente a las cosas.*
- ***Aprender a evaluar las circunstancias**. Escoger soluciones mediante la consideración cuidadosa de las consecuencias e implicaciones, y predecir los resultados de las ideas y de las acciones (Williams, 1970).*

Estrategias para trabajar la mente. Arthur L. Costa y Bena Kallick proponen 20 hábitos para trabajar la mente. (Ver Anexo).

Programar objetivos y actividades para el **desarrollo emocional**.

- *Animarles a describir de forma oral o escrita sus sentimientos, reacciones, miedos…*
- *Ayudarles a conocerse a sí mismos, descubriendo sus cualidades y puntos débiles.*
- *Aceptar su sensibilidad sin minimizar sus inquietudes, miedos.*
- *Trabajar el miedo al fracaso y la resistencia a la frustración.*
- *Desarrollar habilidades personales, enseñarles a comunicarse con sus iguales con estrategias como:*
  - *· Decir lo que sienten sin ofender.*
  - *· Pedir ayuda.*
  - *· Decir "no" de forma asertiva.*
  - *· Defenderse ante las agresiones verbales y físicas de forma adecuada.*
- *Favorecer la **autoestima**. Elogiarles de forma cuidadosa y evaluarles de forma realista.*
- *Reconocer y **valorar su esfuerzo**.*
- *Trabajar la empatía: cómo se sienten los demás ante situaciones, ponerse en la piel del otro...*
- *Desarrollar el **juicio crítico y ético,** enseñar a aceptar críticas y a darlas, distanciarse de los hechos, definir "pros y contras", distinguir entre críticas constructivas y juicios de valor.*
- *Potenciar la autocrítica.*
- *Proponer distintos tipos de actividades: "roleplaying", dramatizaciones, debates…*

Programar objetivos y actividades para el **desarrollo social**.

- *Favorecer el desarrollo social impulsando el respeto a la diferencia, los vínculos de amistad, la capacidad para resolver dificultades interpersonales...*
- *Evitar el aislamiento y potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo, impulsar las relaciones entre iguales a través de la colaboración y el trabajo en equipo.*
- *Posibilitar la participación, la interacción y la aceptación por el grupo.*
- *Utilizar el diálogo entre iguales como medio de aprendizaje compartido.*
- *Realizar actividades en grupo, de forma que cada participante tenga su responsabilidad y trabajo, todos/as compartan el mismo objetivo y cada cual contribuya al beneficio del grupo desarrollando su trabajo personal como por ejemplo:*

  · Representar una pequeña obra teatral: preparar el guión, los diálogos, el escenario, el decorado, la indumentaria...

  · Hacer el inventario de la biblioteca del aula: ordenar y clasificar los libros...

  · Participar en, grupos musicales instrumentales o vocales: ensayar la obra, adaptar la instrumentación, actuar en público…

Evitar que desarrollen un sentido de la perfección exagerado o disfuncional. Para ello hay que enseñarles a:

- *Establecer prioridades en el trabajo, subdividir en partes las tareas.*
- *Valorar el esfuerzo y el proceso del trabajo. Se puede escribir un diario del proceso seguido.*
- *Disfrutar de la satisfacción del trabajo bien realizado.*
- *Esperar buenos resultados y no trabajo perfecto.*
- *Enseñarles a relativizar los comentarios negativos. Utilizar la crítica constructiva.*
- *Ofrecer oportunidades para correr pequeños riesgos.*
- *Aceptar sus errores y usarlos para aprender.*
- *Leer autobiografías de personas que hayan cometido errores.*

Impulsar la **autonomía en el aprendizaje**:

- *Favorecer las iniciativas que surjan en el aula de forma espontánea, apoyar la adquisición de estrategias de búsqueda de información y planteamiento de preguntas.*
- *Posibilitar el **acceso a materiales y fuentes de información** para que profundicen autónomamente en sus áreas de interés.*

- *Enseñarles a planificar su trabajo: definir metas a corto y largo plazo, especificar el objetivo de trabajo y su forma de presentación, esto es, para quién, dónde y cómo lo presentará. Así mismo será necesario que aprendan a acotar el tema, a preparar un guión, a elegir los recursos que utilizará, y a revisar el trabajo después de concluido.*
- *Promover la toma de decisiones responsable, etc.*

Potenciar el **diálogo y la comunicación**, dedicar tiempo en el aula a la reflexión oral grupal e individual, a realizar preguntas, a formular hipótesis, etc.

Crear en el aula una atmósfera de **comprensión y respeto**, aceptando la existencia de diferencias individuales.

Crear un **ambiente de trabajo** en aula que promueva la creatividad y esto requiere (McCluskey, 2008):

- *Ambiente de libertad para exponer, proponer, preguntar, enfocar, discutir, así como para cometer errores o fallos.*
- *Que el error sea considerado como parte esencial del aprendizaje.*
- *Un ambiente de reto, de desafío que aumentará la motivación intrínseca por mejorar, aprender o aportar.*
- *Confianza y apertura para exponer los pensamientos y opiniones.*
- *Tiempo para formular y elaborar nuevas ideas.*
- *Humor y juego, ambiente relajado, amigable, feliz.*
- *Ausencia de conflictos, situaciones violentas, injusticias y que los problemas sean abordados de manera natural y abierta.*
- *Apoyar las ideas sin desdeñarlas por considerarlas utópicas, caras o difíciles de llevar a cabo.*
- *Debatir y compartir.*
- *Tomar riesgos, habituarse a trabajar en la incertidumbre, en la ambigüedad.*

DECÁLOGO DE BUENAS PRÁCTICAS PARA EL PROFESORADO

ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES: QUÉ HACER Y QUÉ EVITAR

1. Realiza una buena evaluación inicial a comienzo de curso. Esto te permitirá conocer el nivel competencial de tu alumnado.	1. No te limites a seguir la programación o el libro de texto de tu curso. Puede que no tenga demasiado que ver con las necesidades reales de tu alumnado.
2. Ajusta tus expectativas sobre el alumnado con altas capacidades. A veces se confunden o les cuesta una determinada tarea y pueden tener reacciones propias de su edad. Son niños/as o adolescentes, no pequeños adultos	2. No esperes de tus alumnos/as aventajados/as siempre todas las respuestas correctas ni un comportamiento maduro y racional.
3. Utiliza siempre que puedas materiales y actividades intelectualmente estimulantes, que hagan pensar: es mejor clasificar que identificar, comparar que enumerar …	3. Evita las actividades demasiado repetitivas, que se pueden realizar sin esfuerzo mental.
4. Prepara materiales diversos de ampliación para aquellos alumnos/as que terminan pronto las tareas y facilita el acceso a todo el alumnado que, en un momento dado lo necesite. Permite al alumnado elegir el material con el que quiera trabajar.	4. No “castigues” a los alumnos/as que terminan pronto sus tareas con “más de lo mismo”. Si han hecho cinco divisiones rápido y bien, no se merecen más.
5. Ofrece a tu alumnado actividades equilibradas, que les permitan tanto desarrollar sus puntos fuertes como mejorar los más débiles.	5. No pongas el acento en los puntos débiles de tu alumnado. Sólo conseguirás desmotivarles. Un alumno/a que lee muy rápido y tiene problemas con la caligrafía necesita textos más complicados, no sólo copias.
6. Permite que tu alumnos /as aventajados/as muestren lo que saben y respondan a las preguntas que haces a la clase en general. Cuando quieras que alguien en concreto responda, utiliza la nominación.	6. No “vetes” a ninguno de tus alumnos/as con frases como “tú no, que ya sé que lo sabes”.
7. Sé flexible con las tareas más mecánicas y monótonas. Algunos alumnos/as con altas capacidades necesitan poco entrenamiento.	7. No impongas a toda la clase un número muy elevado de actividades repetitivas. Intenta que cada uno realice las que necesita para desarrollar la competencia.
8. Plantea agrupamientos diversos: los niños/as con altas capacidades pueden ayudar a sus compañeros/as de forma eficaz pero también necesitan a veces estar con quienes comparten sus intereses y forma de trabajar.	8. Evita las actividades que fomentan la competitividad y el lucimiento personal sin beneficio para el grupo. No utilices a los alumnos/as con altas capacidades como “ayudantes” de forma sistemática. Ellos también van a la escuela a aprender.
9. Acepta con naturalidad que, en determinadas cuestiones, un alumno/a pueda saber más que tú o ser más rápido en hallar una respuesta.	9. No temas que tu autoridad quede en entredicho por tener alumnos/as de altas capacidades en clase.
10. Mantén una comunicación fluida y efectiva con las familias. Ayúdales a entender a su hijo/a y sus necesidades.	10. No veas a las familias como un obstáculo. Su demanda hacia la escuela está originada por el deseo de dar a sus hijos/as lo mejor, no criticar tu labor.

7.6. Orientaciones educativas por etapas

Además de las orientaciones educativas recogidas en el apartado 7.5, conviene recordar algunas cuestiones específicas de cada etapa educativa que se explicitan a continuación.

7.6.1. Educación Infantil

A menudo, en esta etapa se activan los recursos cognitivos antes de lo esperado para su edad cronológica, especialmente si encuentran un entorno favorecedor. Así, de forma autónoma pueden acceden determinados aprendizajes más propios de las áreas de Educación Primaria. Es por ello que en esta etapa de Educación Infantil pueden hacerse especialmente notorias las **disincronías** anteriormente mencionadas:

- Con frecuencia llamar poderosamente la atención que estas niñas y niños funcionen cognitivamente como un alumno/a de mayor edad y, sin embargo, actúen emocionalmente como cualquier compañero/a de su edad cronológica.
- Así mismo, la disincronía psicomotora es otro aspecto relevante. Cognición y motricidad pueden tener un desarrollo desigual. Este hecho se hace especialmente patente en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Parece imprescindible en estas edades potenciar el desarrollo equilibrado entre los ámbitos cognitivo, socio-emocional y psicomotor. Este abordaje requiere partir de sus fortalezas para aproximarse a los ámbitos menos desarrollados.

El currículo educativo se organiza de acuerdo con los siguientes tres ámbitos de experiencias:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

Debe tenerse en cuenta que la imagen que los niños y niñas constituyen de sí mismos es, en gran parte, una interiorización de la que les muestran quienes les rodean y de la confianza que en ellos depositan. El docente debe ser consciente de la relevancia de su actitud para el desarrollo de la autoestima de su alumnado, sin olvidar que en esta etapa, el juego es el mejor medio de aprendizaje, de expresión y de interacción con los iguales.

Conocimiento del entorno

El entorno socio-cultural próximo e incluso lejano puede resultar para es alumnado una fuente de estímulos que capte su atención y muchas veces se convierta en su centro de interés.

En este ámbito se deberá tener en cuenta que el alumnado con altas capacidades intelectuales adquiere un pensamiento lógico matemático más rápidamente. Con frecuencia sus planteamientos y soluciones pueden ser creativos y novedosos para la mayoría de los compañeros y compañeras, puesto que en la interacción con el medio físico, observa, explora e investiga los elementos que lo conforman, así como las relaciones que entre ellos se establecen. Esto le permite detectar semejanzas y diferencias, ordenar, clasificar y cuantificar elementos del medio físico, para pasar rápidamente a su manipulación, representación y verbalización.

Lenguajes: comunicación y representación

Quizá el desarrollo de la competencia verbal y la riqueza de vocabulario sea una de las características que antes se visibilizan en el alumnado con altas capacidades. Además, frecuentemente el alumnado con altas capacidades puede llegar a adquirir el aprendizaje del código escrito a partir de hipótesis que él mismo se plantea, sin haber existido intencionalidad por parte del docente o de la familia.

En todo caso, el aprendizaje de la lectura requiere un enfoque comunicativo y práctico que potencie la motivación hacia su aprendizaje mediante la utilización de diferentes tipologías de textos.

Del mismo modo, la práctica de la escritura debe abordarse desde un enfoque funcional y comunicativo, evitando el aprendizaje repetitivo y mecánico. Conviene aclarar que alumnado con altas capacidades no siempre adquiere el aprendizaje de la escritura de forma simultánea a la lectura debido a la mencionada disincronía entre las habilidades cognitivas y psicomotrices requeridas. Por lo tanto, es muy recomendable en esta etapa iniciar en el aula la utilización del ordenador y las tecnologías de la información y comunicación para facilitar el acceso a la lengua escrita, la vez que se va desarrollando la coordinación visomotriz.

Por lo tanto, cuando en la etapa de Educación Infantil se detecte algún niño o niña que manifieste precocidad en alguno de los ámbitos citados es prioritaria la adaptación de las actividades del aula a su nivel competencial, puesto que es tarea de la escuela facilitar el máximo desarrollo de este potencial. Parece fundamental no frenar ni expresar reticencias a los avances y a la curiosidad que manifiesta este alumnado, antes bien, propiciar que pueda aprender por su cuenta, en interacción con sus iguales o en otros entornos distintos al escolar.

7.6.2. Educación Primaria

En esta etapa se van consolidando los recursos cognitivos y se van configurando los diferentes perfiles cognitivos, siempre que el medio cree las condiciones de oportunidad adecuadas. Dependiendo de la interacción de los diferentes condicionantes (escolares, familiares, personales) se facilitará la cristalización de ese potencial o se tenderá a inhibir.

En el aprendizaje en las distintas áreas pueden emerger los talentos (artístico-figurativo, matemático, verbal, psicomotriz, social…). Este potencial puede y debe encontrar el contexto adecuado para desarrollarse.

En estas edades es crucial **trabajar la lectura**, con todos los recursos existentes. La lectura en esta etapa da amplias oportunidades de trabajo; el gusto y disfrute de esta habilidad, dependerá de cómo se plantee el trabajo en el aula, por ello, han de realizarse numerosas actividades y proyectos con un enfoque práctico y que posibiliten el desarrollo de capacidades diversas.

En este sentido, merece especial mención la necesidad de trabajar con textos diferentes y variados (cuentos, revistas, libros, carteles, periódicos…) pero siempre desde una perspectiva práctica, contextualizada y funcional.

Al igual que en la etapa anterior con el alumnado con altas capacidades se han de trabajar los textos con actividades que supongan el desarrollo de un pensamiento más elaborado, como por ejemplo pedir al alumnado que:

- Diferencie las causas de las consecuencias de un hecho leído.
- Que piense en posibles soluciones a un conflicto.
- Que relacione lo leído con sus conocimientos de otras áreas.
- Que analice y compare las actitudes de los personajes
- Que cambie el final del relato, cuento o novela.
- Que añada un personaje nuevo y reescriba el cuento, el cómic…

En el aprendizaje matemático, al igual que comentábamos en la etapa infantil, avanzan muy rápidamente dominando con seguridad y soltura los procedimientos algorítmicos. Además, son capaces de resolver problemas de manera creativa y reflexionar sobre sus logros.

El trabajo colaborativo, el trabajo por proyectos y proyectos interdisciplinares pueden ser buenas estrategias didácticas que favorecen la inclusión, la participación, aprendizaje colaborativo y la metacognición.

En esta etapa educativa como en la anterior es prioritaria la adaptación de las actividades del aula a su nivel competencial puesto que es tarea de la escuela facilitar el máximo desarrollo de todas las potencialidades. Parece fundamental no frenar ni expresar reticencias a los avances, a la curiosidad que manifiesta este alumnado, y aceptar que aprenden por su cuenta, en interacción con sus iguales o en otros entornos distintos al escolar.

7.6.3. Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Además de las orientaciones anteriores conviene tener en cuenta que:

- Es aconsejable hablar con ellos/as sobre qué supone tener alta capacidad, conocer sus potencialidades, necesidades, características y poder explicitar sus propias dudas, insatisfacciones y conflictos internos a la hora de tomar decisiones.
- El desarrollo equilibrado de su afectividad cobra especial importancia en la adolescencia y esto es muy importante en el alumnado con altas capacidades; por ello, es conveniente realizar un seguimiento tutelado del alumnado, para trabajar los valores, discutir dilemas morales, realizar actividades de orientación, ayudarles a definir sus expectativas y gustos, etc.
- Un sistema de apoyo muy recomendable (no únicamente) en esta etapa es contar con la figura de los mentores, normalmente alumnado universitario que sirva de referente y acompañe en el proceso.
- Es imprescindible en esta etapa enseñarles a gestionar y resolver cuestiones de su futura profesión, así como aspectos personales y de relación social para que los alumnos/as con altas capacidades puedan llegar a ser grandes investigadores, profesionales competentes, personas creativas, etc.
- Pueden desarrollarse acciones como:

  · Invitar a expertos a clase y realizar una sesión con ellos: arquitectos/as, jornaleros, ingenieros/as, cajeros/as del supermercado, bioquímicos, fontaneros/as…

  · En función de sus aficiones y gustos poder compartir una jornada de trabajo con un profesional, o realizar visitas con ayuda de los tutores, por ejemplo, a una fábrica, un despacho de abogados, una panadería…

  · Invitar a algunos padres y madres del colegio a acudir a la escuela para explicar cuál es su trabajo, preparando previamente preguntas o cuestiones que necesiten saber.

  · Buscar información sobre campos profesionales a través de la red, ordenar la información y presentarla de forma útil para sí mismo.

  · Hacer trabajos de investigación sobre las profesiones y la vocación.

7.6.4. Educación Secundaria Post-Obligatoria

Además de lo mencionado anteriormente se consideran orientaciones específicas para esta etapa:

- Orientación y vocación profesional. Este aspecto cobra especial relevancia; por ello, es necesario continuar con la tarea orientadora iniciada en la etapa anterior. Son recomendables actividades como:

  Información acerca de carreras profesionales, salidas académico profesionales.

  Análisis de estudios universitarios, habilidades, intereses personales...

  Lecturas y experiencias de diferentes profesionales.

  Entrevistas con profesionales de su interés.

  Charlas con expertos.

- Es necesaria la preparación para el nivel de exigencia académica determinada por la prueba de acceso a la Universidad.
- En esta etapa es muy recomendable impulsar y propiciar la investigación en coordinación y colaboración con otros estamentos, como la Universidad, mentores...
- Los trabajos y productos en esta etapa pueden alcanzar un nivel de pensamiento más complejo, esto es, pasar de meros resúmenes u opiniones de otras personas, a investigaciones originales que impliquen la transformación de la información y aplicación de los datos que poseen.
- Se puede pasar de presentar sus trabajos e investigaciones al profesorado y grupo clase, a otros ámbitos, como por ejemplo, especialistas, investigadores, profesorado de Universidad, etc.
- Su contribución al grupo de iguales suele ser de gran calidad y valor; en este sentido, el trabajo por proyectos puede ser una estrategia didáctica de primer orden.
- En general. son alumnos y alumnas capaces de resolver problemas de manera muy creativa; al ser alumno/as reflexivos adoptan la postura del observador que analiza su proceso de resolución desde diferentes perspectivas.

7.7. Acción tutorial y alumnado con altas capacidades

La acción tutorial tiene como objetivo primordial promover y reforzar el desarrollo integral del alumnado, orientándole a utilizar sus potencialidades y habilidades para contribuir a su crecimiento personal.

Está ligada a una visión integral de la educación, cuyo fin es la formación de personas que, además de disponer de conocimientos, desarrollen el conjunto de sus potencialidades al máximo y sepan desenvolverse en el mundo actual. Se trata de que todos los alumnos y alumnas puedan progresar y avanzar en sus aprendizajes con el objetivo de ir adquiriendo una progresiva autonomía cognitiva, personal y social.

El alumnado con altas capacidades necesita también de tutorización, de apoyo y asistencia por parte del profesorado para que se desenvuelva con éxito en el entorno educativo tanto a nivel académico cómo social.

La detección y correcta canalización de sus necesidades educativas influye también en el desarrollo global y en la mejora del bienestar personal, más allá de lo puramente escolar.

Necesitan guía y ayuda específica de acuerdo a sus necesidades y características.

Algunas investigaciones inciden en la idea de que el desarrollo de las potencialidades de estos alumnos/as tiene relación con cuestiones del ámbito escolar como: el cultivo de la curiosidad y la capacidad de investigación, la valoración de la creatividad, un modelo flexible del currículo, la capacidad de crear ambientes idóneos, despertar intereses y motivaciones y desarrollar en el aula un clima de tolerancia, respeto y valoración incondicional.

Es clave la coordinación del profesorado y el mantenimiento de una línea de actuación coherente y continua en lo metodológico. Resulta necesaria la flexibilidad en los planteamientos y en la planificación de modo que se puedan cambiar elementos como los espacios, tiempos o agrupamientos, así como diversificar contenidos y actividades, adecuándolos a los diferentes ritmos de aprendizajes, ajustando el modo de agrupamiento, equilibrando el trabajo individual con el trabajo en pequeño o gran grupo…

El profesorado ejerce esta labor tutorial en una relación directa y a través de la red, para favorecer, entre otras cuestiones, la comprensión de cualquier tipo de contenidos, los momentos y maneras diversas de realización de trabajos, aclaraciones personalizadas de dudas, fomento de interacciones y clima escolar positivos, animando y estimulando la participación.

Asimismo esta tarea se realizará trabajando en colaboración y coordinación con las familias.

La colaboración con las familias no sólo consiste en informarles, han de participar, ayudando a definir las áreas de interés de sus hijos e hijas, integrarles en el proceso de identificación, pedirles su opinión y apoyo en lo que se esté haciendo. Resulta conveniente esta acción coordinada para aceptar y que sea aceptado el niño o la niña tal como es, sin perder su insaciable curiosidad ni sus ganas de aprender.

Por todo ello, es preciso minimizar la presión excesiva del entorno referente a la actitud del profesorado, a las expectativas y a la ansiedad de los padres y madres, que pueden requerir en el alumnado una alta exigencia que afecte negativamente a su autoestima.

Sin exigir en exceso, habrá que proporcionar estímulos que posibiliten su desarrollo personal. El alumno/a debe comprender que lo que se espera de él/ella es algo razonable.

Estudios recientes muestran unas altas tasas de fracaso escolar y bajo rendimiento en alumnado con altas capacidades, pues una estimulación desajustada, bien por exceso o bien por defecto, acaba teniendo efectos devastadores en él.

Por otra parte, el alto rendimiento y la capacidad de este alumnado pueden dar lugar a que los adultos olviden que son niños/as con comportamientos y actitudes propios de su edad y se les trate como si fueran mayores. Hay que recordar que puede haber desfase entre sus capacidades y destrezas y su desarrollo socioemocional.

La alta exigencia y excesivo perfeccionismo que muestran algunos alumnos y alumnas, junto a la necesidad de tener éxito en lo que hacen, puede dar lugar a que cualquier error se vivencie como una dificultad o fracaso. Por lo tanto, resulta necesario desarrollar el autoconocimiento, sus puntos fuertes y sus debilidades y enfocar el error como oportunidad para el aprendizaje.

Estos aspectos de la educación cobran especial relevancia. No obstante, es preciso señalar que el alumnado altamente capacitado no tiene por qué manifestar necesariamente dichos comportamientos, ya que éstos dependen de la interacción de factores diversos, y no únicamente de las características personales del alumno/a.

Asimismo, se encuentran alumnos/as muy autónomos en la realización de las tareas que muestran gran resistencia a seguir las instrucciones y acatar las normas. A fin de evitar la aparición de este tipo de situaciones, en la planificación educativa se contemplarán diferentes actuaciones que optimicen el proceso educativo.

Además, es importante que todo el alumnado participe en la dinámica escolar y asuma las normas, se sienta aceptado y se cubra sus necesidades de pertenencia y autorrespeto. Deberá sentir que forma parte de un grupo en el que todos participan y colaboran, sin que por ello se dejen de valorar sus capacidades.

Algunos alumnos/as, cuando están altamente concentrados porque la actividad les interesa, se resisten fuertemente a abandonar la tarea cuando el/la profesor/a así lo requiere. El alumno/a debe acceder a todos los contenidos y no sólo a aquellos que le interesan o en los que destaca de forma excepcional. Sin perder la flexibilidad, se trabajará el respeto a las normas y a la dinámica grupal, la convivencia positiva, la colaboración…

Por otra parte, puede que haya algún alumno/a que, debido a su alto rendimiento y características personales, no esté aceptado por el grupo o que se sientan distintos o con unos intereses muy diferentes.

Hay actitudes y estrategias que propician una mayor y mejor inclusión de los alumnos/as en el grupo, además que fomentan que haya aportaciones interesantes o también que ofrezcan momentos personales específicos. Algunas de ellas son:

- Valorar las ideas originales y diferentes, y el respeto por la diversidad.
- Evitar intervenciones que inhiban o ridiculicen al alumnado.
- Propiciar situaciones de ayuda entre compañeros/as, valorar la amistad y solidaridad.
- Crear un ambiente cálido y generador de diálogo.

Parte del profesorado se puede sentir incómodo cuando los alumnos/as realizan preguntas cuyas respuestas ellos desconocen. Las necesidades educativas que éstos pueden plantear no requieren necesariamente un profesorado capaz de responder a todas sus dudas y preguntas, sino un profesorado que les oriente en la búsqueda de la información. En este sentido, el profesorado no basa su rol en una superioridad de conocimientos específicos, sino en la mayor madurez socioemocional y disposición de recursos personales para guiar la educación de este alumnado propiciando metas y abriendo horizontes.

A menudo se “etiqueta” a este alumnado y se les utiliza como modelo con el que comparan al resto. Es preciso evitar este tipo de situaciones ya que pueden dar lugar a que los compañeros/as no los admitan, les ridiculicen y se utilicen apelativos con claras connotaciones peyorativas como “el listo”, “el super”, etc., o a generar actitudes de superioridad y desprecio hacia ellos/as.

En general, y para todas estas situaciones, la respuesta educativa irá dirigida a crear en el aula un clima que promueva la autoestima y la capacidad de interacción social.

Es preciso este clima de respeto y comprensión para todos y todas, de tal manera que les ayude a la construcción de su propia identidad y a reconocer y aceptar las diferencias individuales.

Además, “Aprender a aprender”, es decir, aprender estrategias de pensamiento para seguir aprendiendo por sí mismo, ha de ser objeto de enseñanza-aprendizaje y aunque no se alcance en su totalidad hasta el final de la Educación Secundaria, se plantea ya como un objetivo prioritario desde la etapa de Educación Infantil.

Se señala de un modo especial la necesidad de esta intervención con el alumnado con dificultades pero es preciso resaltar también su importancia en la atención del alumnado con altas capacidades y como respuesta a TODA la diversidad.

En los objetivos generales de las áreas, se incluyen específicamente diferentes aspectos referidos a “enseñar a pensar”. Por lo tanto, se impulsará en las aulas el aprendizaje y aplicación de estrategias y técnicas tales como:

- Estrategias de búsqueda y análisis de la información: utilización de los materiales, procesamiento de la información, razonamiento deductivo, desarrollo de una actitud crítica, etc.
- Resolución de problemas, estrategias creativas: aprendizaje para generar hipótesis, realizar predicciones, razonar inductivamente, etc.
- Estrategias para la toma de decisiones: identificar alternativas, comparar, hacer elecciones, etc.

En estas situaciones de enseñanza-aprendizaje es donde el alumnado de altas capacidades encontrará las oportunidades para desarrollar todas sus potencialidades.

7.8. Recomendaciones para promocionar la igualdad de género

7.8.1. Respecto al centro escolar

El equipo docente debe tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos a la hora de plantear las **actividades escolares**:

- Cuidar que participen el mismo número de niñas que de niños/as en actividades de "riesgo intelectual" (concursos, dirección de grupos de trabajo …)
- Cuidar que participen en igualdad de condiciones en informaciones sobre estudios técnicos, charlas y entrevistas.
- Cuidar que el material de información vocacional no tenga carácter sexista.
- Impedir que las chicas adquieran sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las matemáticas y las ciencias.
- Mantener altas sus expectativas.

- Introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas.
- Fomentar su independencia y liderazgo.
- Cambiar el currículo escolar oculto y la cultura androcéntrica.
- Fomentar actividades variadas.
- Creer en sus capacidades y valorarlas.
- Impulsar el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias de todo el alumnado.
- Utilizar el material escolar de igual manera con chicos y chicas y animar a ambos a desempeñar roles, trabajos y juegos de ambos géneros.
- Animar a ambos hacia cualquier profesión.
- Animar a las chicas a que sean independientes, a que planifiquen su futuro.
- No utilizar cuentos, películas ni lenguaje sexista.
- Introducir en el currículo las aportaciones de las mujeres a las ciencias, a la cultura…

También puede ser interesante proporcionar **sesiones de asesoramiento en grupos pequeños e individualmente**. El asesoramiento en grupos puede proporcionar un fuerte sentido de la identidad del grupo entre las chicas. Se podrían incluir los siguientes temas de debate:

- Tratar con intereses y deseos múltiples.
- Analizar una profesión predominantemente masculina.
- Decidir casarse o no; decidir tener hijos o no.
- Determinar cómo combinar la carrera y la familia.
- Mantener la fuerza del "yo" cuando nuestros deseos son censurados por la familia o amigos.

Usar **mujeres exitosas** como modelos de rol adulto es otra estrategia que merece la pena poner en práctica.

7.8.2. Respecto a la familia

Para hacer cambios efectivos, se necesita la implicación de la familia. La familia necesita saber cómo son los mensajes sexistas subliminales y cómo pueden afectar a las hijas superdotadas así como lo qué tienen que hacer para luchar contra el prejuicio y el estereotipo, especialmente dentro del hogar. Así pues, parece claro que las adolescentes necesitan intervenciones que mantengan sus altas aspiraciones, y que las ayuden a identificar y superar las barreras para la realización de su potencial. Por ello, es conveniente:

- Realizar la identificación a edades tempranas.
- Buscarles compañeras "iguales" para identificarse.
- Fomentar el uso de un lenguaje no sexista.
- Asignar las tareas en casa sobre una base no sexista.
- Ayudarlas y apoyar con entusiasmo cualquier tarea que propongan o descubran.
- Animarlas a que desarrollen relaciones o conozcan modelos de mujeres profesionales con buena percepción de sí mismas y de su trabajo.
- Desarrollar su capacidad crítica y toma de decisiones.
- Involucrarlas en los planes y decisiones familiares.
- Elevar las expectativas hacia las hijas.
- Intensificar e impulsar del rol de la madre para que valore el trabajo realizado fuera del hogar.
- Intensificar la implicación del padre/madre en la educación de su hija.
- No diferenciar los juguetes en hijos e hijas.
- Evitar la sobreprotección hacia las chicas.
- Permitir que tengan muchas y variadas actividades, que se diviertan, que intervengan en actividades consideradas masculinas.

7.9. La respuesta educativa desde el contexto social, otras medidas complementarias a la educación formal

7.9.1. Programas de enriquecimiento extracurricular.

Existen programas promovidos por entidades públicas y privadas que pretenden complementar y enriquecer la oferta educativa. Según nuestro punto de vista estas propuestas deberían ir encaminadas hacia los siguientes objetivos:

- Ofrecer áreas no contempladas en el sistema escolar.
- No sobrecargar la “agenda” del alumno/a.
- Plantear actividades abiertas que permitan poner de manifiesto el pensamiento divergente y la creatividad.
- Poner al alumno/a contacto con expertos en diferentes temas que le inicien en metodologías y formas de trabajo e investigación en diferentes campos.

- Desarrollar las habilidades sociales y de asertividad así como la mejora de la autoestima.
- Proponer programas de estimulación de la inteligencia emocional.
- Poner al alumno/a contacto con otras formas de expresión y comunicación no convencionales.
- Colaborar con iniciativas ciudadanas de voluntariado dirigidas a diferentes colectivos y entidades.

7.9.2. Participación en actividades extracurriculares como concursos, jornadas en la Universidad, etc.

- La participación en encuentros y concursos de música, baile, pintura, matemáticas, literarios, etc. son una oportunidad para compartir, mostrar y valorar habilidades, aficiones y talentos.
- La universidad, en diferentes modalidades de asistencia , a través de cursos, conferencias, cursos específicos (técnicas de estudio, metodología de investigación, temas científicos, entrenamiento cognitivo, emocional y creativo…) puede ayudar al alumnado con altas capacidades a ampliar y profundizar en temas científicos y de su interés así como poder compartir afinidades.

8. La familia

El alumnado llega a la escuela provisto de una historia de aprendizaje y los aprendizajes formales e informales van a coexistir a lo largo de toda la escolaridad.

Es en la familia donde se trabajan muchos aspectos de la educación y este hecho puede ser especialmente significativo en el caso del alumnado con altas capacidades.

Pérez y López (2007), exponen la importancia del contexto familiar en la conformación y contribución al desarrollo integral de las criaturas. Las autoras recogen muchas de las investigaciones realizadas sobre altas capacidades y familias: tipos de familias, número de hijos, climas familiares, estilos educativos etc.

La existencia de hijos/as con altas capacidades no supone un problema para la familia pero sí plantea necesidades de formación y orientación en lo que se refiere a la educación de sus hijos e hijas: necesidades intelectuales, emocionales y sociales, importancia de la colaboración con la escuela o conocimiento de recursos existentes.

Por otro lado, la utilización de estilos educativos familiares apropiados, aplicación de los límites, relaciones con los hermanos/as, sentimientos de éstos/as, valores transmitidos, concordancia entre ambos progenitores o el mantenimiento de expectativas apropiadas, cobran especial relevancia.

La investigación en familias con miembros con altas capacidades nos desvela cómo hasta los años 90, se han ocupado principalmente de estudiar aspectos más cognitivos y cómo a partir de esa fecha se hace mayor hincapié en la influencia de un niño/a con alta capacidad en la familia, la relación entre hermanos, entre padres/madres – hijos/as, el surgimiento de asociaciones, de escuelas de padres y madres, de autoayuda, etc.,

En algunas familias cuando descubren que su hijo/a aventaja a otros/as niños o niñas de su misma edad en algunas características, se producen sentimientos contrapuestos: el placer (o el orgullo) de que su hijo o hija tenga potencialmente altas capacidades frente al temor de estar preparados/as para hacer frente a sus necesidades.

Por tanto, el trabajo y la actitud positiva de los centros escolares va a resultar fundamental para:

- Establecer un diálogo que ayude a trabajar con la familia, sin caer en el mero etiquetaje que puede provocar una simplificación del niño o la niña para poder detectar las características y necesidades educativas específicas de cada alumno/a.

- Fomentar una buena y estrecha colaboración escuela-familia para orientar la educación de forma consensuada y coordinada, a través de tutorías, entrevistas de seguimiento, etc.

Tanto los educadores como las familias, van a precisar –aunque en niveles diferentes dependiendo de su rol- información, asesoramiento y soporte para que este proceso sea exitoso, entendiendo que el éxito es establecer canales de comunicación adecuados que redunden en la cooperación y el trabajo compartido entre la escuela y la familia. Es en estos procesos de colaboración donde se irán adoptando las medidas y decisiones adecuadas para cada situación.

8.1. La colaboración familias-centro educativo

Diferentes investigaciones ponen de relieve la importancia que está adquiriendo la colaboración entre la escuela y las familias. En todos los niveles educativos y entre todo tipo de alumnado, cuando las familias se implican en la educación de sus criaturas y cuando existe una coordinación y acuerdo entre ambos, tanto la satisfacción del alumnado como el rendimiento del mismo, aumentan considerablemente. En el caso de las altas capacidades, el centro escolar, la familia y el entorno social son apoyos indispensables (Gardner, 1995).

Es un hecho constatado que las familias suelen ser las primeras en darse cuenta de que sus hijos e hijas son “diferentes” a los demás niños/as y niñas de su edad. Suelen ser los primeros identificadores de la alta capacidad. Muy a menudo, son las familias las que comunican al centro este hecho. Por otro lado, las familias conocen la evolución y las características de sus hijos/as y esta información ha de ser considerada y aprovechada para beneficio de todos y del niño/a en particular. Para poder colaborar en la evaluación psicopedagógica, y con el fin de realizarla lo más completa posible, las familias pueden proporcionar información muy precisa mediante los cuestionarios e inventarios familiares existentes específicamente para ello, cómo actuar en su educación, sentir recelo hacia la escuela por desatención, etc.

Otro tipo de información que necesitan las familias se refiere a la existencia de recursos disponibles para satisfacer necesidades que no puede satisfacer totalmente la escuela y que pueden ser un enriquecimiento extracurricular, como por ejemplo centros o cursos especializados de música, teatro, deportes, habilidades sociales, ciencias, informática etc.

También conviene conocer la existencia de los servicios de orientación educativa de los que dispone el centro y por último responder a las cuestiones o dudas que se vayan planteando en torno a especialistas, tipos de flexibilización, modelos de mentorazgo, etc.

Otras vías de información y formación para las familias pueden ser las asociaciones de familias con hijos/as con altas capacidades que ofrecen

orientaciones, cursos, escuelas de padres y madres, y las asociaciones internacionales.

8.2. Acciones de colaboración familia-escuela

Como se ha indicado anteriormente, esta relación es fundamental para el abordaje educativo. Las familias proporcionan una información muy valiosa sobre sus hijos/as y el centro así mismo, informa sobre el desarrollo de estos niños/as y de los objetivos que se pretenden conseguir. Familia y escuela, son responsables de la educación de los niños y niñas. Ambos comparten un objetivo común.

Las familias pueden desempeñar tareas muy importantes. Seguidamente citamos algunas, tal y como recoge López Escribano (2002):

- Informar al centro sobre las características e intereses de sus hijos/as.
- Ofrecer ayuda y apoyo al profesorado.
- Asumir su responsabilidad en sus logros o fracasos.

8.3. Relaciones profesorado-familia

El profesorado puede:

- Obtener y dar información clara, precisa y adaptada a la familia o al grupo de familias con el que nos estamos relacionando. Esto implica una buena capacidad de escucha y comprensión (Martínez, 1999). Hay que escuchar la demanda explícita y la implícita y ayudarles a tener una visión real y positiva de sus hijos o hijas. Las orientaciones, aunque inviten a la reflexión, han de ser claras y tranquilizadores. Uno de los mayores problemas que podemos encontrar es la elevada ansiedad, la angustia de no ser capaces de hacer lo correcto. El mensaje que debe llegar a la familia es de refuerzo, de que sí son capaces y de que, además, cuentan con ayuda y orientación para realizarlo. Puede ayudar a reducir los miedos y ansiedades de las familias, coordinar los esfuerzos educativos, informar sobre las actuaciones educativas a realizar, etc.
- Promover un clima cálido y cooperativo. Ningún cambio, ningún trabajo educativo es posible si no se crea un clima cálido, de comprensión, de cooperación.
- Tanto las familias como el centro escolar deben facilitar esta posibilidad. Los puntos de vista, distintos y complementarios, son esenciales: que las vías de diálogo sean bidireccionales y estén abiertas, evitando así los enfrentamientos y persiguiendo el bien para el alumnado, cooperando con un mismo fin. Hay un sinfín de técnicas de grupo que pueden ayudarnos a crear este clima, fáciles de aplicar y de evaluar.

8.4. Relaciones entre familias y centros

La manera de vehicular la relación entre escuela y familias puede ser formal e informal. Las reuniones más formales responderán a objetivos concretos, como obtener y suministrar información, comunicar objetivos, acordar pautas de actuación, solicitar participación y colaboración etc. En estas reuniones pueden participar junto a las familias todos los profesionales implicados en la educación: tutor/a, profesorado, equipos de orientación...

Las relaciones más informales son igualmente importantes para fortalecer la relación y poder comunicar incidentes, la existencia de experiencias o eventos puntuales, cambios acaecidos en el niño/a, mejoras o dificultades detectadas, etc.

Un aspecto importante es la actitud que el centro escolar o los profesionales de la enseñanza tienen hacia las familias. No se debe considerar a los padres/madres como una mera fuente de información, con un rol pasivo respecto de las cuestiones que van a abordarse en la escuela o en el hogar. En la orientación, hay que incorporar sus iniciativas e intereses, hacerles partícipes del proceso y ayudarles en la toma de decisiones, más que imponer los propios criterios. En función de la edad del hijo o la hija, éste también debe participar en el proceso de toma de decisiones. A veces, estos niños/as y adolescentes, por sus propios recursos intelectuales, tienen un mayor conocimiento de sí mismos que las personas que los rodean y debe evitarse el conflicto entre el autoconcepto -más o menos adecuado- y el estereotipo que ha calado en el ambiente (Martínez, 2010).

Tal y cómo señala Martínez, existen una serie de elementos que configuran nuestra actitud social hacia el fenómeno superdotación, que distan bastante de la realidad del alumnado de altas capacidades, y que son difícilmente modificables ya que están fuertemente arraigados en los sistemas de creencias colectivos de cada cultura. Que sea difícil de modificar no quiere decir que sea imposible, especialmente, si existe la voluntad de cambio y si es la comunidad educativa al completo la que se implica en el proceso de cambio.

Los alumno/as/as y alumnas de altas capacidades tienen necesidades educativas, emocionales y sociales. Aunque cada uno de ellos/ellas es un sujeto único y maravilloso y requerirá respuestas individualizadas (Martínez y Castelló, 2004), hay aspectos comunes que podemos revisar con la familia. Veamos resumidamente algunos de ellos (adaptado de Artiles, Álvarez y Jiménez, 2002):

- Aceptarlos como son. Evitar etiquetas del tipo “superdotado/a” o “genio”.
- Estimularlos a que desarrollen su potencial cognitivo pero sin priorizar en exceso el desarrollo cognitivo sobre su desarrollo global.

- Darles libertad de pensamiento y proteger su poder creativo.
- Proporcionarles acceso a materiales de su interés.
- Animarlos a resolver sus problemas sin temor al fracaso.
- Ayudarlos en la planificación de 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/ellas sobre su educación.
- Ayudarlos en su educación integral y no centrarse exclusivamente en los aspectos intelectuales olvidándose de lo social y lo emocional.

9. Normativa

La atención educativa al alumnado con altas capacidades es un tema relativamente reciente en este país. En la legislación educativa, se aprecia una evolución del término altas capacidades, con consideración de este alumnado cada vez más precisa y con pautas más específicas para su detección y respuesta educativa.

A continuación se presenta el marco legal vigente (recomendaciones internacionales, leyes orgánicas, decretos, órdenes, instrucciones, circulares, etc.) relacionado con la atención al alumnado con altas capacidades.

9.1. Ámbito internacional

9.1.1. La UNESCO

La UNESCO, en sus diversas conferencias internacionales sobre Educación, la última de las cuales tuvo lugar en 2008 en Ginebra, y que tenía como tema "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO", camina en la línea de la Inclusión educativa. Esta corriente sitúa el horizonte del año 2015 como el plazo que la comunidad mundial se ha planteado para cumplir su compromiso de ofrecer una educación inclusiva de calidad para todos y todas.

9.1.2. Recomendaciones de la Unión Europea. Recomendación nº 1248 del Consejo de Europa

1. La Asamblea confirma que la educación es un derecho fundamental del ser humano y que debe, en la medida de lo posible, ser apropiada a cada individuo.
2. Si, por razones prácticas, son necesarios sistemas de enseñanza que resulten satisfactorios para la mayoría de los niños/as, siempre habrá que tener en cuenta a aquellos colectivos de niños /as con necesidades particulares para los cuales habrán de tomarse disposiciones especiales. El caso de los niños/as superdotados/as es uno de ellos.
3. Los/as niños/as superdotados/as deberán poder beneficiarse de condiciones de enseñanza apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades, en su propio interés y en el de la sociedad. Ningún país puede permitirse desperdiciar talentos y sería desperdiciar estos recursos humanos si no se descubren a tiempo los potenciales intelectuales u otros. Serán necesarios para ello los instrumentos adecuados.
4. La aportación de una educación especial para ellos no deberá en ningún modo privilegiar a un grupo de alumnos/as en detrimento de otros/as.

5. En consecuencia, la Asamblea recomienda que el comité de ministros pida a las autoridades competentes de los Estados firmantes de la Convención Cultural Europea que tengan en cuenta las siguientes consideraciones en sus respectivas políticas de educación:

   - La legislación deberá reconocer y respetar las diferencias individuales. Los niños/as superdotados/as, al igual que los demás niños/as, necesitan condiciones de enseñanza adaptada que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades.
   - La investigación fundamental sobre las nociones de "don "y de "talento" y la aplicada para mejorar los procedimientos de detección, deberán desarrollarse paralelamente. La investigación sobre "los mecanismos de éxito" podrá ayudar a combatir el fracaso escolar.
   - Atendiendo a los programas de formación continua de los profesores, se deberán prever estrategias de identificación de niños/as con altas capacidades o con talento especial. Todos aquellos que tengan relación con ellos deberán disponer de información adecuada acerca de los niños/as superdotados/as.
   - Las disposiciones en favor de los niños/as superdotados/as en una materia dada, deberán ponerse en marcha, preferentemente, en el seno del sistema escolar ordinario a partir del nivel preescolar. Los programas flexibles, el incremento de las posibilidades de movilidad, el material suplementario de enriquecimiento, las ayudas de tipo audiovisual y un estilo de enseñanza adaptado a la pedagogía de proyectos serán medios y técnicas adecuados que permitirán favorecer el desarrollo de todos los niños/as, ya sean o no superdotados/as, e identificar las necesidades especiales lo antes posible.
   - Se deberá dotar al sistema escolar normal de la suficiente flexibilidad para dar respuesta a las necesidades de aquellos que obtienen resultados excepcionales o de alumno/as talentosos.
   - Toda disposición especial a favor de los alumnos/as superdotados/as o talentosos deberá ser tomada con discernimiento, para evitar el riesgo a etiquetar a estos alumnos/as, con las consecuencias negativas que ello comporta para la sociedad.

6. Será necesario precisar la noción de "don" para una definición operativa aceptada y comprensible para las diferentes lenguas. En consecuencia la Asamblea recomienda igualmente que el Comité de ministros se encargue de crear para este fin un comité "ad hoc" formado por psicólogos/as, sociólogos/as y especialistas de diferentes ámbitos de la educación.

9.2. Ámbito estatal

La **Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE),** reconoce el derecho de todos los alumno/as de alta capacidad intelectual a una educación específica y adecuada a sus capacidades.

Reconoce el derecho tanto al alumnado superdotado, como al de precocidad intelectual, de talento simple o compuesto o al que esté diagnosticado de alta capacidad intelectual. Considera en la actualidad al alumnado con altas capacidades intelectuales como un grupo específico dentro del colectivo de alumnos y alumnas con necesidades educativas de apoyo específico.

Los puntos básicos que desarrolla esta ley son dos:

- La concepción de que la superdotación se constituye en un fenómeno más allá de lo meramente cognoscitivo, un fenómeno que surge de la interacción de los procesos cognitivos y emocionales.
- Se trata de un proceso largo, frágil y complicado. Un proceso de crecimiento donde los agentes implicados (padres/madres y profesorado) serán responsables en todo momento de que se desarrolle de la forma más beneficiosa posible para estos niños/as.

La LOE, dentro del título II, capítulo I, dedica tres secciones al tipo de alumnado que requiere atención o apoyo educativo:

Título II. "Equidad en la Educación".

Capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumno/as/as y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, 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, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumno/as/as y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización regular y asegurar la participación de los padre/madres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado.

Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padre/madres de estos alumno/as/as reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros/as profesionales, relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilita la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos/as con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Sección tercera. Alumno/as con integración tardía en el sistema educativo español.

En los artículos 78 y 79 de esta sección se hace referencia a la escolarización y programas específicos que deberán desarrollarse para este alumnado.

9.3. Comunidad Autónoma Vasca

El **DECRETO 118/1998, de 23 de junio**, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela comprensiva e integradora, señala que la atención educativa que se preste al alumnado sobredotado intelectualmente atenderá, de manera especial, al desarrollo equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, previendo a tal efecto la adopción de diversas medidas entre las que se contempla la posibilidad de reducción del período de escolarización obligatoria en aquellos casos en que el desarrollo personal del alumno o alumna y su grado de madurez socio-afectiva lo hagan aconsejable.

La **ORDEN de 30 de julio de 1998**, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, establece criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.

La **ORDEN de 24 de julio de 1998**, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario (modificada parcialmente por **ORDEN de 22 de diciembre de 1998**).

La **RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1998**, de la Viceconsejería de Educación, regula los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.

El **DECRETO 175/2007**, establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el **Capítulo III**, referente al *Proyecto Educativo y Curricular de Centro*, artículo 19, punto 3, se establecen *"(…) –Criterios para el tratamiento integral del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, tanto del alumnado de necesidades educativas especiales, como del de altas capacidades individuales y del de incorporación tardía al sistema educativo. (…)".* Asimismo, *e*n el **Capítulo IV**, dedicado al *Tratamiento de la Diversidad*, en sus artículos 24 y 25, establece diferentes medidas de atención a la diversidad:

Artículo 24. Medidas de atención a la diversidad:

Punto 2. Las medidas de atención a la diversidad deben dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje en un entorno normalizado e inclusivo.

Punto 4. Entre estas medidas se contemplarán: el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos con la correspondiente reducción de docentes impartiendo en cada grupo, los programas de escolarización complementaria, los proyectos de intervención educativa específica y global, los programas de diversificación curricular y otros/as programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, así como el incremento de la ratio de profesores por unidad.

Punto 7. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá flexibilizarse, para adaptarse a su ritmo de aprendizaje, de forma que pueda anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma cuando se prevea que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización, y así sea contemplado en un Plan de actuación que, regido por los principios de normalización e inclusión, asegure la atención integral del alumno/a. Para ello, se establecerá el procedimiento de detección de este alumnado.

Artículo 25. Atención a la diversidad en la Educación Primaria:

Punto 1. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos y todas, a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada cual.

Punto 2. Tras la detección temprana de las necesidades educativas específicas del alumnado, los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica serán tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.

En el **Capítulo V**, que trata sobre *alumnado, evaluación, promoción y titulación*, señalamos el siguiente artículo:

Artículo 32.- Escolarización.

Punto 2. Aquel alumnado que haya sido identificado como de altas capacidades intelectuales y al que se hubiera flexibilizado el período de escolarización en Educación Primaria podrá ser autorizado a pasar a Educación Secundaria Obligatoria antes del año natural en que cumpla 12 años.

Finalmente, en las **Resoluciones de comienzo de curso**, el Departamento de Educación recuerda, mediante instrucciones dirigidas a todos los Centros de Primaria y Secundaria, los procedimientos, fechas y plazos, tanto para la elaboración de Adaptaciones Curriculares de Ampliación, como para solicitar el adelanto o flexibilización del período de escolarización del alumnado diagnosticado con altas capacidades intelectuales.

10. Glosario de términos

ACELERACIÓN O FLEXIBILIZACIÓN de la escolaridad obligatoria.

Es una estrategia de intervención educativa que consiste en anticipar el inicio de la escolaridad obligatoria, o reducir la duración de la misma, por ejemplo, realizar un ciclo de Educación Primaria en un solo curso escolar.

ALTAS CAPACIDADES

Hace referencia a un funcionamiento mental de orden superior. Se puede hablar de niños, niñas y jóvenes con altas capacidades cuando reflejan unos potenciales que pueden desarrollarse o no, en interacción con el ambiente, por encima de la media esperada para su edad.

ADAPTACION CURRICULAR DE AMPLIACIÓN

Se trata de una medida educativa extraordinaria destinada al alumnado con altas capacidades intelectuales y se llevará a cabo cuando se valore que el alumno o alumna tiene un rendimiento excepcional en un número definido de áreas o un rendimiento global, excepcional y continuado. Exige modificaciones importantes de ampliación en los elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), así como requiere que se incorporen otra serie de acciones encaminadas a favorecer el desarrollo de sus puntos débiles o disincronías. Hay dos tipos de ampliación: ampliación horizontal que consiste en realizar conexiones entre los contenidos de distintas áreas y ampliación vertical que consiste fundamentalmente en aumentar la cantidad de contenidos.

CAPACIDAD

Teresa Mauri define la capacidad como *"el poder o potencialidad que uno tienen en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida ésta en un sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo..."*. Hay diferentes tipos de capacidades: cognitivas, emocionales, motivacionales, creativas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación o inserción social, etc. El gran reto de la escuela es ofrecer a cada alumno y alumna las condiciones adecuadas para aumentar sus capacidades y a su vez aumentan la capacidad. La capacidad hay que entenderla como promesa o potencia que sólo se convertirá en acto (rendimiento) si se dan las condiciones adecuadas.

COCIENTE INTELECTUAL (CI)

Es un término psicométrico que expresa el nivel de desarrollo mental con relación a la edad cronológica; se obtiene dividiendo la edad mental, determinada por medio de un test, por la edad cronológica y se multiplica el resultado por cien.

COMPACTAR EL CURRÍCULO

Consiste en adaptar el currículo al alumno o alumna eliminando contenidos que ya conoce, añadir contenidos o procedimientos que no domina y enriquecer en profundidad el currículo de su curso o ciclo, para avanzar en el aprendizaje. Esta medida posibilita trabajar otro tipo de actividades más apropiadas a sus intereses, necesidades, motivaciones, etc.

DISINCRONÍA

Este término hace referencia a un desarrollo no homogéneo o desequilibrado de las áreas social, cognitiva, psicomotora y afectiva.
J.J. Terrassier (2002) diferencia dos tipos de disincronía: la **interna**, que se refiere al desarrollo no homogéneo entre la capacidad más puramente cognitiva y el lenguaje, la motora y la emocional y la **externa o social,** que hace referencia a la discrepancia entre el niño o la niña y la escuela, la familia y las amistades.

ENRIQUECIMIENTO

Es una medida ordinaria basada en la extensión y/o profundización del currículo, con el fin de aprovechar las capacidades del alumnado y responder a sus necesidades. Debe orientarse al contenido, al proceso y al producto Puede ser enriquecimiento curricular o extracurricular.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular, con el fin de recabar la información relevante para delimitar las necesidades educativas especiales del alumno o alumna y para fundamentar las decisiones que, con respecto a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades establecidas en el currículo.

GENIO

Persona con capacidad excepcional en inteligencia y creatividad, que ha producido una obra importante para la cultura en que vive y que la sociedad reconoce y exalta.

MENTOR

Es un miembro de la comunidad: un profesional o experto en una materia, un estudiante, etc., que comparte con un alumno o alumna con altas capacidades su experiencia, que le guía y orienta, pudiéndole proporcionar, así mismo, motivación, mucha información, actividades enriquecedoras, etc. El alumno o alumna y el mentor pueden trabajar dentro o fuera del centro educativo.

PRECOCIDAD

Es un término esencialmente evolutivo, que implica un ritmo de desarrollo más rápido. Cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas y que posteriormente, en la adolescencia o en la adultez no mantienen esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo de edad.

PRODIGIO

Alumno o alumna que a corta edad es capaz de realizar un producto admirable e inusual en un área específica comparándolo con los rendimientos de una persona adulta.

SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Alumno o alumna que según J. Renzulli (1994) posee tres conjuntos básicos de características: una capacidad intelectual superior a la media, un alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad. Intervienen en ella factores tan importantes como los familiares, sociales y escolares.
La sobredotación se conceptualiza como un perfil, en el que varios de los recursos intelectuales pueden presentar un nivel elevado: razonamiento lógico, creatividad, intensidad emocional, gestión de memoria, gestión perceptual, razonamiento verbal, matemático y aptitud espacial.

TALENTO

Persona que destaca de manera especial en un ámbito o ámbitos específicos. Presentando una capacidad superior a la media en áreas como la artística, verbal, lógica, matemática, deportiva, musical, creativa, etc.

TALENTO SIMPLE

Sujeto que destaca en una sola área de forma significativa respecto a sus iguales, entre ellos podemos encontrar el talento matemático, el verbal, el musical, etc.

TALENTOS COMPUESTOS O COMPLEJOS

Se combinan talentos simples específicos. Por ejemplo: el talento académico, está formado por el talento verbal, el lógico y el talento en gestión de memoria. el talento artístico figurativo está constituido por gestión perceptiva, aptitud espacial y creatividad.

11. Bibliografía

ABAURREA, V., GARCÍA, J. M. (1997). Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades. Orientaciones para la Respuesta Educativa. Gobierno de Navarra, Pamplona.

ACEREDA, A., SASTRE, S. (1998). "El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal". *Faisca*, 6, 3-25, Madrid.

ACEREDA, A., Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Síntesis, Madrid.

ACEREDA, A. (2010). *Niños superdotados*. Pirámide, Madrid.

ADDA, A., CATROUX, H. (2005). *Niños superdotados. La inteligencia reconciliada*. Paidós, Barcelona.

Revista de Educación Inclusiva. Grupo de investigación: *"Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía"* (D.I.E.A.) Universidad de Jaén.

ALONSO, J.A., BENITO, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid, Narcea.

ALONSO, J. A., RENZULLI, J. S., BENITO, Y. (2003). *Manual internacional de superdotados*. Madrid, EOS.

ALONSO-FERNÁNDEZ, F. (1996). *El talento creador*. Temas de hoy. Ensayo, Madrid.

ALVAREZ GONZALEZ B. (2000). *Alumnos de altas capacidades*. Bruño, Madrid.

APRAIZ DE ELORZA, J. (Coor) (1996). *La educación del alumnado con altas capacidades / Goi-mailako ikas gaitasunak dituzten ikasleen hezkuntza*. Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria Gasteiz.

APRAIZ DE ELORZA, J., LÓPEZ ESCRIBANO, C. (2001). *Valoración de la creatividad*. CPAL. Bilbao.

AROCAS, E., MARTÍNEZ, P., SAMPER, I. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Generalitat Valenciana / MEC. Valencia.

AROCAS, E. y otros (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. Generalitat Valenciana, Valencia.

ARROYO, S.; MARTORELL, M.; TARRAGÓ, S. (2006). *Los superdotados. La realidad de una diferencia*. Terapias Verdes. Barcelona.

ARTOLA, T., y otros. (2005). *Niños con altas capacidad, quiénes son y cómo tratarlos*. ENTHA ediciones .Madrid

BELINCHON, M. y otros. (2009). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con síndrome de Asperger: Necesidades y propuestas de actuación*. CPA Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

BELINCHÓN, M., HERNÁNDEZ, J. M. y SOTILLO, M. (2009). *Síndrome de Asperger. Una Guía para los profesionales de la educación*. Madrid. CPA, CAE, FESPAU y ONCE.

BELTRÁN LLERA, J. A. (2000). *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Pirámide. Madrid.

BELTRAN LLERA, J. (1994). "Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades". Faisca,1, 2, 64-81. Madrid.

BENITO, Y. (2001). *¿Existen los superdotados?* Bilbao. CISS-PRAXIS. Escuela Española.

BENITO, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. EOS. Madrid.

BENITO, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Amarú. Salamanca.

BENITO, Y. y otros (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Amarú. Salamanca.

BENITO, Y. y otros (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú. Salamanca.

BENITO, Y. y otros (1990). *Problemática del niño superdotado*. Amarú. Salamanca.

BERCHÉ, J. (2003). *Guía para padres de niños superdotados*. CREDEYTA. Barcelona.

BERCHÉ, J. (1999). *La Superdotación Infantil*. Cims 97 S.L. Barcelona.

BETTS, G. T. Y NEIHART, M. (2004). "Profiles of the gifted and talented". En R. J. STERNBERG: *Definitions and conceptions of giftedness*. Corwin Press, California.

BLANCO VALLE, M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. CISS-PRAXIS. Escuela Española, Bilbao.

BOUCHARD, L. (2007). *The Sensual Foundation of Giftedness*. World Council-for Gifted & Talented.

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

CALLAHAN, C.M. (1994). "Foundations for the future: the socio-emotional development of the gifted, adolescent women". *In Roeper Review,* vol. 17, nº 2, 99-105.

CARRERAS, L. (2001). *Mitos sociales en superdotación*. World Council for Gifted and Talented Children. 14th Biennal World Conference.

CASTANEDO, C. (1997). "Alumnos superdotados". En CASTANEDO, C. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. CCS, Madrid.

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

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

CASTELLÓ, A., GENOVARD, C. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Pirámide, Madrid.

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

CASTRO BARBERO M.L. (2006). *Niños de altas capacidades intelectuales: ¿niños en riesgo social?.* Tesis Doctoral.Universidad Autónoma. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.

CLADELLAS PLOS, E. (2003*). ¿Es su hijo un superdotado?* Cedecs, Barcelona.

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

CLARKE, R. (2003). *Supercerebros. De los superdotados a los genios*. Universidad Complutense, Madrid.

COLEMAN, M.R. (1996). "Recognizing Sozial and Emotional Needs of Gifted Students en "*Gifted Child Today Magazine*, vol. 19, nº 3, 36-37.

COMES, G. otros (2008). "La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales". *Educación Inclusiva*, nº 1 (105). D.I.E.A. Universidad de Jaen.

CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES. "*La educación de los alumnos de altas capacidades"*. Curso universitario, en convenio de colaboración con el instituto de formación del profesorado, investigación e innovación educativa. GLOSARIO DE TÉRMINOS RELACIONADOS.

CORIAT, A. R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico*. Herder, Barcelona.

COUNSELL, J. (2007). *Children with Special Abilities in the Early Years*. Teach Books, Londres.

CROSS, T. L. (2008). *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids*. *Understanding and Guiding Their Development*. Prufrock Press Inc. Waco, Texas USA.

CROSS, T. L. (1994). "Determining the Needs of Gifted Children". *Gifted Child Today*. Vol. 17, nº 1, 10-11.

CSIKSZENTMIHALYI, M. & ROBINSON, R. E. (1986). "*Culture, time, and the development of talent"*. In R. J. Sternberg & J. E. Davison. *Conceptions of Giftedness*. Cambrige University Press. EEUU.

DABROWSKI, K. PIECHOWSKI,M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development*. 2 vols. Oceanside. N.Y. Dabor. Nueva York.

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

ELLIS, J. y WLLINSKY, J. (Ed.) *Niñas, mujeres y superdotación*. Narcea, Madrid.

EUSKO JAURLARITZA (1999). *Hezkuntza Premia Bereziari Buruzko Araudia Euskal Autonomi Erkidegoan*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz.

FEENSTRA, C.(2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Medici. Barcelona.

FERNÁNDEZ REYES, M. T. Y SÁNCHEZ CHAPETE M.T. (2010). *Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. Eduforma, Sevilla.

FERNÁNDEZ REYES, M. T. Y SÁNCHEZ CHAPETE M.T. (2010). *Cómo ayudar a mi hijo con altas capacidades intelectuales*. Editorial Eduforma. Sevilla.

FERNÁNDEZ REYES, M.T., SÁNCHEZ CHAPELA, M.T. (2010) Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para padres y orientadores. Diada. Sevilla.

FREEMAN, J. (2006). "*Un estudio de tres Décadas sobre Niños Superdotados y Talentosos"*. Intenational Symposium. Gran Canaria.

FREEMAN, J. (2003). *Cómo educar al niño inteligente*. Médici. Barcelona.

FREEMAN, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.* Aula XXI, Santillana, Madrid.

GAGNÉ, F. (2007). World Conference of gifted and talented. Warwick. England.

GALINDO, A., MORENO, F. Y PRIETO, M. D. (1996). "Adaptación del STAT Sternberg Triarchic Abilities Test". *Faisca*, 4, 38-53. Madrid.

GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. EOS, Madrid.

GARCÍA YAGÜE, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. CEPE, Madrid.

GARCÍA YAGÜE, J. (1985). *El niño bien dotado en España*. CEPE, Madrid.

GARDNER, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós, Barcelona.

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

GARDNER, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidòs, Barcelona

GARDNER, H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; DAMON, W. (2002). *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen*. Paidós, Barcelona.

GARDNER, H. (1998). *Mentes Creativas*. Paidòs, Barcelona.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona.

GENOVARD ROSSELLÓ, C. ,CASTELLÓ TARRIDA, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Pirámide, S.A.

GENOVARD, C. (1988). "Educación Especial del superdotado". En Mayor, J.: Manual de Educación especial. Anaya, Madrid.

GENOVARD, C. (1982). "Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado". *Cuadernos de psicología*, I, 115-144

GERSON, K./CARRACEDO, S. (1996). *Niños dotados en acción*. Tekné. Buenos Aires.

GOBIERNO VASCO (2008). "*Competencia en comunicación lingüística*". En http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/competencias/compet_comunicacion_linguistica.pdf Páginas 17 a 19.

GÓMEZ MASDEVALL, M. T. Y MIR, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.* Narcea, Madrid.

GOMEZ CASTRO, J. L. (2000). *Mi hijo es superdotado. y ¿ahora qué?* EOS, Madrid.

GONZALEZ GOMEZ, M.C., GONZALEZ GOMEZ, J.P. (1997). *El niño superdotado*. CIMS, Barcelona.

GRANADO ALCON, M. C. (2005). El niño superdotado. Fundamentos teóricos y psicoeducativos. @becedario. Badajoz.

GRANJE, A. (2007-2008). *Alumnado con altas capacidades intelectuales. Un estudio en la CAPV*. Eusko Jaurlaritza.

GROSS, M. (2005). *Exceptionally Gifted Children*. Routledge-Falmer. London and New York.

GUILFORD, F. (1979). *Creatividad y educación.* Paidós, Buenos Aires.

HUME, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Edebé, Barcelona.

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

JIMÉNEZ, A., LOU, M.A. (1998). "Necesidades educativas del niño superdotado". En LOU, M.A. y LÓPEZ, N.: *Bases psicopedagógicas de la educación especial.* Pirámide, Madrid.

JIMÉNEZ, C.(2002). "Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación". *Revista de Educación* nº 329 Sept-Dic. p.161-180.

JIMÉNEZ, C. (2002). "La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar". *Bordón*, 54, nº 2 y 3, 219-239.

JIMÉNEZ, C. (1994). *Educación diferenciada del alumno bien dotado*. UNED, Madrid.

KERR, B. A. (1994). *Smart Girls*. A New Psichology of Girls, Women, & Gifted (Revised edition). Great Potential Press, Inc. Scottsdale. USA.

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

LÓPEZ, B. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. CIDE. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.

LOUIS, J.M. (2004). *Los niños precoces*. Narcea, Madrid.

LUBART, T. (COORD). (2006). *Enfants exceptionnels. Precocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Bréal Rosny-sous-Bois Cedx, France.

MARTÍN, J. y GONZÁLEZ, M. T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. CIDE-MEC, Madrid.

MARTÍN LOBO, P (2004). *Niños inteligentes*. Palabra, Madrid.

MARTÍNEZ, M.; GUIRADO, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. GRAÖ. Barcelona.

MAURI, T. (1991). "Objetivos y contenidos". *Cuadernos de pedagogía* 183.

MCCLUSKEY, K. W. (2008). Thoughts about Tone, Educational Leadership, and Building Creative Climates in Our Schools. ICIE. Paris.

MEC (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Generalitat Valenciana. Consellería D´educació i Ciencia. Valencia.

MENDAGLIO, S. (ED). (2008). *Dabrowski´s Theory of Positive Disintegration*. Great Potential Press, Inc. Scottsdale. Canada.

MILLER, A. (1991). *El Drama del Niño Dotado*. Tusquets Editores, Barcelona.

MÖNKS, F., YPENBURG, I. (2010). *El superdotado. Guía para padres y profesores*. Medici, Barcelona.

MOON, S. M. (2002). *Gifted children with attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. En M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Robinson; S.M.Moon. *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Prufock Press, Inc. Texas.

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa a la enseñanza tradicional*. PPU. Barcelona.

PARDO DE SANTALLANA SANZ, R. (2004). "La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski". *Revista Complutense de Educación*, vol. 15, nº 2, 431-450. Madrid.

PÉREZ, L. Y LÓPEZ, C. (2007). *Hijos inteligentes, ¿educación diferente?* Ed. San Pablo, Madrid.

PEREZ, L. (COORD.) (2006). *Alumnos con capacidad superior*. Síntesis, Madrid.

PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P., LÒPEZ, C., ALFARO, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. *Superdotación, familia y escuela*. CCS. Madrid.

PEREZ, L., DOMINGUEZ, P., DÍAZ, O. (1998*). El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Ministerio de Educación y Cultura, Salamanca.

PÉREZ, L. (ED), (1993). *10 palabras clave sobre niños superdotados*. Verbo Divino, Estella.

PIECHOWSKI, M.M. (1975). "A Theoretical and Empirical Approach to the Study of Development". *Genetic Psychology Monographs*, 92, 231-197. University of Wisconsin. Madison.

PLANCHE P. (2008). "Les enfants à haut potentiel: caractéristiques cognitives et développementales". En *Quoi sont-ils vraiment différents?.* Tikinagan.

POMAR, M.C. / DÍAZ, O. (1998). "Desmotivación académica del alumno superdotado". *Faisca* nº 6 (117-135). Santiago de Compostela.

PRIETO, M. D., CASTEJÓN, J. L., LÓPEZ, O.(1999). "¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos?". *Colección psicopedagogía de la excepcionalidad*, nº 1, DM. Murcia.

PRIETO SÁNCHEZ, Mº DOLORES (KOORD.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe,S.L. Archidona (Málaga).

PUYOL PÉREZ, A. (2010). *Mi hijo es superdotado. Guía pedagógica con casos prácticos*. Escuela de padres/madres. Gesfomedia, S. L.

RAYO LOMBARDO, J. (1997). *Necesidades Educativas del Superdotado*. EOS. Madrid.

REIS, S. (1999). "Niñas intelectualmente brillantes y escuela". En *Niñas, mujeres y superdotación*. (61-69) Narcea, Madrid.

RENZULLI, J. et al (2001). *Escalas de Renzulli (SRBCSS). Escalas para la valoracion de las caracteristicas de comportamiento de los estudiantes superiores*. Amarú. Salamanca.

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

RIMM, S.B.(1993). "Gifted Kids Have Feelings Too". GCT, enero, febrero.

RODRIGUEZ, A.(2005). “La coordinación centro escolar-familia en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales” en ARTILES, C.; JIMENEZ, J.E. (coord.). Volumen IV. *El niño/la niña con capacidades intelectuales en el ámbito familiar.* Las Palmas de Gran Canaria. ULPGC, pp. 53-84.

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

SÁNCHEZ MANZANO, E. (2002). *Superdotados y talentos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. CCS, Madrid.

SÁNCHEZ, E. (dir), (2000). *Alumnos Superdotados: Experiencias educativas en España*. Universidad Complutense, Madrid.

SASTRE, S. (2011). “Funcionamiento metacognitivo en niños/as con altas capacidades”. *Revista de neurología* ,52. (Supl 1).

SASTRE, S. / DOMENECH, M. (1999). “La identificación diferencial de la superdotación y el talento”. *Faisca* nº7, 23-50. Santiago de Compostela.

SASTRE, S., ACEREDA A. (1998). “El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal”. *Faisca*. vol 6,3-26. Santiago de Compostela.

SECADAS, F. (1988). “Escolares Superdotados”. *Revista de Psicología*, vol X (1), p.38-45.

SILVERMAN, L. K. (1991). “Helping Gifted Girls Reach Their Potential”. Roeper Review, Vol XIII, Nº3, 122-123.

SILVERMAN, L. K. (1992). “El desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital”. En BENITO,Y. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú. Salamanca.

SILVA Y ORTIZ, M. T. (1992). *El niño sobredotado*. EDAMEX. México.

SIPÁN COMPAÑÉ, A. (COORD.). (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Mira Editores. Zaragoza.

STERNBERG, R. J. (ED) (2007, 1ª edición 1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, New York.

STERNBERG, R. J., SPEAR-SWERLING, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Aula XXI. Santillana, Madrid.

STERNBERG, R. J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Paidós, Barcelona.

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

STERNBERG, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Desclée De Brouwer. Bilbao.

STERNBERG, R. J. & DAVIS, J. E. (EDS) (1986). *Conceptions of Giftedness*. Cambrigde University Press. EEUU.

STERNBERG, R. J., DETTERMAN, D. K. (1986). *¿Qué es la inteligencia?.* Pirámide. Madrid.

TERRASSIER, J. C. (1994). "El síndrome de la disincronía". En BENITO, Y. (Coord.) *Investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Amarú. Salamanca.

TERRASSIER, J. C. (1990). "La disincronía de los niños precoces". En BENITO, Y. *Problemática del niño superdotado*. Amarú, Salamanca.

TOURÓN, J.; PERALTA, F. Y REPÁRAZ, CH. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Eunsa, Pamplona.

VALADEZ, D.; BETANCOURT, J.; ZAVALA, A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos*. Manual Moderno, Méjico D.F.

VAN TASSEL-BASKA, J. (1992). Planning Effective Curriculum for Gifted Learners. Love Publishing Company.U.S.A.

VERHAAREN, P.R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. MEC, Madrid.

WALLACE, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Aprendizaje Visor, Madrid.

WALLACE, B. (2000). *Teaching the Very Able Child*. David Fulton Publishers, London.

WILLIAMS, F.E. (1970). *Classroom ideas for encouraging and feeling*. D.O.K. Publishers. Buffalo, N.Y

WEBB, J. T. (1993). "Nurturing Social-Emocional Development of Gifted Children" in HELLER, K.A., MÖNKS, F.J.& PASOW,A.H. (eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (525-538). Oxford: Pergamon Press.

WHITMORE J. (1988). "Nuevos retos a los métodos de identificación habituales". En J. FREEMAN (dir), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana, Madrid.

ZUBIRIA SAMPER, J. (2001). *Towards a New Conception of Giftedness*. World Council for Gifted and Talented Children. 14th Biennal World Conference. Barcelona.

anexos

anexos

1. HERRAMIENTAS PARA LA DETECCIÓN

1.1. PROTOCOLO: PROCESO DE DETECCIÓN Y TOMA DE DECISIONES

· *Protocolo* 106

· *Solicitud de asesoramiento psicopedagógico [anexo I]* 109

1.2. HERRAMIENTAS

· *Cuestionarios y escalas para el profesorado [anexos II al V]* 113

· *Cuestionarios de observación para la familia [anexo VI]* 131

· *Cuestionarios de nominaciones entre iguales [anexos VII al IX]* 137

2. PERFILES DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DOBLEMENTE IDENTIFICADOS

2.1. NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y CON SÍNDROME DE ASPERGER. 144

2.2. NIÑOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y CON TDAH 147

3. METODOLOGIAS Y ESTRATEGIAS FACILITADORAS PARA EL APRENDIZAJE

3.1. PROYECTOS DE TRABAJO 153

3.2. GRUPOS INTERACTIVOS 155

3.3. TUTORÍAS PERSONALIZADAS 157

3.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO 159

3.5. TUTORÍA ENTRE IGUALES 161

3.6. ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR 163

3.7. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) 165

3.8. USO DE LAS TIC PARA ALCANZAR EL TAC 166

4. PÁGINAS WEB DE INTERÉS 167

5. ASOCIACIONES 174

1
HERRAMIENTAS PARA LA DETECCIÓN

1.1. PROTOCOLO. PROCESO DE DETECCIÓN Y TOMA DE DECISIONES

Objetivo: este protocolo pretende guiar el proceso a seguir en la detección del alumnado con altas capacidades, así como la toma de decisiones para garantizar una respuesta educativa adaptada a las características y necesidades de dicho alumnado.

1. Cuando por parte de cualquiera de los agentes implicados: profesorado, orientador/a, consultor/a, familias, otros agentes externos, y en cualquier momento del curso académico se observe la posible existencia de altas capacidades en algún alumno/a, será conveniente que se informe al resto de los agentes con la mayor brevedad posible, para que se ponga en marcha el proceso de identificación.

2. En caso de que la familia aporte informes de profesionales externos en los que se constate esta realidad, el tutor/a deberá ponerse en contacto con el consultor/a u orientador/a del centro para que se den los pasos oportunos.

3. El consultor/a u orientador/a del centro educativo, junto con el tutor/a y el equipo directivo, previo análisis de la situación, responderá con las herramientas y/o estrategias de respuesta del propio centro, todo ello recogido en el plan de trabajo y/o plan de actuación.

4. Cuando el equipo del Centro considere necesario el asesoramiento psicopedagógico o la situación sea susceptible de requerir medidas extraordinarias, solicitarán la colaboración de los asesores de necesidades educativas especiales del Berritzegune correspondiente, y en su caso, realizar la evaluación psicopedagógica, dicha valoración contará con la conformidad de la familia o representantes legales del alumno/a. (Anexo I: "Solicitud de evaluación - diagnóstico psicopedagógico)

5. La evaluación psicopedagógica deberá ser colaborativa. Todos los agentes aportarán información desde su ámbito. Se procederá a recabar información, lo más exhaustiva posible sobre las características y necesidades del alumnado en los diferentes contextos en que se desenvuelve. Mediante herramientas diversas: cuestionarios, entrevistas, pruebas estandarizadas.

6. Para realizar una valoración lo más completa posible se recogerán datos de:

- Información del alumno/a :
  - *· Datos relevantes de su historia escolar,*
  - *· Características generales (afectivas, sociales),*
  - *· Capacidades, competencias,*
  - *· Motivaciones, intereses.*
- Información del contexto escolar: interacciones en al aula, estrategias metodológicas...
- Contexto familiar: expectativas, posibilidades de atención y respuesta en el hogar…
- Contexto social: recursos sociales y culturales...

7. Podrán participar en la valoración y recogida de información los siguientes agentes: el profesorado actual del alumno/a, el de cursos anteriores, el equipo de apoyo del centro escolar, la familia, los propios alumnos/ as, sus compañeros/as y

los asesores de necesidades educativas especiales del Berritzegune correspondiente.

8. En función de los datos recogidos y teniendo en cuenta que cada alumno o alumna es diferente se propondrá la respuesta adaptada a sus necesidades. Dicha respuesta se desarrollará a través de las medidas que se consideren oportunas, pudiéndose combinar varias a la vez (medidas escolares y/o extraescolares, ordinarias y/o extraordinarias).

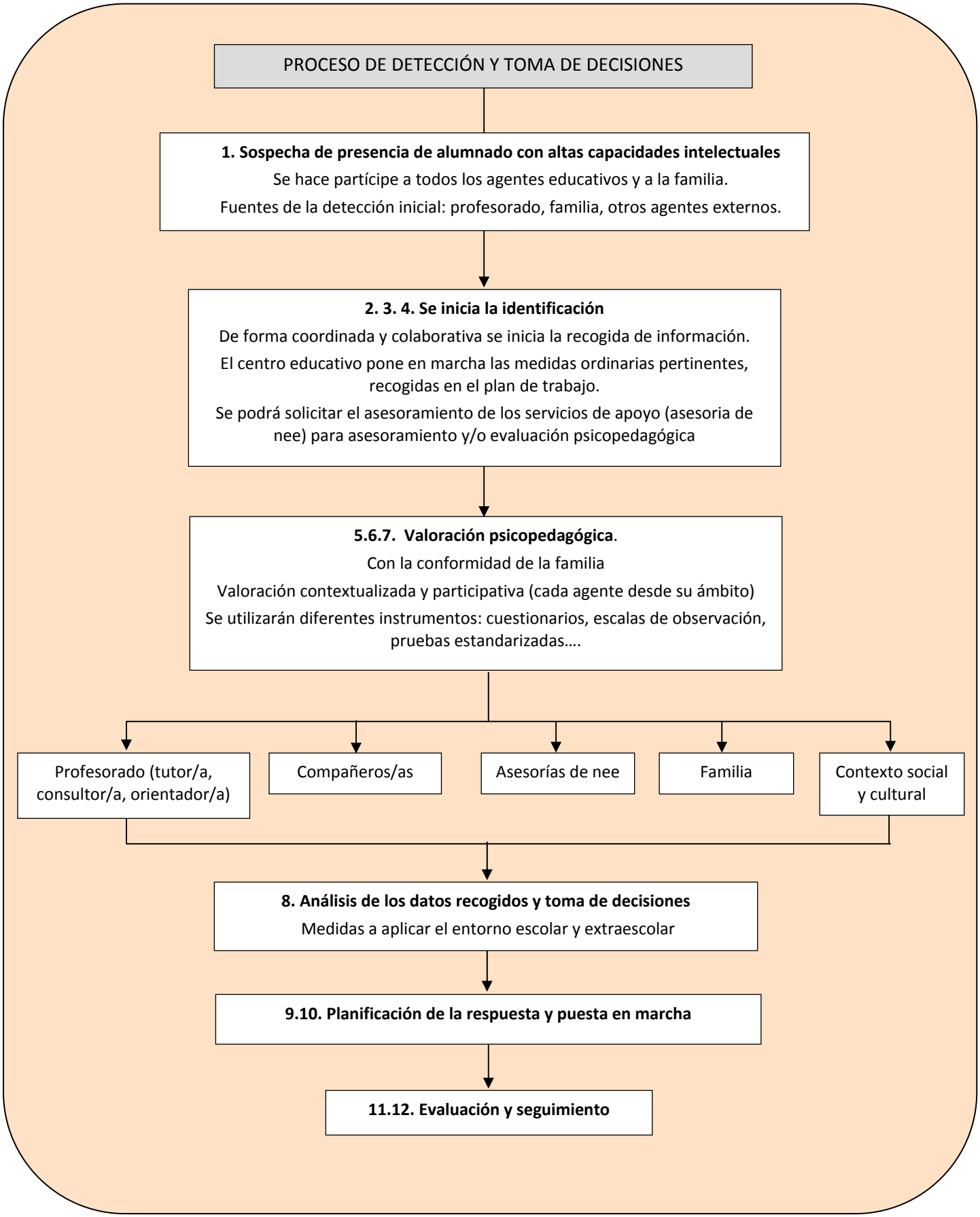
9. Siguiendo en la línea de trabajo colaborativo, la elección de las alternativas contará con el conocimiento, participación y en su caso el consentimiento de las partes implicadas (profesorado, familias, alumnado) según se trate de una medida ordinaria (cambio o adaptación metodológica, enriquecimiento curricular o extracurricular, ampliación curricular, aceleración parcial) o extraordinaria (aceleración, flexibilización del inicio de la escolaridad, mentorazgo...).

10. Las familias y los centros educativos intervendrán conjuntamente. Las familias podrán aportar información relevante sobre su hijo/a. Del mismo modo el profesorado desde su competencia profesional podrá orientar sobre estrategias a seguir para apoyar el proceso que se está desarrollando con el alumno/a, así como hacer partícipe a la familia de las decisiones que se van adoptando.

11. Resulta imprescindible la evaluación de las medidas adoptadas, así como el seguimiento de la evolución de los niños/as y el nivel de satisfacción de alumnado, familias y profesionales educativos. Para ello se establecerá un calendario donde se especifiquen las reuniones a realizar, los agentes que tomarán parte y los temas a tratar.

12. Al inicio y final de los cursos académicos se realizarán evaluaciones para adaptar y/o reajustar las medidas educativas y para informar al nuevo profesorado y profesionales educativos de las decisiones adoptadas.

Las medidas acordadas en este protocolo se recogerán en el plan de trabajo personalizado y/o plan de actuación


PROCESO DE DETECCIÓN Y TOMA DE DECISIONES
1. Sospecha de presencia de alumnado con altas capacidades intelectuales
Se hace partícipe a todos los agentes educativos y a la familia.
Fuentes de la detección inicial: profesorado, familia, otros agentes externos.
2. 3. 4. Se inicia la identificación
De forma coordinada y colaborativa se inicia la recogida de información.
El centro educativo pone en marcha las medidas ordinarias pertinentes, recogidas en el plan de trabajo.
Se podrá solicitar el asesoramiento de los servicios de apoyo (asesoria de nee) para asesoramiento y/o evaluación psicopedagógica
5.6.7. Valoración psicopedagógica.
Con la conformidad de la familia
Valoración contextualizada y participativa (cada agente desde su ámbito)
Se utilizarán diferentes instrumentos: cuestionarios, escalas de observación, pruebas estandarizadas….
Profesorado (tutor/a, consultor/a, orientador/a)
Compañeros/as
Asesorías de nee
Familia
Contexto social y cultural
8. Análisis de los datos recogidos y toma de decisiones
Medidas a aplicar el entorno escolar y extraescolar
9.10. Planificación de la respuesta y puesta en marcha
11.12. Evaluación y seguimiento

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA

GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

AHOLKULARITZA PSIKOPEDAGOGIKOAREN ESKAERA

SOLICITUD DE EVALUACION - DIAGNOSTICO PSICOPEDAGÓGICO

IKASTEGIA: CENTRO:	**BERRITZEGUNE:**	
IRAKASLEA: PROFESOR/A:	**MAILA:** NIVEL:	**EREDUA:** MODELO:
IKASLEA: ALUMNO/A:	**JAIOTEGUNA:** F. DE NACIMIENTO:	
IKASLEAREN HELBIDEA: DIRECCIÓN DEL ALUMNO/A:	**TELEFONOA:** TELEFONO:	

Baimena ematen dut nire seme/alabarekin parte hartze psikopedagogikoa egin dadin. Era berean, baimen zehatza ematen dut isilpeko datuak jaso, zaindu eta hezkuntza-administrazioko beste erakunde batzuei helarazteko, hezkuntza-parte hartzea haren beharretara egokitzeko asmoz.

Autorizo la intervención psicopedagógica con mi hijo/a y doy mi consentimiento expreso para que se recoja, custodie y ceda a otras instancias de la administración educativa los datos de carácter personal y reservado únicamente con el objeto de adecuar la intervención educativa a sus necesidades.

***AITA/AMA/TUTOREAREN BAIMENAREN SINADURA** / FIRMA DEL PADRE/MADRE/TUTOR-A*

***Horretarako baimen zehatzik eman gabe, ez da inolako parte hartzerik egingo./**No se realizará intervención alguna sin el consentimiento expreso.*

1.- ESKAERAREN ARRAZOIAK ETA GELAN DITUEN ARAZOAK / MOTIVOS DE LA SOLICITUD Y PROBLEMAS QUE PRESENTA EN EL AULA.

2.- IRAKASLEAK ANTZEMANDAKO EZAUGARRIRIK NABARMENENAK / RASGOS MAS ACENTUADOS OBSERVADOS POR EL/LA PROFESOR/A.

ISILPEKO

ORRIAREN ATZEKO ALDEAN EGINDAKO JARDUERAK ETA BESTE OHAR BATZUK ADIERAZI

EN EL REVERSO DE LA PÁGINA INDÍQUESE LAS ACTUACIONES REALIZADAS Y OTRAS OBSERVACIONES

EGINDAKO JARDUERAK ETA BESTE OHAR BATZUK (Proposatu eta egindako jarduerak dagoen arazoaren aurrean. Familiaren iritziak ...) .

ACTUACIONES REALIZADAS Y OTRAS OBSERVACIONES. (Ante la problemática existente acciones propuestas y realizadas. Opiniones de la familia....).

..... (en), 20 ..... (e)ko ..... (e)n ..... (e)an.

En..... , ... de ..... de 20 .....

TUTOREAREN IZENPETZEA:
FIRMA DEL TUTOR/A:

IKASTETXEAREN ZIGILUA:
SELLO DEL CENTRO:

ISILPEKO

1.2. HERRAMIENTAS

Seguidamente se presentan algunas herramientas de tipo cualitativo para que ayuden en el proceso de identificación y conocimiento de las características del alumnado con altas capacidades. Son herramientas de fácil manejo y aplicación para el profesorado, la familia, los compañeros/as y para el propio alumnado.

Cuestionarios y escalas para el profesorado

El profesorado puede realizar una labor muy importante en la recogida de información para realizar una pronta detección, ajustada a las necesidades del alumnado con altas capacidades. Además de valorar el rendimiento académico, ha de observar y valorar otros rasgos como: características de aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, etc.

Seguidamente se ofrecen algunos instrumentos que le sirvan de guía para la observación y recogida de datos.

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (3-4 AÑOS) **[ANEXO II]**

Luz Pérez y Carmen López (2007). "Hijos inteligentes ¿educación diferente?". Editorial S. Pablo.

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (5-8 AÑOS) **[ANEXO III]**

Luz Pérez y Carmen López (2007). "Hijos inteligentes ¿educación diferente?". Editorial S. Pablo.

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (9-14 AÑOS) **[ANEXO IV]**

Luz Pérez y Carmen López (2007). "Hijos inteligentes ¿educación diferente?". Editorial S. Pablo.

ESCALAS PARA LA VALORACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SUPERIORES. ESCALAS DE RENZULLI (SCRBSS) **[ANEXO V]**

Joseph, S. Renzulli / Linda H. Smith / Alan J. White / Carolyn: Callahan / Robert K. Hartman

Cuestionario de observación para la familia

La familia puede aportar datos muy significativos sobre el desarrollo evolutivo de su hijo o hija, además del conocimiento de sus características personales, intereses, gustos, etc.

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN FAMILIAR **[ANEXO VI]**

Instrumentos de evaluación aplicables en el campo de las altas capacidades. Eusko Eusko Jaurlaritza.(1996)

Cuestionarios de nominaciones entre iguales

Los compañeros y compañeras proporcionan información complementaria para el conocimiento del alumno o alumna, pero se debe interpretar con prudencia.

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES. Educación Infantil y Educación Primaria **[ANEXO VII]**

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES. Educación Secundaria **[ANEXO X]**

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES. Adivina quién es… **[ANEXO IX]**

Cuestionarios y escalas para el profesorado

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (3 - 4 AÑOS)

Fuente: Luz Pérez y Carmen López (2007)
Hijos inteligentes ¿educación diferente? Editorial S. Pablo

En el cuestionario que presentamos a continuación aparecen afirmaciones que describen conductas del niño/a o aprendizajes logrados por el mismo/a. La escala de respuesta para cada afirmación intenta reflejar el grado en el que el profesor/a percibe esa conducta.

Teniendo en cuenta que el valor 1 significa que se observa muy rara vez o nunca y el valor 4 que se manifiesta en su grado máximo.

Puntúe marcando el valor correspondiente de entre las cuatro posibilidades:

Retiene y adquiere la información de forma rápida.	1	2	3	4
Presenta facilidad para conceptualizar (adquisición de conceptos elevados para su edad)	1	2	3	4
Utiliza un vocabulario amplio.	1	2	3	4
Posee gran información de temas complejos para su edad.	1	2	3	4
Comprende las explicaciones con rapidez.	1	2	3	4
Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.	1	2	3	4
Demuestra curiosidad por lo que le rodea haciendo múltiples preguntas.	1	2	3	4
Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	1	2	3	4
Tiende a trabajar y jugar solo.	1	2	3	4
Tiene tendencia a organizar al grupo.	1	2	3	4
Demuestra sentido del humor.	1	2	3	4
Tiene periodos de concentración largos.	1	2	3	4
Es constante y persistente en las tareas que le interesan hasta que termina.	1	2	3	4
Se muestra perfeccionista.	1	2	3	4
Se opone y aburre ante las actividades rutinarias.	1	2	3	4
Por la riqueza y precisión de su lenguaje se le puede etiquetar como “sabelo-todo”.	1	2	3	4
Da soluciones inusuales a los problemas planteados.	1	2	3	4
No es muy aceptado por su grupo de edad.	1	2	3	4
Utiliza su capacidad sólo en las actividades que le interesan, con bajo rendimiento en otras.	1	2	3	4
Prefiere jugar con amigos de más edad.	1	2	3	4
Prefiere realizar actividades adultas.	1	2	3	4
Se aburre con facilidad.	1	2	3	4
Quiere saber cómo estás hechas y como funcionan las cosas.	1	2	3	4
Tiene una memoria y retentiva inusuales.	1	2	3	4
Puede mantener la atención en largos períodos.	1	2	3	4
Se le observa precocidad verbal.	1	2	3	4

Adquiere algunos aprendizajes sin enseñanza directa.	1	2	3	4
Tiene múltiples intereses.	1	2	3	4
Parece tener un auto-concepto positivo.	1	2	3	4
Muestra gran capacidad de trabajo y bajo nivel de cansancio.	1	2	3	4
Es muy competitivo.	1	2	3	4
Mantiene buena relación con los adultos.	1	2	3	4
Ejerce liderazgo en los juegos.	1	2	3	4
Se muestra inmaduro en algunas áreas del desarrollo.	1	2	3	4
Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.	1	2	3	4
Le gusta inventar juegos.	1	2	3	4
Puede montar o desmontar objetos mecánicos.	1	2	3	4
Tiene reacciones de cólera y rabietas ante la menor contrariedad	1	2	3	4
Tiene conciencia de sus sentimientos y se hace eco de los ajenos.	1	2	3	4
Puede construir un rompecabezas de 4 piezas.	1	2	3	4
Reconoce algunas letras y números escritos.	1	2	3	4
Reconoce un número en la esfera del reloj o en la hoja del calendario.	1	2	3	4
Copia un círculo, un cuadrado y un triángulo.	1	2	3	4
Puede sumar hasta 5 objetos (3+2, 4+1,...).	1	2	3	4
Es capaz de recordar cuatro cifras.	1	2	3	4
Entrega 3, 4 ó 5 objetos según se le pidan.	1	2	3	4
Sabe que si tiene tres manzanas y da una a su amiguito, le quedan dos (sustracción).	1	2	3	4
Enumera diferencias entre dos objetos: por el color, la forma, el material.	1	2	3	4
Ante un dibujo incompleto dice lo que le falta.	1	2	3	4
Autonomía e independencia temprana.	1	2	3	4

Observaciones:

Si la puntuación obtenida es superior a 125 puntos sería conveniente que un especialista confirmara las necesidades educativas de su hijo o hija.

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (5 – 8 AÑOS)

Fuente: Luz Pérez y Carmen López (2007)
"Hijos inteligentes ¿educación diferente?. Editorial S. Pablo

Este cuestionario tiene como objeto la identificación, a través de pautas observables de niños y niñas con capacidad superior. No tomándose en cuenta en este caso los logros o el rendimiento académico.

Se valorarán con 1 aquellas características que no coincidan con las del sujeto observado, y el mayor nivel de coincidencia se realizará con las valoraciones superiores hasta 4

Demuestra curiosidad por saber de todo.	1	2	3	4
Entre sus compañeros sobresale porque comprende las explicaciones con rapidez.	1	2	3	4
Su comprensión tiende a ser global.	1	2	3	4
Es persistente en las tareas comenzadas hasta que las termina.	1	2	3	4
Su memoria y retentiva son inusuales. Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.	1	2	3	4
Su vocabulario y fluidez verbal son ricos para su edad.	1	2	3	4
Ha recibido programas de estimulación temprana.*	1	2	3	4
Es impaciente para conseguir una meta.	1	2	3	4
Es muy inmaduro/a para su edad.*	1	2	3	4
Da contestaciones inesperadas y sorprendentes.	1	2	3	4
Es uno de los primeros en terminar las tareas en su clase.	1	2	3	4
Sorprende con preguntas que nadie espera.	1	2	3	4
No se molesta cuando le interrumpen en una tarea.*	1	2	3	4
Es muy sensible ante el fracaso o la incomprensión.	1	2	3	4
Posee habilidades especiales en algún área artística.	1	2	3	4
Posee habilidades especiales en algún área motora.	1	2	3	4
Su motricidad es excelente.	1	2	3	4
No se relaciona bien con adultos.*	1	2	3	4
Le gusta relacionarse con niños/as mayores que él/ella.	1	2	3	4
Cuenta muy bien historietas y cuentos.	1	2	3	4
Tiene periodos de concentración largos (en lo que le motiva).	1	2	3	4
Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.	1	2	3	4
Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	1	2	3	4
Posee gran información de temas complejos para su edad.	1	2	3	4
Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.	1	2	3	4

Observaciones:

Las preguntas señaladas con * deben ser evaluadas en sentido inverso (4 se contabiliza como 1).

Si su hijo o hija obtiene una puntuación superior a 60 puntos sería conveniente que un especialista confirmara sus necesidades educativas.

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (9-14 AÑOS)

Fuente: Luz Pérez y Carmen López (2007)
"Hijos inteligentes ¿educación diferente? Editorial S. Pablo

Este cuestionario tiene como objeto la identificación, a través de pautas observables de niños y niñas con capacidad superior. No se toman en cuenta los logros o el rendimiento académico.

Se valorarán con 1 aquellas características que nunca se dan en el alumno observado y el mayor nivel de coincidencia se indicará con valoraciones superiores hasta 5.

Se desenvuelve en situaciones cotidianas con soltura inesperada y admirable.	1	2	3	4	5
Tiene sentido del humor.	1	2	3	4	5
Demuestra un espíritu observador agudo y despierto.	1	2	3	4	5
Es atento, detallista y exquisito en el trato.	1	2	3	4	5
Considera las situaciones problemáticas como un reto.	1	2	3	4	5
Demuestra curiosidad por saber de todo, incluso lo que no se da en clase.	1	2	3	4	5
Es muy sensible ante las injusticias, los fracasos y la incomprensión.	1	2	3	4	5
Es persistente y perfeccionista en las tareas que emprende.	1	2	3	4	5
Sus intereses son múltiples y variados.	1	2	3	4	5
Entre sus compañeros sobresale porque comprende las explicaciones y las asimila con rapidez.	1	2	3	4	5
Prefiere relacionarse con mayores.	1	2	3	4	5
Con frecuencia vive absorto/a en su mundo interior como distraído.	1	2	3	4	5
Sobresale por su disponibilidad y responsabilidad en las tareas de grupo.	1	2	3	4	5
Su comprensión es global. Diferencia con facilidad lo principal de lo accesorio.	1	2	3	4	5
Resuelve con rapidez y acierto problemas.	1	2	3	4	5
Utiliza y organiza múltiples estrategias para estudiar y aprender.	1	2	3	4	5
Se organiza de forma que saca tiempo libre para todo.	1	2	3	4	5
Su vocabulario y fluidez verbal son ricos y elaborados para su edad.	1	2	3	4	5
Le apasiona la lectura, devora cuentos y libros.	1	2	3	4	5
Sus preguntas son incisivas.	1	2	3	4	5
Tiene una imaginación desbordante y creativa.	1	2	3	4	5
Se aburre y muestra desgana en clases rutinarias.	1	2	3	4	5
Es muy maduro/a para su edad.	1	2	3	4	5
Si está concentrado le molesta que le interrumpan.	1	2	3	4	5
Transfiere con facilidad los conocimientos y las estrategias aprendidos a otros contenidos y situaciones.	1	2	3	4	5
Capta con perspicacia las motivaciones de la gente, sus puntos débiles, sus necesidades y comprende sus problemas.	1	2	3	4	5
Reproduce con exactitud los contenidos aprendidos.	1	2	3	4	5
Posee amplia información sobre ciertos asuntos que no son propios de su edad.	1	2	3	4	5
No suele satisfacerle el resultado o el ritmo de trabajo. Siempre está seguro de que puede y debería mejorarlo.	1	2	3	4	5
Recibe poca ayuda del profesor en sus tareas. Es autosuficiente y autodidacta.	1	2	3	4	5

***Observaciones**: Si su hijo o hija obtiene más de 70 puntos en este cuestionario sería conveniente que un especialista confirmara sus necesidades educativas.*

ESCALAS DE RENZULLI
(SCRBSS)

ESCALAS PARA LA VALORACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES SUPERIORES

Joseph S. Renzulli
Linda H. Smith
Alan J. White
Carolyn M. Callahan
Robert K. Hartman
Karen L. Westberg

Directrices

Estas Escalas están diseñadas para que el maestro obtenga información de las características de un estudiante en las áreas de aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, arte, música, dramatización, comunicación y planificación. Los items son producto de la literatura de investigación relacionada con características de individuos superdotados y creativos. Debe señalarse que una cantidad considerable de diferencias individuales pueden encontrarse dentro de esta población, y por consiguiente, es probable que los perfiles varíen.

Cada item en las escalas debería ser considerado separadamente y debería reflejar el grado de presencia o ausencia que usted ha observado de cada característica. Debido a que las diez dimensiones del instrumento representan relativamente diferentes bloques de comportamientos, las puntuaciones obtenidas de las escalas de forma separada no deberían ser sumadas para obtener una única puntuación total. Es más, nosotros hemos evitado determinantemente desarrollar normas nacionales para este instrumento. Si usted escoge desarrollar normas locales, deberían ser construidas para colegios individuales y diferentes niveles.

Lea cada item en cada escala y rodee el número que corresponde con la frecuencia con la que usted ha observado la conducta. Cada item debería leerse con la frase inicial "**El estudiante demuestra**..." o "**El estudiante**..."

Puntuación:

- Sume el número total de círculos en cada columna para obtener el "Total de cada columna."
- Multiplique el "Total de la columna" por el "Coeficiente" para cada columna y así obtener el "Total acumulado de cada columna".
- Sume los "Totales acumulados de cada columna" para obtener la puntuación de cada dimensión de la escala.
- Anote las puntuaciones obtenidas:

1. Características de Aprendizaje _____
2. Características Motivacionales _____
3. Características de Creatividad _____
4. Características de Liderazgo _____
5. Características Artísticas _____
6. Características Musicales _____
7. Características Dramáticas _____
8. Características de Comunicación: Precisión _____
9. Características de Comunicación: Expresión _____
10. Características de Planificación _____

***Nota**: Las Escalas de Aprendizaje, Creatividad, Motivación y Liderazgo han sido revisadas por Joseph S. Renzulli y Karen L. Westberg. Las otras seis escalas han sido sólo modificadas para mantener la consistencia con el formato de las cuatro escalas revisadas.*

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. un vocabulario avanzado para su edad o nivel de curso.						
2. habilidad para hacer generalizaciones sobre eventos, personas y cosas.						
3. que almacena gran cantidad de información sobre un tema específico.						
4. habilidad para entender principios subyacentes.						
5. grandes reflejos en la relación causa-efecto.						
6. una comprensión del material complicado a través de la habilidad de razonamiento analítico.						
7. que almacena gran información sobre una variedad de temas.						
8. habilidad para realizar abstracciones.						
9. deseos de recabar información veraz.						
10. observaciones perspicaces y profundas.						
11. habilidad para transferir aprendizajes de una situación a otra.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. habilidad para concentrarse intensamente en un tema por un periodo largo de tiempo.						
2. comportamiento que requiere pocas directrices de los profesores.						
3. interés sostenido en ciertos temas o problemas.						
4. tenacidad por averiguar información sobre los temas de interés.						
5. trabajo persistente en tareas incluso cuando se presentan dificultades.						
6. preferencia por situaciones en las que él o ella pueden tomar personal responsabilidad para los resultados de su esfuerzo.						
7. una conducta persistente cuando se interesa por un tema o problema.						
8. intensa participación en ciertos temas o problemas.						
9. compromiso por llegar hasta el final cuando un tema le interesa.						
10. persistencia por conseguir sus objetivos.						
11. necesita poca motivación externa para llevar a cabo un trabajo que inicialmente le gusta.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS DE CREATIVIDAD

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. habilidad del pensamiento imaginativo.						
2. sentido del humor.						
3. la habilidad de proponer respuestas inusuales, únicas o inteligentes.						
4. un espíritu aventurero o disponibilidad para asumir riesgos.						
5. la habilidad de generar un gran número de ideas o soluciones a problemas o preguntas.						
6. una tendencia a ver humor en situaciones que pueden parecer no ser cómicas a los demás.						
7. la habilidad de adaptar, mejorar o modificar objetos o ideas.						
8. alegría intelectual, predisposición a fantasear y manipular ideas.						
9. una actitud no-conformista sin temor a ser diferente.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS DE LIDERAZGO

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. un comportamiento responsable; se puede contar con él para llevar a cabo actividades/proyectos.						
2. una tendencia a ser respetado por sus compañeros de clase.						
3. la habilidad de articular ideas y comunicarse bien con otros.						
4. autoconfianza cuando interacciona con niños de su edad.						
5. la habilidad de organizar y estructurar las cosas, personas y situaciones.						
6. conducta cooperativa cuando trabaja con otros.						
7. tendencia a dirigir una actividad cuando él o ella interactúa con otros						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS ARTÍSTICAS

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. gusto por participar en actividades artísticas; muestra predilección por expresar las ideas visualmente.						
2. que incorpora un gran número de elementos en los trabajos de arte; varía el tema y contenido de los mismos.						
3. que llega a soluciones únicas y poco convencionales a problemas artísticos, frente a las tradicionales y convencionales.						
4. concentración durante largos periodos de tiempo en proyectos artísticos.						
5. disposición para experimentar con diferentes medios; experimenta con variedad de materiales y técnicas.						
6. tendencia a elegir medios artísticos para actividades libres o proyectos escolares.						
7. ser particularmente sensible al ambiente; atento observador de lo inusual, de lo que podría pasar desapercibido para otros.						
8. que produce equilibrio y orden en trabajos artísticos.						
9. ser crítico de su propio trabajo; establece elevados criterios de calidad; con frecuencia trabaja una y otra vez en su obra para perfeccionarla.						
10. interés en el trabajo de los otros estudiantes: dedica tiempo a estudiar y discutir sobre su trabajo.						
11. que elabora ideas de otras personas: las emplea como punto de partida y no como modelo a copiar.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS MUSICALES

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. un interés sostenido en la música, busca ocasiones para escuchar y crear música.						
2. que percibe diferencias sutiles en la tonalidad musical (tono, tiempo, timbre, intensidad).						
3. recordar fácilmente diferentes melodías y tocarlas correctamente.						
4. entusiasmo por participar en actividades musicales.						
5. que sabe tocar un instrumento musical (o muestra un enorme deseo de hacerlo).						
6. ser sensible al ritmo musical: responde a los cambios en el ritmo de la música a través de movimientos corporales.						
7. ser consciente de poder identificar una variedad de sonidos en un momento dado: es sensible a los ruidos de fondo, a los acordes que acompañan a una melodía, a los diferentes sonidos vocales o instrumentistas en una actuación.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS DRAMÁTICAS

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. voluntad por participar en juegos o representaciones en clase.						
2. facilidad para contar historias o relatos de algunas experiencias.						
3. usar eficazmente gestos y expresiones faciales para comunicar sentimientos.						
4. ser hábil en el role-playing, la improvisación y en actuaciones en situaciones espontáneas.						
5. poder identificarse fácilmente con el ánimo y motivaciones de los personajes.						
6. que maneja su cuerpo con facilidad y elegancia para su edad.						
7. crear originales juegos o improvisarlos a partir de historias.						
8. mantener la atención de un grupo mientras está hablando.						
9. ser capaz de evocar respuestas emocionales de los oyentes: consigue que la gente llore, ría, sienta tensión, etc.						
10. poder imitar a otros: es capaz de imitar la forma de hablar, andar, los gestos... de la gente.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS DE COMUNICACIÓN: PRECISIÓN

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. hablar y escribir de un modo directo y concreto.						
2. saber modificar y ajustar la expresión de ideas para una máxima recepción.						
3. ser capaz de revisar y editar de manera concisa, pero manteniendo las ideas esenciales.						
4. una explicación de las cosas precisa y clara.						
5. usar palabras descriptivas para dar color, emoción y belleza.						
6. expresar pensamientos y necesidades de forma clara y concisa.						
7. saber encontrar distintas maneras de expresar ideas para que los otros le entiendan.						
8. saber describir cosas con pocas palabras y apropiadas.						
9. ser capaz de expresar finos matices de significado usando.						
10. ser capaz de expresar ideas de diversas formas.						
11. conocer y saber usar numerosas palabras estrechamente relacionadas por su significado.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS DE COMUNICACIÓN: EXPRESIÓN

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. emplear su voz expresivamente para resaltar el significado.						
2. poder transmitir información no verbal a través de gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal.						
3. ser un interesante narrador de historias.						
4. usar figuras lingüísticas coloridas e imaginativas como analogías y juegos de palabras.						

Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Nombre del estudiante:
(o número de código asignado)

Por favor escriba aquí

CARACTERÍSTICAS DE PLANIFICACIÓN

El estudiante demuestra...	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuente mente	Siempre
1. saber determinar qué tipo de información o recursos son necesarios para realizar una tarea.						
2. comprender la relación de pasos individuales a un proceso global.						
3. darse tiempo para ejecutar todos los pasos implicados en un proceso.						
4. prever las consecuencias o efectos de una acción.						
5. organizar bien su trabajo.						
6. tener en cuenta los detalles necesarios para alcanzar una meta.						
7. ser bueno en estrategia donde es necesario anticipar movimientos.						
8. reconocer los diversos métodos alternativos para alcanzar una meta.						
9. poder concretar aquellas áreas de dificultad que podrían surgir en un procedimiento a actividad determinada.						
10. establecer pasos en un proyecto con un orden razonable o secuencia temporal.						
11. ser bueno en descomponer una actividad en procedimientos de paso a paso.						
12. establecer prioridades cuando organiza actividades.						
13. ser consciente de las limitaciones de tiempo, espacio, materiales y capacidades cuando trabaja en grupo o en proyectos individuales.						
14. poder proporcionar detalles que contribuyan al desarrollo de un plan o procedimiento.						
15. ver modos alternativos de distribuir el trabajo o asignar a la gente para completar una tarea.						
Sume el Total de la Columna:						
Multiplique por el coeficiente:	1	2	3	4	5	6
Sume las Columnas Totales:	+	+	+	+	+	+

Total de la Escala:

Cuestionarios de observación para la familia

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN FAMILIAR

A cumplimentar por el padre y la madre, conjuntamente.

Nombre del alumno/a: .....
Fecha de nacimiento:.....
Centro escolar: .....
Etapa: ..... Ciclo: ..... Nivel:.....
Población: .....
Profesor/a tutor/a: .....
Profesión de la madre: .....
Estudios del padre: Superiores: .....Medios: .....Primarios: .....
Estudios de la madre: Superiores: ..... Medios: .....Primarios: .....
(marque con una X)
Fecha de realización del cuestionario: .....

Describan el desarrollo de su hijo/a

1.- EDADES DE ADQUISICIÓN DE :

1.1.- Andar: .....
1.2.- Hablar: .....
1.3.- Control de esfínteres: .....
1.4.- Hábitos de autonomía (situación actual) Expréselos: .....
1.5.- Comenzó a leer: .....

2.- ENTORNO FAMILIAR DE SU HIJO/A

2.1.- ¿Tiene hermanos? .....¿Cuántos? Mayores..... Menores.....
2.2.- Describa la relación de su hijo/a con la familia: .....
.....
.....
.....
.....

2. A.- ENTORNO SOCIAL.

2. A.1.- ¿Con qué tipo de personas prefiere relacionarse?:
Adultos: .....
Niños/as: (Mayores, menores o iguales que él): .....
.....
2.A.2.- ¿Qué tipo de relación establece con los adultos ? (Descríbala):
.....
.....
2.A.3.- ¿Qué tipo de relación establece con los niños/as? (Descríbala):
.....
.....

3.- ¿HAN OBSERVADO EN SU HIJO/A ALGUNA CARACTERÍSTICA QUE LES LLAME ESPECIALMENTE LA ATENCIÓN? ¿CUÁL?:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4.- COMPARÁNDOLO CON UN NIÑO/A TÍPICO DE SU ENTORNO *(hermanos, amigos, vecinos...)* ASIGNEN UN VALOR A ESTAS CUESTIONES DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE BAREMO:

A Nivel muy bajo.

B Nivel alto.

C Nivel similar.

D Nivel menor.

? No se sabe dar respuesta.

01- INDEPENDIENTE.	A	B	C	D	?
02- DOMINANTE.	A	B	C	D	?
03- VOCABULARIO AVANZADO.	A	B	C	D	?
04- PREGUNTA TODO.	A	B	C	D	?
05- PERSEVERANTE.	A	B	C	D	?
06- DEPENDIENTE.	A	B	C	D	?
07- IMPULSIVO/A.	A	B	C	D	?
08- LE GUSTA ESTAR ENTRE ADULTOS.	A	B	C	D	?
09- DEMUESTRA GRAN CURIOSIDAD.	A	B	C	D	?
10- PENSAMIENTO RÁPIDO	A	B	C	D	?
11- CONEXIONA IDEAS NO RELACIONADAS	A	B	C	D	?
12- RECUERDA DATOS FACILMENTE.	A	B	C	D	?
13- AVENTURERO/A.	A	B	C	D	?
14- MUY COSCIENTE DEL ENTORNO.	A	B	C	D	?
15- MUCHO SENTIDO DEL HUMOR.	A	B	C	D	?
16- SOLITARIO/A.	A	B	C	D	?
17- DESEA COMPRENDER EL FUNCIONAMIENTO DE LAS COSAS.	A	B	C	D	?
18- PRESTA MUCHA ATENCIÓN.	A	B	C	D	?
19- REFLEXIVO/A.	A	B	C	D	?
20- EMITE JUICIOS SOBRE PERSONAS.	A	B	C	D	?
21- LE GUSTAN LAS COLECCIONES.	A	B	C	D	?
22- CRÍTICO/A.	A	B	C	D	?
23- TIENE MUCHAS AFICIONES.	A	B	C	D	?
24- TIENE IDEAS PROPIAS.	A	B	C	D	?
25- PERFECCIONISTA.	A	B	C	D	?
26- DESPOTA.	A	B	C	D	?
27- SOCIABLE.	A	B	C	D	?
28- LIDER.	A	B	C	D	?
29-COMPETIDOR/A.	A	B	C	D	?
30- IMAGINATIVO/A.	A	B	C	D	?
31- SEGURO DE SÍ MISMO/A.	A	B	C	D	?
32- AFICIONADO A LA LECTURA.	A	B	C	D	?
33- CREATIVO/A.	A	B	C	D	?
34- MUESTRA HABILIDAD ARTÍSTICA (Música, pintura, danza...)	A	B	C	D	?

5.- ¿QUÉ ACTIVIDADES PREFIERE REALIZAR EN CASA?

.....

.....

.....

.....

.....

6.- ¿TIENE AFICIONES O HOBBYS? ¿CUÁLES?

.....

.....

.....

.....

.....

7.- ¿QUÈ TIPO DE JUEGOS PREFIERE?

.....

.....

.....

.....

.....

8.- EN SUS JUEGOS, TAREAS, HOBBYS O ACTIVIDADES QUE LE INTERESAN, ¿PERMANECE CENTRADO DURANTE PERIODOS LARGOS DE TIEMPO O SE DISTRAE CON FACILIDAD?

.....

.....

.....

.....

.....

9.- ¿CON QUIÉN JUEGA?

.....

.....

¿A QUÉ, PREFERENTEMENTE?

.....

.....

10.- ¿MANIFIESTA CURIOSIDAD POR ALGÚN TEMA POCO HABITUAL PARA SU EDAD? ..... POR EJEMPLO:

.....

.....

.....

.....

.....

11.- ¿FORMULA PREGUNTAS COMPLEJAS DIFÍCILES DE RESPONDER? ..... PONGA ALGÚN EJEMPLO.

.....

.....

.....

.....

.....

12.- ¿POSEE GRAN IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD? ¿CÓMO LO DEMUESTRA?

.....

.....

.....

.....

.....

13.- ¿CUÁL ES LA REACCIÓN ANTE UN PROBLEMA O SITUACIÓN CONFLICTIVA?:

IMPULSIVA Ó REFLEXIVA: .....

CONSTANTE O INCONSTANTE: .....

¿Y LA RESPUESTA?: *(descríbala)*

.....

.....

.....

14.- ¿QUÉ ACTITUD TOMAN USTEDES ANTE SUS PREGUNTAS?

.....

.....

.....

.....

.....

15.- ¿CÓMO DESCRIBIRÍAN A SU HIJO O HIJA?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Cuestionarios de nominaciones entre iguales

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN DE IGUALES
Educación infantil y Primaria

¿Quién es el que...

→ Suele tener ideas creativas para solucionar los problemas,

→ Hace preguntas difíciles en clase,

→ Tiene imaginación para inventar cuentos, pequeñas historias...,

→ Completa puzles difíciles con rapidez,

→ Entiende con facilidad lo que explican los mayores,

→ Hace solo y bien los deberes,

→ Le gusta mucho leer,

→ Le gusta explicar lo que sabe y hablar de lo que ha leído, aunque sean temas de mayores,

→ Le gusta hacer las cosas con la mayor perfección posible y terminarlas bien,

→ Tiene buen sentido del humor y entiende los chistes con facilidad,

→ Tiene muchos amigos y amigas en clase,

→ Suele ayudar a sus compañeros/as de clase, de equipo o a sus amigos/as,

→ Aprende las cosas con rapidez y además no se olvidan,

→ Se relaciona bien con sus compañeros: trabaja muy bien en los grupos de clase, participa en competiciones deportivas, excursiones, actividades de recreo...

LA COMPAÑERA Y EL COMPAÑERO QUE SE PARECEN MÁS A ESTAS INDICACIONES SON:

NIÑA	**NIÑO**

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN DE IGUALES
Educación Secundaria

En tu aula…

→¿Quién hace más preguntas a los profesores/as para saber más?

→¿Quién sabe inventar historias, canciones...?

→¿Quién comprende todo con facilidad y rapidez?

→¿Quién tiene mucho sentido del humor?

→¿Quién es muy perfeccionista y se preocupa por los detalles?

¿Quién es muy responsable con su trabajo?

→¿A quién le gusta ayudar a los demás, o a los que recurren a él o a ella cuando tienen alguna duda o problema?

→¿A quién le gusta explicar lo que sabe y hablar de lo que ha leido, aunque sean temas diferentes a lo trabajado en clase?

→¿A quién elegirías tu para que te ayude a hacer los deberes?

→¿A quién elegirías tu para hacer un trabajo en equipo?

→¿Quién suele tener ideas ingeniosas y originales para resolver problemas o situaciones?

→¿Quién es buen deportista?

→¿Quién es muy bueno dibujando, pintando...?

→¿Quién es muy hábil con la música? (toca instrumentos musicales, compone...)

LA COMPAÑERA Y EL COMPAÑERO QUE SE PARECEN MÁS A ESTAS INDICACIONES SON:

NIÑA	**NIÑO**

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN DE IGUALES

Adivina quién es…

1. Alguien que parece estar siempre contento/a y divertirse:
   ……
   ……
   ……
2. Alguien que parece estar siempre despistado/a, habla poco y nadie parece conocerlo bien:
   ……
   ……
   ……
3. Alguien que suele tener muchas ideas y hace buenos planes:
   ……
   ……
   ……
4. Alguien que suele ayudar a sus compañeras y compañeros de clase, a su equipo o a sus amigos/as:
   ……
   ……
   ……
5. Alguien que encuentra siempre cosas interesantes y divertidas para hacer:
   ……
   ……
   ……
6. Alguien que es popular:
   ……
   ……
   ……
7. Alguien que no respeta las normas de la clase ni las reglas del juego:
   ……
   ……
   ……
8. Alguien que disputa y se enfada con todo el mundo:
   ……
   ……
   ……
9. Alguien que queda fuera de los juegos:
   ……
   ……
   ……
10. Alguien que comprende todo rápidamente:
    ……
    ……
    ……

Nombre: …….

Número de elecciones

14										
13										
12										
11										
10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2										
1										
	a	**b**	**c**	**d**	**e**	**f**	**g**	**h**	**i**	**j**

a. **Optimista, alegre**
b. **Despistado, solapado**
c. **Influyente**
d. **Amigo/a**
e. **Animador/a**
f. **Líder**
g. **Tramposo/a**
h. **Agresivo/a**
i. **Inadaptado/a**
j. **Inteligente**

2

PERFILES DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DOBLEMENTE IDENTIFICADOS

2.1. NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y CON SÍNDROME DE ASPERGER

Los niños y niñas con Síndrome de Asperger (SA) pertenecen al grupo de Trastornos del espectro de autismo, esto es, una condición evolutiva cuyo núcleo es la discapacidad social.

El SA se deriva de un problema neurobiológico que altera cualitativamente el desarrollo socioemocional y de otras funciones psicológicas, limitando la capacidad de las personas para desenvolverse eficazmente por sí solas en los contextos propios de cada edad.

Los factores etiológicos responsables del SA son en parte genéticos y en parte ambientales, pero están todavía por determinar.

Las habilidades más destacadas son (Belinchón[2]):

- Son personas sinceras y con una enorme ingenuidad social. No saben mentir ni ser cínicos, y lo que dicen o hacen no responde a intenciones "ocultas" (como ocurre con las personas sin problemas para imaginar los estados mentales de los demás).
- Son personas leales y serias, que tienden a cumplir las normas (a veces, adhiriéndose a ellas rígidamente) y tienen un sentido elevado de la justicia. Pueden pasar una gran cantidad de tiempo concentrados realizando actividades o hablando de temas que despiertan su interés.
- Suelen tener una memoria excelente y, en muchos casos, desarrollan otras habilidades excepcionales en ámbitos específicos como el cálculo o la música.
- Tienden a almacenar y recordar una gran cantidad de información sobre los temas y personas de su interés; pueden poseer un conocimiento enciclopédico o excepcional sobre los mismos y persisten en la reunión y clasificación de datos nuevos.
- Tienen un interés genuino por entender el funcionamiento de las cosas.
- Con frecuencia, intentan conocer la lógica de los aparatos y sistemas (desde los más pequeños y concretos –p.ej., un ventilador– a los más complejos y abstractos –p.ej., las naves espaciales, el cómputo del tiempo, el origen del universo–) En todos sus razonamientos, aplican una lógica híper racional.
- Suelen tener facilidad para percibir los detalles y los cambios, lo que para ciertas tareas y profesiones (p.ej., informáticos, técnicos de radiología) es una habilidad de gran valor.
- Les gusta mantener el orden, aceptando bien las rutinas y ajustándose a ellas con precisión.

[2] Belinchón, Mercedes y otros. *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con síndrome de Asperger: necesidades y propuestas de actuación*. CPA. Universidad Autónoma de Madrid.

- Pueden ser buenos en actividades que exigen tenacidad, resistencia y precisión (p.ej., juegos de bolos, ajedrez, y otros/as, tareas de registro y catalogación…).
- Tienen una fuerte motivación por aprender y hacer las mismas cosas que los demás.

Así pues, comparten con los niños y niñas con altas capacidades intelectuales algunas características como:

- Precocidad en la fluidez verbal.
- Buena memoria.
- Interés por las letras y los números. Son niños y niñas que disfrutan memorizando cierta información (por ejemplo: la película Rain Man).
- Interés por algún tema y tener además mucha información sobre ello: animales, minerales, dinosaurios, países lejanos y exóticos....
- Hacen preguntas que resultan curiosas y complicadas.

En el ámbito educativo los niños/as superdotados/as y con Síndrome de Asperger suelen presentar algunas de estas dificultades:

- Para relacionarse espontáneamente, integrarse en el grupo y hacer amigos.
- Tienen un modo peculiar de comunicarse.
- Son poco empáticos con los otros/as y no saben “ponerse en su lugar” (entender qué les pasa, qué piensan…).
- Tienen modos de actuar y pensar que resultan rígidos e inflexibles.
- Tienen problemas para organizarse (el tiempo, las tareas…).
- Pueden tener otros/as problemas: de grafomotricidad, torpeza en las actividades y juegos físicos (correr, saltar, etc.). Algunos tienen problemas para concentrar su atención, distrayéndose fácilmente de las tareas.

Existen determinados rasgos y características que diferencian los niños y niñas con SA y los de AACC. En el cuadro la página siguiente siguiente se muestran dichas diferencias:

CARACTERÍSTICAS	NIÑOS/AS SUPERDOTADOS/AS	NIÑOS/AS CON SA
Discurso oral	Puede mostrar un lenguaje equivalente a un adulto	Lenguaje pedante
Ante el trabajo rutinario	Puede mostrarse pasivo pero a menudo lo realiza.	Baja tolerancia al cambio, puede mostrar conductas agresivas.
Conciencia de sus diferencias	Sabe que es diferente y se siente como tal ante los demás.	Pobre conciencia de cómo le ven los demás.
Tipo de atención	Puede ser dispersa pero normalmente se debe a causas externas.	La falta de atención se debe a motivos internos.
Sentido del humor	Sentido del humor recíproco en grupos sociales.	No suele entender el humor que requiere una complicidad recíproca.
Torpeza motriz	Puede presentarla algunos niños/as.	Entre el 50-90%de estos niños/as lo manifiesta.
Afectividad inapropiada	No suele ser un rasgo típico de este tipo de niños/as.	Casi siempre se ha observado este rasgo en estos niños/as.
Insight y creatividad	Normalmente bueno.	Casi siempre ausente.
Movimientos estereotipados	No suelen darse .	Pueden estar presentes.

Diferencias entre niños/as superdotados/as y niños/as con SA. (Baum, Olenchak y Owen, 2004)

2.2. NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y CON TDAH

El TDAH es un trastorno neurobiológico provocado por un desequilibrio existente entre dos neurotransmisores cerebrales: la noradrenalina y la dopamina, que afectan directamente a las áreas del cerebro responsables del autocontrol y de la inhibición del comportamiento inadecuado. Esto provoca en los niños, niñas y jóvenes que lo presentan falta de atención, hiperactividad y comportamientos impulsivos que no son acordes con su nivel de desarrollo.

El TDAH provoca en el niño/a las siguientes alteraciones en su conducta:

- Hiperactividad: manifiesta un mayor nivel de actividad, dada su edad, con dificultades para mantenerse quieto/a.
- Impulsividad: presenta dificultades para controlar sus respuestas, conductas y emociones.
- Inatención: tiene problemas para concentrarse y prestar atención a una misma tarea durante un período de tiempo.

Características de los niños y niñas con aacc intelectuales con TDAH[3]

Desventajas de esta doble excepcionalidad:

- Habitualmente, su rendimiento académico está muy por debajo de su potencial de aprendizaje.
- En el ámbito social presenta dificultades en su proceso de integración en el grupo de iguales. A ello se añade además las expectativas de logro que su condición de "superdotado" genera; es decir, se espera que su comportamiento se ajuste más al de un alumno/a o alumna con AACC que al de uno con TDAH, olvidando así las necesidades que su doble condición presupone tanto en el ámbito interno (desarrollo individual) como en el externo (contexto).

Ventajas de esta doble excepcionalidad:

- Controlan con menos esfuerzo y más eficacia su atención ante estímulos que les motivan y constituyen un área de su interés.
- Presentan características similares a los alumnos/as con alta capacidad [4]
- Habilidades superiores para el razonamiento abstracto
- Amplia variedad de intereses.
- Fluidez verbal: con mayor cantidad y calidad de vocabulario que su media de edad.
- Curiosidad intelectual.
- Fuerte creatividad.

[3] PARDO DE SANTAYANA SANZ, R. (2000). Alumnos/as doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. Unibertsitatea Complutense de Madril. Material no publicado.

[4] ERIC CLEARING. House on handicapped and Gifted Children, 1990

Rasgos que caracterizan a un alumno o alumna superdotado/a con TDAH (Flint, 2001)

- Hace bromas en momentos inapropiados
- Se aburre con las tareas rutinarias y rehúsa hacerlas.
- Es autocrítico e impaciente con los fracasos.
- Tiende a dominar a los otros/as
- Prefiere estar solo/a.
- Tiene dificultad para cambiar de área de interés cuando se siente "absorbido/a" por una de ellas.
- A menudo está en desacuerdo con los demás y lo expone en voz muy alta de malas formas.
- Es muy sensible emocionalmente, puede presentar reacciones exageradas.
- No le interesan los detalles.
- Rechaza la autoridad.

K. Dabrowski, Y M. Piechowski (1997) y Webb (1993), entre otros/as, grandes estudiosos de las AACC, advierten de la posibilidad de cometer errores en la evaluación psicopedagógica debido a que algunas de las características emocionales de estas personas pueden ser similares a las que presentan los sujetos con algún tipo de comportamiento disfuncional. Estas características (explicadas en las características emocionales y sociales) son las que se refieren a las intensidades emocionales y sensoriales, más conocidas como sobre excitabilidades.

Se trata de indicadores de desarrollo interno y pueden manifestarse de la siguiente manera: movimientos continuos, tics, gran energía física, morderse las uñas o los lápices, estados de inquietud y ansiedad, ensimismamiento, tristeza, euforia, sentimientos ambivalentes de tristeza y alegría, vivir intensamente y aparentemente de manera exagerada los problemas de los demás. Pueden darse también dolores de cabeza, de estómago que pueden ser indicadores de la existencia de una gran tensión interna.

Estos síntomas pueden ser confundidos con la existencia de una hiperactividad pero las personas con AACC, cuando el tema es de su interés, son capaces de mantener durante largos períodos de tiempo la atención, incluso muestran su disgusto por la interrupción de su concentración.

K. Dabrowski (1967) identifica rasgos básicos de la conducta a través del análisis de cinco ámbitos de vida en los que el alumno/a con AACC parece mostrar un mayor desarrollo que la media: Imaginación, Intelecto, Sensibilidad, Emotividad y Psicomotricidad.

Es la psicomotricidad la que de forma más directa aparece ligada al TDAH. Debido a este fuerte nivel de actividad que el alumnado con AACC puede manifestar, es posible encontrar niños/as de alta capacidad con un diagnóstico de TDAH sin que el alumno/a presente realmente esta excepcionalidad.

Existen determinados rasgos y características que diferencian los niños/as y niñas con TDAH y los de AACC. En el cuadro siguiente se muestran dichas diferencias:

CARACTERÍSTICAS	AACC	TDAH
Sobreexcitación	El alumnado con AACC no muestra problemas de sobreexcitación motora en todas las situaciones.	Sí muestran sobre-excitación motora.
Atención	Mantenimiento de la atención continuado y profundo en tareas que los motivan.	No pueden concentrar su atención.
Metas	Su actividad está encaminada a unas metas.	En muchas ocasiones, no buscan alcanzar ningún objetivo.

3

METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS FACILITADORAS PARA EL APRENDIZAJE

3.1. PROYECTOS DE TRABAJO

Descripción de la estrategia.

Es una metodología que parte de un enfoque multidisciplinar y globalizador del conocimiento.

Los proyectos permiten que el alumnado con altas capacidades trabaje a distintos niveles de profundidad, ritmo y ejecución. Posibilitan el uso de diversas formas de acceso y tratamiento de la información, así como de distintas formas de expresión para un mismo contenido.

Está basado en el aprendizaje cooperativo, interactivo, y colaborativo.

Permite partir de los intereses del alumnado, puesto que busca la aplicación al mundo real de los conocimientos.

El método de proyectos es hoy ampliamente utilizado en muchas escuelas y programas desarrollados bajo la filosofía de las Inteligencias Múltiples con el objetivo de favorecer el aprendizaje por descubrimiento.

Los proyectos de trabajo implican:

Programar los contenidos, la temporalización y la evaluación de una o varias áreas en base a proyectos de trabajo.

Ofrecer al alumnado la Tecnología de la Información y la Comunicación, así como monográficos, revistas especializadas…

Enseñar técnicas de manejo y tratamiento de la información, organización de trabajo, métodos de investigación …

Condiciones y requisitos para desarrollar la estrategia:

Características	Se pueden globalizar todas o alguna de las áreas o disciplinas. Se parte de la motivación e interés del alumnado.. El alumno/a realiza un aprendizaje activo. La acción es constante.
Roles	El profesorado como impulsor, coordinador, mediador de aprendizajes: Guiará el trabajo aportando la información pertinente, dará modelos concretos que faciliten la reflexión sobre los aciertos y las dificultades. En definitiva mediará en el aprendizaje.
Proceso	La realización de cada uno de los proyectos supone atender a los siguientes pasos: Decidir el propósito del proyecto. Búsqueda de información y de las distintas posibilidades. Realizar un plan de trabajo para su resolución. Ejecutar el plan diseñado. Valorar el trabajo realizado. Presentar o comunicar el trabajo realizado a todo el grupo clase.
Evaluación	La evaluación de todo el proceso se lleva a cabo a partir de los siguientes elementos: La evaluación de la presentación del tema, efectuada por el profesor y por el resto de la clase. La evaluación de las contribuciones individuales, llevada a cabo por el profesor. La evaluación por parte del profesor del proyecto o del material escrito sobre el tema. La auto-evaluación del propio alumno/a. Para cada uno de estos elementos será necesario especificar en una tabla los criterios de éxito o excelencia que se utilizarán en la evaluación.

Ventajas de la estrategia en relación a las Altas Capacidades

Un enfoque globalizador permite presentar la realidad "como un todo" de forma que el alumno o alumna con altas capacidades vaya construyendo sus conocimientos a partir de sus propios esquemas y a su vez interpretar la realidad en su totalidad.

Esta forma de trabajo puede facilitar el acceso a los contenidos desde las diferentes culturas y situaciones presentes en el aula, esta variabilidad de contenidos resulta enormemente enriquecedor para el alumnado con altas capacidades.

El alumnado es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje, potenciando la autonomía, y evitando situaciones de aburrimiento y pérdida de tiempo.

Ofrecen la posibilidad de diferentes tipos de agrupamientos según las necesidades del tema o de los alumnos, permitiendo que los aprendizajes sean lo más significativo posible de manera que los nuevos contenidos pueden integrarse en la estructura cognoscitiva del alumno/a, en esferas de interpretación y significatividad diferentes a los que ofrece una sola disciplina.

3.2. LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Descripción de la estrategia

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser dos profesores, una profesora y profesionales de otros ámbitos, o profesorado y voluntariado. Los grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas, teniendo en cuenta que sean heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural: "con el trabajo diario se comprueba que avanzan mucho más todos juntos, y sería una lástima perder todo este enriquecimiento mutuo" (Adell y otros, op. cit.:s.p.). Se organizan tantas actividades como grupos, y los grupos van rotando por las diferentes actividades a lo largo de la sesión.

Condiciones y requisitos para desarrollar la estrategia:

Características	Grupos heterogéneos de alumnado. El profesorado organiza tantas actividades como grupos en los que divida la clase. Las actividades tienen objetivos comunes. El diálogo, la reflexión y la argumentación son los instrumentos básicos. Aprende quien explica y aprende quien escucha.
Roles	El profesor/a responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El profesor titular es responsable de preparar cuatro o cinco tareas para cada uno de los grupos de clase, guiar al voluntario y evaluar los distintos grupos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado. El alumnado tiene una participación directa, activa y con cambio de roles: aprende y enseña.
Organización	Grupos heterogéneos de 4 a 6 personas. Una persona adulta en cada grupo. Resulta adecuado que el profesor o profesora esté libre para observar y para ayudar en cualquier momento. Cada grupo tiene un tiempo para hacer una determinada actividad o conjunto de actividades, tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas.
Recursos	Los materiales (actividades) de clase. Tantas personas adultas como grupos de alumnado. Personas adultas: voluntariado, profesorado en horas libres, PT, dinamizador/a Intercultural, PRL orientación,…
Evaluación	El profesor o profesora evalúa los aprendizajes en función de los criterios establecidos. Las personas adultas que dinamizan los grupos, efectúan observaciones (tipo de interacciones, actuaciones del alumnado, actitudes, comportamientos, si se ha terminado la tarea, si alguien no la ha terminado y por qué,…) y se lo pasan al profesorado. También han de recogerse las aportaciones del alumnado.
Formación	Las personas que dinamizan tienen que saber qué se espera de ellas y algunas estrategias para dinamizar los grupos. El profesorado debe conocer en qué consisten los grupos interactivos, qué fundamentación teórica tienen, y hacer alguna práctica para luego reflexionar sobre lo que significan. También es muy conveniente la observación de grupos interactivos reales.

Ventajas de la estrategia en relación a las Altas Capacidades

Esta estrategia propicia la inclusividad en el aula, no se separa al alumnado en función de sus capacidades, sino que se respeta su ritmo y nivel de aprendizaje, posibilitando la alta capacidad y la excelencia.
La presencia de varios adultos en la clase proporciona al alumnado con altas capacidades la posibilidad de explorar diferentes puntos de vista.
El trabajo en grupo permite realizar actividades adaptadas (profundidad) a las capacidades personales del alumnado.
La actividad mental del alumnado, la variabilidad de actividades y la presencia de diferentes adultos propician el desarrollo del pensamiento creativo.
Mejora la convivencia y potencia el desarrollo de los aspectos sociales y emocionales, fuera de estereotipos, respetando las diferencias individuales.
El ambiente de clase cambia, aprenden a colaborar, a ayudarse, a respetar diferentes opiniones, soluciones creativas, aportaciones diferentes…
Facilita la eliminación en el aula de aspectos negativos como el aburrimiento, la repetición…

3.3. LAS TUTORÍAS PERSONALIZADAS

Descripción de la estrategia

Dentro de la acción tutorial puede darse la modalidad de tutoría personalizada además de la tutoría grupal y nunca para suplantarla.

En este modelo se destaca el binomio formado por el tutor o tutora y el –la estudiante, siendo un proceso que involucre a ambos, donde se busca que el alumnado se responsabilice de su propia formación siendo el tutor un acompañante en el proceso, no un consejero.

Busca sobre todo la promoción de las capacidades del alumnado y la prevención de las situaciones que pudieran interferir con el desarrollo de las competencias necesarias para la inclusión social, académica…

La acción tutorial con el alumnado de altas capacidades se hace necesaria ya que en ocasiones pueden presentar necesidades específicas derivadas de su desarrollo emocional, de integración social, de futuro profesional, etc.

Condiciones y requisitos para desarrollar la estrategia:

Características	Resulta necesario crear un ambiente de confianza y respeto mutuo. Lleva implícito un compromiso en un seguimiento y una atención mayor. Es una situación en la que se establece una relación directa cara a cara entre tutor/a y estudiante sobre cuestiones académicas individuales, de su situación personal, social o profesional. El principal instrumento es la entrevista, una conversación, con un propósito. Finalidades de la entrevista : Recoger datos, verificar información, motivar o estimular. Intercambiar ideas, opiniones o puntos de vista. Comprobar o verificar datos. Tranquilizar o acoger a la persona. Ayudar a tomar decisiones. Informar. Otras.
Roles	Competencias de tutor. Saber escuchar, preguntar, responder, interpretar. Capacidad de acogida. Respeto a la dignidad de persona y su capacidad de autodeterminación. Empatía sincera. No aconsejable en la acción tutorial : Moralizar. Paternalismo. Actitud inquisidora, amiguismo. Falta de sinceridad.
Organización	Condiciones: Aceptación voluntaria. Preparación de las entrevistas. Clima de comunicación y diálogo. Establecimiento de un plan de trabajo. Registro de las entrevistas. Seguimiento.
Evaluación	Registrar las entrevistas resulta necesario, a través de fichas resumen, cuestionarios, anecdotarios…
Formación	Es deseable que los y las tutoras tengan una formación básica en: técnicas de entrevista personal, papel del acompañante-tutor, organización de las tutorías…

Ventajas y logros de la estrategia en relación a las Altas Capacidades

Una de las ventajas sobre todo en Secundaria está en el mejor conocimiento de la situación personal de este alumnado, sus necesidades, sus vivencias, dudas, aspiraciones,…

Con la tutoría podemos ofrecerles un espacio para hacer propuestas inusuales o difíciles de plantear en otro ámbito, propuestas de mejora, proyectos de trabajo, planteamientos curriculares diferentes…

Puede suponer una medida preventiva a través de un acogimiento real y análisis de expectativas del alumnado con alta capacidad.

También puede facilitar el éxito académico y un mayor equilibrio socio emocional.

Las entrevistas posibilitan establecer una acción coordinada y establecer objetivos comunes entre escuela, estudiante y familia.

Para el alumnado con altas capacidades resulta una estrategia idónea para:

Mejorar la autoimagen.

Para asumir las experiencias personales de éxito o fracaso.

Para elaborar los comentarios inadecuados que a veces oyen.

Para recibir informaciones o realizar preguntas complejas que no se hacen en el aula.

Para trabajar la percepción del entorno y su situación social.

3.4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Descripción de la estrategia

"Se trata de un conjunto de personas que tienen capacidad operativa de cara al logro de determinados objetivos y a la realización de actividades orientadas a la consecución de los mismos. El trabajo individual y colectivo se realiza con un espíritu de complementación, mediante una adecuada coordinación y articulación de tareas, y en un clima de respeto y confianza mutua altamente satisfactorio". Se refiera a un conjunto de procedimientos de aprendizaje que parten de la organización del aula en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente para resolver tareas escolares y profundizar en su propio aprendizaje. "Para que puedan aprender juntos alumnos diferentes, es necesario buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar en esta dirección, de manera que cada vez sea más factible atender a alumnos diversos en una misma aula" (Pujolàs y Lago, 2009).

Condiciones y requisitos para desarrollar la estrategia:

Características	Interdependencia positiva: consiste en estar enlazados los grupos para conseguir un objetivo, una meta que consiste en que cada miembro del grupo cumpla con sus tareas. Un ejemplo de interdependencia es la disponibilidad de ayudar en el grupo, todo el mundo tiene derecho a pedir ayuda a los compañeros, y todos saben que es de interés colectivo atender la petición de ayuda de los demás. De esta manera, los más "débiles" en algún campo se pueden beneficiar de la ayuda de los más competentes, al mismo tiempo que los más preparados pueden fortalecer sus conocimientos verbalizando, explicando, simplificando y reorganizando lo que saben para que llegue a ser accesible para los compañeros (Jacob, 1988: 98) Responsabilidad individual: cada miembro se considera individualmente responsable de alcanzar la meta del colectivo, la participación debe ser equivalente entre todos para que así no exista el individualismo y el grupismo. La actividad de M. Kagan, cabezas numeradas, es un ejemplo de cómo se puede llevar a la práctica este principio de responsabilidad individual: el profesor forma grupos, numera sus miembros y hace una pregunta (por ejemplo, de vocabulario, de gramática, de comprensión de un texto, etc.). Cada grupo elabora una respuesta. Luego, el profesor llama a un número y los estudiantes a los que se les ha asignado ese número contestan a la pregunta, basándose en la elaboración colectiva que el grupo acaba de realizar (Crandall, 2000: 247)[7]. Interacción simultánea: en el aprendizaje cooperativo, el grupo trabaja "cara a cara", con una relación estrecha y a corta distancia. Por eso -y al fin de garantizar una buena interacción comunicativa en el grupo, de intercambio, de retroalimentación, de estímulos creativos y de control autorregulador del comportamiento- es fundamental que el grupo trabaje en un ambiente psicológico de disponibilidad y mutuo apoyo. No sorprende que la calidad de la relación entre personas que trabajan juntas tenga un impacto enorme sobre sus resultados. Igual participación: una carencia bastante común en los grupos de aprendizaje es la falta de formación para las actividades en equipo. No es suficiente con juntar a los estudiantes esperando que sus experiencias previas (escolares y de vida) les proporcionen todo lo necesario para trabajar bien en equipo. Sobre todo con grupos duraderos, la probabilidad de interacción negativa es muy alta; de ahí viene la importancia que el aprendizaje cooperativo atribuye a la formación de la "competencia social" de los estudiantes. Esta preparación apunta a que se experimenten en clase estrategias y destrezas para hacer frente a las complejas dinámicas del grupo y para conseguir una sinergia donde todos asumen responsabilidades de cara a los objetivos del grupo y al aprendizaje individual.

Roles	"El profesorado tiene que realizar las siguientes tareas: Especificar los objetivos de la clase. Tomar decisiones previas acerca de los grupos de aprendizaje, el arreglo del aula y distribución de materiales dentro del grupo. Explicar la estructura de la tarea y de la meta a los estudiantes. Iniciar la clase de aprendizaje cooperativo. Monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir de ser necesario. Evaluar los logros de los estudiantes y ayudarlos en el diálogo de la colaboración en las tareas del grupo.
Organización	Las decisiones organizativas las toma el profesorado.
Recursos	No se necesitan recursos especiales para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en las aulas.
Evaluación	Evaluación del profesorado de las tareas realizadas y de las relaciones establecidas en el grupo para la consecución de las tareas.
Formación	Se requiere de formación inicial donde se abordaran todas las cuestiones organizativas, cuestiones generales, aspectos a trabajar.

Ventajas y logros de la estrategia en relación a las Altas Capacidades

Al realizar actividades académicas cooperativas, los individuos establecen metas que son beneficiosas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando así maximizar tanto su aprendizaje como el de los de otros. El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito. El alumnado con altas capacidades desarrolla estrategias de interacción con los demás, de liderazgo y de cooperación. Estas habilidades son muy importantes en la actual sociedad de la información.

Detrás del trabajo cooperativo hay unos valores como la solidaridad, la ayuda mutua, respeto por las diferencias

Cabe decir que en las relaciones entre iguales tienen lugar aspectos como la adquisición de competencias sociales , el control de los impulsos agresivos, el conocimiento de otros puntos de vista, el incremento de las aspiraciones , la manifestación de sentimientos e incluso la mejora del rendimiento académico.

Se fomenta el aprendizaje cooperativo como estrategia para disminuir la dependencia de los estudiantes de sus profesores y aumentar la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje así como para mejorar el clima de convivencia en el aula y desarrollar valores como la solidaridad, la aceptación de la diversidad…

Puede utilizarse para llevar la metodología de proyectos y dar salida a los intereses del alumnado.

Ejemplos y/o tipos:

Cuando se trabaja en una actividad que usa el aprendizaje cooperativo, el grupo de estudiantes en la clase trabaja junto durante un periodo de tiempo que va de una hora de clases hasta varias semanas para lograr las metas de aprendizaje que han compartido, al igual que se terminan las tareas y asignaciones específicas. Hay una gran variedad de formas para estructurar los grupos de aprendizaje cooperativo algunos de ellos serían para:

- Aprender información nueva.
- Lograr la solución de problemas.
- Realizar experimentos de ciencia.
- Trabajar en una composición o tema
- Desarrollar proyectos en cualquier área, interdisciplinares…

3.5. TUTORÍA ENTRE IGUALES

Descripción de la estrategia

La "tutoría entre iguales" se basa en la creación de parejas de alumnos/as, con una relación asimétrica (uno/a de ellos hace de tutor y el otro de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido (como la enseñanza y aprendizaje de una materia curricular), que tiene lugar a través de una relación entre ambos alumnos planificada por la profesora.

Condiciones y requisitos para desarrollar la estrategia:

Características	La tutoría entre iguales, permite entender el aula como una comunidad de aprendices, donde a parte de la atención directa del docente al alumnado, se potencia la ayuda que éstos se prestan entre sí bajo la planificación y supervisión del profesor/a. El estudiante desempeñando labores de tutor/a aprende, y a la vez, el compañero/a tutorado también aprende gracias a la ayuda personalizada que le ofrece su compañero/a tutor.
Roles	La tutoría entre iguales posibilita que el profesorado disponga de más tiempo para observar al alumnado trabajando y poder tomar nota de los progresos de las parejas. Ésta, junto con ayudar a las parejas que lo solicitan, es su principal tarea. En el caso del alumnado, el tutorado aprende por la ayuda permanente y ajustada que recibe de su compañero y éste (tutor) porque la actividad le permitirá un nivel más profundo de dominio del contenido. Es importante que el alumnado más capaz no se sienta como "donantes" sino que tomen conciencia de que enseñando a sus compañeros ellos tienen oportunidades de aprender.
Organización	Una vez realizada la formación previa del alumnado en sus roles y tareas, la secuencia que hay que seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente: Fase de preparación: selección de los/as alumnas/os tutores y de las/os alumnas/os autorizados. Diseño de las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación). Constitución de los "pares": alumno/a, tutor/a y tutorizado/a. Formación de los tutores. Inicio de las sesiones bajo la supervisión de un/a profesor/a. Mantenimiento de la implicación de los/as tutores/as realizando reuniones formales y contactos con el profesorado de apoyo. Esta modalidad de tutoría debería estar incluida en el currículo, es decir, en horas de clase y en un marco evaluable.
Evaluación	Con un pequeño instrumento de observación es fácil llevar a cabo una buena evaluación continua.
Formación	Antes de emprender las sesiones es necesario realizar una formación previa, explicando al alumnado lo que se les propone y por qué, mostrando las diferentes actuaciones que se derivaban del rol de tutor y tutorado. Además se utilizarán diferentes actividades para que los alumnos/as muestren sus aficiones, intereses ...

Ventajas y logros de la estrategia en relación a las Altas Capacidades

La practica entre iguales da valor educativo a las interacciones entre todo el alumnado, desarrolla valores de solidaridad y sociabilidad. La tutoría entre iguales es una práctica que puede resultar beneficiosa para los alumnos de altas capacidades ya que supone un ejercicio de meta-aprendizaje, en el que deben reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión. Además va a tener que poner en juego competencias sociales y emocionales muy necesarias para su inclusión en el grupo

Ejemplos y/o tipos

La tutoría entre iguales es ampliamente utilizada en muchos países y esto ha dado lugar a una amplia gama de usos. Así podemos encontrar prácticas de tutoría entre alumnos de diferente edad o parejas de la misma edad o curso. Dentro de esta última es posible distinguir entre tutorías de rol fijo o bien recíprocas, cuando tutor y tutorado intercambian periódicamente los roles. Asimismo, este concepto amplio de tutoría entre iguales nos lleva a considerar situaciones con parejas formadas entre miembros de una familia por ejemplo los padres/madres actúan como tutores de lectura de sus hijas/os, en un formato estructurado.

3.6. ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Descripción de la estrategia

Es una estrategia en la que se aplican diferentes medidas de adaptación del currículo general o se desarrollan programas específicos, que pueden ponerse en marcha, introduciendo modificaciones en la profundidad y extensión de los contenidos del currículo y en la metodología de trabajo que se utiliza.

Condiciones y requisitos para desarrollar la estrategia

Características	Consiste en personalizar la enseñanza y ajustar el programa a las características del alumnado. El profesorado adapta de forma gradual y progresiva la programación ordinaria de aula para que cada alumno y alumna realice los aprendizajes con el ritmo y nivel adecuados a sus competencias. Con el objetivo de que exista el mayor equilibrio posible entre todos los aspectos educativos y siendo coherentes con el marco teórico propuesto, el modelo de enriquecimiento ha de sustentarse en el esquema de inteligencias múltiples que permite seleccionar los objetivos concretos para un niño y niña en particular.
Contenidos	Se realizarán modificaciones en los contenidos, completando o modificando los contenidos del curso o ciclo. Los contenidos del curriculum se desarrollarán en profundidad y extensión. Establecimiento de vínculos o conexiones entre contenidos pertenecientes a temas distintos de una misma materia o materias distintas. Es importante evitar los contenidos meramente memorísticos (amplitud de información) sustituyéndolos por contenidos relacionales (profundidad de información) Hemos de elegir los contenidos teniendo en cuenta los siguientes criterios: • **Identificar** los contenidos que ya domina, para eliminarlos • **Determinar** contenidos imprescindibles, para priorizarlos • **Determinar** si sus intereses están contemplados, para introducirlos. • **Introducir** opciones complementarias para el alumnado con un ritmo de aprendizaje muy rápido.
Actividades	A la hora de realizar actividades de enriquecimiento hay que tener en cuenta los gustos y motivaciones del alumnado para garantizar la implicación en el trabajo. Propiciar actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión y diferente grado de dificultad. Permitir actividades que permitan la libre elección teniendo en cuenta las diferentes capacidades e intereses de los alumnos. Proponer actividades que estimulen la creatividad y el pensamiento divergente en el aula. Los criterios a tener en cuenta para seleccionar las actividades de ampliación son los siguientes: Que respondan a diferentes formas organizativas (Txokos, grupos flexibles…) Que no sean repeticiones de las actividades generales (más de lo mismo) Pensar en las actividades para que se puedan realizar desde un punto de vista autónomo. Que sean actividades atractivas. Se deberán compatibilizar actividades individuales con las de pequeño grupo.

Roles	El profesorado adapta el currículum organizando actividades enriquecedoras que satisfagan las necesidades de este alumnado. El profesor o la profesora son los guías del aprendizaje, y no necesariamente las fuentes del conocimiento. "Un profesorado que guíe y prepare a sus alumnos y alumnas a aprender de manera independiente. la actitud del maestro, entendido como un docente modelo y mediador, podrá facilitar la consecución de algunos objetivos básicos que debe perseguir la educación de los niños y niñas con altas capacidades. El papel que deberá jugar el profesor como modelo consistirá en cómo pensar durante una tarea, cómo aplicar las estrategias y qué hacer cuando uno no sabe qué hacer, anticipar los problemas de aprendizaje y planificar soluciones para resolverlos". (Grange, 2007-2008) El alumnado con la ayuda del adulto participa de forma activa y autónoma en su proceso de aprendizaje. Así mismo es importante que en las adaptaciones que se diseñen se impliquen todos los que estén relacionados, de alguna manera, con el proceso educativo del alumno o alumna (otros profesores, alumnado, familia, otros profesionales …)
Organización	Este alumnado permanecería ubicado en el aula habitual junto con el resto de sus compañeros y se le prestaría la atención educativa que necesita adaptando el currículum a sus necesidades. La organización debe ser abierta, rompiendo la distribución de mesas lineales permanentes. Los txokos o rincones son apropiados para desarrollar el trabajo del alumnado. Pueden reunirse en pequeños grupos para profundizar en sus intereses, realizar investigaciones o tareas artísticas. En estos txokos se puede organizar el material necesario para profundizar: material de consulta, tecnológico, audiovisual. Combinar el trabajo en grupo e individual para mantener objetivos de desarrollo personal, social y cognitivo del alumnado.
Evaluación	Cada tarea ha de revisarse y valorarse en términos de procesos, contenidos y productos.

Ventajas y logros de la estrategia en relación a las Altas Capacidades

Ésta estrategia resulta la más inclusiva, pues con ella se trata de enriquecer al alumnado con altas capacidades, no sólo a nivel intelectual, sino en todos los aspectos de su desarrollo social y emocional a través de la interacción con los compañeros y profesorado. Porto (1990), para el autor esta estrategia tiene las siguientes ventajas: Permite organizar actividades de aprendizaje a nivel y ritmos más ajustados. Ampliar la información sobre los contenidos. Estimular para conseguir metas y aspiraciones de alto nivel. Proporcionar experiencias de pensamiento creativo y solución de problemas. Desarrollar la independencia y autodirección en el aprendizaje.

3.7. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS [ABP]

Descripción de la estrategia

Es un método de aprendizaje que parte de un problema real y contextualizado para la adquisición y construcción de nuevos conocimientos y competencias.

Principios

El aprendizaje se adquiere al interactuar con su entorno.
El interés por aprender deriva de una necesidad o problema real (conflicto cognitivo.)
El conocimiento es producto de un proceso individual y social.
El conocimiento significativo surge de las diferentes interpretaciones individuales y grupales del fenómeno.
La teoría y la práctica se abordan conjuntamente
Los problemas planteados tienen un abordaje multidisciplinar.
Promueve la identificación de las necesidades de aprendizaje y se trata de un proceso centrado en el alumnado. Se trabaja en grupos pequeños (5 o 6) y el profesorado es un facilitador del aprendizaje.
En el ABP se desarrollan unas competencias y recursos para el aprendizaje. El alumnado dirige su propio aprendizaje buscando y gestionando críticamente la información. En el ABP existe un trabajo individual y grupal y se facilitan estrategias de naturaleza indagadora y crítica.

Referencias

Unibertsitatea de McMaster , Canada. [http://cll.mcmaster.ca/resources/pbl.htm]
Unibertsitatea de Aalborg, Dinamarca [http://www.mpbl.aau.dk/]
Revista de docencia universitaria. REDU Enero-Abril 2011. Vol9 Nº1. Santiago de Compostela.

3.8. USO DE LAS TIC PARA ALCANZAR EL TAC

Descripción de la estrategia

Cómo usar las **T**ecnologías de la **I**nformación y la **C**omunicación para que el alumnado con altas capacidades alcance con las **T**ecnologías un adecuado **A**prendizaje y aumente su **C**onocimiento.

Condiciones y requisitos para desarrollar la estrategia

La realidad en la que se mueven cada vez más los niños, niñas y jóvenes, en edad escolar es de gran densidad comunicativa, tanto de mensajes como de emisores. Si hace unos años eran solo unas cuantas las entidades que "decían" lo que debían saber o hacer los estudiantes (en términos tradicionales eran el maestro en la escuela, el cura desde la iglesia o el alcalde como representante de poder político, la familia y las amistades) quienes más influían en la educación de los jóvenes y tenían reconocida una legitimidad para dirigir mensajes "educativos"; actualmente las posibilidades de recibir inputs comunicativos se ha multiplicado exponencialmente, hasta calificar algunos autores de intoxicación del entorno en el que nos movemos. La cantidad de mensajes que pueden recibir diariamente los educandos y las múltiples fuentes de las que pueden provenir, se ha diversificado con infinitos medios audiovisuales, se ha especializado en diferentes canales, redes y vías de difusión, a la vez que han quedado en una zona de sombra para los adultos responsables de su educación. La brecha digital y actitudinal de las personas mayores no hace sino acrecentar una falla que se ahonda con la evolución de los gadgets que se venden y expanden entre los jóvenes.	
¿Qué necesitamos los educadores en este panorama?	Una actitud abierta y receptiva hacia los nuevos aparatos y tecnologías, junto a una claridad en los elementos básicos de la comunicación humana son claves para posibilitar que la avalancha info-tóxica nos impida ver que el aprendizaje, a la medida de cada persona, y el conocimiento que vaya obteniendo y gestionando adecuadamente son dos elementos fundamentales para usar las tecnologías actuales o futuras.
¿Qué podemos aportar?	Tener unos criterios básicos claros para orientar en los usos tecnológicos, junto a una pedagogía crítica y abierta a la experimentación de nuevas herramientas son fundamentales para avanzar en el empoderamiento comunicativo de cada persona, ya sea adulta y se sienta educadora, o joven y aprendiz durante toda su vida
Contenidos a aprehender y utilizar	Ser consciente del sujeto emisor que soy y de las posibilidades comunicativas que me ofrecen las nuevas tecnologías, herramientas y servicios que crecen y se multiplican (las ofertas incluso gratuitas) en la red de día en día. El mejor exponente son las redes sociales que en los últimos años han explotado en nuestras pantallas y se han introducido en sus vidas cada vez más, siendo consciente de ello, ¡o no! Conocer y saber usar el nuevo ecosistema de "uso y disfrute" que es la red, entendiendo la cultura de la remezcla y del uso "libre y compartido" de los contenidos y conocimiento que albergamos en la red, siendo productores y usuarios, o prod-usuarios de información e interacción con otros y otras, que cojo y aporto, que tomo y doy en ambos sentidos, en una abundancia comunicativa que nos puede enriquecer a todos y todas. Mantener una actitud crítica, abierta y constructiva ante el descubrimiento, uso y toma de decisiones sobre las herramientas, actuales o futuras, gratuitas o de pago, que pongamos a nuestro servicio para desplegar todo el caudal comunicativo con los iguales y/o educadores, para enriquecer mutuamente nuestro/s conocimiento/s
Nuevos roles de aprendices y enseñantes	El innovador ecosistema social que se está generando con las redes sociales, permite y de alguna manera obliga, a replantearse los roles que cada persona juega en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y de la vida social en general. La inteligencia colectiva que aflora diariamente en la red, con las ideas, opiniones, interacciones y movimientos colectivos que están surgiendo alrededor de temas candentes, socialmente relevantes y que aparecen en los medios de comunicación constantemente, indican que se están jugando nuevos papeles en la estructura social; ya no son estancos los roles de educar y aprender, de contar y escuchar, sino que los nuevos relatos, en la calle , en la red y en educación, están apuntado a nuevas maneras de comunicarse y construir colectivamente el conocimiento y el avance social.

Ventajas y logros de la estrategia en relación a las AACC

Las posibilidades que ofrecen las TIC-TAC para el alumnado con altas capacidades ayuda a superar las barreras de espacio y tiempo que en las aulas tradicionales es más limitada. Ahora más que nunca, es fácil colaborar y realizar actividades, en la distancia superada por las redes, con personas de otros centros, de otras ciudades, de otros entornos geográficos o culturales. Y en el proceso de remezcla pueden encontrarse y realizar grandes aportaciones, en los dos sentidos antes descritos, en un camino de ida y vuelta en los roles de productores de información y conocimiento y usuarios de la generada por otras personas, distantes en miles de kilómetros o al otro lado del tabique de la clase.

4

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

PÁGINAS WEB

http://www.cse.altas-capacidades.net

Consejo Superior de expertos en altas capacidades.

http://www.renzullilearning.com/default.aspx

Programa de recursos personalizados y atractivos para estudiantes.

http://www.ucm.es/info/sees/web/diagnosticos.htm

Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación (SEES)

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

Página Web de la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación y la Unibertsitatea Complutense de Madril.

http://www.centrohuertadelrey.com/

Centro "Huerta del Rey" de Valladolid especializado en la identificación, formación e investigación de la superdotación intelectual.

http://www.lanzadera.com/talentos

Asociación de Altas Capacidades de la Comunidad de Aragón.

http://www.nagc.org/

National Association for Gifted Children.

http://cty.jhu.edu/index_espanol.html

Center for Talented Yough de la Unibertsitatea de Jonhs Hopkins.

http://www.fundacionpromete.org/index.php

Fundación promete.

http://www.educared.org/global/educared/

Impulsado por la Fundación Telefónica, el programa pretende impulsar el uso de internet en Educación.

http://www.educaweb.com/images/salaprensa/Qestudio2009esp.pdf

Revista online para jóvenes para la orientación académica y profesional.

http://www.thinkquest.org/es/

Recursos educativos para estudiantes, familias y profesorado.

http://www.asociacion-aest.org/
Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST).

http://www.oma.org.ar/mateclubes/index.htm
Mateclubes (Olimpiada Matemática Argentina).

http://www.semcv.org
Societat d'Educació Matemática (Comunitat Valentziana).

http://www.matematicas.net
Perfeccionamiento y ampliación de conocimientos en el ámbito matemático.

http://www.educalia.org
Museo de la Ciencia de Bartzelona con juegos interactivos.

http://www.grupobuho.com
Recursos relacionados con el mundo del cuento.

http://www.thales.cica.es
Recursos didácticos para trabajar la poesía.

http://www.poemitas.com
Poesía infantil.

http://www.us.es/bibemp/poesia
"El telar de Ulises", literatura electrónica en Internet.

http://www.eureka.ya.com
Ciencia, tecnología e investigación en cualquier campo.

World Council for Gifted and Talented Children
Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso.

European Council for High Ability - ECHA Education-Gifted Index
Artículos e información sobre altas capacidades y talentos.

National Research Center on the Gifted and Talented (Javits Center)
Centro de investigación de experiencias y prácticas educativas.

http://www.jayi.com/jayi/aagc/index.html
American Association for gifted Children

http://www.mensa.org/
Mensa International. Dirigido a jóvenes y adultos con altas capacidades.

http://www.echa.ws
European Council for High Ability.

http://www.sengifted.org
SENG

http://www.perso.club-internet.fr/afep
Association pour les Enfants Precoces.

http://www.swopnet.com/edindex/html
Recursos educativos variados para altas capacidades y talentos.

http://www.ri.net/gifted-talented/teachers.html
Links y recursos para el profesorado.

Kidstuff
Juegos y trabajo interactivo ara niños/a de todas las edades.

Meeting the Needs of Gifted Students
Información para la identificación de AACC en primaria.

Gifted and Talented Compacting
Compactación curricular.

Gifted Education at UNT: Online Resources
Investigación y recursos para familias y profesorado.

Curriculum Differentiation
Diferenciación curricular.

ASSD: Gifted Education in the Early and Middle Years
Identificación y educación de altas capacidades.

http://pzweb.harvard.edu/
Proyecto Zero

http://learnweb.harvard.edu/andes/
ANDES. Aprendizajes Nuevos y Dinámicos para Escuelas y Sociedades:

http://www.studioworkz.com.sg/tacct/index.html
¿Cómo trabajar la mente ?Hábitos de la mente

http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html
Pensamiento visible

http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html
http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/09/22/195994.php
Estilos de aprendizaje

REVISTAS

http://www.gifted-children.com.au/gifted_and_talented_international
GIFTED AND TALENTED INTERNATIONAL

http://gcq.sagepub.com
GIFTED CHILD QUARTELY

http://www.fanjaceuskadi.org/content/boletines
FANJAC EUSKADI

http://www.ucm.es/info/sees/web/revista.htm
FAISCA (Sociedad española para el Estudio de la Superdotación.

www.centrohuertadelrey.com/es/revistas
IDEACCIÓN.(Revista del Centro Huerta del Rey)

5

ASOCIACIONES

ASOCIACIONES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO (CAPV)

FANJAC Euskadi.
Fundación de ayuda a niños y jóvenes con altas capacidades
www.fanjaceuskadi.org/

ALCAGI
Asociación de altas capacidades de Gipuzkoa
www.alcagi.org/

AUPATUZ
Asociación de familiares de menores con altas capacidades intelectuales del País Vasco.
www.aupatuz.blogspot.com/

ADIMAC
Asociación para el Desarrollo Integral de Menores con Altas Capacidades
www.adimac.es

ASOCIACIONES DE AMBITO ESTATAL

ACAST
Asociación Castellonense de Ayuda al Superdotado y Talentoso.
C/Juan Herrera, 10. 12004 Castellón. Tel: 964223183
www.acast.org

Asociación Española para el Desarrollo de Jóvenes de Altas Capacidades.
C/Pío del Río Ortega, 10. 47014 Valladolid. Tel: 983341382
www.tds.es/c-h-rey

ADOSSE
Asociación PARA El Desarrollo y Orientación del Sobredotado de Sevilla.
C/Recreo, 113. 41940 Tomares (Sevilla). Tel: 696442699
www.adosse.es

AEST

Asociación Española para Superdotados y con Talento.

C/Almansa, 58-Bajo local 1. 28007 Madril.

www.aest.es

AGRUPANS

Asociación de Pares de Nens Superdotats de Catalunya. Miembro de la Confederación española CEAS.

C/Providencia, 42. 08024 Bartzelona. Tel: 932850259

www.lanzadera.com/agrupans

ALANS

Asociación Leonesa de Ayuda a Niños Superdotados.

www.usuarios.multimania.es/ALANS/

ANASYDAC

Asociación de niños y adultos de altas capacidades.

C/Puerto de Velate, 4, local. 28018 Madril. Tel: 916903095

www.iespana.es/anasydac

APADAC

Asociación de Padres de Alumnos de Altas Capacidades del Principado de Asturias.

Mieres (Asturias).

www.apadac.org

ASA

Asociación de Superdotados de Andalucía.

C/Practicante Fernández Alcolea, 74. 29018 Málaga.

Edificio de Asuntos Sociales.

Tel: 952200120

www.asamalaga.org/

A.S.A.C.

Asociación Española de Altas Capacidades.

Apartado de Correos 724, 15780 Santiago de Compostela.

Tel: 649251252

www.altascapacidades.org

A.S.E.N.I.D

Asociación Española de niños superdotados.

Av Goya, 24, esc 2ª, 10º, dcha. 50006 Zaragoza.

Tel: 976234210

www.asenid.com

ASGENTA

Asociación de Superdotados y Gente con Talento.

C/Covadonga, Local 1.

28911 LEGANÉS

www.asgenta.kenter.com

ASUC

Asociación de Superdotados de Cádiz.

Avenida de la Bahía s/n. 11012 Cádiz. Tel: 956078139

www.asucadiz.blogspot.com/

ASTIB

Associació de Superdotats i Talentosos de les Illes.

Balears. Palma de Mallorca.

Tel: 971714997

www.terra.es/personal/asstib/

A.V.A.S.T.

Asociación Valentziana de Apoyo al Superdotado y Talentoso. Miembro de la Confederación española CEAS.

C/Castellón, 19, 2º,3ª, 46004 Valentzia. Tel: 963418614

www.asociacion-avast.org/

Asociación de Superdotados Cladellas y Pros.
Tel: 937275997 y 619979287. Sabadell (Bartzelona)
www.personal.sumi.es/cladellas/

C.R.E.D.E.Y.T.A.
Asociación para el desarrollo de la creatividad y el talento.
C/Aribau, 184, 1º, 3ª, 08036 Bartzelona. Tel: 932380663
www.credeyta.org/

FANSC
Fundación de ayuda a los Niños Superdotados de Canarias.
Tel: 928463697. Las Palmas.
*www.**fansc**.com/*

ASOCIACIONES INTERNACIONALES

Educators of gifted, Talented, and Creative Children in B.C. Canada.
www.bctf.bc.ca/PSAs/AEGTC

European Council for High Ability.
C/o Bildung und Begabung e.V
Godesberg Alle 9053175 Bonn, Germany.
Telf: 49228959150
www.echa.ws

Eurotalent.
15 rue barillet-Deschamps
Tours 3700
France
www.Eurotalent.org

Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
PO Box 1
Hihggate 5063
South Australia. Tel: 61882013425
www.gtcasa.asn.au/

(NACE) The National Association for Able Children in Education.
P.O. BOX 242, Oxford OX2 9FR, UK
www.nace.uk

(TAGT) Asociación de Texas para niños superdotados y con talento.
www.txgifted.org

The National Research Center on the Gifted and Talented.
University of Connecticut
2131 Hillside Road
Unit 3007
Storrs, CT 06269-3007
Tel: 8604864676
www.gifted.uconn.edu

The World Council for Gifted and Talented Children.
18401 Hiawatha Street
Nothridge, California 91326, USA.Tel: 18183687501
www.WorldGifted.org

adimen gaitasun
aptitud
hezkuntza
educación
escuela
sun
altas capacidades
es intelectuales
necesidades específicas
aukera
hezkuntza
laguntza
premiak