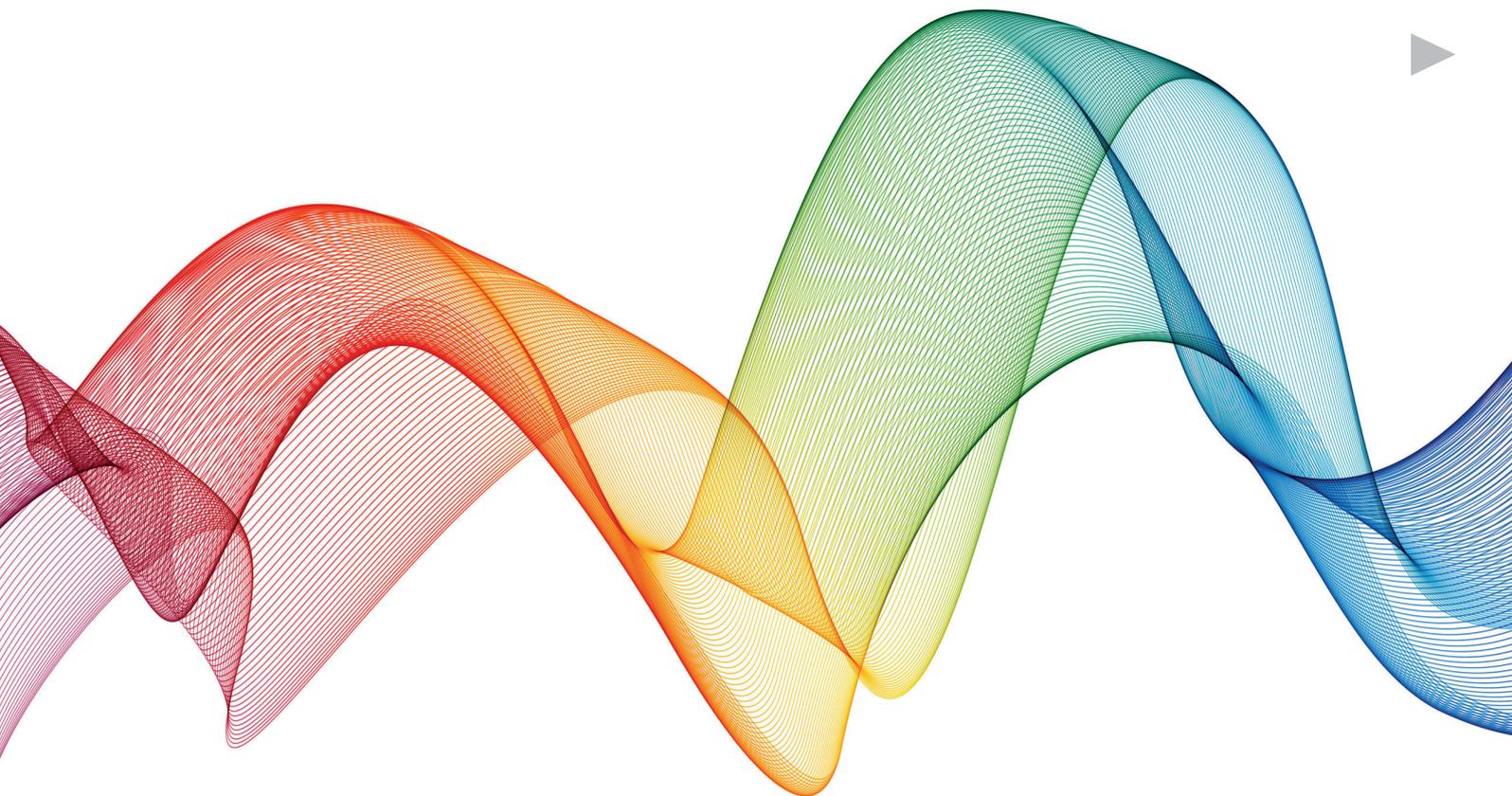


[13]



MODELO DE  
INTERVENCIÓN CON  
**EL ALUMNADO  
CON ALTAS  
CAPACIDADES**  
EN NAVARRA





**MODELO DE INTERVENCIÓN  
CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES  
EN NAVARRA**

**Título:** Modelo de intervención con el alumnado con altas capacidades en Navarra

© Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.  
Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

**Autoras:**

Elena Aguilera Villalobos, Isabel Aracama Cobos.  
Equipo de altas capacidades de C.R.E.E.NA. 2010-2018

**Coautoras:**

Belén Marko Indurain, Alazne Goikoetxea Garate.  
Equipo de altas capacidades de C.R.E.E.NA. 2018-2020

Diego Jorajuria Elizondo, Bidari Juanena Aleman.  
Equipo de altas capacidades de C.R.E.E.NA. 2020-2022

**Revisión y asesoramiento:**

Rosabel Rodríguez Rodríguez.  
Doctora Psicopedagogía UIB, especialista en altas capacidades.

**Diseño y maquetación:** cobo-munárriz diseño gráfico

**Imprenta:** Ziur gráfica

DL NA: 310-2022  
ISBN: 978-84-235-3615-3

**Promoción y distribución:**

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra  
Navas de Tolosa, 21  
31001 Pamplona / Iruña  
Teléfono: 848 427 121

[fondo.publicaciones@navarra.es](mailto:fondo.publicaciones@navarra.es)

<https://publicaciones.navarra.es>

# PRÓLOGO

**CONOCER, VER, ATENDER** son las tres etapas que comprenden el proceso de **ENTENDER** las altas capacidades intelectuales.

**CONOCER** va más allá de saber cuáles son las características más importantes, o de relacionarlas con una inteligencia superior a la media. Conocer significa ser capaces de entender su multidimensionalidad. Saber que se trata de un grupo de personas, niñas y niños, adolescentes y personas adultas, que lejos de tener un perfil homogéneo, pueden tener también múltiples diferencias que les caracterizan. Aceptar que dicha intradiversidad como grupo nos obliga a que, como en cualquier otro grupo humano, debemos huir de propuestas estándares. Porque ni todo el alumnado es igual, ni necesita lo mismo ni de la misma manera.

Conocer significa también empatizar. Ponernos en su piel y en la de su familia. Comprender desde el impacto emocional que puede suponer recibir la noticia de que su hija o hijo tiene altas capacidades, hasta la sensación de desamparo que puede derivarse al oír, una y otra vez, que el colectivo profesional (docentes, etc.) no sabe darle una respuesta clara a cómo deben actuar. Empatizar también ante la presión que viven por parte de personas de su entorno, expresada en forma de expectativas mal encauzadas. Quienes esperan que todo se les dé bien, que en todo destaquen, que sus aportaciones sean novedosas, mientras siguen esperando un entorno que les estimule, que les motive, que les diga que no pasa nada por ser diferentes.

**VER** como superación de la temida barrera verbal expresada tan a menudo en forma del conjuro “yo no lo veo”. Como detección de aquellas primeras singularidades y características que deben llamarnos la atención y servirnos de *screening* inicial, haciendo que algunas alumnas y alumnos destaquen por ello entre el resto. Pero también ver como identificación formal, como proceso evaluativo.

Al ver conseguimos avanzar en el proceso de entender porque podemos al fin explicar muchas de las cosas que les acontecen. Podemos nombrar lo que pasa, conceptualizar y con ello pensar y convertirlo en algo asumible y manejable desde el punto de vista del conocimiento y de la lógica. Nombrar, que no etiquetar, porque el etiquetado (*labelling*) no es la palabra o el concepto en sí, sino la respuesta que damos o la forma como reaccionamos las demás personas ante dicha palabra.

**ATENDER** como objetivo. Porque ver sin actuar, identificar sin enriquecer, es como construir una casa y no ponerle tejado, simplemente no está acabada. El fin último es la atención, la educación adaptada a las características y necesidades de cada persona. Una educación que a raíz de lo que decíamos, no podrá ser uniforme ni igualitaria ya que las demandas son particulares y variadas. Una atención que se basa en el principio de la diversidad, atendida en una escuela inclusiva y bajo el enfoque de la personalización de la enseñanza.

Al atender al alumnado con altas capacidades apostamos por una escuela en la que caben todas y todos, con el privilegio de poder hacerlo desde la diversidad cognitiva, racial, sexual, cultural, lingüística, etc.

**ENTENDER** para avanzar como sociedad, tanto desde el punto individual como colectivo. Donde la perspectiva dominante sea la comprensión y la diversidad la norma y no la excepción.

Profesorado, familias y sociedad en general, debemos entender que la diversidad es un tesoro, que la inclusión nos enriquece, y que dentro de ella, la inteligencia y, más concretamente las altas capacidades, no es algo que deba esconderse, sino algo que siempre suma.

Rosabel Rodríguez

# ÍNDICE

## I. CONCEPTUALIZACIÓN

1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. LEGISLACIÓN.....	12
3. CONTEXTO SOCIAL Y MODELO DE ESCUELA .....	15
4. MARCO TEÓRICO.....	16
4.1 Principios teóricos asumidos en torno a la alta capacidad .....	17
5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.....	18
5.1 Tipología del alumnado con altas capacidades .....	18
5.2 Características generales del alumnado con altas capacidades.....	19
5.2.1 Características cognitivas.....	19
5.2.2 Características metacognitivas.....	20
5.2.3 Características afectivas y socioemocionales.....	21
5.2.4 Características relacionadas con la creatividad .....	22
5.3 El síndrome de la disincronía.....	23
5.3.1 Disincronía interna .....	24
5.3.2 Disincronía social.....	25
5.4 Altas capacidades desde la perspectiva de género .....	26
5.5 Doble excepcionalidad .....	29
5.5.1 Alumnado de Altas Capacidades y Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) .....	30
5.5.2 Alumnado de Altas Capacidades y Trastorno del Espectro Autista (TEA) .....	31
5.5.3 Alumnado de Altas Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH) .....	34
5.6 Otro alumnado .....	35
6. MITOS Y ESTEREOTIPOS.....	36

## II. EVALUACIÓN

<b>1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b> .....	41
<b>1.1</b> Evaluación de la capacidad intelectual.....	43
<b>1.2</b> Evaluación de las aptitudes diferenciales.....	43
<b>1.3</b> Evaluación de otras aptitudes .....	44
<b>1.4</b> Evaluación de aspectos curriculares .....	45
<b>1.4.1</b> Pruebas estandarizadas.....	45
<b>1.4.2</b> Matemáticas. Pruebas estandarizadas.....	46
<b>1.4.3</b> Otros instrumentos de recogida de información .....	46
<b>1.5</b> Aspectos emocionales y sociales .....	46
<b>1.6</b> Contexto familiar y escolar .....	48

## III. RESPUESTA EDUCATIVA

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	51
<b>2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES</b> .....	52
<b>2.1</b> Escuela inclusiva.....	52
<b>2.2</b> Contexto educativo enriquecido.....	53
<b>2.3</b> Personalización del aprendizaje .....	54
<b>2.4</b> Aprendizaje basado en competencias.....	57
<b>3. OBJETIVOS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA</b> .....	59
<b>4. RESPUESTA EDUCATIVA. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS</b> .....	61
<b>5. MEDIDAS ORDINARIAS</b> .....	66
<b>5.1</b> Metodología y estrategias de enseñanza.....	67
<b>5.2</b> Enriquecimiento curricular .....	70
<b>5.3</b> Medidas relacionadas con los recursos personales y materiales .....	77
<b>5.4</b> Programa específico de intensificación (PEI).....	83

<b>6. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS</b> .....	84
<b>6.1 Flexibilización</b> .....	84
<b>7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES</b> .....	87
<b>7.1 ¿Por qué es tan importante la metacognición?</b> .....	89
<b>8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES</b> .....	96
<b>9. LA CREATIVIDAD COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b> .....	109

## **IV. LA FAMILIA**

<b>1. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR</b> .....	115
<b>2. LOS TEMORES DE LAS FAMILIAS</b> .....	116
<b>3. INFORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO</b> .....	117
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	121



# I. **CONCEPTUALIZACIÓN**



## 1. INTRODUCCIÓN

Existe una creciente preocupación por las altas capacidades tanto en la sociedad como en el ámbito educativo. Junto a esto, en la actualidad coexisten diferentes modelos explicativos, con diferentes puntos de vista de las altas capacidades de los cuales derivan diferentes concepciones de identificación, evaluación psicopedagógica, y de respuesta educativa.

El presente documento, haciéndose eco de esta situación, pretende ser una propuesta abierta, sometida a continua revisión y que trata de recoger las situaciones diversas que se viven en los centros educativos recogidas desde el equipo de Altas Capacidades (a partir de ahora AA.CC.) del C.R.E.E.NA., la preocupación de las familias en torno a la atención que sus hijas e hijos reciben en los mismos, así como la continua actualización de las líneas de trabajo.

Es una propuesta-marco que persigue ser una herramienta que guíe a los centros en el diseño de una atención educativa que:

- ✱ Supere las creencias erróneas, prejuicios y estereotipos que están dificultando la visualización realista de este alumnado.
- ✱ Dote al profesorado de los centros educativos de un lenguaje común en torno a la conceptualización de la alta capacidad.
- ✱ Establecer una línea de trabajo en los centros escolares que atienda a las necesidades que puede presentar este alumnado, posibilitando el máximo desarrollo de sus potencialidades.
- ✱ Dé estabilidad y continuidad a las distintas medidas educativas.

## 2. LEGISLACIÓN

Normativa más reciente referida a las altas capacidades:

- **LOGSE (1990)** habla de necesidades educativas especiales y alumnado con sobredotación intelectual.
- La **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo (LOE) introduce el término de alta capacidad dentro del alumnado con necesidades educativas específicas. No define qué es la alta capacidad.
- La **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE):  
Título preliminar, Capítulo I, hace referencia a los siguientes principios en los que se inspira esta ley:
  - \* “La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.”
  - \* “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades.”
  - \* “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.”
  - \* La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

## 2. LEGISLACIÓN

Título II, Capítulo I, sitúa al alumno/a con altas capacidades dentro del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y señala que corresponde a las administraciones educativas:

- \* “Asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria... por sus altas capacidades intelectuales...” puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (Artículo 71).
  - \* Establecer “los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos 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 registrará por los principios de normalización e inclusión.” (Artículo 71).
  - \* “Garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. (Artículo 71).
  - \* “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, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.” (Artículo 76).
- La **LOMLOE**, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, mantiene la atención a la diversidad establecida en la LOE subrayando que la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado.
- La **Orden Foral 93/2008**, de 13 de junio, por la que se regula la atención a la diversidad:

En el Preámbulo de la Orden Foral señala que “el alumnado con altas capacidades intelectuales será identificado lo más tempranamente posible y se podrán contemplar las medidas ordinarias y extraordinarias.”

El Capítulo IV se dedica al alumnado con AA.CC.:

- a) Define al alumnado con AA.CC. “como aquel que presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a alta capacidad intelectual, o la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical,

## 2. LEGISLACIÓN

matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje." (Artículo 16).

- b) Criterios de escolarización. (Artículo 17).
- c) Identificación y evaluación de las necesidades. (Artículo 18).
- d) Medidas ordinarias y extraordinarias. Procedimiento y registro de las mismas. (Artículo 19, 20 y 21).
- e) Recursos materiales y humanos. (Artículo 22).

Hay que reconocer que este contexto legal proporciona un primer escalón para el reconocimiento del alumnado con altas capacidades, aunque en la práctica, siguen existiendo diferentes puntos de vista acerca de la comprensión de este alumnado y sobre la respuesta educativa a implementar en los centros.

### 3. CONTEXTO SOCIAL Y MODELO DE ESCUELA

Vivimos en la sociedad del conocimiento y de la información donde los cambios son vertiginosos debido a los rápidos avances tanto en el conocimiento científico y la neurociencia como en la tecnología. Estos cambios suponen un reto para la escuela que debe conocerlos para poder trasladarlos al aula con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza.

El modelo de escuela que mejor se ajusta a la sociedad actual es el de escuela inclusiva. Ya en el año 2000, en el Foro Mundial de Dakar, la escuela inclusiva fue reafirmada como un modelo hacia el cual debían encaminarse los sistemas educativos que pretendían alcanzar calidad y equidad en la formación de los individuos de su comunidad.

Así mismo la Unesco (2001), lejos de considerarla un enfoque para atender al alumnado con discapacidad, la considera más ampliamente, como una reforma que responde a la diversidad entre las y los estudiantes. En la escuela inclusiva todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo el que presenta necesidades educativas especiales.

En la misma línea, en el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad del Gobierno de Navarra (2017), se establece que “hablar de educación inclusiva no es solo hablar de educación, es hablar de una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, es hablar de equidad y justicia social”. “Una escuela que ha de transformarse para ser capaz de dar una respuesta de calidad a todo el alumnado. Se parte de la premisa de que la diversidad es una realidad que abarca a la totalidad del sistema educativo; todo el alumnado es diverso porque presenta diferentes capacidades, actitudes, intereses, estilos de aprendizaje y una trayectoria de vida en contextos diferenciados.”

## 4. MARCO TEÓRICO

Como ya hemos mencionado en la introducción, no hay consenso a la hora de definir qué son las altas capacidades.

En la literatura científica encontramos, por una parte, que los términos más utilizados han sido el de “superdotación” o “sobredotación” como traducción del término inglés “gifted” (dotada o dotado), junto con el “talented” (talentosa o talentoso). Y por otra, que los términos superdotación y altas capacidades se utilizan como sinónimos para referirse a esta realidad.

Sin embargo, hay determinados autores que consideran necesario diferenciar ambos términos ya que ya que en el pasado el término superdotación se ha vinculado de manera restringida a un enfoque basado únicamente en la evaluación del cociente intelectual (CI) mientras que el concepto de altas capacidades nos permite dar un nuevo enfoque a este tema.

Altas capacidades se considera un concepto multidimensional también conocido con el término inglés “umbrella term” que amplía y da cabida a otros perfiles y configuraciones cognitivas: precocidad, superdotación, talento, cada uno con sus matices características y necesidades correspondientes.

Las aportaciones de la neurociencia en los últimos 20-30 años han puesto de manifiesto que, en el desarrollo de la inteligencia, además de factores intelectuales y/o cognitivos, existe una interrelación entre factores motivacionales, de personalidad, de esfuerzo, de intereses, de suerte, etc.

En Navarra, tal y como se refleja en la Orden Foral 93/2008 de atención a la diversidad, al alumnado con un perfil de excepcionalidad se le denomina con el término de altas capacidades.

## 4.1 PRINCIPIOS TEÓRICOS ASUMIDOS EN TORNO A LA ALTA CAPACIDAD

A la hora de definir el concepto de alta capacidad hay unas creencias compartidas basadas en la investigación de los últimos 25 años, entre ellas destacamos:

- \* Concepción dinámica y no estática de la inteligencia. Pueden existir variaciones en la capacidad de procesamiento de una persona y de su eficacia a lo largo del ciclo vital de la misma. Esto deriva en una perspectiva evolutiva de la concepción de las altas capacidades.
- \* Herencia y aprendizaje: la inteligencia es fruto de la interacción entre factores biológicos y factores ambientales, escolares, familiares, sociales y económicos, de personalidad y del azar o la suerte. Es necesario que existan unos catalizadores que activen los potenciales intelectuales naturales.
- \* Los modelos explicativos actuales de las altas capacidades nos llevan a una clara evidencia educativa de que la capacidad superior no es sólo un aspecto cuantitativo sino también cualitativo, no es ya una cuestión de “ser o no ser”.
- \* Capacidad y talento. La capacidad entendida como aptitud y el talento como la aplicación de las capacidades a determinadas áreas o dominios específicos de la actividad humana.
- \* Potencialidad y rendimiento. No es lo mismo potencial que rendimiento. El potencial necesita tiempo y ejercitación para llegar a convertirse en algo útil y transformarse en rendimiento efectivo.
- \* Las altas capacidades son algo más que un CI. Interacción entre variables cognitivas, personales y sociales.
- \* El alumnado con altas capacidades es un grupo muy heterogéneo.
- \* Importancia del aprendizaje formal e informal y el entrenamiento: el aprendizaje requiere un esfuerzo, un tiempo y una maduración, sin el cual no es posible el dominio de una habilidad en un campo específico.



## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Ideas a tener en cuenta:

- El término AA.CC. engloba/recoge diferentes manifestaciones de la excepcionalidad y cada una lleva asociadas unas características.
- Es importante conocer las características y los perfiles del alumnado con altas capacidades para poder detectarlos e identificarlos, así como para responder a las necesidades educativas específicas que puedan presentar en el aula.
- El alumnado de altas capacidades constituye un grupo heterogéneo por lo que estos/as alumnos/as exhibirán o mostrarán estas características de un modo personal, diverso, con diferente grado de intensidad y con cierta variabilidad en función del perfil.

### 5.1 TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**Precocidad:** Implica un ritmo de desarrollo, en los primeros años, más rápido que el habitual, que puede tener su origen en diferentes causas. Los diferentes ritmos personales hacen que haya alumnado más precoz de la misma manera que existe alumnado con talento que madura más lentamente. Lo más importante en el caso del alumnado precoz es asegurar una respuesta educativa apropiada a cada caso, que nos asegure no estar descuidando sus potencialidades, al tiempo que iremos observando la evolución posterior de su desarrollo.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**Superdotación:** configuración intelectual compleja caracterizada por disponer de un nivel elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales que, debidamente combinadas permiten rendir bien en todas las áreas de conocimiento.

**Talentos:** simple, complejo: académico y artístico-figurativo. Configuración intelectual caracterizada por disponer de un alto nivel en un ámbito de conocimiento o una habilidad.

## 5.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

No es sencillo establecer características generales y aplicables a todo el alumnado con altas capacidades. Entre otras cosas porque hay una gran variedad de variables como son el contexto, la personalidad, la edad, el sexo que van a condicionar en gran medida la descripción de las mismas.

Sin embargo, y aún reconociendo que este alumnado forma un grupo muy heterogéneo, existen una serie de características o rasgos definitorios que lo diferencia del resto del alumnado. Estos rasgos son aquellos relacionados tanto con sus capacidades intelectuales como con su forma de gestionarlas.

Las características pueden ser una pista para que el profesorado y la familia sepan en qué fijarse cuando esté delante de su alumnado, hijas e hijos, etc. Es importante conocerlas porque pueden ayudar a realizar una detección precoz.

Las características se manifiestan de modo personal y con diverso grado de intensidad, debido a la heterogeneidad de este alumnado. No todo este alumnado tiene por qué presentar todas las características que a continuación mencionamos, ni tampoco la presencia de algunas de ellas determinará qué es una alumna o alumno con alta capacidad.

Las características del alumnado con altas capacidades que a continuación se presentan, estructuradas siguiendo a Carmen Jiménez (2001), giran en torno a los siguientes ejes: cognición, personalidad y creatividad.

### 5.2.1 Características cognitivas

- \* Poseen excepcionalidad del pensamiento: su cerebro es más eficaz, y práctico.
- \* Usan tempranamente patrones diferenciales en el procesamiento de pensamiento. (Clark 2002).
- \* Tienen una capacidad de aprendizaje rápido.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

- \* Destacan en su capacidad de reconocer relaciones diversas e integran ideas de varias disciplinas; razonan las cosas, comprenden significados y hacen asociaciones lógicas.
- \* Alta capacidad para manipular símbolos. Poseen mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos, por ejemplo: aprenden a leer y a escribir tempranamente y de forma rápida. También presentan un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.
- \* Tienen una destreza superior para resolver variados problemas, sintetizándolos de forma comprensiva, razonan más eficazmente.
- \* Presentan un desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades comunicativas y lingüísticas. Tiene amplio vocabulario, expresiones y recursos lingüísticos inusuales para su edad.
- \* Buena y amplia memoria, rápida capacidad para archivar y procesar la información. Suelen tener conocimientos de muchos temas que pueden ser amplios si se refieren a temas de su interés.
- \* Altos niveles de comprensión y de generalización. Mayor facilidad para conectar e interrelacionar conceptos.
- \* Manipulan de forma precisa, símbolos e ideas abstractas.
- \* Capacidad de concentración y atención que aumenta si el tema es de su interés.
- \* Persistencia en la tarea, sobre todo en aquellas que suponen un reto intelectual.
- \* Se sienten atraídas o atraídos por la adquisición de conocimientos. Necesitan indagar. Sienten curiosidad por una gran variedad de temas, por lo que suelen realizar numerosos tipos de preguntas.
- \* Observan atentamente, se mantienen en alerta.
- \* Reciben una cantidad inusual de estímulos del ambiente debido a su elevado nivel de conciencia.
- \* Utilizan los conocimientos adquiridos previamente en contextos nuevos.

### 5.2.2 Características metacognitivas

**Metacognición** entendida como el conocimiento que se tiene sobre los propios procesos cognitivos, conciencia y control del propio conocimiento.

- \* **Metamemoria.** Este alumnado es más rápido en el almacenamiento y recuperación de información de la memoria profunda o a largo plazo. Recuerdan con rapidez y facilidad debido a que tienen mayor número de estrategias para la recuperación.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

- \* Eficaz solucionando problemas.
- \* Representan y categorizan más eficazmente los problemas.
- \* Mayor capacidad para definir, focalizar, persistir, guiar, redefinir.
- \* Tienen mejor conocimiento de estrategias resolutivas, más complejas y adecuadas a la tarea, desestimando las menos eficaces.
- \* Son más consistentes y adaptativos y eficaces a la hora de escoger una estrategia.
- \* Autorregulación activa y autorregulación consciente. Conocimiento de los procesos cognitivos y planificación o regulación de la conducta en tareas de aprendizaje de dificultad media o media-alta.
- \* Este alumnado suele ser más reflexivo y menos impulsivo.
- \* Mayor capacidad de generalización y transferencia.
- \* Prefieren contextos complejos y cambiantes.

### 5.2.3 Características afectivas y socioemocionales

Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que tienen una gran relación con las funciones cognitivas, y que suelen darse en este grupo con más fuerza y frecuencia que en el alumnado de su misma edad.

Sin embargo, hay que destacar que el alumnado de alta capacidad intelectual puede ser tan adaptado como sus compañeras y compañeros de la misma edad, pero puede encontrar situaciones de riesgo para su desarrollo socioemocional cuando los contextos educacionales donde está inmerso, no tienen en cuenta su ritmo de aprendizaje y su nivel de desarrollo intelectual (Renzulli, 2004).

A continuación, destacamos las características afectivo-emocionales que se consideran más relevantes, teniendo en cuenta que tanto en su aparición, como su desarrollo como en la intensidad de las mismas, van a influir la edad, el género, cultura y el nivel social del alumnado.

- \* Desarrollan antes el autoconcepto. En general un autoconcepto positivo, pero también puede estar centrado en la diferencia.
- \* Autoestima elevada.
- \* Alta motivación, sobre todo intrínseca.
- \* Tienen una profundidad e intensidad emocional inusual.
- \* Perseverancia, tenacidad y persistencia en la búsqueda de metas y objetivos.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

- \* Altas expectativas sobre sí y las demás personas.
- \* Perfeccionismo orientado hacia la excelencia y asociado a alta expectativa personal y autoestima, previsión, organización y buen rendimiento, entre otros. Perfeccionismo con altos niveles de autoexigencia, asociada a necesidad constante de aprobación y expectativas poco ajustadas, baja autoestima y desconfianza.
- \* Sentido del humor elaborado, suelen usar el sarcasmo y la ironía, a veces difícil de entender por sus iguales.
- \* A veces puede no demostrar sus capacidades para evitar el rechazo de sus compañeras y compañeros. Esto sobre todo ocurre con las mujeres y con el alumnado en general en ciertas edades.
- \* Elevado punto de mira, sentido moral y razonamiento ético, sentido de la justicia.
- \* Capacidad para asumir las perspectivas de los otros. Sensibilidad hacia las necesidades de los demás y baja tolerancia hacia la injusticia. Idealistas desde temprana edad.
- \* Capacidad cognitiva y afectiva avanzada para conceptualizar problemas sociales.
- \* Disfrute con la relación social. Tendencia a influir sobre los demás y dirigir actividades de grupo. Gran capacidad de liderazgo.
- \* Tienden a dominar a otros; dirigen las actividades.
- \* Audacia e iniciativa. Capacidad para tomar decisiones. Responsables.
- \* Tienden a cuestionar la autoridad; no se inhiben a la hora de dar sus opiniones.
- \* Cooperativos con el profesorado y sus compañeras y compañeros.
- \* Inconformistas; individualistas.

#### 5.2.4 Características relacionadas con la creatividad

**“La creatividad consiste en buscar formas nuevas de enfrentarse al mundo, buscar formas nuevas de resolver nuestros grandes retos cotidianos y nuestros pequeños retos profesionales. No es un rasgo simple y debe ser considerada como un constructo multidimensional” (Rodríguez, 2010, pág. 169).**

La creatividad o el pensamiento divergente es una dimensión muy importante en este alumnado.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Se manifiesta en:

- \* Independencia del pensamiento, con tendencia a la no conformidad. Impulso natural a explorar ideas.
- \* Gran cantidad de información y capacidad de elegir, combinándola y extrapolando para la solución de los problemas.
- \* Utilizan procesos de pensamiento flexible en la resolución de problemas.
- \* Pensamiento holístico para luego pasar a comprender sus partes.
- \* Alta capacidad de generalización.
- \* Capacidad de iniciativa.
- \* Generador de gran cantidad de ideas.
- \* Gran capacidad de análisis y síntesis.
- \* Capacidad de redefinición, es decir, para rehacer ideas, conceptos, objetos, cosas, para utilizarlas de maneras nuevas.
- \* Curiosidad elevada por un gran número de cosas y con un amplio abanico de intereses.
- \* Imaginación y fantasía.
- \* Manifestación de opiniones contrarias a las habituales.
- \* Dedicar mayor tiempo a estudiar el problema y buscar alternativas.
- \* Soluciones creativas y originales a problemas, mediante la utilización de recursos y materiales comunes.
- \* Les gusta asumir riesgos; alumnado aventurero y especulativo.

### 5.3 EL SÍNDROME DE LA DISINCRONÍA

Es importante conocer este fenómeno porque constituye un factor de riesgo que puede aparecer en algunas niñas y algunos niños con altas capacidades, no teniendo por qué estar presente en todos ellos. Su conocimiento nos ayudará a tomar medidas para evitar problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje de este alumnado.

Jean Charles Terrassier (1990) es quien ha estudiado en mayor profundidad este fenómeno. Parte de la premisa de considerar el desarrollo del alumnado superdotado como algo heterogéneo. Y se refiere a la disincronía como **“un desequilibrio en las capacidades de la niña y el niño, producido por una diferencia en el desarrollo del sujeto y que afecta tanto a su propia dimensión interna como a las relaciones con el entorno”**.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Desde el punto de vista escolar especialmente hay que prestar atención a las siguientes disincronías (Terrassier):

**Disincronía interna**

Aparece fundamentalmente en tres aspectos →

- Entre inteligencia y psicomotricidad.
- Entre lenguaje y razonamiento.
- Entre inteligencia y afectividad.

**Disincronía social**

**“La precocidad (intelectual) lleva igualmente a dificultades específicas en el plano de la relación con el entorno. Es lo que yo llamo disincronía social.”** (Terrassier, 2003, orig. 1994, pág. 1).

Aparece fundamentalmente en tres aspectos →

- Con la escuela.
- Con la familia.
- Con las compañeras y compañeros.

**5.3.1 Disincronía interna****DISINCRONÍA ENTRE INTELIGENCIA Y PSICOMOTRICIDAD**

Se observa en la etapa infantil y en los primeros años de primaria.

Supone, en palabras de Terrassier (1994), que **“(...) globalmente los niños superdotados en el plano intelectual no tienen la misma precocidad que en el plano psicomotor y gráfico”** por lo que este alumnado **“encuentra con frecuencia dificultades a nivel de la escritura, con una mano poco hábil, incapaz de seguir el ritmo de la programación mental”**.

Este alumnado puede presentar incluso patrones corporales propios de una niña o niño de menor edad.

Esta disincronía es más frecuente en los niños que en las niñas y en palabras de Jiménez **“(...) en sí no presenta problema alguno. Los problemas pueden surgir cuando el profesor espera del alumnado un dominio de la escritura similar a su nivel lector, ignorando el desarrollo disarmónico transitorio; o cuando es el/la propio/a alumno/a el/la que desea expresar por escrito el mundo interior que lleva dentro y que le fomenta la propia lectura.”** (2001, pág. 72)

Los problemas de adaptación en el aula que pueden crearse pueden ser: rigidez muscular, retraso en la psicomotricidad gruesa y fina, dificultades en el trato con el profesorado, y con compañeras y compañeros y rechazo a la lectura y el estudio.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

DISINCRONÍA ENTRE LENGUAJE Y RAZONAMIENTO

Se manifiesta en los primeros años.

Supone que la capacidad de razonamiento general va por delante de las adquisiciones verbales.

Una manifestación de esta disincronía guarda relación con la rapidez de comprensión de las niñas y niños con altas capacidades.

Por ejemplo, en el aprendizaje de las matemáticas y de las ciencias comprende sin dificultad y rápidamente, por tanto, cree que domina esos contenidos, "(...) **le lleva a creer que sabe la lección porque la ha entendido; sin embargo, cuando se le pide que lo explique puede hacerlo peor que una niña o niño medio que se esfuerza por atender y memorizar la lección y que recibe por ello la aprobación del profesor/a**" (Jiménez, 2001, pág. 73).

DISINCRONÍA ENTRE INTELIGENCIA Y AFECTIVIDAD

En las niñas y niños con altas capacidades, la inteligencia y la afectividad no se desarrollan de forma paralela, lo que habitualmente se refleja en niñas y niños emocionalmente inmaduras e inmaduros.

Son niñas y niños a quienes su rápido desarrollo de la inteligencia les permite captar información con fuerte carga afectiva que sin embargo emocionalmente les cuesta gestionar.

**"Se produce un desfase entre el procesamiento intelectual y el procesamiento afectivo de la información, que puede desencadenar reacciones como miedo, angustia, huida e intelectualización extrema de sus actos aparentando una frialdad que no es sino máscara defensiva."** (Jiménez, 2001, pág. 73).

**5.3.2 Disincronía social**DISINCRONÍA ENTRE EL ALUMNADO Y LA ESCUELA

El alumnado con altas capacidades es un grupo heterogéneo, se puede decir que generalmente, suelen caracterizarse por presentar unos niveles de desarrollo intelectual más elevados respecto a la media, intelectualmente más rápido y eficaz, con intereses que no coinciden con las de sus coetáneos, tanto en lo relativo a los aprendizajes como en las relaciones sociales

La disincronía social está relacionada con la organización escolar donde se impone un ritmo homogéneo en el aprendizaje y en las relaciones personales a todo el alumnado sin tener en cuenta las diferencias individuales que pueden presentar las niñas y niños.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

DISINCRONÍA ENTRE LA NIÑA O NIÑO Y LA FAMILIA

Las familias son quienes antes se dan cuenta de las posibilidades y particularidades de su hija o hijo pero ello no significa que siempre van a ser capaces de aceptar y afrontar estas peculiaridades.

La atención adecuada a este alumnado, como para cualquier otro es conocerlo, aceptarlo, apoyarlo y darle oportunidades. Esto resulta particularmente complicado en ambientes desestructurados o desfavorecidos donde el desarrollo a nivel intelectual, cognitivo y emocional de este alumnado puede no encontrar respuesta.

DISINCRONÍA ENTRE LA NIÑA O NIÑO Y SUS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS

Existe una diferencia entre el desarrollo mental del alumnado con altas capacidades y sus compañeras y compañeros de edad similar. Diferencia que puede manifestarse no sólo en lo intelectual sino también en sus relaciones sociales, aficiones e intereses.

Esto les puede llevar en ocasiones a preferir relacionarse con chicas y chicos mayores e incluso buscar la relación con el adulto como dice Terrasier (1990) para conversación y juego de interior mientras que, para el juego exterior preferirá al alumnado de su edad.

## **5.4 ALTAS CAPACIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Para entender el tema de mujer y superdotación hay que enmarcarlo en el contexto de una antigua polémica todavía hoy no superada e impulsada por teorías explicativas de carácter biologicista que consideran que existen diferencias aptitudinales entre chicas y chicos en relación con causas de tipo hormonal, genético o de lateralización cerebral, teorías que en su día ya fueron refutadas por inconsistentes en los estudios realizados por Hollingworth (1942), Sherman (1977) o Halpern (1986). Y en una sociedad en la que aún existe una transmisión de estereotipos sexistas en los distintos ámbitos sociales (familia, escuela, relaciones laborales, etc).

No hay que olvidar que la forma en la que la sociedad vive el tema de género también influye en el desarrollo de las niñas con altas capacidades. Y aunque hay que admitir que se están produciendo cambios en su educación, todavía hoy deben desarrollar sus habilidades, capacidades y talentos en una sociedad llena de estereotipos sociales ligados al género, en donde lo que se espera de ellas es que brillen en determinados temas y no en otros, como por ejemplo en tecnología o ingeniería.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Hoy en día, muchas niñas y mujeres con altas capacidades siguen presentando características que, al contrario de lo que ocurre en los varones, les impide resolver con éxito algunas situaciones, por lo que será necesario conocerlas y tenerlas en cuenta a la hora de diseñar la intervención educativa (Deleito, 2018). A continuación revisaremos algunos factores importantes a tener en cuenta (Pérez y Domínguez, 2000).

■ **Contexto Educativo.** En el análisis de este contexto desde una perspectiva de género, hay que partir de entender que la mayor capacidad de observación y sensibilidad que presentan las niñas con altas capacidades las hace más susceptibles que sus compañeras al currículum oculto de la escolarización.

- \* El currículo escolar sigue respondiendo a modelos sociales vigentes con escasa presencia femenina, por lo que las chicas tienen pocos o casi ningún referente o modelo y personaje femenino que imitar.
- \* El proceso interactivo en las aulas favorece a los niños. La investigación ha demostrado reiteradamente, que la selección de tareas y materiales escolares en la programación de las clases se sigue estableciendo mayoritariamente de acuerdo a los intereses de los niños.
- \* La interacción del profesorado con los chicos en la clase tiende a ser mayor. En palabras de Pérez y Domínguez (2000), "Los docentes encuentran normal que un chico exija más, pregunte más y ponga más en duda las cosas, mientras que si esto lo hace un niño lo califican de precoz, pero si lo hace una niña la juzgan 'más impertinente', agresiva o incluso poco femenina."

■ **Estereotipos culturales, roles sexuales y mensajes contradictorios:** las chicas con altas capacidades a menudo están atrapadas en una contradicción entre talento y feminidad o feminidad e inteligencia. Reciben mensajes contradictorios por parte de sus educadores/as que van debilitando su autoestima y son determinantes en su conducta de ocultamiento.

■ **Miedo al éxito**

Desde que Martina Horner en 1972 describiera el llamado "miedo al éxito" de las chicas, las investigaciones se han venido sucediendo, también dentro del campo de las AA.CC. donde se considera una característica propia de las niñas y adolescentes con mayor capacidad. Estas alumnas, ante el temor de un posible rechazo social pueden decidir bajar de forma intencionada su rendimiento académico, buscando ser mejor aceptadas. En otros casos, este miedo se manifiesta con la aparición de sentimientos de culpa, soledad..., por la preocupación por su propia normalidad o feminidad. En general, se tratará del miedo por romper las normas sociales sobre los estereotipos sexuales y a mostrar una conducta diferente a la esperada en función de las expectativas de género, por lo que, la adaptación social de las chicas con AA.CC. puede llegar a suponer una barrera para su éxito académico y profesional. (Silverman, 1991).

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**■ Mayor dificultad en su identificación**

Las chicas tienden a ocultar su talento con el deseo de agradar y no ser vistas como raras y extrañas. La tendencia de las chicas a desaparecer, a disimular, se incrementa a medida que llegan a la adolescencia, momento en que se hace más necesaria para ellas la aceptación social (Dai, 2002). Según Borland (2004), las niñas con altas capacidades buscan encajar mostrando una menor capacidad e inteligencia de la que realmente tienen. Asimismo, este hábito a menudo termina derivando en una profecía autocumplida, el conocido como “Efecto Pigmalión”.

**■ Aparición de conflictos entre talento y feminidad**

Existe una percepción social estereotipada de los papeles femeninos y masculinos (Rodríguez, 2002). La presión social que sufren las chicas adolescentes para conformarse con lo que se espera de ellas hace que, aunque inicialmente les atraigan unos estudios o una determinada profesión, terminen interesándose en roles de su sexo (Nelson y Smith, 2001).

**■ Diferencias en los resultados de matemáticas y habilidades espaciales**

Los peores resultados que, en general, las niñas con AA.CC. muestran en comparación a los niños en las habilidades espaciales y matemáticas, suelen ser bastante pequeños en la infancia, pero se van acrecentando durante la etapa de la adolescencia. El debate sobre las causas puede extenderse fácilmente a la subrepresentación que las mujeres tienen en las carreras científicas y matemáticas. Ahí, es habitual concluir que existen supuestas diferencias intrínsecas en las aptitudes. Sin embargo, las verdaderas diferencias de género son difíciles de evaluar porque las influencias socioculturales entran en un momento temprano de la niñez (Kersey et. al., 2018). La falta de modelos científicos femeninos puede ser una de las causas. Las chicas no suelen elegir una carrera que no conocen o con la que no se identifican.

**■ Orientación vocacional**

La orientación que reciben estas niñas todavía hoy está muy contaminada por juicios de valor. A las mujeres les cuesta anteponer sus necesidades a las necesidades de los/as demás.

**■ Bajo autoconcepto, bajo nivel de autoestima**

Las mujeres con altas capacidades, a pesar de su capacidad objetiva, tienen menos confianza en sí mismas, minusvaloran sus éxitos, tienen más dependencia y con mayor control exterior. Dentro de este apartado las personas expertas hablan del “Síndrome del impostor” (Reis, 2002) y lo describen como un sentimiento de autoestima extremadamente bajo que tiene lugar cuando las mujeres atribuyen su éxito a factores distintos a sus propios esfuerzos y ven su imagen exterior de persona brillante y con éxito como algo inmerecido o accidental. Sienten culpabilidad por demostrar su elevada capacidad (Perales, González y Martínez, 2019).

**■ Perfeccionismo.** Un rasgo de personalidad detectado en numerosos estudios en mujeres de alta capacidad intelectual es el “perfeccionismo”. Muchas jóvenes

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

brillantes piensan que tienen que ser perfectas en todo lo que hagan. El perfeccionismo hace entre otras cosas que no se fijan objetivos razonables para sí mismas y que no planifiquen de forma realista sus estudios de acuerdo con sus verdaderas capacidades.

- **Brecha digital por cuestión de género.** Vivimos en una sociedad en la que el conocimiento y la innovación son los ejes básicos. Hoy en día existen nuevas aptitudes y habilidades, las digitales, y algunas personas destacan especialmente en ellas, lo que facilita su aprendizaje y rendimiento. Normalmente estas habilidades suelen estar más desarrolladas en hombres que en mujeres, lo que supone también una brecha de género que la educación se tendrá que encarar de romper.

## 5.5 DOBLE EXCEPCIONALIDAD

El alumnado de AA.CC. con “doble excepcionalidad” o “doblemente excepcional” es aquél que presenta altas capacidades junto a otro diagnóstico asociado, bien por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Su situación a menudo es paradójica: por una parte, su competencia cognitiva por encima de la media encubre y dificulta el diagnóstico de su problemática asociada; y por otra, sus dificultades específicas le impiden desarrollar todo su potencial, por lo que su alta capacidad pasa desapercibida.

El alumnado con doble excepcionalidad carece de las competencias necesarias para rendir con éxito en la escuela, su rendimiento puede ser inconsistente a la hora de afrontar tareas o actividades relacionadas con la lectura, la comprensión oral o la escritura, y sus déficits cognitivos, en el nivel de procesamiento visual, auditivo o de velocidad de procesamiento, influyen negativamente en su rendimiento académico. Su falta de habilidades organizativas conduce a olvidos en sus tareas, cuadernos en mal estado o una inadecuada gestión de la agenda personal.

Dificultades a la hora de organizar, priorizar y planificar las tareas. Dificultades para focalizar y mantener la atención. Problemas de psicomotricidad fina (problemas con la escritura, mala caligrafía, nula coordinación en juegos y deportes). Déficits en la memoria a corto y medio plazo.

En cuanto a la dimensión social, las características del alumnado de doble excepcionalidad pueden hacer que se sienta emocionalmente frustrado. Tienen pobres habilidades sociales o habilidades inter e intrapersonales limitadas, con alta sensibilidad, baja autoestima y altos niveles de ansiedad, pudiendo ser objeto de acoso.

### 5.5.1 Alumnado de Altas Capacidades y Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)

Es el porcentaje más amplio de alumnado con doble excepcionalidad. Aquí entraría alumnado de AA.CC. con trastornos de lectura, escritura, cálculo, trastornos de lenguaje o trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación.

Frente a la creencia errónea de que el alumnado superdotado tienen un excelente rendimiento académico, se encuentran diversos estudios (Hume, 2000; Lovett y Lewandowsky, 2006; Lovett y Sparks, 2010; Lovett, 2011; Lovett, 2013), que exponen la existencia de una determinada cantidad de alumnado con dificultades escolares y bajo rendimiento académico.

Desde una delimitación terminológica, ciertamente los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales y con DEA pueden conformar un grupo particular por su propia y compleja combinación, dando lugar a un posible enmascaramiento de su situación, lo que a su vez obliga a una valoración adecuada de sus necesidades que aporte la respuesta educativa oportuna. A ello se le une que los términos de *dificultades de aprendizaje*, de *problemas escolares* o el de *fracaso escolar*, en la medida que son referidos a situaciones de una alumna o alumno que rinde por debajo de lo esperado para su capacidad, deben delimitarse para las niñas y niños con altas capacidades, ya que, en éstos/as, un bajo rendimiento escolar, siempre conlleva un claro rendimiento por debajo de sus posibilidades (altas capacidades o talentos), por lo tanto, siempre se podría hablar de un fracaso escolar real.

En consecuencia, se impone una valoración desde perspectivas individualizadas, que concrete la potencialidad de la alumna o alumno y aprecie una respuesta educativa ajustada a sus necesidades específicas. La identificación se basará en la discrepancia significativa entre el nivel de aptitud y su rendimiento.

En el marco de la intervención, deberá considerarse que las niñas y niños con altas capacidades, al igual que sus iguales en edad y nivel académico, tienen en común unas necesidades educativas y que éstas se relacionan básicamente, con:

1. Las características individuales de su persona, a las que se le añade el talento o altas habilidades y la dificultad o punto débil.
2. La adecuación en sus procesos de enseñanza aprendizaje.
3. Los elementos de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad.

Estas necesidades educativas básicas deben ser satisfechas o respondidas desde el sistema educativo, favoreciendo sus potencialidades y promoviendo el desarrollo de sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades, con objetivos de adecuación y ajuste de la oferta pedagógica (Luque et al., 2016).

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Con esas actuaciones se intervendrá en el desarrollo del alumnado, desde su ajuste académico, pero también en lo personal y social, con lo que, al aspecto de prevención, se le añadirá la promoción y la compensación de habilidades y competencias.

### 5.5.2 Alumnado de Altas Capacidades y Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Puede darse el caso de que una niña o niño posea altas capacidades y se encuentre dentro del trastorno del espectro autista, en este caso, es muy importante que estos posibles casos de doble excepcionalidad sean evaluados por equipos especializados (pediatras, psicólogos clínicos y escolares...) con una completa historia del desarrollo y con un informe de los puntos fuertes y débiles, para así elaborar un plan educativo individual apropiado y ajustado a sus necesidades.

Niñas y niños con alta capacidad y TEA presentan unas peculiaridades que no son la suma de los rasgos de un TEA con los de una niña o niño con AA.CC., ya que, aunque puedan compartir ciertos rasgos característicos, en el alumnado se presentan diferentes combinaciones, ciertos rasgos de TEA son suavizados y otros exacerbados, por lo cual los convierte en personas muy diferentes unas de otras.

Este alumnado tiene muchas conductas, habilidades y características de naturaleza paradójica. Presenta áreas muy desarrolladas (a nivel académico o de potencial, con altas puntuaciones en subtest de comprensión verbal o de razonamiento perceptivo), junto con áreas muy débiles (dificultades en la motricidad fina, escritura lenta y dificultosa, déficits en la velocidad de procesamiento).

Hay que prestar una atención especial a sus habilidades sociales. Tiene un comportamiento social inmaduro, le cuesta adaptar la conducta a las situaciones y el contexto, falta de empatía...

En cuanto a la comunicación, tiene dificultad para aplicar normas sociales en una conversación, dificultades para el uso y la comprensión de las expresiones no verbales y para entender el uso pragmático del lenguaje, las burlas, la ironía o el sarcasmo. No tiene una expresión afectiva y emocional ajustada al contexto. El alumnado de altas capacidades con TEA funcional puede mostrar un discurso fluido que parece caracterizado por la originalidad y el pensamiento analítico. Puede ser sumamente verbal, pero hay una literalidad extrema a la hora de interpretar los mensajes y tiene un estilo de conversación pedante.

A nivel de comportamiento, este alumnado posee una intensa sensibilidad sensorial (tacto, sonidos, olores, colores...), tiende a sufrir alteraciones de sueño y destaca por el cumplimiento estricto de normas y rutinas. Puede incluso, tener gran dificultad con la planificación inflexible y la rutina.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Hay también una diferencia en los comportamientos excéntricos que caracteriza a este alumnado frente a otro. La persona normal excéntrica es consciente de que los demás consideran su comportamiento como raro, mientras el alumnado de AA.CC. con TEA no es consciente. Este alumnado a menudo no tiene ninguna consciencia de que haya hecho algo fuera de lo común. La teoría de la mente es semejante a la metacognición; esto supone que uno es consciente de lo que sabe y cómo lo sabe simultáneamente, procesando las diferencias de los otros. La teoría de la mente también explica la capacidad de tener perspectiva; ser consciente de uno mismo y entender la perspectiva del otro al mismo tiempo. El alumnado de AA.CC. con TEA tienen gran dificultad en comprender la perspectiva de los demás y esto es lo que genera su desajuste social.

El criterio de olvido social puede servir para distinguir al alumnado de AA.CC. con y sin TEA. Por ejemplo, ambos pueden demostrar una memoria selectiva excelente sobre personas o acontecimientos y temas seleccionados de interés especial. Pero mientras los primeros son conscientes de que los demás aprecian su capacidad, los segundos no lo son.

El aislamiento del alumnado TEA se vuelve más intenso cuando se acompaña de alta capacidad, ya que les permite percibir, pero no comprender, su aislamiento. Son conscientes de sus dificultades de adaptación.

La superioridad intelectual no entraña el éxito del desarrollo de la personalidad. La inteligencia y el saber teórico es una defensa a la que se adhieren por encima de todo, pues les evita caer en la angustia incontrolada y la descompensación.

La comunicación es fría y siempre intelectualizada, y solo raramente abandona el registro de la teoría. La riqueza y amplitud de su saber pueden crear un abismo infranqueable entre este alumnado y las niñas y los niños de su edad, cuyas "debilidades" soportan mal, hacia los que manifiestan impaciencia y agresividad.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Existen una serie de características diferentes en las niñas y niños con alta capacidad convencional y los/las de alta capacidad con TEA, como son:

CARACTERÍSTICAS	ALTA CAPACIDAD	ALTA CAPACIDAD CON TEA
<b>Rutinas:</b>	Baja tolerancia a las rutinas.	Habitualmente siguen rutinas.
<b>Conocimiento social:</b>	Saben que son diferentes y pueden razonar el por qué.	Saben que son diferentes, pero tienen una insuficiente comprensión del porqué de ello.
<b>Humor:</b>	Perciben y ofrecen un sentido del humor.	Incapaces de compartir un sentido de humor y/o intercambiar bromas. Incapaces de reaccionar o sincronizar.
<b>Habilidades motoras:</b>	Coordinadas.	Torpeza motora.
<b>Intuición/comprensión:</b>	Comprensión/Intuición aguda.	Ausencia de intuición social.
<b>Sentido moral:</b>	Empatía por otros y una comprensión de la globalidad.	Pueden sentir empatía por lo abstracto en un sentido global, pero les cuesta sentir la misma empatía hacia las personas.
<b>Interacción social:</b>	Saben establecer amistades.	Incapaces de establecer las bases para la amistad, son conscientes de sus dificultades de adaptación.
<b>Base de conocimientos:</b>	Base de conocimientos extensa, profunda y compleja.	Base de conocimientos extensa, profunda y a veces compleja.

(Gallagher y Gallagher, 2002)

El alumnado con AA.CC. y TEA, va a necesitar intervenciones y estrategias diferentes de las niñas y los niños con alta capacidad o TEA convencionales. Hace falta que la familia y el profesorado comprendan su naturaleza para poder ofrecer la intervención adecuada.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Aunque resulta difícil dar reglas generales de orientación para este alumnado (pues bajo el término de alta capacidad y TEA hay personalidades, capacidades y ambientes socioculturales muy diferentes) se aconseja lo siguiente:

- El objetivo principal de la intervención es facilitar la competencia social y comunicativa y de este modo reducir el grado de deterioro del funcionamiento cotidiano. Para ello hay que enseñar las habilidades sociales y ofrecer la posibilidad de practicarlas en un entorno seguro.
- Un entorno de aprendizaje abierto, complejo y libre que favorece al alumnado de alta capacidad, no beneficia a la alumna o alumno de alta capacidad con TEA, ya que éste requiere un entorno más estructurado, normalizado, enfocado y sin distracciones, por lo que es conveniente establecer una rutina ordenada en el aula.
- En el caso de presentar problemas de conducta, hay que tratar de normalizar su comportamiento en casa y en el aula. Se puede elaborar un programa de reforzamiento positivo basado en el sistema de la economía de fichas (utilizando como fichas, dibujos de caras felices o tristes en función de su conducta).
- También le puede favorecer acudir a los programas de enriquecimiento para el alumnado con AA.CC. de forma extraescolar, ya que ayudan en lo referente a las habilidades sociales y a fomentar una gama más amplia de intereses. El alumnado de alta capacidad de similar edad, le puede servir como un modelo directo y más afín con sus características, lenguaje e intereses. Por otro lado, posibilita el desarrollo de sus capacidades cognitivas y así mejora el desarrollo emocional y el autoconcepto de la niña o niño. En este ambiente suelen ser mejor aceptados por sus compañeras y compañeros y entendido por su peculiaridad, dado que todos/as ellos/as se saben diferentes y respetan y toleran las diferencias.
- Aunque no es fácil encontrar la adaptación óptima que satisfaga tanto la vertiente intelectual como las necesidades sociales y estructurales del alumnado, además de trabajar sobre sus aspectos deficitarios, hay que tratar de aprovechar su potencial intelectual, tomando las medidas necesarias para que tengan un rendimiento adecuado en el aula.

### 5.5.3 Alumnado de Altas Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH)

Algunas características del alumnado con alta capacidad se solapan con las características de las niñas y niños con TDAH, algo que complica el diagnóstico diferencial. El análisis del contexto resulta fundamental. El alumnado con TDAH o de AA.CC. con TDAH asociado manifestará sus dificultades de atención e hiperactividad en al menos dos contextos diferentes. El siguiente cuadro puede ayudar a distinguir al alumnado de AA.CC. con TDAH asociado de alumnado con TDAH.

## 5. CONOCER Y ENTENDER AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

ALUMNADO AA.CC. CON TDAH	ALUMNADO TDAH
Muestra signos de inatención en contextos de aprendizaje poco estimulantes.	Muestra inatención con independencia del contexto en que se encuentre.
El comportamiento inapropiado desaparece en contacto con compañeras y compañeros de nivel intelectual similar.	El contacto con compañeras y compañeros de similar nivel intelectual no tiene efecto positivo en el comportamiento.
Los comportamientos inadecuados disminuyen con modificaciones curriculares.	Las modificaciones curriculares no tienen efecto en la conducta.
Tiene una explicación lógica para su comportamiento o la no terminación de tareas y actividades.	No es capaz de explicar su comportamiento inadecuado o por qué no ha terminado sus tareas.
Cuando está activo e inmerso en temas que le interesan disfruta y no está fuera de control.	Se siente fuera de control y el comportamiento no está influenciado por su interés en una actividad.
Aprender habilidades sociales disminuye comportamientos inapropiados.	Aprender habilidades sociales no disminuye las conductas inapropiadas.
Aunque parece inatenta o inatento puede repetir las instrucciones.	Parece inatenta o inatento y no es capaz de repetir las instrucciones.
Disfruta del trabajo multitarea, aprendiendo más.	Pasa de una tarea a otra sin una razón aparente.
El comportamiento inapropiado parece depender de la materia o tema, del profesorado o el estilo de enseñanza.	El comportamiento inapropiado persiste independientemente de la materia o tema, del profesorado o de su estilo de enseñanza.
El comportamiento inadecuado es para captar la atención del profesorado.	El comportamiento inapropiado no tiene en cuenta la atención que se le presta.

Adaptado de Lind (2000).

## 5.6 OTRO ALUMNADO

No podemos dejar de mencionar el caso de alumnado de escolarización tardía, proveniente de entornos socialmente desfavorecidos o de otras culturas, que puede ser de AA.CC. Una escuela compensadora y una evaluación que tenga en cuenta los factores personales del alumnado será fundamental en la detección y el establecimiento de una adecuada respuesta de sus necesidades.

## 6. MITOS Y ESTEREOTIPOS

Existe una visión sesgada o parcial de lo que supone ser un niño con altas capacidades o superdotado que nos lleva a crear una serie de estereotipos, mitos y/o prejuicios respecto a este tipo de alumnado. Dichos estereotipos están arraigados en la sociedad y son difíciles de cambiar porque corresponden más a creencias y actitudes que a pensamientos.

MITOS / ESTEREOTIPOS	ACLARACIONES
<i>El alumnado de AA.CC. sigue unas pautas de comportamiento muy similares y configuran un estereotipo único: se les considera "raros y raros" y fuera de lo normal.</i>	El alumnado de AA.CC. es un grupo muy diverso. Presentan tantas diferencias entre sí como el resto de niñas y niños.
<i>Es inadaptaada o inadaptado, insociable e inestable.</i>	La probabilidad de que esto ocurra es la misma que en cualquier otro grupo.
<i>Peor desarrollo emocional.</i>	Es más estable, pero dependiendo de la respuesta educativa que reciban, también puede ser emocionalmente vulnerable en el contexto escolar.
<i>Son superiores en todo.</i>	Tienen habilidades excepcionales en algunas áreas, pero también tienen carencias.
<i>Su capacidad es innata, estática y fija.</i>	Sus capacidades son susceptibles de desarrollo y educación.

## 6. MITOS Y ESTEREOTIPOS

MITOS / ESTEREOTIPOS	ACLARACIONES
<i>Debido a su alta capacidad no necesitan ayuda y pueden aprender en cualquier circunstancia e incluso auto-educarse. Tienen recursos suficientes para salir airosos.</i>	En algunos casos tienen dificultades para saber estudiar o también pueden fracasar en sus estudios por desmotivación. Necesitan ser apoyados, guiados y enseñados igual que los demás. Para ello, deben crearse las condiciones necesarias
<i>Son niñas y niños que se aburren en el colegio y manifiestan problemas de conducta.</i>	No hay evidencias válidas para decir si se aburren más o menos que el resto de niñas y niños. En el ambiente escolar se pueden aburrir si los objetivos educativos no se corresponden con sus capacidades e intereses, pudiendo originar retraimiento o conductas disruptivas en el aula.
<i>Lo hacen todo bien, sobresalen en todas las áreas, son buenos y valen para todo.</i>	Las AA.CC. incluyen una tipología amplia y diversa de sujetos. Algunos/as puede que sí, otros/as pueden destacar solo en algunas áreas. Su evolución intelectual es más rápida que otros aspectos de su personalidad, pudiendo generar desajustes o disincronías, tanto de tipo interno (psicomotricidad, lenguaje, afectividad) como de tipo externo o de adaptación a su entorno.
<i>Consiguen excelentes resultados escolares.</i>	Tener AA.CC. no es garantía de éxito escolar. Puede existir alumnado de AA.CC. con problemas de rendimiento escolar e incluso fracaso escolar
<i>Motivadas y motivados por sobresalir en el colegio.</i>	No siempre tiene por qué ser así. Es más probable cuando haya un ajuste entre sus necesidades y la respuesta educativa.
<i>Se definen por su alto cociente intelectual (C.I.) Un alumnado superdotado es aquél que en el test de inteligencia obtiene un C.I por encima de 130.</i>	Para identificar con rigor al alumnado con altas capacidades el criterio psicométrico y cuantitativo se ha de complementar necesariamente con modelos diversos de diagnóstico en los que se contemplen el mayor número posible de las variables de la excepcionalidad.
<i>El alumnado con un elevado C.I. tiene garantizado el éxito escolar y profesional.</i>	El alto potencial no siempre va acompañado de alto rendimiento.



# **II. EVALUACIÓN**



## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A partir de una necesidad detectada (realizada bien por la familia, profesorado u otra profesional), se realiza una solicitud de intervención a la orientadora u orientador del centro, quien, a través de la Unidad de Apoyo Educativo o Departamento de Orientación Educativa, coordinará el proceso de evaluación psicopedagógica.

Es un proceso abierto, no definitivo, que se va realizando en función del momento de desarrollo que presenta el alumnado y de los cambios que experimenta en interacción con el contexto.

Con este proceso no se persigue asignar una etiqueta, sino que la finalidad de la evaluación psicopedagógica es identificar las necesidades de apoyo educativo del alumnado en el contexto escolar, dentro del proceso enseñanza- aprendizaje, con el objeto de planificar una respuesta educativa ajustada, así como establecer las medidas ordinarias, extraordinarias, curriculares y organizativas.

La detección de las necesidades de apoyo educativo se realizará lo más tempranamente posible con el fin de prevenir desajustes en el aprendizaje y adoptar las medidas educativas adecuadas.

Tiene carácter interdisciplinario y multidimensional, y se desarrolla en colaboración con las personas implicadas en el proceso: alumnado, familia, centro educativo y resto de profesionales que intervengan.

La evaluación psicopedagógica del alumnado es un proceso que se centra en:

1. Recogida de información del/a alumno/a, del contexto familiar y del contexto escolar:
  - a) Información sobre el/la alumno/a.
  - b) Historia personal: datos del desarrollo personal, escolar, informes médicos y/o de otros servicios.

## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

- c) Capacidades en relación a los ámbitos cognitivo, socioemocional, curricular y comportamental.
  - d) Contexto escolar: estructura organizativa y clima, apoyos y recursos escolares.
  - e) Contexto familiar: estructura y clima familiar, expectativas familiares, recursos, etc.
  - f) Contexto social: recursos externos que complementen la intervención escolar.
2. Análisis y valoración de la información recogida a través de los diferentes instrumentos (entrevista, observación, pruebas psicotécnicas, cuestionarios, escalas, etc.).
  3. Síntesis de la evaluación psicopedagógica, donde se recoge una hipótesis diagnóstica o un diagnóstico determinado.
  4. Identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo que pueda presentar el alumnado.
  5. Respuesta educativa curricular y organizativa a las necesidades detectadas, apoyos y recursos necesarios tanto ordinarios como específicos.

Es muy importante la calidad de los instrumentos psicométricos a utilizar (fiabilidad, validez, precisión, baremos...), así como la interpretación y el criterio del/la profesional (las decisiones diagnósticas las toman las personas, no los tests). Los resultados obtenidos deberían ser un apoyo del juicio clínico que se basará en más de una medida para contrastar. Así, se evaluará no solo la capacidad intelectual, también se valorarán las diferentes aptitudes, los aspectos curriculares y los emocionales y sociales, además del contexto familiar y escolar.

Pese a la lista de pruebas psicométricas, tests y cuestionarios que añadimos a continuación, recursos que van actualizándose continuamente, para una detección de altas capacidades proponemos, por su validez y consistencia, una valoración con las siguientes pruebas e instrumentos:

■ **Para valorar la capacidad intelectual:** WISC-V o BAS-II.

Completar la evaluación con información cualitativa del contexto escolar y familiar. Entre los registros posibles, recomendamos los siguientes:

★ **Cuestionario para profesorado:**

TILS, Inventario para profesores sobre habilidades de aprendizaje (Rogers, 2000. Adaptación Tourón, 2005).

★ **Cuestionario para familias:**

PIP, Inventario de padres para el descubrimiento del potencial (Rogers, 2000. Adaptación Tourón, 2005).

Estos y otros cuestionarios están incluidos en el Protocolo de Detección Temprana de Altas Capacidades elaborado por el equipo de AA.CC. de C.R.E.E.NA. (CREENA, 2020)

## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A esta primera valoración se podrían añadir las herramientas específicas que se consideren necesarias para valorar otros aspectos significativos en relación con el alumnado en concreto.

## 1.1 EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL

Escalas de Inteligencia de Wechsler.

- **WPPSI-III** (de 2 años y medio a 7 años, 3 meses).
- **WPPSI-IV** (de 2 años y medio a 7 años, 7 meses). **WISC-V** (de 6 años a 16 años, 11 meses).
- **WNV**. Escala No Verbal de Aptitud Intelectual de Wechsler (de 5 a 21 años).
- **WAIS**. Escala Wechsler de Inteligencia para adultos.
- **MSCA**. Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (de 2 años y medio a 8 años y medio).
- **RIAS, RIST**. Escalas de inteligencia de Reynolds (de 3 a 94 años).
- **K-BIT**. Test Breve de Inteligencia de Kaufman (de 4 a 90 años).
- **BAS-II**. Escalas de Aptitudes Diferenciales Generales.
- **BAS-II Infantil** (de 2 años, 6 meses a 5 años, 11 meses).
- **BAS-II Escolar** (de 6 años a 17 años, 11 meses).
- **Test de Matrices Progresivas de Raven** (desde 4 años).
- **MATRICES**. Test de Inteligencia General (de 6 a 18 años).
- **TIG**. Test de Inteligencia General Serie Dominós.
- **TIG Nivel 1** (de 10 a 14 años).
- **TIG Nivel 2** (de 14 a 99 años).

## 1.2 EVALUACIÓN DE LAS APTITUDES DIFERENCIALES

Pruebas estandarizadas:

- **BADyG** Batería de aptitudes diferenciales y generales.
- **BADyG i** (4, 5 y 6 años).
- **BADyG E1** (1er. ciclo Primaria).
- **BADyG E2** (2º ciclo Primaria).
- **BADyG E3** (3º ciclo Primaria).

## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

- **BADyG M** (12 - 16 años).
- **BADyG S** (16 a 19 años).
- **EFAI** Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales.
- **EFAI 1** (7 a 10 años).
- **EFAI 2** (10 a 12 años).
- **EFAI 3** (12 a 15 años y adultos).
- **EFAI 4** (16 años en adelante).
- **DAT-5** Test de Aptitudes Diferenciales.
- **Nivel 1:** 1º a 4º curso de ESO, Ciclos Formativos de Grado Medio y adultos.
- **Nivel 2:** 1º y 2º de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado superior y adultos.
- **BTI.** Batería TEA Inicial (1º y 2º de Primaria).

### 1.3 EVALUACIÓN DE OTRAS APTITUDES

**CREATIVIDAD.** Pruebas estandarizadas:

- Test de adaptación de Torranc. (de 6 a 16 años).
- Prueba de Imaginación Creativa.
- PIC-N. Prueba de imaginación creativa para niños (de 8 a 12 años).
- PIC-J. Prueba de imaginación creativa para jóvenes (de 12 a 18 años)
- CREA. Inteligencia Creativa. (de 6 años a adultos).
- TAEC. Test para evaluar la creatividad (de 4 años a adultos).

**MUSICAL.** Pruebas estandarizadas:

- Test de Aptitudes Musicales de Seashore (11-21 años).

**ARTÍSTICO.** Pruebas estandarizadas:

- Test de Aptitud Artística de Meyer.
- Test de Apreciación de Dibujos de Graves.

**INTELIGENCIA SOCIAL.** Pruebas estandarizadas:

- Test de Inteligencia Social de O´Sullivan y Guilford.

**APTITUDES MECÁNICAS.** Pruebas estandarizadas:

- Test de Aptitudes Mecánicas de MacQuarrie.

## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

**1.4 EVALUACIÓN DE ASPECTOS CURRICULARES****1.4.1 Pruebas estandarizadas**

- **PAIB (1, 2, 3)** Prueba de Aspectos Instrumentales Básicos.
  - **PAIB 1** (3º EI y 1º ciclo EP).
  - **PAIB 2** (2º ciclo EP).
  - **PAIB 3** (3º ciclo EP).
  
- **BACEP** (1, 2 y 3) Baterías de contenidos Escolares Primaria.
  - **BACEP 1** (de 6 a 8 años): Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Madurez.
  - **BACEP 2** (de 8 a 10 años): global (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Prueba de Madurez).
  - **BACEP 3** (de 10 a 12 años): Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio, Madurez.
  
- **BACES** Baterías de contenidos escolares de ESO.
  
- **BACES 1** (de 12 a 14 años):
  - Lengua y Literatura Castellana.
  - Matemáticas.
  - Tecnología.
  - Inglés.
  - Ciencias Sociales.
  - Ciencias Naturales.
  
- **BACES 2** (de 14 a 16 años):
  - Lengua y Literatura Castellana, Matemáticas.
  - Pruebas Troncales.
  - Inglés.
  - Ciencias Sociales.
  
- **Test BOEHM-3** de Conceptos Básicos.

## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

**1.4.2 Matemáticas. Pruebas estandarizadas**

- **EVAMAT.** Competencia Matemática. Niveles (0 a 8) (de 3º Infantil a 3º de ESO)
- **VANCOG.** Pruebas para las áreas de lengua y matemáticas en primaria.
- **TEMA 3.** Test de Competencia Matemática Básica (de 3-8 a 11 años).
- **TEDI-MATH.** Test para el diagnóstico de las competencias básicas en Matemáticas (de 4 a 8 años).

**1.4.3 Otros instrumentos de recogida de información**

- Pruebas curriculares del centro.
- Pruebas diagnósticas; evaluación externa del Departamento de Educación de Navarra.

**1.5 ASPECTOS EMOCIONALES Y SOCIALES****PERSONALIDAD.** Pruebas estandarizadas:

- **ESPQ.** Cuestionario para la valoración de los rasgos de personalidad de los niños (de 6 a 7 años).
- **CPQ.** Cuestionario de personalidad para niños (de 8 a 12 años).
- **BFQ-NA.** Cuestionario "BIG FIVE "de personalidad para niños y adolescentes. (de 8 a 15 años).
- **EPIJ.** Evaluación de la personalidad Infantil y Juvenil (de 5 a 14 años).

**AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.** Pruebas estandarizadas:

- **AF-5.** Forma 5 (de 10 años- adultos).
- **EOS-IAME.** Escala de percepción del autoconcepto infantil (de 8 a 12 años).
- **AF.** Cuestionario de autoconcepto físico (> 12 años).
- **CAG.** Cuestionario de autoconcepto Garley (de 7 a 18 años).
- **A.EP.** Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria.

## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

**ADAPTACIÓN.** Pruebas estandarizadas:

- **EMA.** Escalas Magallanes de Adaptación (de 12 a 18 años).
- **TAMAI.** Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (de 8 años en adelante).
- **BASC.** Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes (de 3 a 18 años).
- **SENA.** Sistema de evaluación de niños y adolescentes (de 3 a 18 años).

**SOCIALIZACIÓN.** Pruebas estandarizadas:

- **BAS.** Bateria de Socialización (1, 2 y 3)
- **BAS 1.** Valoración del profesorado (de 6 a 15 años).
- **BAS 2.** Valoración de los padres (de 6 a 15 años).
- **BAS 3.** Autoinforme (de 11 a 19 años).
- **ADCA.** Actitudes y valores en las interacciones sociales (> 12 años).
- **EVHACOSPI.** Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de problemas Interpersonales (de 4 a 12 años).
- **AECS.** Actitudes y estrategias cognitivas sociales (de 12 a 17 años).
- **Otros instrumentos de evaluación:**
  - Cuestionario sobre desarrollo social y emocional (Martínez y Ollo, 2009).
  - Cuestionario para profesorado de Valoración de Inteligencia Emocional (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2013).
  - Cuestionario para profesorado de adaptación e interacción (Arocas et al., 2002).

**ANSIEDAD.** Pruebas estandarizadas:

- **ISRA.** Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (> 16 años).
- **CAS.** Cuestionario de Ansiedad Infantil (de 6 a 8 años).
- **STAIC.** Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en Niños (de 9 a 15 años).
- **CECAD.** Cuestionario educativo clínico: Ansiedad y Depresión (de 7 a 25 años).

**DEPRESIÓN.** Pruebas estandarizadas:

- **CDS.** Cuestionario de depresión para niños (de 8 a 16 años).
- **CDI.** Inventario de depresión infantil (de 7 a 15 años).

## 1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

**1.6 CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR****CONTEXTO FAMILIAR**

- Entrevista a las familias (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2013).
- PIP Inventario de padres para el descubrimiento del potencial (Rogers, 2000. Adaptación Tourón, 2005).
- Evaluación del contexto socio-familiar (Arocas et al., 2002).
- DIAC-Fp. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para familias. Educación Primaria (Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. 2017).
- DIAC-Fs. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para familias. Educación Secundaria.(Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. 2017).
- Valoración de las necesidades educativas por los padres (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2013).

**CONTEXTO ESCOLAR**

- Cuestionario de valoración del contexto escolar (M. Del Caño, J. A. Elices y M. M. Palazuelo).
- EDAC Escala de detección de altas capacidades (Artola et al., 2003)
- Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades y/o superdotación intelectual (Martinez y Ollo, 2009)
- Guía para realizar la evaluación del contexto escolar (Arocas et at. 2002).
- DIAC-Dp. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para docentes. Educación Primaria. (Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. 2017).
- DIAC-Ds. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para docentes. Educación Secundaria. (Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. 2017).
- TILS Inventario para profesores sobre habilidades de aprendizaje (Rogers, 2000. Adaptación Tourón, 2005)
- Test de Screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4,5 y 6 años con sobredotación intelectual (Benito y Moro, 2002)
- Test científico de screening para alumnos superdotados "Huerta del Rey", aplicación del Raven color (CPM) (Benito et al., 2014).

# **III.**

# **RESPUESTA EDUCATIVA**



## 1. INTRODUCCIÓN

### ***¿Cuál es el mejor sistema educativo para atender al alumnado con altas capacidades?***

No solo no existe una fórmula universal y perfecta para responder a esta pregunta, sino que, además, tampoco existe una estrategia única válida. Sin embargo, es necesario ofrecer una respuesta educativa que deberá ser equitativa y estar acorde con las necesidades y circunstancias particulares que presenta cada alumna y alumno y que tendrá como objetivo prioritario el posibilitar la transformación de los dones naturales que cada alumnado presenta en capacidades.

Respuesta que debe diseñarse teniendo en cuenta el contexto en el que se va a implementar, sin olvidar que una niña o niño con altas capacidades, no tiene garantizado el desarrollo de las mismas, sino que el desarrollo de sus capacidades va a depender de múltiples factores tanto internos como externos que pueden posibilitar tanto la aceleración o como la desaceleración del mismo.

En este contexto entendemos que la escuela, en el trabajo del día a día en las aulas, debe adoptar un papel de catalizador positivo, es decir, que debe tener presente y trabajar con y por el desarrollo del gran potencial natural de su alumnado. Entendiendo además que una gran capacidad se desarrolla a lo largo de la vida a través del esfuerzo y la práctica.

Una educación adecuada será aquella que, partiendo de un enfoque comprensivo de la atención a la diversidad del alumnado, posibilita las oportunidades necesarias para que el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades se transformen en talentos.

La normativa navarra, Orden Foral 93/2008, contempla que la respuesta al alumnado con altas capacidades debe realizarse dentro del contexto ordinario y desde un modelo eminentemente curricular, derivado del enfoque comprensivo e inclusivo con el que se contempla la atención a la diversidad.

## **2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES**

### **2.1 ESCUELA INCLUSIVA**

Echeita (2018) entiende que la escuela inclusiva es indispensable para hacer efectivo el derecho del alumnado a una educación de calidad en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación, ya que posibilita dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de todo el alumnado en su conjunto, posibilitando así hacer realidad la atención a la diversidad.

La diversidad, es decir, las diferencias entre unas personas y otras, existe desde el comienzo de la especie humana, siendo precisamente este aspecto el que nos caracteriza como seres humanos.

Desde el enfoque inclusivo no solo se valora esa diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que, además, se considera que favorece positivamente a la persona en su desarrollo.

Se trata de un modelo que promueve que todo el alumnado, incluyendo en ese todo también al alumnado con altas capacidades, sea aceptado y respetado. Aceptando y respetando las diferentes características y peculiaridades personales, los diferentes intereses, perfiles de aprendizaje y las condiciones puntuales que pueden ir surgiendo a lo largo de la escolarización. Teniendo muy presente que, no todo el alumnado aprende de la misma manera, en las mismas condiciones, ni al mismo ritmo. En definitiva, este es un modelo de escuela que en la intervención con el alumnado huye de la homogeneización.

## 2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Por otra parte, la escuela inclusiva entiende que, para atender a la diversidad de todo el alumnado, incluido el alumnado con altas capacidades, hay que modificar, adaptar la estructura, el funcionamiento y la respuesta pedagógica de los centros escolares, para que todo el alumnado pueda llegar a tener éxito académico y participar de la vida escolar de forma equitativa y en igualdad de condiciones.

### 2.2 CONTEXTO EDUCATIVO ENRIQUECIDO

La escuela del siglo XXI no puede limitarse a transmitir contenidos, sino que también ha de posibilitar a su alumnado desarrollar las capacidades necesarias que le permitan afrontar con éxito los retos que se le planteen tanto dentro como fuera del aula.

El alumnado de hoy debe formarse para resolver problemas que aún no se han planteado, para desarrollar profesiones que aún no existen, para desenvolverse con tecnologías que aún no se han inventado.

En este contexto es necesario apostar por un cambio educativo y por un modelo de enriquecimiento para toda la escuela, entendiendo el cambio educativo, en palabras de Pellicer y Marina (2015) “(...) como un cubo de Rubik: donde seis elementos se conjuguen a la vez”:

- El currículum (qué enseñamos).
- La metodología (cómo enseñamos).
- La evaluación (cómo acompañamos a la mejora del aprendizaje).
- La organización del centro (flexible y autónoma).
- La personalización del aprendizaje para adaptarlo a las necesidades del alumnado.
- El liderazgo como fuerza compartida que transforme todo el centro.

La escuela deberá proporcionar las oportunidades necesarias, desde un enriquecimiento general a todo el alumnado, y la motivación para que puedan convertir su potencial en capacidad.

***Pero, ¿cómo enriquecemos el entorno educativo?*** Enriquecemos el entorno educativo cuando, por ejemplo:

- \* Asumimos que el aprendizaje no está supeditado solo al lugar donde sucede, sino también a las circunstancias que lo rodean, teniendo claro que van a influir notablemente en la calidad del mismo. De ahí la importancia de enriquecer todo lo que rodea al proceso de aprendizaje.

2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN  
CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

- \* Entendemos el aprendizaje como algo que sucede en un marco participativo y no en una mente individual.
- \* Entendemos la necesidad de diseñar herramientas que posibiliten el diseño de nuevos escenarios de aprendizaje.
- \* Facilitamos un entorno donde se vea como necesario estimular y retar el potencial del alumnado.
- \* Animamos al profesorado a que desarrolle experiencias de enriquecimiento a partir de sus propias fortalezas e intereses.
- \* Establecemos en las aulas una cultura del pensamiento trabajando, por ejemplo, la indagación, la curiosidad, juego de ideas o el análisis de temas complejos.
- \* Desarrollamos una cultura escolar colaborativa que aproveche los recursos tanto materiales como personales y las oportunidades que ofrece el entorno como la actualidad en la que vivimos.
- \* Diversificamos la oferta educativa, valorando la inclusión de nuevas asignaturas optativas, posibilitando realizar asignaturas que ya se imparten en idiomas distintos a la lengua vehicular del centro, etc.

### 2.3 PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

La velocidad a la que hoy en día se están dando los cambios científicos y tecnológicos, hace que esté cambiando nuestra manera de situarnos en el mundo y como consecuencia las maneras de aprender. Es necesaria una redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje. Donde el aprendizaje no se identifique con el saber cosas, sino con el saber gestionar la información, con saber plantearse nuevos problemas y nuevos modos de resolverlos, con aprender a tomar decisiones.

En este contexto, donde lo importante ya no es lo qué se enseña, sino cómo se enseña, la importancia reside en lo que se aprende. El alumnado debe hacer suya la información, transformarla en conocimiento significativo y funcional. No se trata de transferir conocimientos sino de fomentar hábitos intelectuales.

Además, en las aulas nos encontramos con ritmos, estilos de aprendizaje, necesidades e intereses tan distintos como lo son las alumnas y alumnos que asisten a las mismas. Provocando a su vez, que los procesos de aprendizaje y la manera de vivirlos, sean también muy diversos.

Por eso, es necesario repensar nuestro modelo de escuela concibiendo **un nuevo modelo:**

- Donde el aula atienda a la diversidad del alumnado y proporcione un proceso de aprendizaje activo con plena consciencia de cómo y para qué se aprende.

2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN  
CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

- En el que la secuenciación de los aprendizajes sea flexible, se adapte a las características y el ritmo de aprendizaje del alumnado para que este pueda asumir su aprendizaje tanto de forma individual como colectiva.
- Una escuela con posibilidades de hacer distintos planteamientos o actividades al mismo tiempo, distintas estructuras...
- Donde el profesorado se convierta en diseñadores de experiencias de aprendizaje en las que se expongan los objetivos a alcanzar, las herramientas de evaluación y los productos para cada actividad,
- Donde al alumnado se le conceda autonomía para elegir su propio itinerario de aprendizaje compartiendo decisiones educativas del día a día en el aula.
- Donde pueda desarrollarse un plan educativo personalizado que aproveche el potencial de cada alumna y alumno y que a la vez esté vinculado al plan o programación del grupo-clase, aula y centro.
- Una escuela que posibilite una personalización del aprendizaje. Entendiendo el aprendizaje personalizado como un rasgo destacado y una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje propia de la sociedad de la información. (Coll, 2016).

En este contexto se entiende que el aprendizaje personalizado es un tipo de innovación educativa clave para lograr una mejora tanto del proceso como de los resultados del aprendizaje, que permite atender mejor a la diversidad, facilita la adquisición de las competencias del siglo XXI y posibilita un cambio metodológico.

Sin embargo, es necesario diferenciar el aprendizaje personalizado del individualizado, porque aprendizaje personalizado es individualizado, pero un aprendizaje individualizado no tiene por qué ser personalizado.

El aprendizaje individualizado es el resultado de una educación diferenciada donde las decisiones sobre el aprendizaje las toma el profesorado a partir de un currículo establecido.

Mientras, el aprendizaje personalizado es donde el alumnado toma el control, él es el auténtico protagonista, siendo un enfoque adaptativo, en el que se ajustan las actividades de enseñanza-aprendizaje y la acción docente, a las características, fortalezas, necesidades e intereses del alumnado. Donde el alumnado progresa en función de su competencia, es decir, donde el alumnado avanza a la velocidad que va dominando la materia. Y donde se tiene en cuenta su voz y su capacidad de decisión en la identificación de sus objetivos de aprendizaje y en la definición y control del camino para alcanzarlo (Coll, 2016).

Hablar de personalizar el aprendizaje es hablar de diseñar el currículum teniendo en cuenta distintos niveles de contenidos múltiples, con gran variedad de

2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN  
CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

opciones para su adquisición, desde distintas perspectivas, desarrollando el aprendizaje en distintos momentos y en cualquier lugar.

***Pero, ¿cómo personalizamos el aprendizaje?***

- Comprendiendo y apreciando las diferencias individuales del alumnado y construyendo a partir de ellas.
- Ajustando el contenido, los procedimientos y el resultado al nivel real que presenta el alumnado, a sus intereses y a su perfil de aprendizaje.
- Teniendo expectativas de crecimiento de todo el alumnado y ofreciendo apoyo constante a su proceso de aprendizaje.
- Definiendo concretamente en qué queremos que cada alumna y alumno sea competente, y estableciendo los objetivos que nos guiarán en la consecución de esas competencias.
- Apostando por un aprendizaje abierto y activo.
- Posibilitando una flexibilización espacial y organizativa del aprendizaje.
- Proponiendo trabajo multidisciplinar, multinivel y multitarea.
- Dando oportunidades al desarrollo del pensamiento creativo.
- Promoviendo:
  - \* Una evaluación donde se definan las características, necesidades y perfiles personales del alumnado.
  - \* Una evaluación inicial curricular y de competencias de cada alumna y alumno realizada en cada unidad didáctica con el objetivo de conocer: qué sabe y qué no sabe, qué sabe hacer y qué no y cómo lo hace.
  - \* Una evaluación basada tanto en el aprendizaje resultante como en la interacción, así como, de la intervención formativa en su conjunto.
- Apostando por la existencia de un currículo diferenciado y estructurado atendiendo a los criterios de: dificultad, velocidad y nivel de reto.
- Facilitando:
  - \* Una flexibilidad y variabilidad de estrategias.
  - \* Una gran cantidad y variedad de recursos.
  - \* La existencia de una importante y adecuada acción tutorial.
  - \* Una interacción entre el propio alumnado y el alumnado y el profesorado.
- Trabajando conjuntamente para tener un ambiente de trabajo colaborativo y cooperativo.

2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN  
CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES**2.4 APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS**

El aprendizaje basado en competencias es un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en la propia actividad y responsabilidad de cada estudiante y en el desarrollo de su autonomía.

Un enfoque flexible, que permite la personalización de la enseñanza ya que posibilita a cada alumna y alumno avanzar a su ritmo, adquiriendo los conocimientos mediante la práctica y la experiencia.

Implica el paso del paradigma de la enseñanza, al paradigma del aprendizaje, de un sistema de educación basado en la transmisión de conocimientos, a uno que pone en el centro de su acción educativa el aprendizaje del alumnado y la demostración de los resultados del mismo, donde al alumnado no se le permite avanzar si no ha demostrado dominio en las competencias identificadas como necesarias.

Se define una competencia como un saber en ejecución; como la capacidad de movilizar varios recursos de pensamiento para hacer frente a diversas situaciones sean profesionales, escolares o de la vida cotidiana.

**Las competencias se caracterizan por ser:**

- \* **Transferibles**, se pueden aplicar a diferentes situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones, problemas.
- \* **Transversales**, interdisciplinarios a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.
- \* **Integradoras**, porque combinan conocimientos “saber”, destrezas “hacer” y actitudes “querer”.
- \* **Dinámicas**, porque la competencia de las personas no tiene límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida.

Las competencias ponen en acción el conocimiento de la persona, las maneras de realizar una determinada tarea y las actitudes frente a ésta. No se enseñan directamente, sino que se promueven por medio de estilos de enseñanza y una evaluación diferente. Representan el reconocimiento de una serie de saberes.

- **Saber conocer:** desarrollar nuevos conocimientos, lo cual se relaciona también con la formación permanente y a lo largo de toda la vida, en todos los ámbitos de la misma: académica, profesional y social.
- **Saber hacer:** dominio de métodos, estrategias y técnicas enfocadas al desarrollo de diversas tareas personales y profesionales.
- **Saber ser:** son el conjunto de actitudes y formas de actuar con las personas, lo cual nos permitirá desarrollar competencias sociales. Se relaciona también con las actitudes hacia la iniciativa, el liderazgo y la motivación frente a las tareas de la vida diaria.

2. CUATRO PILARES EN LOS QUE SUSTENTAR LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS**



### 3. OBJETIVOS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

Los objetivos deben ser semejantes a:

- Estimular la creación de un ambiente enriquecido donde se posibiliten múltiples y variadas experiencias de aprendizaje.
- Implementar actuaciones educativas que conforman un continuo de medidas de tipo organizativo, metodológico y curricular dirigidas a todo el alumnado.
- Promover un aprendizaje personalizado y basado en competencias que posibilite la construcción de itinerarios de aprendizaje personalizados, que respeten los distintos ritmos del alumnado y promuevan un aprendizaje más profundo.
- Proporcionar oportunidades para el desarrollo de las distintas capacidades de cada alumna y alumno al máximo de sus posibilidades, buscando convertir el potencial en talento.
- Fomentar la cultura del trabajo, el esfuerzo, la cooperación, la conectividad y la colaboración desde un punto de vista no solo de la eficacia sino también del disfrute.
- Promover el desarrollo de las capacidades cognitivas potenciales del alumnado, teniendo como meta la transformación de esos dones innatos en competencias.
- Promover el desarrollo de las habilidades personales y sociales necesarias para la consecución de una competencia social adecuada como parte fundamental del desarrollo personal. Habilidades de interrelación, comprensión y aceptación.
- Trabajar, en palabras de Pfeiffer (2017) “las fortalezas del corazón”: “la persistencia, automotivación, superación, enfoque hacia un objetivo, inteligencia emocional, trabajo cooperativo, paciencia, dilatación del logro, aprender del

## 3. OBJETIVOS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

error, iniciativa, emprendimiento y creatividad". Estas capacidades son tan importantes como lo son las capacidades cognitivas para garantizar el desarrollo integral del alumnado.

- Potenciar la adquisición y empleo de técnicas de estudio y trabajo personal, haciendo hincapié en la necesidad de esforzarse para llegar a conseguir las metas que nos proponemos.
- Estimular la creatividad y la curiosidad, posibilitando oportunidades para que el desarrollo del pensamiento creativo sea factible y real.
- Facilitar el manejo y aprovechamiento de fuentes diversas de información. Abriendo nuevos cauces expresivos posibilitando el trabajo con diversidad de técnicas y desde un enfoque interdisciplinar.
- Posibilitar el contacto y trabajo entre iguales, a partir de centros de interés seleccionados y proyectos planificados.
- Entender la evaluación como una estrategia de aprendizaje, como el detonante y guía de la programación, atenta a los procesos y productos.
- Presente en los distintos escenarios donde se esté produciendo dicho aprendizaje.
- Promover una evaluación continua, constante, que utilice múltiples herramientas y en distintos formatos y en la que la opinión del alumnado también esté presente mediante la implementación en el proceso de la autoevaluación.
- Posibilitar el trabajo colaborativo y cooperativo de los distintos agentes implicados en la tarea educativa.
- Facilitar la implicación de la familia como parte activa de la comunidad educativa, en el proceso de desarrollo y crecimiento de su hija o hijo así como en su educación.

## 4. RESPUESTA EDUCATIVA. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades debe organizarse en el contexto educativo ordinario, desde un punto de vista inclusivo e implicando a toda la comunidad educativa. Teniendo en cuenta que de las medidas que se tomen, así como de los procesos de mejora que se establezcan en los centros escolares, se beneficiará todo el alumnado.

Las medidas a realizar se entenderán como un continuo que vaya desde medidas ordinarias, como son las transformaciones y cambios en las proyectos educativos y curriculares de centro, en las programaciones de aula, en las actividades extra-escolares, hasta la respuesta individual de la alumna y alumno en concreto, entendida ésta como medida extraordinaria y llegando a considerar la flexibilización como medida excepcional.

La asunción de las mismas tendrá un posterior reflejo en los ajustes organizativos y curriculares a realizar en el centro escolar, así como en los documentos oficiales que rigen la acción educativa. Así pues, todas aquellas medidas que se adopten deberán quedar reflejadas en:

- **El Proyecto Educativo del Centro, PEC** como instrumento donde se recoge el proceso de toma de decisiones asumidas por toda la comunidad educativa, respecto a la acción básica y organización general del centro. En él se define el marco de referencia para una actuación coordinada, ya que facilita y orienta los procesos de enseñanza aprendizaje según las necesidades observadas por la comunidad educativa.
- **El Proyecto Curricular de Centro, PCC** como documento colectivo fruto de la reflexión, la discusión y asumido por el conjunto de las personas que realizan

## 4. RESPUESTA EDUCATIVA. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

su labor docente en el centro donde se recoge la respuesta pedagógica. En él se recoge un conjunto de actuaciones articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente, mediante las que se concretan y se desarrollan las intenciones y prescripciones generales contenidas en los decretos de enseñanza para las distintas etapas educativas, según la normativa vigente.

- **El Plan de Acción Tutorial, PAT** como documento que constituye el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la tutoría en el centro educativo.

Será necesario que todos estos documentos recogen planteamientos flexibles que permitan promover, en un sentido amplio, tanto el reconocimiento como el conocimiento del alumnado con altas capacidades bajo los mismos principios de respeto y atención con el que se atiende al resto del alumnado, así como las líneas generales de intervención que el centro prevé implementar para dar respuesta al alumnado con altas capacidades.

Por otra parte, existe una serie de decisiones que el centro a nivel general puede tomar y que van a favorecer que la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades sea más inclusiva y ordinaria. Estas decisiones deberán tener en cuenta los cuatro pilares básicos anteriormente señalados como básicos para el diseño de dicha respuesta: la escuela inclusiva, el contexto educativo enriquecido, la personalización del aprendizaje y el aprendizaje basado en competencias.

***¿Qué decisiones se pueden adoptar a nivel de centro para favorecer una respuesta al alumnado con altas capacidades?***

- \* Entender la atención del alumnado con altas capacidades como responsabilidad de toda la comunidad educativa y no como casos puntuales y aislados que aparecen en algunas aulas.
- \* Promover la identificación temprana de las necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades.
- \* Posibilitar un contexto enriquecido donde todo el alumnado tenga acceso a experiencias diversas, accediendo a recursos adicionales de información, arte, ciencia.
- \* Trabajar entre toda la comunidad educativa la sensibilización y conocimiento de este alumnado y sus características específicas, combatiendo así los mitos y creencias erróneas que sobre este alumnado existen y que actualmente están obstaculizando su visibilización en las aulas.
- \* Posibilitar un sistema educativo flexible para permitir los ajustes tanto organizativos como curriculares que se estimen oportunos. Teniendo en cuenta que no todas las niñas y niños pueden necesitar el mismo tipo de respuesta y que, por lo tanto, para el diseño de la misma deberemos

## 4. RESPUESTA EDUCATIVA. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

basarnos en las necesidades educativas individuales del alumnado extraídas de la evaluación psicopedagógica.

- \* Adoptar una filosofía de trabajo del centro que facilite, posibilite, promueva e incentive la diversificación de las estrategias de la enseñanza.
  - \* Diseñar nuevos espacios de aprendizaje en el centro o reutilización de los ya existentes para generar en ellos dinámicas participativas y colaborativas, como, por ejemplo; momentos de encuentro en torno a un tema, recreos musicales, tertulias literarias, almuerzos con debates sobre la actualidad local, mundial, monólogos científicos, literarios, sobre la vida diaria...
  - \* Facilitar una flexibilidad organizativa del profesorado, así como la apertura de nuevas vías de comunicación (bien sean presenciales o virtuales) en las que se posibilite la coordinación y el trabajo colaborativo entre el profesorado, el intercambio de información, materiales, estrategias y experiencias.
  - \* Garantizar en el centro que el proceso de evaluación sea lo más personalizado posible, apostando por una evaluación continua, abierta y basada en los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta también procedimientos de autoevaluación.
  - \* Valorar la posibilidad de la creación de una comisión o grupo motor entre el profesorado, el departamento de orientación, las familias y la dirección que se encargue de organizar y velar por el enriquecimiento dentro de la escuela. El profesorado sería responsable de gestionar, coordinar y programar actividades variadas, ricas que potencien y posibiliten oportunidades para el desarrollo de las capacidades, competencias y talentos de todo el alumnado del centro, así como la mejora de la calidad educativa del mismo, aprovechando al máximo todos los recursos de su entorno cercano. Esta comisión puede dejar la puerta abierta a que el alumnado aporte también sus ideas.
- 
- **El Plan de Atención a la Diversidad, PAD** como documento que recoge el conjunto de actuaciones relacionadas con adaptaciones del currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar la respuesta más ajustada a las necesidades educativas, generales y particulares, de todo el alumnado. En él se deben concretar el análisis y realidad actual del centro, la determinación de los objetivos a conseguir, las medidas que se llevarán a cabo y los recursos tanto humanos como materiales y didácticos que se van a utilizar de forma temporal o permanente, y el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.
  - **La Programación de Aula** como el conjunto de acciones de planificación y desarrollo mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más

## 4. RESPUESTA EDUCATIVA. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

generales en propuestas didácticas concretas, referidas a un grupo de alumnas y alumnos específico de un determinado curso, que permitan alcanzar los objetivos previstos encada grupo, atendiendo a la diversidad del alumnado.

■ **Participar en programas de intercambio con centros de otros países.**

**Participar en el programa de colaboración que la EOIDNA**<sup>1</sup> (Escuela Oficial de Idiomas de Navarra) tiene con los centros de secundaria, programa que posibilita al alumnado de educación secundaria que lo desee, compatibilizar los currículos de idiomas de educación secundaria con los de las EE.OO.II. y obtener las titulaciones oficiales correspondientes.

**Propiciar puentes de relación con centros de estudios superiores y las universidades**, por ejemplo, participando en programas como el programa “Jakin-mina”<sup>2</sup>, organizado por Jakiunde, Academia de las Ciencias, las Artes y las Letras. que tiene como objetivo acelerar el desarrollo intelectual y personal de jóvenes motivados académicamente a través de un programa interdisciplinar de conferencias y experiencias con personas expertas de distintas materias, o el programa “MENTORiment”, organizado por la Universidad de las Islas Baleares<sup>3</sup>.

Posibilitando un programa de mentorías para el alumnado AA.CC. La mentoría es una estrategia educativa especialmente recomendada para alumnado que se encuentra en los cursos superiores.

Teniendo en cuenta que el profesorado no puede ser experto en todas las áreas y temas sobre las que el alumnado muestra interés, se puede buscar alguien “especialista” tanto dentro como fuera de la comunidad escolar que “tome bajo su protección” o actúe como “guía” con alumnado de altas capacidades, compartiendo no solo conocimientos, sino también experiencias personales y sentimientos.

La persona especialista que desarrolla un vínculo personal con la alumna o alumno, hace de guía y le ofrece información y experiencia en un tema que es de su especial interés.

---

1. <https://eoidna.educacion.navarra.es/>  
2. <https://www.jakiunde.eus/actividades/jakin-mina/>  
3. <http://mentoriment.uib.es/blog/>

## 4. RESPUESTA EDUCATIVA. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

- **Crear grupos de apoyo entre profesorado con el objetivo de trabajar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en el centro.**

***¿Qué son los grupos de apoyo entre profesorado?***

Los grupos de apoyo entre profesorado, (GAEP) (Parrilla y Daniels, 1998; Gallego, 2002): “son estructuras de apoyo creadas por los propios profesores dentro de los centros, para dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnos y profesores. Consiste en la creación de pequeños grupos de compañeros y compañeras de un mismo centro que, colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas.

El grupo recibe demandas de profesores individuales que voluntariamente solicitan su ayuda y junto a ese profesor colabora en el análisis y comprensión del problema planteado, así como en el diseño de propuestas de intervención adecuadas a las dificultades identificadas. Los profesores que se dirigen al GAEP reciben ayuda para definir el problema, considerar posibles alternativas, y probar estrategias prácticas” (Gallego, 2002).

- **Coordinación con las familias.**

Aunque parezca una obviedad decirlo, es importante recalcar la importancia de la implicación de las familias, como agentes de la comunidad educativa, en el devenir de la escuela y establecer una relación fluida y constante basada en la confianza. Asimismo, las asociaciones de altas capacidades en las cuales participan las familias pueden ayudar a contribuir en la atención y respuesta al alumnado de AA.CC., especialmente en las actividades extraescolares, cursos formativos, talleres... ofertados, así como realizar el acompañamiento adecuado que muchas veces estas familias y el alumnado, necesitan. A través de estas asociaciones, pueden establecer relación con familias y alumnas o alumnos en parecidas situaciones, intercambiar experiencias y compartir intereses.

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

Las medidas ordinarias deben ser previas a otro tipo de medidas más específicas. Como ya hemos dicho, se desarrollarán dentro del marco ordinario y tendrán un carácter inclusivo.

Tienen como objetivo prioritario promover el desarrollo equilibrado de las capacidades para todo el alumnado en general y concretamente el del alumnado con altas capacidades.

La legislación vigente, concretamente la Orden Foral 93/2008 en su artículo 19 expone que:

**“Se entiende por medidas ordinarias aquellas que contemplen las modificaciones de las estrategias de las enseñanzas, selección de contenidos con mayor grado de dificultad, actividades de ampliación y de libre elección, adecuación y diversificación de recursos y materiales, organización flexible dentro del aula y modificaciones en la evaluación para aquellas áreas y materias que hayan sido objeto de adaptación.”**

Atendiendo a lo expuesto en dicho decreto y con el objetivo de ir concretando la respuesta educativa en el aula, a continuación, se van a ir desgranando distintas posibilidades que pueden facilitar su desarrollo.

### **ORDEN FORAL 93/2003**

**“Se entiende por medidas ordinarias aquellas que contemplen modificaciones de las estrategias de las enseñanzas, selección de contenidos con mayor grado de dificultad, actividades de ampliación y de libre elección”.**

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

## 5.1 METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Metodologías hay muchas y muy variadas. Cada profesor o profesora debe buscar, encontrar y elegir la metodología que más acorde esté con sus características personales y que mejor responda a su realidad de trabajo, teniendo en cuenta que no todo sirve para todas y todos y para siempre.

Hay que recordar que el profesorado no elige de forma casual su método de trabajo, es decir, la forma en la que desarrolla su labor docente. Esta elección está condicionada, de forma consciente o inconsciente por una serie de elementos entre los que podemos destacar sus propias creencias respecto a su alumnado (alumnado en general y el alumnado con altas capacidades en particular).

Además, si tenemos en cuenta que la metodología empleada en el aula contribuye en gran medida a que el alumnado alcance los niveles de potencial oculto que tiene (Prieto et al., 2011), se hace totalmente necesario reflexionar sobre este punto. Ideas que nos pueden guiar a la hora de decidir sobre qué metodologías serán las más adecuadas para responder a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades.

### El profesorado deberá:

- Conocer los rasgos diferenciales tanto intelectuales como socio afectivos, del alumnado con altas capacidades.
- Comprender sus características y necesidades educativas, así como, la necesidad de una intervención destinada a desarrollar al máximo sus capacidades y a trabajar de forma adecuada sus debilidades.
- Entender que ser una alumna o alumno con altas capacidades no siempre es sinónimo de éxito escolar. Este alumnado tiene los recursos, el potencial, pero no siempre son competentes, por eso también necesitan que se les enseñe, se les guíe.

En cuanto al **aprendizaje**, deberemos recordar:

- \* Que el centro del aprendizaje es el alumnado y que este aprendizaje, de acuerdo con Martínez y Guirado (2010) se produce cuando la persona que aprende interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), y cuando este proceso de aprendizaje lo realiza junto a otros (Vigotsky) y, especialmente, cuando es significativo para él o ella (Ausubel).
- \* El conocimiento no se recibe de forma pasiva, sino que es procesado y construido de forma activa.
- \* Hace falta una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de aprendizaje, donde se tendrán en cuenta elementos como, las características, necesidades y el estilo de aprendizaje del alumnado, los recursos

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

que se van a utilizar, que es lo que se va a enseñar, cómo y a qué se le da prioridad, qué o cómo será la evaluación, etc.

- \* El cambio educativo comienza por cambiar la forma de evaluar. Es necesario entender la evaluación como una herramienta esencial del proceso de mejora y regulación del aprendizaje.
- \* Entender la evaluación como un proceso continuo, formativo e informativo que proporciona información sobre las capacidades del alumnado en determinadas áreas, sus intereses y perfil de aprendizaje. “La evaluación es el método del que disponemos hoy para comprender en qué vamos a modificar la instrucción mañana”. (Tomlinson, 2008)

En relación a la **metodología**, se deberá saber:

- \* Deben estar centradas en el alumnado, para facilitar así la diversificación y la diversidad de las enseñanzas y así poder personalizar el aprendizaje.
- \* Las metodologías activas se postulan como las más adecuadas para el desarrollo competencial de todo el alumnado en general y con altas capacidades en particular.
- \* Es necesario elegir una metodología realista, acorde con la forma de ser y de sentir la enseñanza de cada uno.

***¿Qué estrategias de enseñanza puede tener en cuenta el profesorado, en su trabajo del día a día en el aula, en relación al diseño de la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades?***

Tomando como referencia lo anterior:

- Programar la acción docente teniendo en cuenta que, dentro de la diversidad presente en su aula, también se encuentra alumnado con altas capacidades, alumnado con alto potencial, alumnado con sus propias características como por ejemplo un ritmo de aprendizaje más rápido.
- Conocer las necesidades educativas de todo su alumnado.
- Crear un clima de aula rico, variado, estimulante, posibilitando la creación de espacios dentro del aula para la reflexión de lo aprendido y la retroalimentación.
- Organizar el aula para facilitar dinámicas cooperativas multinivel, incorporación de rutinas de pensamiento y experiencias de aprendizaje basadas en las distintas habilidades y tomando como referencia los distintos niveles presentes en la taxonomía de Bloom.
- Organizar las sesiones en función de las necesidades del aula y no tanto en función del horario.
- Tener en cuenta a la hora de programar las múltiples habilidades, ya que cada alumna o alumno tendrá distinto grado de desarrollo en cada una de ellas y por

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

lo tanto es fundamental fomentarlas todas. Si programamos teniéndolas en cuenta damos oportunidad de aprendizaje a todo el alumnado.

- Posibilitar el aprendizaje “Just in time”, es decir, aprender haciendo y experimentando, entendiendo cómo y por qué suceden las cosas.
- Dar importancia, no sólo al aprendizaje del contenido curricular, sino también al aprendizaje de procedimientos y herramientas que nos permitan dar respuesta a los desafíos del mundo actual.
- Proporcionar al alumnado propuestas de trabajo abiertas con diferentes grados de dificultad. Huyendo de preparar actividades sólo dirigidas al alumnado situado “en la parte central de la campana de Gauss”
- Utilizar una gran cantidad y diversidad de recursos para el diseño de las actividades.
- Integrar como dinamizador de la construcción activa del conocimiento “el conflicto” en sus distintas formas; de asombro, enigma, reto, diálogo y desafíos.
- Fomentar en las actividades diarias que el alumnado tome decisiones y tenga iniciativas. O de una manera más institucional, por ejemplo, determinando en el centro un día al trimestre o al año en el que cada alumna o alumno pueda aprender o incluso enseñar lo que decida.
- Estimular y valorar en las actividades de aula las respuestas divergentes.
- Facilitar las claves para que el alumnado trabaje activamente a partir de la resolución de problemas más complejos de los propios para su edad.
- Realizar propuestas de trabajo individuales dependiendo de las capacidades y niveles de competencia, intentando subir el umbral de exigencia, eliminando “el techo”. Es decir, no limitando los contenidos que el alumnado tiene que aprender, permitiendo que avance y explore el camino en función de su imaginación y de sus intereses.
- Relacionar el aprendizaje con el mundo real, abriendo las puertas de la escuela al entorno, por ejemplo, localizando en él los conceptos que queremos trabajar.
- Utilizar las distintas estrategias de aprendizaje atendiendo al tipo de contenido que se quiera trabajar: clase magistral, trabajo individual, trabajo cooperativo, debates, grupos interactivos, enseñanza entre iguales...
- Diseñar y unificar criterios de evaluación no centrados únicamente en exámenes o pruebas, considerando la evaluación como una oportunidad más de aprender y reflexionar, no como un resultado final o un juicio.
- Incluir en los criterios de evaluación todo aquello que se desea conseguir con el alumnado (que sea responsable, comprometido, esté ilusionado, motivado...). así en las notas o agendas pueden aparecer frases como “Haizea ha trabajado con gran ilusión el proyecto de lengua”, “Javier ha mostrado una gran responsabilidad al asumir el liderazgo de...” , “Miren ha manifestado un gran compromiso...”

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

- Incluir en la evaluación todas aquellas actividades, tanto comunes como individuales, que se han realizado con el objetivo de enriquecer el currículo.
- Introducir instrumentos variados de evaluación, incluyendo la autoevaluación y la evaluación entre iguales.
- Integrarse en redes para compartir recursos y aprender a trabajar con las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Trabajar concibiendo el error como el punto de partida para la adquisición de nuevas experiencias de aprendizaje, como parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Utilizar el juego como recurso para fuente de aprendizaje.
- Fomentar la actitud cooperativa familia-escuela.

## 5.2 ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

El currículo enriquecido es aquél que implica experiencias ricas y variadas. Supone realizar modificaciones o adiciones que pueden estar en el contenido o en las estrategias de enseñanza y deben estar basadas en las características del alumnado para los que están pensadas.

Para Renzulli (1977) el enriquecimiento es el estudio de contenido por encima y más allá del currículo. Defiende que tanto los intereses como el estilo de aprendizaje de la alumna o alumno son una fuente valiosa para orientar los programas de este alumnado.

Así pues, el enriquecimiento supone diversificar la oferta educativa teniendo en cuenta los criterios de extensión y profundidad de la enseñanza, incluyendo todas aquellas estrategias que permitan ampliar las experiencias de aprendizaje del alumnado, ofreciéndoles contenidos, materiales y recursos que generalmente no se encuentran en el currículo ordinario.

Permite personalizar la enseñanza adaptándola tanto a las características personales del alumnado como a sus necesidades individuales concretadas en la evaluación psicopedagógica.

El enriquecimiento debe contribuir a:

- ✓ **Motivar al alumnado.**
- ✓ **Despertar su curiosidad.**
- ✓ **Promover la comunicación entre el alumnado y entre el profesorado y el alumnado.**

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

El enriquecimiento exige flexibilidad y sensibilidad del profesorado ante las necesidades de enseñanza individualizada que precisa el alumnado de altas capacidades.

Es el profesorado responsable de la asignatura en cuestión, quien debe diseñar las actividades e incluso las adaptaciones de enriquecimiento pertinentes para responder a las necesidades individuales de este alumnado, así como unos criterios y un proceso de evaluación adecuados al nuevo planteamiento.

En el diseño de dichas acciones el profesorado deberá tener presente las cuatro “**C**-s”: **C**omunicación, **C**olaboración, pensamiento **C**rítico y **C**reatividad, intentando utilizarlas como base para el desarrollo de las mismas.

Las ventajas de este tipo de respuesta es la motivación académica y la socialización más normalizada. El alumnado además de compartir espacios, actividades grupales y lúdicas con compañeras y compañeros de su misma edad, también trabajan objetivos adecuados a sus recursos intelectuales.

Hay que tener en cuenta que con una enseñanza y aprendizajes enriquecidos se benefician todos los escolares.

#### ADAPTACIONES DE ENRIQUECIMIENTO

---

**“Para conseguir que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos, es preciso recordar que los profesores deben tejer estrechamente los tres elementos clave del currículum: el contenido, el proceso y el producto.”** (Tomlinson, 2008)

Consiste en personalizar la enseñanza del alumnado mediante el diseño de un **plan sistemático** donde se pueden realizar ajustes curriculares individualizados, ofrecer un currículum o actividades que posibilite un trabajo más complejo, más extenso, con mayor profundidad y abstracción dentro del contexto de aula donde está escolarizado el alumnado.

No debe suponer más trabajo para el alumnado, ni una anticipación o adelanto de contenidos de cursos superiores, no es un “darle más” sino “darle en lugar de”. En definitiva, supone posibilitar la realización de un trabajo distinto. Supone modificar el currículo elevando la dificultad y el reto con un contenido diferente y desafiante, adaptándolo a las necesidades individuales del alumnado

Las decisiones que se tomen al respecto deben estar sujetas a revisión y evaluación, pudiendo realizarse modificaciones siempre que se considere necesario. No es algo definitivo e invariable.

El objetivo de estas adaptaciones será evitar aquellos aspectos del día a día del aula que al alumnado le resulten repetitivos o rutinarios y sustituirlos por otros, teniendo en cuenta que todo planteamiento a realizar con el alumnado no solo debe tener un porqué y un para qué, sino que, además, debe ser evaluado y tener su consiguiente reflejo en su **Programa Específico de Intensificación** y por consiguiente en su expediente académico.

Para posibilitar la implementación de estas adaptaciones de enriquecimiento en el aula, podemos utilizar la técnica de enseñanza de la compactación.

### ENRIQUECIMIENTO DEL CONTENIDO

---

El contenido es el “qué”, lo “adquirido”, es decir, es aquello que el alumnado debe llegar a conocer (hechos), comprender (contenidos y principios) y ser capaz de hacer (habilidades) después de realizar una actividad, tarea o experiencia de aprendizaje.

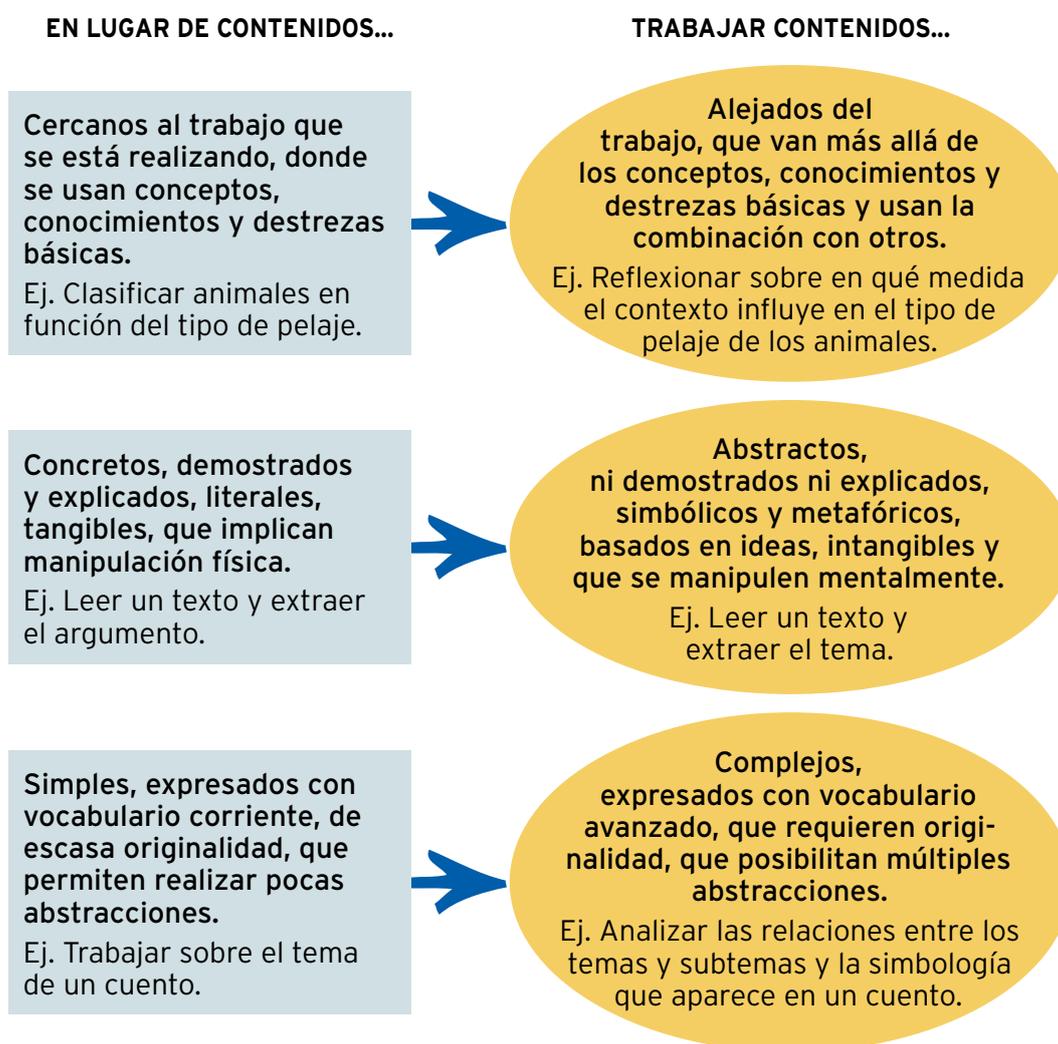
Enriquecer el contenido es dar la posibilidad al alumnado de realizar un trabajo de mayor extensión y profundidad de lo habitual, desde un enfoque que permita desarrollar la creatividad y conectar los aprendizajes con la realidad. Este enriquecimiento no debe realizarse de una manera global y arbitraria, sino que deben contextualizarse en función de las características y necesidades del entorno social del centro y del propio alumnado y partir de los conocimientos previos y experiencias.

Además, es importante que, siempre que la edad lo permita, el alumnado participe en la elección y diseño de los contenidos a trabajar. Esto potenciará su motivación y desarrollará su creatividad.

#### ***¿Cómo enriquecer el contenido?***

- \* Analizando y seleccionando en cada área o asignatura los contenidos que son susceptibles de profundización y ampliación y cuáles de ellos lo son de ser conectados con contenidos de otras áreas.
- \* Utilizando conceptos variados en cuanto a temas, ideas y áreas de conocimiento.
- \* Trabajando la conectividad entre los contenidos; estableciendo conexiones entre los contenidos de una misma materia, en diferentes temas o conexiones entre el mismo tema, pero desde distintas materias.
- \* Evitando los contenidos memorísticos y posibilitando contenidos más relacionales.
- \* Trabajando con problemas de la vida real dando cabida a preocupaciones actuales.
- \* Estudiando personajes de la vida real que sirvan de modelo al alumnado.
- \* Acudiendo a fuentes externas como museos, expertos, bibliotecas, etc.

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS



Fuente Torregro J.C, et. al (2011)

### ENRIQUECIMIENTO DEL PROCESO

El proceso es “el cómo”, es decir, la oportunidad que tiene el alumnado de dar sentido, de llevar a la práctica o practicar con el contenido. En el aula el proceso normalmente adopta la forma de actividad.

Enriquecer el proceso supone trabajar actividades que permitan al alumnado desarrollar habilidades de pensamiento de alto nivel. Enfocando el trabajo del currículo desde un punto de vista más cualitativo que cuantitativo. Haciendo hincapié en el desarrollo de procedimientos y procesos más que en los resultados. Potenciando no sólo el razonamiento y la comprensión, sino también el análisis, la evaluación y la creación.

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

- Utilizando:
  - \* Estrategias que fomenten el desarrollo del aprendizaje autónomo, donde el profesorado proporcionará menos estructura, orientación y control.
  - \* Técnicas de interrogación. Método socrático. Enseñando a preguntar y posibilitando que pregunten.
  - \* Técnicas de experimentación.
  - \* Técnicas que, atendiendo a la taxonomía de Bloom, desarrollen habilidades de pensamiento superior (analizar, evaluar, crear).
  - \* Métodos de indagación. Trabajando con problemas con mayor número de incógnitas, donde el problema no se especifique, sino que aparezca expresado de forma ambigua, con un enfoque más heurístico, donde las respuestas correctas sean múltiples.
  - \* Aprendizaje por descubrimiento.
  - \* Estrategias metacognitivas o que inciden en el desarrollo de la metacognición.
  - \* Procesos de pensamiento divergente, creativo, estimulando la fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad, la asunción de riesgos, la imaginación y curiosidad.
- Posibilitando interrelaciones entre los contenidos y conexiones interdisciplinares o entre áreas.
- Realizando trabajos o tareas que posibiliten el desarrollo de múltiples fases, o pasos.
- Trabajando procedimientos relacionados con la búsqueda de información o los relacionados con las estrategias de asimilación de la información y organización del trabajo (cómo estudiar para retener mejor, cómo organizar el tiempo...)
- Dando importancia al razonamiento, expresión de opiniones razonadas, conclusiones, etc.
- Posibilitando la aplicación o transferencia y/o la aplicación de lo aprendido a diferentes situaciones. Para ello se puede trabajar con elementos poco familiares, en un terreno desconocido, donde se posibilite la necesidad de explorar y el pensamiento flexible.
- Posibilitando que sea el propio alumnado el que elabore procedimientos para la adquisición de los contenidos, trabajando con un contenido abierto, con escasez de instrucciones.
- Posibilitando la generalización.
- Potenciando aprendizajes más significativos y funcionales.
- Siendo más flexibles, introduciendo más actividades abiertas, de libre elección.

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

### ENRIQUECIMIENTO DEL PRODUCTO

---

Producto es el vehículo mediante el cual el alumnado demuestra y amplía lo que ha llegado a comprender y saber como resultado de un trabajo o experiencia de aprendizaje.

Enriquecimiento del producto supone capacitar al alumnado para que desarrolle producciones distintas, variadas y de mayor nivel, producciones originales y sofisticadas que enfatizan el análisis, la síntesis y la evaluación de la información, así como el desarrollo de las nuevas ideas.

Para que el alumnado pueda realizar esas producciones deberá tener claro de antemano los objetivos, conocimientos y destrezas a conseguir, así como los criterios de evaluación.

En el trabajo de Torrego et al. (2011) se aportan una serie de criterios que se pueden aplicar en el enriquecimiento del producto:

- \* Estructurar las tareas de producción de manera que cambien en complejidad, independencia, transformación, abstracción, soluciones multifacéticas y avances en la internalización.
- \* Estudiar los puntos clave según se manifiesten en distintos periodos, disciplinas o culturas.
- \* Incluir materiales complejos o con enfoques variados, fuentes y documentos originales e investigaciones.
- \* Empleo de tutores expertos (tanto alumnos como adultos) en un tema para poder profundizar en él.

Puede que para su implementación se requiera de la enseñanza de una forma más intensiva de alguna habilidad concreta o varias de ellas, habilidades como, por ejemplo, el uso del ordenador, de la expresión oral o escrita, etc. Posibilidad que habrá que tener en cuenta a la hora de programar y organizar el trabajo.

### DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES CON EL OBJETIVO DE ENRIQUECER EL CURRÍCULO

---

El diseño de estas actividades va a requerir un trabajo previo del profesorado en el que debe reflexionar sobre los estilos de aprendizaje del alumnado, los recursos que se pueden utilizar, qué objetivos se quieren trabajar, a qué se le va a dar prioridad, cuáles son los intereses del alumnado, sus necesidades, sus puntos fuertes, sus debilidades, cómo va a ser evaluada la actividad, etc.

De estas actividades, teniendo presente los principios comentados de la escuela inclusiva, se beneficiará todo el alumnado y en su diseño es recomendable tener en cuenta:

- Romper rutinas, reutilizar espacios, tiempos, recursos. Posibilitar tiempos donde desarrollar actividades nuevas, distintas, que causen efecto sorpresa. Por ejemplo: establecer una vez al mes el “jueves loco”, o momentos tipo “esta es

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

tu hora y ahora ¿qué?”, donde el alumnado sea el que elija y prepare el trabajo a realizar.

- Diseñar actividades que posibiliten el desarrollo de destrezas superiores del pensamiento. Atendiendo a la taxonomía de Bloom estaríamos hablando de analizar, evaluar y crear.
- Diseñar actividades que su resolución implique una respuesta abierta y no simplemente una respuesta cerrada y única.
- Diseñar actividades de libre elección, donde el alumnado deba tomar la decisión sobre cuál realizar.
- Diseñar actividades que tengan distinto grado de dificultad y realización. Donde se le pide al alumnado con altas capacidades que comience por la más difícil.
- Proponer actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión.
- Realizar actividades desde un enfoque multidisciplinar que impliquen contenidos y temas que puedan ser abordados desde distintas áreas o materias curriculares.
- Proponer actividades relacionadas con el mundo real, que permitan analizar, reflexionar, estudiar, hipotetizar e incluso plantear posibles soluciones sobre problemas reales de la sociedad.
- Utilizar información de periódicos, TV, internet, etc. para a través del análisis de la realidad, trabajar el pensamiento reflexivo y crítico.
- Ofertar actividades funcionales entendiendo funcionalidad en un sentido amplio, manipulativa, reflexiva, interpretativa, aplicada, relacionada con ejemplos, etc.
- Diseñar actividades que puedan desarrollarse de forma cooperativa.
- Proponer de forma equilibrada la realización de las actividades en distintos formatos: trabajo individual, pequeño grupo heterogéneo, pequeño grupo homogéneo, en parejas heterogéneas, en parejas homogéneas y trabajo en gran grupo.
- Flexibilizar la distribución del tiempo dedicado al desarrollo de las actividades propuestas, permitiendo que no todo el alumnado deba responder o realizar la actividad al mismo tiempo.
- Utilizar técnicas de organización y planificación del estudio, enseñando al alumnado estrategias adecuadas de comprensión, reflexión y razonamiento.
- Diseñar actividades que posibiliten desarrollar la capacidad de transferir a la vida real lo que están aprendiendo en el aula.
- Utilizar estrategias que posibiliten el desarrollo del pensamiento divergente como: la lluvia de ideas, los 5 porqués de Toyota, dar la vuelta al problema o técnica de la inversión, el planteamiento de pensamiento lateral, la escritura creativa...

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

### 5.3 MEDIDAS RELACIONADAS CON LOS RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

**ORDEN FORAL 93/2003**

“Se entiende por medidas ordinarias aquellas que contemplan adecuación y diversificación de recursos y materiales...”

A la hora de tomar la decisión sobre la elección del material con el que se va a trabajar en el aula, es necesario pensar en la adecuación de los mismos teniendo en cuenta:

- \* La diversidad del alumnado que se encuentra en ella y considerar dentro de la misma al alumnado con altas capacidades.
- \* La diversidad también en cuanto al ritmo de aprendizaje, formas de aprendizaje.

El alumnado con altas capacidades no sólo necesita libros y recursos de diferentes niveles, sino también emplear la tutorización por personas expertas. Estas personas pueden ofrecerles información, compañía, apoyo, nuevas y variadas experiencias, un *feedback* adecuado...

#### TUTORÍAS INDIVIDUALIZADAS

---

Las tutorías individualizadas suponen un apoyo, una guía para el alumnado con altas capacidades. Tienen como objetivo primordial promover y reforzar el desarrollo integral del alumnado, orientándole a utilizar sus potencialidades y habilidades para contribuir a su crecimiento personal.

Están encaminadas a canalizar correctamente sus necesidades individuales y enfocadas a facilitar el desarrollo del alumnado y el fomento de su bienestar personal a través de un *feedback* directo, personalizado por parte de la persona adulta con el que el alumnado mantiene un vínculo afectivo importante.

Para su desarrollo será necesario la coordinación de la tutora o tutor individual del alumnado con el resto del profesorado, así como con la familia. Esta coordinación es imprescindible no solo para el traspaso de información sino también, para ajustar expectativas que se hayan creado respecto a este alumnado.

Posibles aspectos a trabajar en estas tutorías:

- \* Mejora de las estrategias cognitivas de aprendizaje y metacognición, por ejemplo: aprender técnicas para hablar en público, estrategias para investigar, buscar información, analizarla, etc.

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

- \* Organización del aprendizaje, por ejemplo: cómo establecer prioridades, cómo organizar sus propios recursos.
- \* Trabajar por la consecución de una autoestima adecuada.
- \* La mejora de las relaciones sociales: adecuada integración en el grupo, técnicas de autocontrol, aprender a aceptar y valorar a las demás personas...
- \* Orientación vocacional.
- \* Estrategias para la toma de decisiones.

#### AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES

---

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es algo que sucede en un marco participativo y en interacción con las/los demás y no en la mente individual de cada persona, debemos entender el contexto del aula como un espacio privilegiado para el desarrollo de dicha interacción y organizarlo y gestionarlo en consecuencia.

Así pues, las decisiones que se tomen en cuanto a la organización y distribución de los agrupamientos del alumnado deberán proporcionar, posibilitar y facilitar los canales necesarios para que esa interacción sea eficaz y propiciadora de las metodologías activas.

Supone organizar grupos de forma flexible y funcional, teniendo en cuenta diferentes criterios, como, por ejemplo, el objetivo de trabajo, el perfil del alumnado, su estilo de aprendizaje, sus destrezas y capacidades, etc. Estos criterios pueden ser muchos y variados y todos válidos. Su elección dependerá y se adaptarán a las necesidades del momento tanto del alumnado como del proceso de enseñanza aprendizaje.

De esta forma, se posibilitará la aplicación de metodologías diferentes, la optimización de los recursos, una atención del alumnado más individualizada, se elevará el grado de motivación, se desarrollará una actitud investigadora y la autonomía personal, así como, el incremento de la participación e implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, sin olvidar que se incrementará la colaboración, la interacción y las relaciones interpersonales.

El profesorado por su parte deberá facilitar y mediar en el proceso de aprendizaje, organizando los grupos, estableciendo los objetivos de trabajo, realizando propuestas, guiando y dando información, sugiriendo distintas formas de actuar, realizando un trabajo de síntesis y metacognitivo de lo realizado por el grupo y diseñando una evaluación donde se prioricen los procesos a los resultados.

A la hora de planificar el trabajo a realizar tanto dentro como fuera del aula sería conveniente:

- Contemplar la posibilidad de que, en función del trabajo a realizar, se combine de forma equilibrada la distribución del alumnado. Diferentes agrupaciones posibles:

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

- Grupo completo.
  - Pequeño grupo heterogéneo.
  - Pequeño grupo homogéneo.
  - Parejas heterogéneas.
  - Parejas homogéneas.
- Entendiendo las posibilidades que ofrecen las agrupaciones homogéneas, ya que a través de ellas se estará dando una oportunidad a que el alumnado trabaje en función de su capacidad e intereses, facilitando así la interacción entre alumnado con altas capacidades o alto rendimiento, o el alumnado que comparte intereses similares.
  - Prever tiempos para trabajar de forma individual y autónoma y trabajo en las distintas agrupaciones posibles.
  - Posibilitar la realización de actividades que impliquen una organización multinivel, donde se pueda agrupar al alumnado en función de sus intereses y no tanto por edad o la pertenencia a un determinado curso escolar.

## ORGANIZACIÓN FLEXIBLE DEL ESPACIO Y EL TIEMPO

**ORDEN FORAL 93/2003**

**Se entiende por medidas ordinarias aquellas que contempla organización flexible dentro del aula...**

El espacio de aula no es aséptico e indiferente. Su organización se realiza en función de cómo entiende el profesorado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos entender el espacio como un importante y potente recurso educativo para poder beneficiarnos de su poder como estimulador del proceso de aprendizaje. Debemos entender el aula como un espacio variable y multifuncional, donde el alumnado tenga posibilidad de movimiento, donde se favorezcan las interacciones, las oportunidades de hacer múltiples y variadas actividades e incluso donde puedan desarrollarse varias acciones de distintos niveles a la vez.

El objetivo es organizar un entorno que nos posibilite y nos facilite una respuesta educativa equitativa. Supone poner tanto el espacio como el tiempo al servicio del aprendizaje, diseñar escenarios donde todos y cada uno de los/as alumnos/as puedan no sólo aprender sino además sentirse a gusto y desarrollar al máximo sus capacidades.

Para ello, es necesario una utilización flexible por parte del profesorado de la distribución del tiempo y del espacio, ya que se ha demostrado que tanto un aspecto como el otro, influyen en los resultados y en la motivación. La flexibilización de

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

espacios entiende que la educación no es una acción circunscrita a un solo lugar, concretamente el aula, sino que considera espacio educativo todo lo que rodea al propio hecho educativo. La utilización de distintos ambientes favorece la estimulación y motivación del alumnado, así como, la diversificación de la enseñanza.

Organizar el espacio del aula como un lugar vivo, que se va construyendo activamente por otras personas, nos lleva a pensar en él como si fuese otro docente.

***¿Cómo podemos implementar esta visión del espacio en nuestro quehacer diario?***

- Creando un lugar cómodo, acogedor y multifuncional.
- Creando espacios versátiles, fáciles de transformar y adaptar. Transformando el mobiliario, redistribuyendo las funciones del mismo, posibilitando otras funciones distintas.
- Reorganizando, rediseñando, redecorando, distribuyendo, estructurando el espacio en función de lo que se quiera trabajar, creando espacios asociados al aprendizaje de cada momento.
- Planteando la posibilidad de crear diferentes espacios paralelos dentro del aula, con el objetivo de poder organizar diferentes actividades al mismo tiempo, dando cabida a los distintos estilos de aprendizaje.
- Consiguiendo nuevas zonas aprovechables, por ejemplo, crear macro mesas, juntando unas cuantas y poniendo un papel continuo encima, crear una nueva pizarra, aprovechar las ventanas como paneles informativos, etc...
- Creando espacios que favorezcan la interacción, el encuentro entre las personas y la socialización, posibilitando el acercamiento de unas hacia las otras.
- Creando espacios tecnológicamente activos, donde se favorezca el acceso y el uso educativo de las TICs.
- Creando un espacio abierto y permeable al entorno y al mundo.
- Creando un espacio que posibilite el compartir, presentar, difundir el trabajo que se realiza en el grupo clase.
- Dando voz al alumnado para que participe en el diseño y la recolocación.

En cuanto al tiempo, debemos aceptar la realidad de que cada persona construye sus conocimientos de acuerdo a tiempos y ritmos propios. Por lo tanto, esa diversidad es conveniente tenerla en cuenta a la hora de diseñar la distribución de los tiempos en el aula.

Por otra parte, vemos como la rigidez en los horarios puede estar influyendo en no poder desarrollar otro tipo de trabajos que precisan de ritmos y tiempos distintos a los habituales, trabajos como, por ejemplo, proyectos interdisciplinarios.

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

Por eso, tanto la planificación y utilización del tiempo como del espacio, debería variar en función de la metodología empleada, el tipo de alumnado, el tipo de trabajo a realizar, los objetivos planteados, el contexto donde queremos que se desarrolle la acción educativa, etc.

### RINCONES O CENTROS DE APRENDIZAJE

---

Llamamos rincón o centro de aprendizaje al lugar concreto del aula que contiene un conjunto de actividades o materiales pensados con el objetivo de enseñar o ampliar el trabajo que se está realizando en el aula.

Es un lugar donde poder diversificar el trabajo a realizar. Donde no solo se dispondrá de un lugar físico para realizar un trabajo concreto sino también de los recursos y los medios necesarios para llegar a desarrollarlo (material de consulta, material de enriquecimiento, ordenador...).

Siguiendo la filosofía del rincón o centro de aprendizaje, también se pueden organizar en el aula diferentes lugares donde el alumnado pueda trabajar de forma simultánea distintas tareas. A esos rincones pueden acceder en pequeños grupos y una vez realizada la actividad rotará al siguiente rincón de trabajo.

Los rincones o centros de aprendizaje deberán:

- \* Disponer de instrucciones claras de cómo, cuándo y por quién deben ser utilizados.
- \* Tener un gran abanico de materiales variados y diferentes al material de trabajo habitual, elegidos o diseñados atendiendo a criterios de: nivel de dificultad, perfiles de aprendizaje, intereses y formatos variados y motivadores.
- \* Posibilitar la progresión del alumnado.
- \* Fomentar la capacidad de libre elección y la autonomía del aprendizaje.
- \* Incluir actividades abiertas, con más de una posible solución.
- \* Posibilitar el trabajo en distintas formaciones: individual, parejas, pequeño grupo.
- \* Posibilitar un sistema de registro del trabajo realizado.
- \* Incluir un plan de evaluación continua de los progresos.

### GESTIÓN DEL TIEMPO. EL BANCO DEL TIEMPO. LOS MICRO-ESPACIOS

---

Organizar el tiempo destinado a una asignatura en espacios cortos y con objetivos y actividades de trabajo claras. Por ejemplo, organizar una sesión utilizando el sistema de microespacios.

Ejemplo. En una sesión de 50' de matemáticas en un grupo de 2º de Educación Primaria.

ORGANIZACIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD
<p><b>1º</b> <b>Diez minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar la atención del grupo clase.</li> <li>• Motivar al grupo.</li> <li>• Desarrollar habilidades de atención, escucha y respeto a las demás personas y sus intervenciones.</li> </ul>	<p>Repaso de cálculo mental apoyados con material - programas en la pantalla digital.</p> <p>Se presenta la actividad de forma lúdica.</p>
<p><b>2º</b> <b>Veinte minutos</b></p> <p>Distribución 5'+5'+5'+5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar de forma manipulativa los distintos conceptos matemáticos que están estudiando.</li> <li>• Desarrollar hábitos de trabajo en grupo.</li> <li>• Desarrollar habilidades sociales.</li> <li>• Afianzar conceptos y habilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divide la clase en 4 grupos.</li> <li>• A cada grupo se le asigna un lugar físico del aula donde encontrarán material manipulativo para trabajar:                             <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Grupo a:</b> Sumas y restas</li> <li><b>Grupo b:</b> Tangram</li> <li><b>Grupo c:</b> Tetris</li> <li><b>Grupo d:</b> Polígonos</li> </ul> </li> <li>• Cada grupo trabajará en su rincón durante 5'. Acabado el tiempo rotará al siguiente rincón donde realizará otra actividad.</li> </ul>
<p><b>3º</b> <b>Veinte minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afianzar la comprensión de conceptos y habilidades.</li> <li>• Desarrollar hábitos de trabajo individuales.</li> </ul>	<p>Realizar trabajo individual con el libro o fichas.</p>

POSIBILITAR TIEMPOS DE COORDINACIÓN AL PROFESORADO

Existe un tiempo en el que el profesorado no está atendiendo directamente al alumnado y que es esencial no sólo para la organización de la escuela y la formación del profesorado sino también, para trabajar de forma conjunta por la calidad de la enseñanza.

Es en ese tiempo cuando el profesorado se coordinará, se programarán actividades conjuntas, se compartirán experiencias y materiales, fomentando así una cultura colaborativa del trabajo, se trabajará sobre los proyectos y actividades de investigación y formación que se estén desarrollando y se generarán los procesos de mejora a implementar en el centro.

## 5. MEDIDAS ORDINARIAS

**5.4 PROGRAMA ESPECÍFICO DE INTENSIFICACIÓN (PEI)**

La OF 93/2008 en el apartado referido a las medidas ordinarias recoge:

**ORDEN FORAL 93/2008**

**“Estas medidas serán recogidas en un Programa Específico de Intensificación con profundización o ampliación del aprendizaje y puestas en conocimiento de la familia.”**

El Programa Específico de Intensificación (PEI), es el documento donde se recogen todas las acciones educativas singulares, propias, diferentes o específicas puestas en marcha en el centro escolar, para responder a las necesidades educativas individuales de una alumna o alumno que presenta altas capacidades, así como la justificación de las mismas.

Es decir, en el PEI deben quedar reflejadas todas las modificaciones, estrategias, adaptaciones, compactaciones, actividades, recursos materiales y personales empleados, su organización, así como las personas responsables de su aplicación.

Deberá aportar aquellos aspectos singulares y específicos que hacen de la propuesta un programa único e individual. Estos serán la referencia a tener en cuenta a la hora de realizar la evaluación y el seguimiento del alumnado.

Será la tutora o tutor, con el apoyo del resto del equipo docente y del departamento de orientación, quien se responsabilizará de su realización.

## 6. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS

Estas medidas se deberán adoptar cuando nos encontremos en la siguiente situación:

- Han sido ya aplicadas las medidas ordinarias.
- Cuando al realizar la evaluación sobre la aplicación de las medidas ordinarias se compruebe que su aplicación ya no es suficiente para responder a las necesidades educativas del alumnado con alta capacidad.
- Cuando en la evaluación psicopedagógica que se realice a la alumna o alumno se valore que no solo presenta un rendimiento excepcional en una, varias o todas las áreas del currículo, sino además se haya comprobado que tiene los contenidos adquiridos en las áreas mencionadas.

### 6.1 FLEXIBILIZACIÓN

#### ORDEN FORAL 93/2008, ARTÍCULO 19.2

“La medida extraordinaria consiste en la flexibilización de la duración de los diversos cursos o etapas del sistema educativo. Esta flexibilización puede darse mediante:

- a) La anticipación de un año al comienzo de la educación básica del alumnado siempre que suponga el adecuado desarrollo personal y social.
- b) La incorporación a un curso superior al que corresponda por su edad, acompañado en su caso, de medidas y programas de atención específica”.

## 6. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS

La decisión de flexibilizar a una alumna o alumno se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente las necesidades de este alumnado y su desarrollo integral.

Supone adelantar un curso la escolarización de la alumna o alumno para adecuar sus posibilidades de aprendizaje a su capacidad, sus conocimientos, su ritmo y rendimiento intelectual. Por lo tanto, la flexibilización es una medida que se deriva de las características del aprendizaje del alumnado, tanto de las cognitivas, de las físicas, de las sociales como de las emocionales. De ahí que, haya que tenerlas muy presentes.

Se considera que puede ser una medida válida en aquellos casos en los que el alumnado además de presentar un desarrollo intelectual superior, también presenta una madurez social y afectiva igualmente superior o al menos suficiente para desenvolverse en el nuevo entorno (Jiménez, 2001).

Condiciones a tener en cuenta a la hora de tomar la decisión de flexibilizar a una alumna o alumno:

- \* La alumna o alumno tiene un ritmo de aprendizaje más rápido que el del resto de sus compañeros/as, lo que hace que su avance en el currículo sea de una forma más rápida de lo que sería propio para su edad.
- \* El rendimiento escolar es superior al del resto de sus compañeros/as, presentando un rendimiento excepcional global.
- \* Existe un importante desfase curricular por arriba.
- \* Se observa apatía y aburrimiento en la actitud de la alumna y alumno.
- \* Tiene adquiridas las competencias curriculares del curso que va a saltar.
- \* Se valoran las posibles disincronías que pueda haber entre los distintos ámbitos de desarrollo cognitivo, afectivo, social, y se ha constatado que la flexibilización no pone en peligro el desarrollo del equilibrio personal y la socialización del alumnado.
- \* Se estima que reúne las condiciones adecuadas, social y emocionalmente, para acceder a un curso superior con alumnado de mayor edad.
- \* El equipo docente y el/la orientador/a o el departamento de orientación, según corresponda, acredita que es la medida más adecuada para el desarrollo personal, social y emocional del alumnado.
- \* La alumna o alumno y la familia aceptan la medida.

Hay que tener en cuenta que, para atender adecuadamente las necesidades del alumnado, la medida de la flexibilización puede, y en muchas ocasiones, debe, ser usada junto a otras alternativas o programas como, por ejemplo, el enriquecimiento.

## 6. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS

Así mismo, no hay que olvidar que la medida en sí misma supone un cambio importante en la vida escolar del alumnado. Por lo tanto, habrá que tomar las medidas oportunas para anticipar y preparar adecuadamente su implementación. El avance de curso debería ocurrir en puntos naturales de transición, como el comienzo de un nuevo curso escolar, y debe ser organizado con una adaptación progresiva. Para ello, por ejemplo, el alumnado susceptible de ser flexibilizado puede, previamente a la incorporación al nuevo curso, participar en actividades con sus nuevas compañeras y compañeros, realizar algún proyecto, etc.

Debe tenerse cuidado para evitar crear excesivas expectativas del avance del curso. La alumna o alumno no debe vivirlo como un fracaso si el ajuste no tiene éxito.

## 7. Orientaciones a tener en cuenta en el diseño de una respuesta educativa más equitativa para el alumnado con altas capacidades

- **Incorporar en los programas de aula objetivos y contenidos específicos para favorecer el desarrollo personal y socioemocional de todo el alumnado.**

Introducir en el trabajo diario objetivos, contenidos, estrategias e incluso si es posible programas específicos, en los que se haga especial hincapié en el desarrollo de las emociones, habilidades sociales, la resolución de conflictos, etc.

- **Propiciar la práctica y desarrollo de actividades artísticas.**

Abarcando las distintas expresiones del arte desde un punto amplio y flexible, (danza, música, teatro, diseño, cine, poesía, fotografía, artes plásticas, artesanía, literatura, artes visuales...). Todo ello impulsando y dando importancia en el centro a la educación artística, entendiendo que **“La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes”**.

“Todos los humanos tienen un potencial creativo. Las artes nos proporcionan un entorno y una práctica en los que la persona que aprende participa en experiencias, procesos y desarrollos creativos. Según las investigaciones realizadas, cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe." (UNESCO, 2006).

### ■ Programar acciones que posibiliten un entrenamiento metacognitivo.

La metacognición es la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y su forma de aprender, es decir, es la capacidad de reflexión que la persona tiene sobre las estrategias, variables y procesos cognitivos que intervienen en la elaboración de su propio conocimiento y en la representación particular que realiza sobre la realidad.

Si tenemos en cuenta que las estrategias cognitivas son aquellas que utiliza la persona cuando está solucionando un problema (acción), y que las estrategias metacognitivas son aquellas que usa para controlar los procesos cognitivos para asegurar que se alcancen las metas perseguidas (evaluación y control), podemos concluir que la metacognición no solo posibilita a la persona la adquisición de conocimientos sino que, además, el empleo y control de los mismos (Vargas y Arbeláez, 2001).

Por lo tanto, podemos entender que las estrategias metacognitivas, de acuerdo con Mayor, Suengas y Marqués (1993) son procedimientos que cada uno de nosotros irá construyendo y desarrollando a lo largo de su vida de manera consciente y sistemática, de manera que le faciliten las actividades propias del procesamiento de la información, desde la búsqueda activa de la información, hasta su almacenamiento en su memoria o su evaluación posterior, todo ello con la finalidad última de poder autorregular nuestro propio aprendizaje.

Hoy está científicamente comprobado que este proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje, complementado con la habilidad de aplicar estrategias metacognitivas a una situación particular, dan como resultado un aprendizaje más eficaz. Por ello la labor del profesorado no debe centrarse solamente en enseñar su materia sino también en enseñar cómo pensar sobre la materia a aprender.

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**7.1 ¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE LA METACOGNICIÓN?**

Porque un pensamiento metacognitivo pobre es el causante en el alumnado de (Marina y Pellicer, 2015):

- Pobreza narrativa.
- Dificultad a la hora de organizarse.
- Inseguridad ante lo que van aprendiendo.
- Dependencia.
- Dificultad para reconocer los errores propios.
- Ausencia de visión de conjunto.
- Dificultad para consolidar nuevos aprendizajes.

Así pues, la implementación en el aula de actividades y procedimientos metacognitivos posibilitará al alumnado información interesante que le ayudará en un futuro a controlar su proceso de pensamiento y transformarlo, a anticipar dificultades, a prever tácticas para enfrentarse a posibles dificultades, así como controlar y evaluar los resultados para lograr un aprendizaje más consciente, eficaz y exitoso, mejorando el rendimiento y la capacidad de resolución de problemas.

**¿Cómo realizar un entrenamiento metacognitivo?**

- \* Realizando en cada asignatura una programación sistemática donde se identifique y se determine qué habilidades y estrategias concretas de pensamiento se van a trabajar en relación a la materia concreta de estudio y cómo realizarlo. Teniendo en cuenta, no sólo las características propias de la asignatura sino también las características del alumnado del grupo clase.
- \* Aplicando estrategias de autoconocimiento, que permitan al alumnado ser consciente del mismo, conocerse mejor, tener clara la tarea y los objetivos, ser capaces de planificarla, hacer un seguimiento de la misma y llevar a cabo una autoevaluación. Supone identificar habilidades, limitaciones, herramientas, conocimientos previos, conocimientos nuevos, progresos y su aplicación práctica para hacer frente a las distintas situaciones que se plantean.
- \* Fomentando en el alumnado el hábito de realizarse preguntas sobre cómo piensan y cómo aprenden mejor.

Preguntas como ¿Qué estoy haciendo?, ¿Cómo puedo explicar mis ideas a otras personas?, ¿Por qué lo estoy haciendo?, ¿Cómo y por qué estas ideas son importantes en la solución del problema?, ¿Qué tipo de resultado se obtendrá y qué conceptos y estrategias fueron importantes en la solución del problema?

En propuesta de Marina y Pellicer (2015) ¿Cómo sabes cómo aprender mejor?, ¿Qué te ayuda a recordar lo que aprendes?, ¿Acostumbras a relacionar lo que aprendes?, ¿Eres consciente mientras aprendes de lo que más te sorprende

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

o impacta?, ¿Cómo te organizas a la hora de aprender algo?, ¿Valoras cómo aprendes?

- \* Verbalizando los procesos internos. El profesorado puede erigirse en ejemplo explicitando cuáles son los procesos cognitivos que él utiliza para llegar a determinadas metas mientras está trabajando con el alumnado.
- \* Incorporando la reflexión como hábito de aprendizaje. Como guía para trabajar este proceso de reflexión se puede tomar como referencia lo que Swartz et al. (2013) denominan "escalera de metacognición", que consta de cuatro peldaños:
  1. Ser consciente del tipo de pensamiento que se está realizando.
  2. Identificar y describir la estrategia empleada.
  3. Evaluar la eficacia de la estrategia que se ha aplicado.
  4. Planificar el desarrollo del mismo tipo de pensamiento en un futuro.
- \* Programando actividades de análisis y discusión sobre los propios conocimientos y las estrategias que cada persona pone en funcionamiento ante determinadas tareas de aprendizaje.
- \* Posibilitando la realización de actividades que permitan la aplicación de las estrategias aprendidas para asegurar y afianzar la transferencia de las mismas.
- \* Examinando y analizando de forma conjunta en clase materiales de elaboración personal que muestran, indirectamente, la manera de procesar que tiene el alumnado (apuntes, esquemas, exámenes, mapas conceptuales, diarios personales...).
- \* Planificando la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, utilizando, por ejemplo, la evaluación inicial sobre un tema para reflexionar sobre lo que sabe del tema objeto de estudio, o realizando actividades concretas de autoevaluaciones del trabajo realizado.
- \* Aplicando programas concretos para trabajar la metacognición que en algunos centros se trabajan como un complemento curricular, un anexo, que puede aplicarse en paralelo o como forma simple de extensión de los contenidos.
- \* Todo el alumnado se puede beneficiar de la aplicación de dichos programas, sin embargo, a mayor cantidad de recursos cognitivos, mayor eficacia de estos métodos.

### **Organizar el trabajo en torno a talleres**

Esta es una estrategia metodológica que se utiliza tanto para ampliar contenidos como para relacionar los contenidos de unas áreas con otras.

El profesorado deberá conocer previamente cuáles son los intereses de su alumnado para luego establecer el tema y posteriormente diseñar el plan de trabajo.

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

En el plan se contemplarán: los objetivos a trabajar, los recursos, la metodología, los contenidos, los procedimientos, el diseño de las actividades y la forma en la que se realizará la evaluación, así como el espacio y el tiempo que se va a emplear para su desarrollo.

Se puede organizar dentro del propio aula, junto con aulas del mismo curso académico, con otras de distintos cursos ...

Ejemplos de talleres: Taller de juegos de mesa, de escritura creativa, de cálculo mental, de teatro, de uso de la calculadora, de juegos cooperativos, de cubo de Rubik, etc.

### **Organizar el trabajo a través de la implementación en el aula de la "Tarea Integrada"**

La tarea integrada es una secuencia didáctica organizada de tal manera que posibilite al alumnado la realización de una actividad o tarea compleja, relacionada con distintas áreas de conocimiento y con su propia experiencia vital, relacionada con situaciones problemáticas reales y vinculada a contenidos y criterios de evaluación de distintas materias. Por lo tanto, tiene como base un currículo integrado, no dividido por materias.

#### *¿Cómo organizar el trabajo a través de la implementación en el aula de la "Tarea Integrada"?*

Para su aplicación es necesario definir las tareas, el profesorado implicado y coordinar las acciones (gestionar tiempos y recursos).

El punto de partida es decidir qué competencias se quieren trabajar con el alumnado, luego cuáles serán las capacidades necesarias a desarrollar para conseguir las, para después definir cuáles serán las áreas del currículo implicadas.

Una vez llegados a este punto, se realizará la secuenciación de la actividad, la definición del tipo de agrupamientos de trabajo, las funciones de cada miembro, los materiales necesarios, la temporalización y el diseño de los indicadores de éxito.

El resultado será un producto final sobre el que se reflexionará mediante el proceso de evaluación, que incluirá tanto la auto, como la coevaluación.

### **Posibilitar momentos de estudio libre programado y/o estudio independiente**

Este tipo de estudio supone una oportunidad para crear un espacio de aprendizaje a la medida de cada alumna o alumno con el objetivo de desarrollar sus talentos e intereses particulares, partiendo siempre de su realidad personal y educativa

Consiste tanto en programar unos tiempos dentro de las rutinas diarias como en el uso libre del tiempo disponible para permitir al alumnado que trabaje libremente en aquellas actividades que son de su interés.

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Estos tiempos, que deberán ser regulados, estructurados y organizados por el profesorado, formando parte del horario semanal del alumnado y del plan de atención individualizada del mismo.

***¿Cómo y qué tipo de actividades se pueden programar en los momentos de estudio libre programado?***

El profesorado junto al alumnado puede crear itinerarios de aprendizaje personales que pueden quedar reflejados en el sistema de registro que se considere adecuado, por ejemplo, una agenda personal o un portfolio.

En esa agenda o portfolio se anotarán los objetivos de trabajo, las metas que queremos conseguir y qué tipo de acciones se realizarán para conseguirlos. El alumnado con la guía y el asesoramiento del profesorado irá trazando su propio itinerario con su propio ritmo, es decir, planificará su propio trabajo, eligiendo los objetivos y las actividades que va a realizar, así como el orden en que lo realizará. También deberá quedar registrada la evolución, así como, la autoevaluación y la evaluación por parte del profesorado del trabajo realizado.

El profesorado también puede ofrecer una amplia gama de actividades donde el alumnado pueda elegir o programar un espacio que podríamos denominar “la hora y ahora qué” o “éste es mi tiempo de aprender”, o “hoy quiero investigar o aprender sobre...”. También puede ser un tiempo donde el alumnado enseña a las demás personas sus habilidades, sus temas de interés, etc. como “este es mi tiempo de enseñar...”.

**Posibilitar experiencias de aprendizaje distintas y rompedoras con la rutina del día a día en un centro, por ejemplo, mediante actividades como la “tarea en torno a un eje temático”**

Experiencia de ruptura del modelo tradicional de aula cerrada-profesorado-grupo. Es una actividad que puede desarrollarse por ejemplo una vez al año, durante unos días concretos, donde se dé un vuelco a horarios, utilización de espacios, grupos y niveles.

Todo el claustro se deberá implicar en el diseño y planificación de las actividades que se desarrollarán en torno a un eje temático. El equipo docente se puede organizar en parejas y diseñar talleres relacionados con el tema elegido, donde participará el alumnado de distintos cursos.

El objetivo de estos talleres es realizar un proceso de investigación que permita al alumnado llegar a un producto final que luego puedan compartir de forma interactiva con el resto de sus compañeras y compañeros.

**Trabajar por ámbitos de experiencia**

Consiste en organizar el trabajo del entorno a un ámbito de experiencia elegido por la alumna o alumno, ya sea porque quiere profundizar más en él, o porque le interesa especialmente y en el aula no está previsto trabajar

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Este planteamiento, aunque puede aplicarse a todo el alumnado, está pensado especialmente para aquel alumnado que por su ritmo de trabajo acaba muy pronto la tarea asignada. Su aplicación puede realizarse tanto de forma individual o en pequeño grupo.

El objetivo es que el alumnado encuentre sentido a lo que hace y sea libre para decidir el trabajo que quiere desarrollar, aportando el material necesario e incluso organizando el grupo de trabajo.

A través del trabajo por ámbitos de experiencia, se crean las condiciones que posibilitan la participación del alumnado en la construcción de sus conocimientos. Favorece la autonomía, la libre elección de tarea, el trabajo en grupo y la toma de decisiones, además de propiciar el respeto al ritmo y los estilos de aprendizaje del alumnado.

### **Utilizar estrategias que posibiliten el aprendizaje dialógico, como, por ejemplo, los grupos interactivos**

Los grupos interactivos constituyen una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje dialógico.

Estos agrupamientos potencian y contribuyen a la transformación de las interacciones entre las niñas y niños o personas adultas que participan. Con esta metodología se fomenta una diversificación de las interacciones intergeneracionales y además favorece el aprendizaje entre iguales.

#### *¿Cómo implementar en el aula los grupos interactivos?*

Se trata de agrupar al alumnado de manera heterogénea tanto en cuestiones de género como de origen cultural y nivel curricular. Una vez hechos los grupos, se proponen trabajar varias actividades con una duración aproximada cada una de ellas de entre 15 a 20 minutos.

Cada grupo realiza una actividad concreta mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo, asegurando que se trabaje la actividad y que se desarrolle el aprendizaje entre iguales. La persona adulta se encargará de que el alumnado ayude a sus compañeras y compañeros generando un diálogo y unas interacciones fluidas.

Normalmente cuando pasa un tiempo previamente determinado por el profesorado (15 o 20 minutos) cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora. De esta forma, al final de la sesión, cada alumna o alumno habrá podido realizar 4 o 5 actividades distintas sobre el tema en el que se esté trabajando

Para su desarrollo y mejor aprovechamiento con el alumnado con altas capacidades, a la hora del diseño de las actividades a realizar con él/ella, será importante tener en cuenta las orientaciones previamente expuestas para el enriquecimiento del currículo.

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**Utilizar la tecnología**

Estamos en una sociedad donde la tecnología está marcando cada vez más las tendencias sociales y laborales, de ahí que las habilidades y competencias que tenemos que desarrollar en las aulas, tengan que ir necesariamente orientadas a desenvolverse plenamente en este contexto altamente digital.

Además, hay que tener presente que la información ya no está solamente en los centros educativos, sino que la información hoy está fuera, circulando por la red. Por eso, uno de los retos de la educación actual es desarrollar las competencias y destrezas necesarias para buscar, recopilar y procesar esa información para convertirla en conocimiento y luego poder compartirla.

Esto hace necesario un replanteamiento de la educación hacia el desarrollo tanto de las competencias científico tecnológicas como de la competencia digital, no solo centrándose en el manejo de herramientas tecnológicas, sino también en la capacidad de aprender, trabajar con otras personas, participar y crear en la sociedad digital.

A la hora de incorporar la tecnología digital al aula, hay que hacerlo en coherencia con el proyecto de centro y su infraestructura y desde una perspectiva realista con los recursos, la estructura, los medios y los recursos tanto materiales como personales de los que dispone el centro.

***¿Cómo utilizar la tecnología en los centros escolares?***

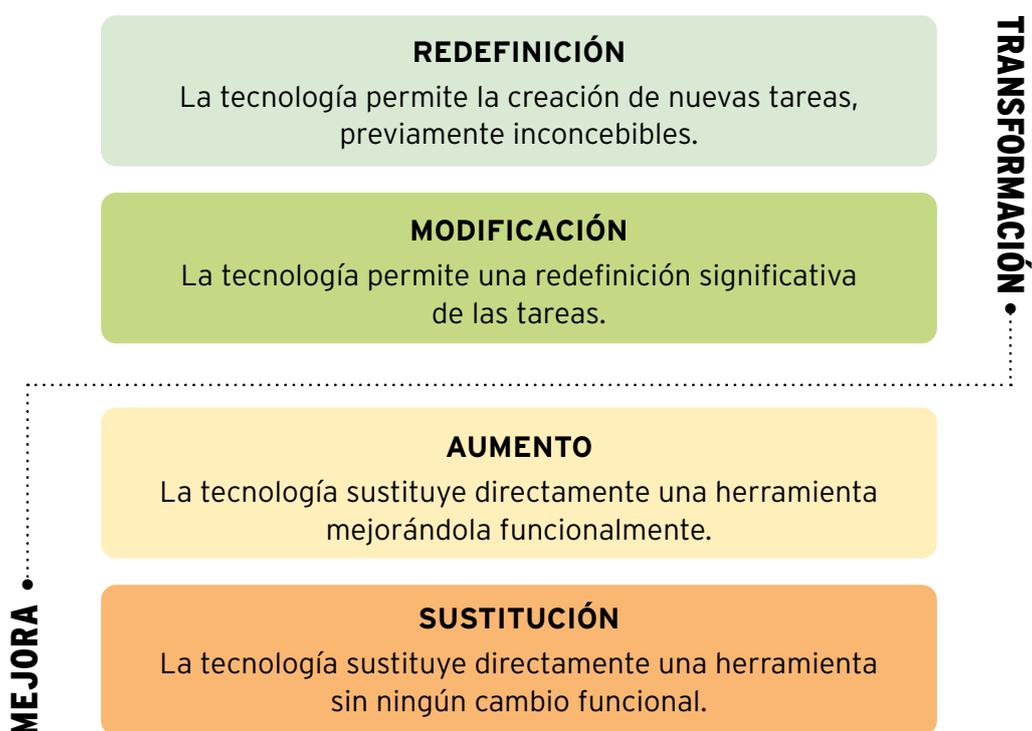
No sólo consiste en introducir las Tecnologías de Información y Comunicación en las aulas sin más, sino en saber utilizarlas para mejorar el rendimiento del alumnado, atender a sus necesidades formativas teniendo en cuenta que no todo lo que se hace sirve para todas las personas por igual.

El uso de las TICS además debe tener como objetivo:

- \* Mejorar la comunicación en el entorno educativo; entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, entre el propio profesorado y entre el centro y las familias.
- \* Publicar y compartir experiencias y materiales (tanto el alumnado como el profesorado).
- \* Fomentar la construcción colaborativa de conocimientos con recursos digitales entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- \* Facilitar la formación del profesorado.
- \* Facilitar la participación de las familias en la vida del centro como miembros y parte de la comunidad educativa.

En su implementación en los centros se puede tomar como referencia el modelo de Ruben Puentedura (2010), el modelo SMAR (*Sustitución, Aumento, Modificación, Redefinición*), modelo dividido en dos etapas, una de mejora y otra de transformación.

## 7. ORIENTACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES



Adaptado de López (2015)

**Utilizar de forma didáctica las redes sociales**

Las redes sociales tienen un gran potencial educativo. Se han convertido en una herramienta que fomenta la cooperación y el intercambio y que puede llegar a facilitar el aprendizaje colaborativo.

Son pues, herramientas interactivas, útiles, divertidas, fáciles de utilizar y eficaces para la enseñanza y el aprendizaje que posibilita que el alumnado aprenda "haciendo cosas".

Además, no sólo permiten la transmisión de conocimientos y la colaboración entre personas, sino que, también, desarrollan competencias tecnológicas imprescindibles para operar en contextos diversos y complejos, ayudando tanto al profesorado como al alumnado a tomar conciencia sobre la importancia de la identidad digital y de los procesos sociales de participación, formación de la opinión y toma de decisiones.

## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

### **Instrucción multinivel**

La instrucción multinivel es un método de enseñanza que permite al alumnado acceder al contenido teniendo en cuenta sus características, peculiaridades y singularidad propia, sus capacidades, habilidades, intereses, estilos de aprendizaje y respuesta, dando el mismo valor a las distintas manifestaciones, permitiendo así mismo, la participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Se basa en los siguientes principios:

- a) Proporcionar múltiples y variados medios de representación (el “¿qué?”), ya que el alumnado difiere en el modo en el que percibe y comprende la información que se le presenta.
- b) Proporcionar múltiples y variados medios de expresión (el “¿cómo?”), ya que el alumnado presenta distintos modos de “navegar en medio de aprendizaje” y expresar lo que sabe.
- c) Proporcionar múltiples y variados medios de compromiso (el “¿por qué?”), ya que el alumnado difiere marcadamente en la forma en que puede sentirse implicado y motivado para aprender.

## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

***¿Cómo se planifica la instrucción multinivel?***

De acuerdo con el trabajo de Rodríguez, Salas y Lladó (2020), se parte de una única lección, y se ofrece al alumnado la posibilidad de elegir entre diferentes actividades o tareas para posibilitar la participación de todos/as y cada uno/a de ellos/as, dando también posibilidad de elegir la forma en la que quiere expresar el conocimiento adquirido, apoyándose en la interacción del alumnado promovida desde el aprendizaje cooperativo.

El profesorado trabaja para lograr metas individuales, posibilitando así una individualización y flexibilización de la enseñanza.

Constituye una forma de responder al mismo tiempo a las necesidades del currículo y a las del alumnado, utilizando distintas formas de presentar la información, distintos métodos de aplicación, adaptados a los distintos estilos de aprendizajes que se dan en el aula y distintos tipos de evaluación basada en el nivel de habilidad de cada alumno/a.

Pasos necesarios para realizar un diseño de actividad multinivel.

1. Identificar los conceptos a aprender, los objetivos y las metas a conseguir.
2. Determinar las formas variadas en las que presentar la información.
3. Establecer los modos de práctica y expresión del producto.
4. Elegir los métodos de evaluación tanto para el alumnado como para la práctica docente.

**Tutoría entre Iguales**

La tutoría entre iguales –o *peer-tutoring*, como se la conoce en el contexto anglosajón– es una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que alumnado más experto apoya al resto del alumnado, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas.

**“La tutoría entre iguales es una modalidad de aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido.”** (Duran y Vidal, 2004).

La relación del alumnado es planificada por el profesorado, aunque, según esta definición, el rol del alumnado tutor se concibe como una prolongación del profesorado, otras propuestas plantean ampliar esta definición, de modo que se reconozca el valor educativo del aprendizaje recíproco, así como la actividad conjunta entre quienes componen la pareja o el grupo. En efecto, algunos trabajos de investigación han mostrado que el profesorado también aprende, al tiempo que ayuda a otras personas a aprender (Ferrer, 2003) y que la intervención de todas las personas en una actividad es fundamental.

## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**Dos docentes en el aula. Docencia compartida**

Esta organización de la labor docente, parte de la concepción de que la colaboración entre el profesorado constituye una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, siendo un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia.

Contempla que dos docentes trabajen conjuntamente con el mismo grupo-clase. Una o uno desempeñando el papel de profesorado responsable de la materia y otra u otro de profesorado de apoyo.

**Aprendizaje en relación con el entorno a partir de tareas auténticas**

El punto de partida es conocer el entorno en que está ubicado el centro escolar, sus recursos, sus posibilidades, su entramado social y detectar una necesidad, problema o un tema susceptible de mejora en alguna de las instituciones estudiadas. El alumnado se encargará de trabajar y plantear soluciones y alternativas posibles para cambiar la deficiencia detectada.

El objetivo de esta acción educativa es trabajar los contenidos curriculares desde un punto de vista alternativo, donde el alumnado aprende mientras crea conocimiento y saber, situándose en el mundo real y relacionándose con lo que es cotidiano para otras personas vinculadas al mundo cultural, productivo, de la comunicación, de los servicios, la creación o la investigación.

En los centros en los que esta experiencia se ha llevado a cabo, como el *Institut Quatre Cantons*<sup>4</sup> de Barcelona, las entidades externas han colaborado cediendo al profesional de su institución que propone, orienta, conduce y evalúa la actividad del alumnado. Además de proporcionar visitas, conferencias, o sesiones de trabajo con otras y otros profesionales que les ayuden a formarse en el trabajo que están realizando.

**Aprendizaje por descubrimiento**

Es una teoría desarrollada por Jerome Bruner que parte de la premisa de que el conocimiento real y más importante es el que se aprende por sí mismo. Por ello, este autor considera que el alumnado debe adquirir de modo activo, constructivo individual, a través de su experiencia personal de descubrimiento progresivo, la mayoría de los conocimientos. Este descubrimiento será un descubrimiento guiado que tendrá lugar durante una exploración motivada por la curiosidad.

El rol del profesorado no será explicar contenidos de modo acabado y con un valor total y completo, sino que será el de guía, mediador o mediadora que ayuda, apoya y proporciona el material adecuado para estimular al alumnado mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc.

---

4. <http://www.4cantons.cat/>

8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Siendo el propio alumnado, a través del descubrimiento, el verdadero protagonista activo de su aprendizaje.

Hablar de aprendizaje por descubrimiento es hablar de investigar, debatir, hipotetizar, utilizar como método de trabajo el método científico, el método histórico...

**EL PROCESO DE INDAGACIÓN**



Adaptado de <http://theflippedclassroom.es>

**Aprendizaje Basado en el Pensamiento**

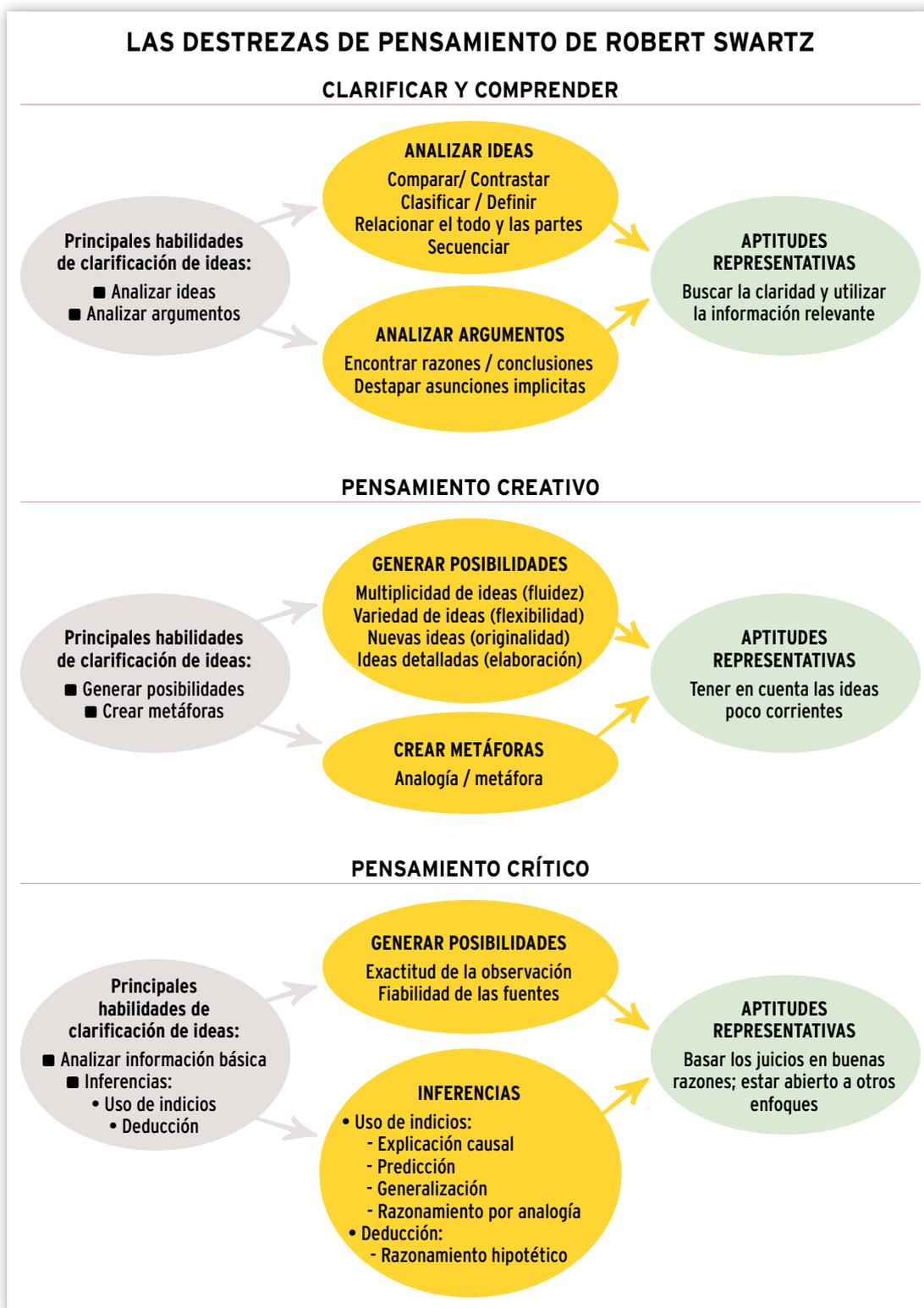
Es una metodología que pretende integrar la enseñanza del pensamiento eficaz en la enseñanza de los contenidos, entendiendo pensamiento eficaz como la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos, que nos permitan llevar a cabo actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas.

La enseñanza del pensamiento eficaz abarca el desarrollo no solo de destrezas sino también de actitudes mentales que fomentan el pensamiento consciente y que el alumnado pueda luego generalizar a cualquier contexto.

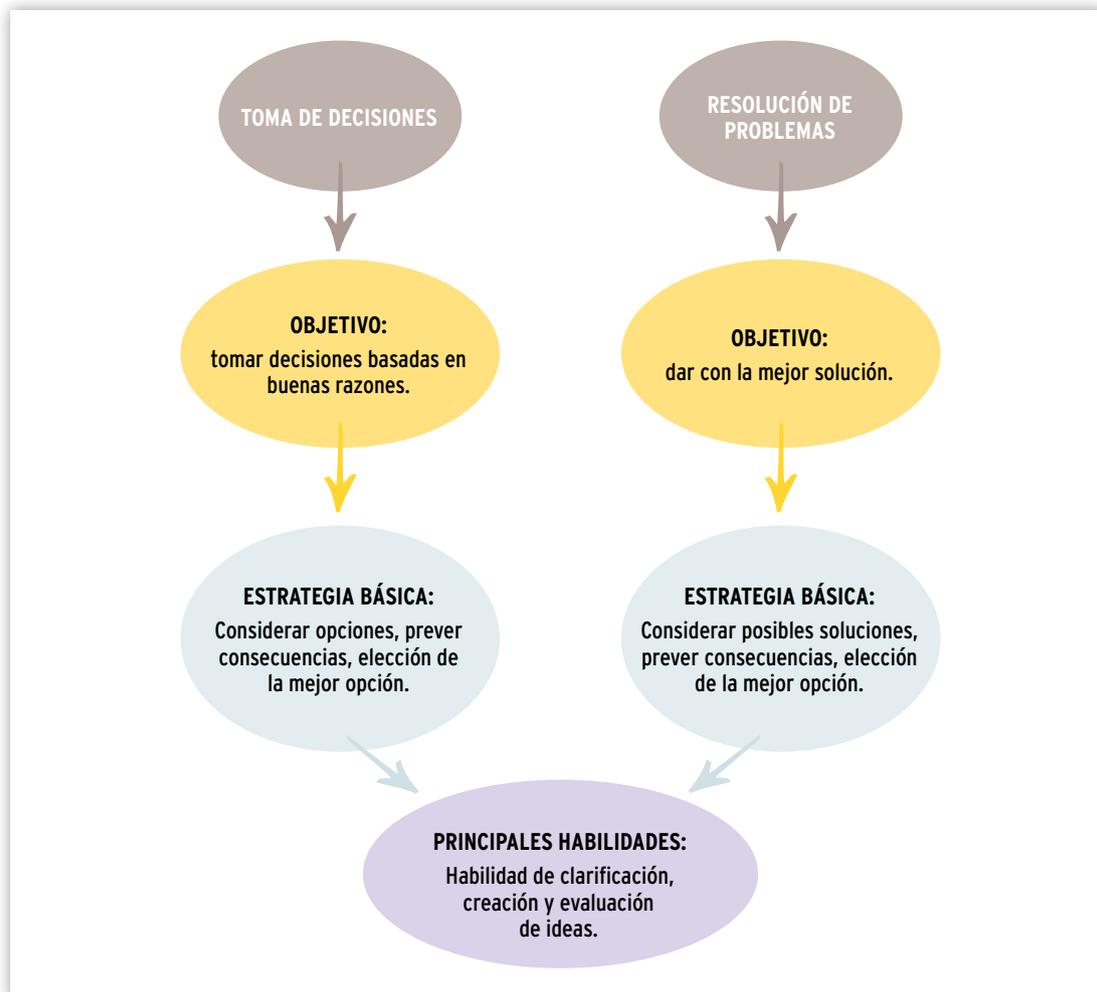
8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Tiene como objetivo desarrollar patrones de pensamiento que conviertan al alumnado en mejor pensador, en pensador crítico y creativo.

Es una metodología donde el/la alumno/a es el/la principal protagonista y el profesorado es quien guía y ayuda.



## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES



Adaptado de [smconectados.com](http://smconectados.com)

### Aprendizaje colaborativo

Es un modelo de aprendizaje basado en la interacción social y la interdependencia positiva entre alumnado, y alumnado y profesorado, para el desarrollo de procesos educativos compartidos, en el que el grupo es la herramienta principal de trabajo.

El grupo tendrá como objetivo conseguir un producto final que sea fruto del trabajo de todas las personas, posibilitando a su vez resultados significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas ellas.

### Aprendizaje basado en proyectos

Es una metodología donde el aprendizaje tiene lugar mediante, durante o como consecuencia del desarrollo de un proyecto, proyecto que tiene como objetivo la búsqueda de la respuesta o solución a un problema, pregunta o enigma.

8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Así pues, el alumnado, organizado en grupos, se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, ya que es él el encargado de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada. Mientras que la labor del profesorado es el de facilitar el proceso, haciendo tareas de guía y apoyo que posibiliten el desarrollo del trabajo del alumnado de forma autónoma y responsable.

**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

El trabajo por proyectos sitúa al alumnado en el centro de aprendizaje gracias a un planteamiento mucho más motivador en el que entran en juego el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración.



Adaptado de [www.aulaplaneta.com](http://www.aulaplaneta.com)

## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**Aprendizaje basado en problemas**

Este tipo de aprendizaje está basado en el principio de utilizar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos (Barrows, 1986).

Es un método que posibilita:

- Un aprendizaje interdisciplinar.
- Dentro de un contexto real.
- Relacionar la teoría con la práctica.

Es importante elegir adecuadamente el problema a trabajar. Este debe:

- ✓ Cumplir los objetivos de la asignatura.
- ✓ Ser lo más realista posible.
- ✓ Ser lo suficientemente abierto, que posibilite distintos enfoques y distintas soluciones.
- ✓ Suscitar la discusión.
- ✓ Activar conocimientos previos.
- ✓ Posibilitar la indagación, la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de la teoría.

El alumnado será quien dirige su aprendizaje, aprendiendo de sus propios errores. Se trabaja en grupo y de forma cooperativa, donde la profesora o profesor tiene una función de facilitador o facilitadora.

**Aprendizaje basado en retos**

Es un enfoque pedagógico que posibilita un desarrollo más profundo del aprendizaje y del conocimiento involucrando al alumnado en una situación problemática relevante, abierta y real para la que se demanda una solución. Será el alumnado quien, a través del análisis y estudio del reto planteado, diseñará, desarrollará y ejecutará la mejor solución posible.

Es el propio reto el que posibilitará la obtención de nuevos conocimientos, recursos y herramientas (Observatorio de Innovación Educativa, 2015).

**Aprendizaje basado en el juego**

“El niño que no sabe jugar será un adulto que no sabrá pensar”.  
Jerome Bruner

Según Ortega (2005) entendemos que el juego es una actividad natural y un complejo de proceso de interacción social en el que tienen lugar todo tipo

## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

de aprendizaje espontáneo: del dominio comunicativo y lingüístico al lógico matemático.

Además, el juego es una herramienta educativa que nos va a permitir trabajar con un alto nivel de motivación y con una metodología que combina tanto la experimentación como la toma de decisiones y análisis de consecuencias (Mequè, Blanch y Antón, 2016).

El *Aprendizaje Basado en Juegos* (ABJ) es la utilización de juegos como vehículo y herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos.

Supone usar, crear y adaptar juegos para utilizarlos en el aula en la consecución de los objetivos de aprendizaje, beneficiándose de las posibilidades que nos brinda a la hora de dinamizar, mejorar y retar al alumnado.

Integrar el componente lúdico en la enseñanza utilizándolo como una técnica de aprendizaje tiene grandes ventajas. Algunas de las más destacables son:

- \* Genera placer y satisfacción.
- \* Desarrolla la creatividad, la curiosidad y la imaginación.
- \* Posibilita una relación natural con el error, ya que permite explorar distintas posibilidades, realizar diversos intentos, reconducir la situación, mejorar, avanzar...
- \* Activa el pensamiento divergente.
- \* Favorece la comunicación, la integración y la cohesión grupal.
- \* Supone una oportunidad de expresar de forma natural sentimientos y emociones.
- \* Estimula el afán de superación, de reto y la autoconfianza. Esto permite mejorar la autoestima, el reconocimiento social del resto de compañeras y compañeros y constituye una forma de fomentar la resiliencia.
- \* Favorece la interiorización de pautas y normas de comportamiento social, por lo que contribuye a facilitar la convivencia.
- \* Dependiendo del tipo de juego, estimula el desarrollo de funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales.

### **Gamificación**

Es una metodología que está muy relacionada con el juego y ofrece los beneficios antes comentados, pero no es lo mismo que aprendizaje basado en juegos.

Supone la aplicación de las técnicas y elementos del diseño de juegos (y videojuegos) en entornos que no son estrictamente lúdicos. No consiste en crear un juego

## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

completo en sí mismo, sino en la inclusión de determinadas técnicas mecánicas y dinámicas extrapoladas de los juegos (Borrás, 2015).

El carácter lúdico que posibilita la gamificación de una actividad, facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva. Consigue motivar al alumnado, desarrollando un mayor compromiso hacia la tarea e incentivando el ánimo de superación.

### ¿Cómo gamificar en el aula?

En gamificación es importante no improvisar. Es necesario establecer un plan y seguir una serie de pasos:

1. Definición del problema, es decir, definir cómo es la situación concreta a la que se quiere aplicar la gamificación.
2. Definir las características del alumnado, conociendo todo aquello que pueda aportar información para personalizar al máximo el proceso de gamificación (cómo es concretamente ese alumnado, cómo aprende, qué le motiva, qué le interesa...).
3. Definir cuál es el objetivo que se quiere conseguir y cuándo se conseguirá.
4. Diseñar la actividad a desarrollar. Para ello habrá que escoger aquellos elementos y mecánicas del juego que van a resultar más motivantes para el alumnado, decidir qué acciones tendrán que realizar, el tipo de *feedback* a realizar, el resultado final, etc.

**Ejemplos de algunos elementos extraídos de los juegos que más se utilizan para gamificar en la aulas:**

→ <b>Acumulación de puntos:</b> se asigna un valor cuantitativo a determinadas acciones y se van acumulando a medida que se realizan.
→ <b>Escalado de niveles:</b> se definen una serie de niveles que la persona usuaria debe ir superando para llegar al siguiente.
→ <b>Obtención de premios:</b> a medida que se consiguen diferentes objetivos se van entregando premios a modo de "colección".
→ <b>Regalos:</b> bienes que se dan a la persona que juega de forma gratuita al conseguir un objetivo..
→ <b>Clasificaciones:</b> clasificar en función de puntos u objetivos logrados, destacando los mejores en una lista o ranking.
→ <b>Desafíos:</b> competiciones entre personas usuarias, la mejor obtiene los puntos o el premio.
→ <b>Misiones o retos:</b> conseguir resolver o superar un reto u objetivo planteado, ya sea solo o en equipo.

Adaptado de <https://www.educativa.com/>

## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

### Aprendizaje cooperativo

Metodología basada en el aprendizaje en equipo, donde el alumnado se implica en actividades conjuntas significativas, trabajando de forma cooperativa y persiguiendo objetivos mutuamente beneficiosos para todos/as, donde no sólo se colabora, sino que se coopera para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible (Torrego et al., 2011).

Es una metodología sofisticada que requiere de la puesta en marcha y desarrollo de distintas estructuras diferentes para “andamiar” y garantizar su efectividad.

Las cinco condiciones nucleares o elementos en las que se sustenta el aprendizaje cooperativo son:

- Interdependencia positiva entre las personas que participan.
- Responsabilidad personal y rendimiento individual.
- Interacción promotora.
- Habilidades sociales.
- Evaluación periódica.



## 8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Hay que tener en cuenta que trabajar en equipo no debe traducirse a que todo el alumnado debe realizar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. En el caso del alumnado con altas capacidades, habrá que trabajar con niveles de contenido, actividades y ritmos distintos, especialmente diseñados para potenciar su propio proceso de aprendizaje.

Así, y con el objetivo de asegurar el éxito de todo el alumnado, incluido el alumnado con altas capacidades, se deberán articular otras vías y procedimientos adaptados a sus necesidades y características, como, por ejemplo; la combinación de agrupamientos flexibles, que permitan diversificar las situaciones de aprendizaje en función de los objetivos que se quieran conseguir, en grupos heterogéneos y homogéneos.

**Aprendizaje inverso o *Flipped Learning***

Es un modelo pedagógico que mediante la clase inversa o *Flipped classroom* desplaza las tareas de transmisión de información del espacio propio del grupo clase, a un espacio de aprendizaje individual (Prieto, 2017).

Esto posibilita utilizar el tiempo dentro del aula para facilitar, potenciar y profundizar en procesos de adquisición y práctica de conocimientos, a través de la interacción personal de compañeros/as y profesorado.



8. BUENAS PRÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA RESPUESTA EDUCATIVA MÁS EQUITATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

**FLIPPED CLASSROOM, DENTRO Y FUERA DEL AULA**

La pedagogía inversa brinda mayor autonomía al alumnado, les ofrece recursos multimedia para el estudio y hace del aula un espacio de interacción mucho más fluido entre profesorado, alumnado y compañeras y compañeros.

ANTES DE LA CLASE		
PROFESORADO	<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir los objetivos de aprendizaje del tema.</li> <li>Seleccionar / crear los recursos / textos.</li> <li>Encargar el visionado / la lectura.</li> <li>Preparar las actividades de distinta tipología y nivel de dificultad.</li> </ul>
ALUMNADO	<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visionar / leer en casa el recurso expositivo / texto propuesto por el profesor.</li> <li>Completar un cuestionario de control online.</li> </ul>
EN EL AULA		
PROFESORADO	<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolver las dudas e identificar las dificultades de aprendizaje y comprensión.</li> <li>Revisar los nuevos conceptos.</li> <li>Adaptar la nueva exposición según los resultados de los cuestionarios de control previos.</li> </ul>
ALUMNADO	<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Completar las actividades de consolidación.</li> <li>Realizar el trabajo individual y trabajo colaborativo.</li> <li>Tener un aprendizaje activo.</li> </ul>
DESPUÉS DE LA CLASE		
PROFESORADO	<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guiar y supervisar el trabajo del alumnado.</li> <li>Revisar los conceptos y prestar ayuda de forma más individualizada (atención a la diversidad).</li> </ul>
PROFESORADO	<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecer explicaciones y recursos adicionales.</li> <li>Animar a profundizar en los aprendizajes.</li> <li>Revisar los trabajos del alumnado.</li> </ul>
ALUMNADO	<b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar las herramientas de trabajo colaborativo.</li> <li>Aplicar los conocimientos y recomendaciones del profesorado.</li> </ul>

Adaptado de [www.aulaplaneta.com](http://www.aulaplaneta.com)

## 9. LA CREATIVIDAD COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

“No podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos.”

Albert Einstein

Entendemos la creatividad como “la capacidad para organizar la información de manera no convencional, lo que implica la utilización de procedimientos para resolver problemas y situaciones que se aleja de los ya establecidos”.

De Bono

La creatividad consiste en buscar formas nuevas de enfrentarse al mundo, de resolver nuestros grandes retos cotidianos, debiendo considerarse no como un rasgo simple sino como un constructo multidimensional.

Por un lado, es necesario conocer que en torno a la creatividad existen muchos mitos que están impidiendo su desarrollo. Así, es habitual escuchar ideas como que la creatividad es cosa de genios o de locos/as, o que es un don que sólo poseen determinadas personas. Cuando la realidad es que la creatividad es una capacidad que poseemos todos los seres humanos y que está en nuestra mano el estimularla o no.

En este contexto, tener la certeza de que la creatividad es una capacidad, es una premisa realmente importante, ya que sabemos que toda capacidad es susceptible de ser enseñada y aprendida, por lo que podemos decir que la creatividad, siempre y cuando se den las condiciones adecuadas, puede aprenderse y desarrollarse en cualquier situación de aula.

## 9. LA CREATIVIDAD COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Por otra parte, es necesario conocer ciertos aspectos de la creatividad que nos permitirá poder trabajarla y desarrollarlas en las escuelas. Aspectos como:

- a) La personalidad creativa, expresión de un amplio conjunto de factores entre los que se incluyen actitudes, capacidades, conocimientos, emociones, talento y procesos cognitivos.
- b) Las características de la creatividad:
  - \* Fluidez tiene que ver con la cantidad de información, ideas, etc. producidas.
  - \* Flexibilidad tiene que ver con la variedad de respuestas ante una situación.
  - \* Originalidad, producir ideas o respuestas inusuales, inteligentemente logradas desde premisas distantes y remotas. Es una característica que hace única esa respuesta.
  - \* Elaboración supone la combinación y producción de detalles, pero con una finalidad que será lo que se denomina "producto final". Tiene que ver con la cantidad y calidad de los detalles.
- c) Que la creatividad es un proceso y que como tal pasa por diferentes fases, Csikszentmihalyi (1998):
  - \* Preparación: donde se delimita el problema y se busca la información.
  - \* Incubación: donde las ideas se agitan por debajo del umbral de la conciencia y se realizan conexiones inusitadas,
  - \* Iluminación (intuición): cuando las piezas del rompecabezas encajan.
  - \* Verificación o evaluación: cuando se debe decidir si la intuición es valiosa y merece la pena.
  - \* Elaboración: realización del producto.
- d) El proceso creativo es diferente para cada persona e incluso también puede ser distinto en función del momento vital que viva la propia persona.
- e) El potencial creativo se configura gracias a la experiencia, a la confianza y el desarrollo de capacidades como la perseverancia, la imaginación y la actitud crítica.

### **Importancia de la creatividad en las escuelas**

Educar en la creatividad es imprescindible para todo el alumnado porque como dice J. P. Guilford "para enfrentar el mundo de hoy, necesitamos más un comportamiento creativo que uno inteligente".

Así que, "(...) educar en la creatividad es una prioridad de la enseñanza dirigida a los estudiantes con alta capacidad. Les permitirá prepararse mejor para el cambio, ser más flexibles, con mayor iniciativa y autoconfianza, más capaces

## 9. LA CREATIVIDAD COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

**de afrontar los obstáculos y sobretodo, más hábiles en el uso de su capacidad de innovación.” (Rodríguez, 2010, pág. 167)**

***¿Cómo trabajar la creatividad?***

- Diseñando en las escuelas, nuevos escenarios de aprendizaje donde se creen esas condiciones favorables que estimulen y posibiliten la expresión creativa.
- Facilitando un ambiente en el que la creatividad pueda desarrollarse. Conociendo para ello lo que Amebile llama “los asesinos de la creatividad”, con el objetivo de identificarlos en la práctica docente y evitarlos:
  - \* La vigilancia.
  - \* El exceso control.
  - \* La presión.
  - \* La evaluación
  - \* Las recompensas.
  - \* La competencia.
  - \* Las restricciones de las elecciones.
  - \* El tiempo limitado.
- Posibilitando referentes creativos como modelos a seguir. El profesorado también puede y debe ser creativo.
- Estableciendo en los centros un plan de trabajo que desarrolle tanto el pensamiento divergente como el potencial creativo del alumnado. Un plan basado en un aprendizaje activo y creativo, que ponga en marcha una metodología que, a través de la realización de proyectos y resolución de retos, trabaje los rasgos básicos de la creatividad; fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, redefinición, sensibilidad y perseverancia.
- Enseñar técnicas y estrategias concretas para facilitar el rendimiento creativo como, por ejemplo, trabajar con las hipótesis, torbellino de ideas, hacer analogías, enumerar atributos, enfocar los problemas desde un nuevo punto de vista, asociación de ideas, trabajar con el absurdo, inventar o transformar historias, cuentos, canciones, etc.
- Dando prioridad a una metodología que potencie el análisis, la búsqueda y filtrado de información, la comprensión y la propuesta y selección de alternativas y que incluya el aprendizaje de técnicas y herramientas, mediante la realización de actividades, dinámicas y rutinas diseñadas para la adquisición y experimentación de la actitud y las capacidades que sustentan el desarrollo de la creatividad.
- Sabiendo que es conveniente el registro de las acciones realizadas para reflexionar sobre las evidencias y posibilitar así la construcción del conocimiento.

## 9. LA CREATIVIDAD COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- Entendiendo, respetando y valorando positivamente las diferencias de cada uno/a, los diferentes estilos de aprendizaje, los diferentes ritmos....
- Posibilitando el desarrollo de las capacidades personales de cada cual.
- Permitiendo que se oiga la voz de todo el alumnado. Ayudando y animando a expresarse.
- Ayudando a desarrollar confianza en uno/a mismo/a y tener ganas de asumir riesgos.
- Posibilitando en el aula situaciones motivadoras, estimulantes y lúdicas.
- Trabajando con actividades abiertas, de libre elección, actividades que permitan el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje dialógico, mediante el fomento de acciones que posibiliten debates, discusiones y diálogos.
- Realizando mezclas inusuales del alumnado.
- Enseñando a preguntar.
- Utilizando gran variedad de recursos y alternativas.
- No ridiculizando las propuestas creativas o distintas a las de la mayoría.
- Posibilitando al alumnado que tome iniciativas, decisiones...
- No sobrevalorando el éxito ni fomentando la competitividad.
- Trabajando a partir del planteamiento de retos y/o problemas.
- Alimentando la imaginación y la fantasía. Estimulando y recompensando la curiosidad.
- Posibilitando tiempo para pensar, para soñar.
- Distinguir y aceptar la originalidad.

# **IV. LA FAMILIA**



## 1. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR

En nuestra sociedad la familia es considerada un pilar fundamental en el desarrollo y la educación de los hijos, ya que es este contexto familiar el que mejor promueve su desarrollo personal, social e intelectual (Palacios, 1999).

Con las niñas y niños de altas capacidades ocurre exactamente igual y son numerosas las investigaciones que resaltan la importancia de este contexto familiar y del apoyo que reciba del mismo (Mönks, 1992; Feldman y Piirto, 2002; Manzano y Arranz, 2008) apuntando la necesidad de adoptar un enfoque contextual a la hora de investigar qué variables del contexto familiar que se asocian significativamente con el desarrollo de niñas y niños. La influencia que ejerce la familia a través de los modelos educativos que ofrece, será fundamental para su socialización (Jiménez, 2001).

Cabe destacar la ayuda que la familia puede brindar a sus hijas e hijos gracias al estímulo y enriquecimiento del lenguaje, que les permitirá aprender de forma más rápida y eficaz (Radford, 1990). La familia es también una de las claves en la motivación escolar y en el desarrollo del sentimiento de competencia y motivación de logro (Freeman, 2000).

Aunque hay quienes han intentado hacer listados con las características más frecuentes de familias de niñas y niños con AA.CC. la realidad es que personas expertas como Simonton (1998) con investigaciones a nivel mundial ya han demostrado que no existe una familia ideal cuando hablamos de talento: los sujetos provienen de estilos de familia y de crianza muy variados.

## 2. LOS TEMORES DE LAS FAMILIAS

Probablemente el principal temor de todas las familias con hijas e hijos con AA.CC es saber si serán capaces de poder atender correctamente las demandas que el desarrollo y el potencial de su hija o hijo les exigirá (Borges, Hernández y Rodríguez, 2006).

A este temor se unirá la dificultad de modificar tanto los estereotipos como los prejuicios con los que vienen las familias, debido a una visión sesgada o parcial de lo que son las AA.CC. En este sentido, los prejuicios más comunes son los relativos a los problemas de tipo escolar, problemas de interacción social y los problemas en el desarrollo emocional y cognitivo.

Las situaciones que a nivel familiar presenta este tipo de alumnado pueden ser vividas como fuente de problemas, en ocasiones llegando a negar que hija o hijo tenga altas capacidades y en otras ocasiones generando grandes expectativas que pueden significar que su hija o hijo esté permanentemente bajo una fuerte presión (Gómez y Valádez, 2010).

Los estereotipos respecto a las AA.CC. pueden dificultar la comprensión de las características y necesidades de las hijas e hijos, e incluso terminar atribuyéndoles un conjunto problemáticas (Martínez y Castiglione, 1998; Castelló y Martínez, 1999).

La realidad es que cada niña y niño de altas capacidades tiene un perfil distinto. Podemos encontrar en las áreas de personalidad y sociabilidad tanta variación en el alumnado de AA.CC. como en el resto de la población. Además de las características propias del tipo de excepcionalidad, muchos factores tanto internos (estructura de la personalidad) como externos (influencias del medio familiar, escolar y social) pueden incidir en la forma como manifiestan sus emociones o se relacionan con el resto.

### 3. INFORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

Las familias deben recibir información sobre las características de sus hijas e hijos.

Las familias deben aceptar a sus hijas e hijos como son, sin perder la paciencia ante sus inquietudes, preguntas, intereses... dedicándoles tiempo, investigando, animándoles a resolver sus problemas sin temor a fracasar: deben aceptar que no pasa nada si una solución no es la correcta y el buscar nuevas salidas. Asimismo, será importante que las familias sepan que pueden hacer mucho por sus hijas e hijos.

- Ayudarles en la planificación de sus proyectos y tareas, asegurarse de que las terminan, no esperar que destaquen en todo. Puede que sus hijas e hijos de altas capacidades tengan un rendimiento muy alto en algunas áreas o materias, y un rendimiento normal o bajo en otras.
- Centrarse en el proceso y no en el resultado.
- Los elogios son importantes para todas las niñas y niños con altas capacidades no son una excepción, pero estas niñas y niños necesitan en mayor medida continuos mensajes positivos, ya que su autoestima suele ser más frágil. El acuerdo entre progenitores es fundamental; necesitan un buen sostén basado en actitudes de firmeza y flexibilidad.
- Y, por último, las familias han de tener siempre presente que su hija o hijo con altas capacidades es, ante todo, una niña o niño y que en el ámbito emocional necesitan la misma atención, mimos y afecto, sin sobreexigencias, ni miedos.

3. INFORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

**¿Cómo podemos ayudar a la familia para que supere su preocupación, su confusión?**

Cuando hemos de orientar a una familia hacia un tipo de intervención específica, porque su hija o hijo es de altas capacidades debemos plantearnos unas cuestiones previas:

- \* Qué información tiene o requiere la familia sobre las características y las alternativas de atención a las altas capacidades y las necesidades de su hija o hijo en concreto.
- \* Qué dinámica familiar detectamos respecto de: asignación de roles, modelo de autoridad, transmisión de hábitos, normas y conocimientos, etc.
- \* Características de la familia respecto de su grupo social de pertenencia: clase social, nivel cultural, etc.
- \* Cómo afecta a la dinámica familiar la identificación de su hija o hijo como de altas capacidades.
- \* Cuál es el proceso a través del que la familia llega a la orientación.
- \* Qué tipo de intervención requiere la familia en función de sus recursos intra y extrafamiliares.

La labor debe estar enfocada a dar información clara, precisa y adaptada a la familia, provocar un clima cálido y cooperativo y dar apoyo emocional, así como asesoramiento.

Los consejos más básicos respecto de la familia estarían resumidos en el siguiente recuadro (adaptado de Artiles, Álvarez y Jiménez, 2002):

 LA FAMILIA DEBERÍA	 NO ES RECOMENDABLE
Aceptar como son. Respetar su personalidad. Evitar etiquetas del tipo "superdotada o superdotado"	Propiciar la consideración de "rara o raro" o superior a los demás niñas y niños.
Estimularlos a que desarrollen su potencial cognitivo. Motivarle, pero sin agobios.	No acelerar artificialmente el ritmo de aprendizaje ni exigirles demasiado. Priorizar el desarrollo cognitivo sobre su desarrollo global.
Darles libertad de pensamiento y proteger su poder creativo.	Evitar que sean originales y diferentes en sus respuestas.
Proporcionarles acceso a materiales de su interés.	Saturarles con materiales innecesarios y ajenos a sus intereses y necesidades.
Participar de sus inquietudes, compartir, animar a resolver sus problemas sin temor al fracaso, ayudar en la planificación de proyectos y tareas.	Interrumpir su concentración, siendo flexibles y respetuosos con su trabajo. Impedirles realizar proyectos propios.

## 3. INFORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

 <b>LA FAMILIA DEBERÍA</b>	 <b>NO ES RECOMENDABLE</b>
Hacerles partícipes de las tareas del hogar, igual que cualquier persona de la familia.	Otorgarles privilegios especiales, centrando todos los intereses de la familia en torno a él o ella.
Fomentar la autonomía, orientándoles hacia el modo de encontrar respuestas.	Eludir sus cuestiones y exasperarse con su ansia de saber y sus preguntas.
Intentar una actuación de colaboración con el centro escolar, compartiendo la información relevante.	Adoptar una posición crítica frente a la escuela, propiciando enfrentamientos con el profesorado y el centro.
Ocupar su tiempo libre con actividades variadas de su interés.	Agobiarles con actividades, presionarles en exceso. No pensar que va a ser excelente en todo.
Demostrarles el mismo afecto que al resto de la familia. Mantener alta su autoestima. Favorecer el desarrollo de sus habilidades sociales.	Darles un trato especial respecto de sus hermanos o hermanas.
Estar abiertos a hablar con ellas y ellos sobre su educación.	Mostrar los conflictos de pareja respecto de los objetivos de su educación.
Proporcionarles la posibilidad de convivir con todo tipo de niñas y niños.	Aislarles del mundo exterior, especialmente, de sus pares de edad.
Ayudarles en su educación integral.	Centrarse en los aspectos intelectuales olvidándose de lo social y lo emocional.
Colaborar estrechamente con la escuela.	Rechazar la responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar.

**Colaboración escuela-familia**

- Es imprescindible para el bienestar de la niña o niño.
- Los dos estamentos son básicos en la identificación de estas niñas o niños.
- El trasvase de información entre ellos va a posibilitar el mejor ajuste de las medidas educativas adoptadas. Dichas medidas deben de ser conocidas por la familia.
- Los distintos programas y respuestas educativas que se planifiquen para el alumnado deberán ser conocidos por la familia, e incluso pueden ser preparados conjuntamente.

## 3. INFORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

- El *feedback* sobre la pertinencia y validez de lo que se está haciendo debe de ser continuo.
- Las reuniones entre los dos estamentos, familia y escuela deben de ser sistemáticas, con la frecuencia acordada por ambas partes.
- La escuela debe dar a conocer los recursos que ofrece el entorno comunitario y debe de ser conocedora de los que está aprovechando este alumnado.
- En definitiva, la escuela y la familia deben buscar la complicidad para defender los derechos educativos de este alumnado.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALAC Asociación Leonesa de Altas Capacidades. (2018, 16 de mayo). *4º Jornadas de Altas Capacidades en León - Fátima Murciano*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=9uPvpcl3Ys>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I. Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Altas Capacidades y Talentos AEST. (2018, 12 de julio). *¿Qué necesitan los niños de Altas Capacidades?* [Archivo de vídeo]. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=c33etqm7UC4>
- Aroca, E., Martínez, P., Martínez, M. D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura i Educació.
- Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J.J. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con Altas Capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486.
- Bautista, J. (2015). El ABC del Aprendizaje basado en competencias. Blog SHIFT. Recuperado de:  
<https://www.shiftelearning.com/blogshift/el-abc-del-aprendizaje-basado-en-competencias>
- Benito, Y. y Moro, J. (2002). *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual*. Psymtec Material Técnico.
- Benito, Y., Moro, J., Alonso, J.A. y Guerra, S. (2014). *Test de screening para alumnos superdotados*. CEADS.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. McKay.
- Borges, A., Hernández, C. M. y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Fáisca*, 11 (13), 48-58.

- Borland, J. (2004). *Issues and practices in the identification and education of gifted students from under-represented groups*. Research Monograph 04186, The National Research Center of the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid.  
[http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion\\_v1\\_1.pdf](http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf)
- Castelló, A. y Battle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo*. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, pp. 26-66.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment: identificació i intervenció educativa*. Departament d'Ensenyament, Servei de Difusió i Publicacions.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted* (5th ed.). Charles E. Merrill.
- Coll, C. (2016). *La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje*. *EDUforics, anticipando la educación del futuro*. Recuperado de:  
<http://www.eduforics.com/es/la-personalizacion-del-aprendizaje-escolar-una-exigencia-de-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje/>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Dai, D. Y. (2002). Are gifted girls motivationally disadvantaged? Review reflection and redirection. *Journal for the Education of the Gifted*, 25 (4), 315-358.
- del Pozo, M. (2011). *Aprendizaje inteligente*. Tekman Books.
- Deleito, P. M. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades: aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (120), 129-143.
- Duran, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Echeita, G. (2018). *Prácticas y evidencias inspiradoras para el desarrollo de una educación más inclusiva: Proyecto europeo TDivers*. En *Inclusión y mejora educativa* (pp. 345-352). Servicio de Publicaciones.
- Feldman, D.H. & Piirto, J. (2002). *Parenting talented children*. En M. H. Bornstein, *Handbook of parenting. Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 195-219). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En. F. Michavila y J. García (Coords), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Consejería de Educación, Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica.
- Foro Mundial sobre la educación para todos (2000). UNESCO, Dakar, Senegal.
- Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp. 573-585) Pergamon Press.
- Gallagher, S. A. y Gallagher, J.J. (2002). Giftedness and Asperger's syndrome: A new agenda for education. *Understanding our gifted*, 14(2), 7-12.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de educación*, 327, 83-105.
- Gómez, M. y Valádez, M. (2010) Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA: Revista de altas capacidades*, 15 (17), 67-85.
- Halpern, D. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Erlbaum.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ*. Yonkers, World Book Company.
- Hume, M. (2000). Los alumnos intelectualmente bien dotados. Edebé.
- Jiménez, M. C. (2001). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED.
- Kersey, A. J. et. al. (2018). No hay diferencias de género intrínsecas en las primeras habilidades numéricas de los niños. *Science Learn* 3, 12  
<https://doi.org/10.1038/s41539-018-0028-7>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*. Núm. 238. 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*. Núm. 106. 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. Núm. 295. 10 de diciembre de 2013.
- Lind, S. (2000). *Before Referring a Gifted Child for ADD/ADHD Evaluation*. The Communicator, California Association for the Gifted. Vol. 31, No. 4, pp. 20
- LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación.
- López, J. C. (2015, febrero 01). *SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos*. Eduteka. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>

- López, J. C. (2016, 15 de abril). El error de los tres anillos. [Archivo de vídeo]. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2&v=SUV4mfS43\\_o&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=SUV4mfS43_o&feature=emb_title)
- Lovett, B. J. (2011). On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: Reply to Assouline et al. (2010). *Gifted Child Quarterly*, XX (X), pp. 1-3.
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roepers Review*, 35 (2), pp. 136- 143.
- Lovett, B. J. y Lewandowski, L. J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities Who Are They?. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (6), pp. 515-527.
- Lovett, B. J. y Sparks, R. L. (2010). Exploring the diagnosis of "Gifted/LD": Characterizing postsecondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), pp. 91-101.
- Luque, M. J. y Parra, D. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol.10, N° 1, 211-228.
- Luque, D. J., Hernández, R. y Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Summa Psicológica*, 13 (1), pp. 77-88.
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*. 39 (3), 289-309.
- Marina, J. A., Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Santillana.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó.
- Martínez, I. y Olló, C. (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. C.R.E.E.NA.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1996). *Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado*. Curso MEC.
- Mayor, J., Suengas, A. y González Marqués, J. (1993). *Estrategias metacognitivas*. Síntesis.
- Mequè, E., Blanch, S. y Anton, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Octaedro.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programing. En W. A. Peters, *Talent for the future*. Van Gorgum.
- Mönks, F. J. y Van Boxtel, H.W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En M. D. Prieto (2011), *Psicología de la Excepcionalidad*. Síntesis.

- Nelson, M. A. y Smith, S. W. (2001). *External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. Intervention in School and Clinic*, 37 (1), 19-22.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015, octubre). Aprendizaje basado en retos. <http://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr/>
- Orden Foral 93/2008, de 13 de junio. *Boletín Oficial de Navarra*. Núm. 93, 13 de junio de 2008.
- Ortega, R. (2005). *Psicología de la Enseñanza y Desarrollo de Personas y Comunidades*. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (1999). La familia como contexto de desarrollo humano. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Pellicer, C. y Marina, J. A. (2015). *La inteligencia que aprende explicada a los docentes*. Santillana.
- Perales, R. G., González, I. C. & Martínez, A. C. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos entre sexos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 77-93.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia*. Consejería de Educación.
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR.
- Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (2017-2021). Departamento de Educación de Navarra. Gobierno de Navarra
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea Ediciones.
- Prieto, M. D. et al. (2011). *Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo*. *Educación Médica Superior*, 25 (1), 95-102.
- Protocolo de Detección Temprana de AA.CC. (2020). Equipo de AA.CC. de C.R.E.E.NA.
- Puentedura, R. (2010). SAMR and TPCK: intro to advanced practice. [http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR\\_TPCK\\_IntroToAdvancedPractice.pdf](http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf)
- Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. Harvester Wheatsheaf.
- Rajadell, N., Valera, M. y Carreras, L. (2006). *I Jornadas Nacionales Sobre escuela y altas capacidades: Intercambio de experiencias*. Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25 (1), 14-28.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensive programs for the gifted*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (2004). *Identification of students for gifted and talented programs*. Corwin Press.
- Rodríguez, R. (2002). Factores extrínsecos que inciden en el rendimiento deficitario de las mujeres. En L. Pérez, L. Domínguez y E. Alfaro (Coord.), *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (103-114). Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Rodríguez, R. (2010). Necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades en relación con la creatividad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1 (1), 167-176.
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017). Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. Santillana.  
<https://www.altascapacidades-pacis.com/el-protocolo>
- Rodríguez, R., Salas, R. y Lladó, G. (2020). *Aprender todos juntos es posible. Estrategia de Programación Multinivel*. Santillana Activa.
- Rojo, Á., Martínez, G. S., Sainz, M., Fernández, C., Hernández, D. y Gil, C. F. G. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1), 137-146.
- Sherman, J. (1976). Psychological "facts" about women: Will the real Ms. please stand up?. En J. I. Robert (Ed.), *Beyond Intellectual sexism: A new woman, a new reality*. McKay.
- Silverman, L. K. (1997-2004). *Characteristics of giftedness scale: A review of the literature*. Recuperado de [www.gifteddevelopment.com](http://www.gifteddevelopment.com)
- Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, 13 (3), 122-123.
- Simonton, D. K. (1998). Gifted child, genius adult: Three life-span developmental perspectives. En R. Freidman y K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 151-175). American Psychological Association.
- Sin Límites (2017, 28 de noviembre). 2. *I Jornada Aragonesa sobre altas capacidades intelectuales - Creciendo con altas capacidades*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UBJTXIOfJGg>

- Swartz, R. J. (2015). *Las 3 Destrezas del Pensamiento*. Gesvin. Recuperado de: <https://gesvin.wordpress.com/2015/05/06/las-3-destrezas-del-pensamiento-de-robert-swartz-infografia/>
- Swartz, R. J., Costa, A.L., Beyer, B.K. Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *La escalera de la metacognición*. Blog aprende a pensar. <https://aprenderapensar.net/2013/01/09/la-escalera-de-metacognicion/>
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del S XXI*. Editorial SM.
- Terrassier, J. Ch. (1990). *La disincronía de los niños precoces*. En Benito, Y. (Ed), *Problemática del niño superdotado*. Amarú Ediciones.
- Terrassier, J. C. (2003, orig. 1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideacción: La revista en español sobre superdotación*, (18), 3.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking Creatively in Action and Movement*. Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrego, J. C., et al. (2011). *Alumnos con Altas Capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. SM.
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo del 2006.
- UNESCO (2001) Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.
- UNIR [La Universidad en Internet] (2016, 27 de septiembre). Entrevista a François Gagné. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=N-59u09xEHc>
- UNIR [La Universidad en Internet] (2016, 4 de febrero). Entrevista a Steven I. Pfeiffer [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=5&v=bYIF-RpElgU&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=bYIF-RpElgU&feature=emb_title)
- Vargas, E., y Arbeláez, C. (2001). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas*, 28. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>.

