



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DEL ALUMNADO
CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

**AN APPROACH TO STUDENTS WITH HIGH
INTELLECTUAL CAPACITIES REALITY**

Alumna: Lucía Ruiz Larena

Especialidad: Economía, Administración y FOL

Directora: M^a Ángeles del Río Barriuso

Curso académico: 2017/2018

Fecha: Julio 2018

Firma Autora:

V^oB^o Directora:

M^a Ángeles del Río Barriuso

“La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz” -Immanuel Kant.

RESUMEN

El principal objetivo de este documento es acercarnos a la realidad de los alumnos que presentan altas capacidades intelectuales. Este colectivo, reconocido legalmente como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, requiere de una atención algo diferente a la ordinaria para poder desarrollar al máximo sus capacidades. Mediante la revisión bibliográfica de literatura existente, se ha tenido especial interés en conocer cuáles son las características que presenta este alumnado, quién se encarga de su detección, qué proceso se lleva a cabo y qué medidas de respuesta educativa se toman al respecto.

Se pretende aportar una información cercana, basada en la parte práctica aplicada de las diferentes teorías existentes en el mundo de las altas capacidades. La finalidad es que sus posibles lectores conozcan un poco más acerca de la realidad que vive este perfil de alumnos y cómo, desde los centros educativos, cada uno de los docentes podemos aportar nuestro granito de arena favoreciendo al máximo la inclusión de estos alumnos en el aula. Como conclusión, se muestra una reflexión global y algunas ideas de mejora para la práctica docente, surgidas durante el periodo de elaboración de este ensayo así como durante el de prácticas en un centro educativo.

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales, detección, medidas educativas, práctica docente.*

ABSTRACT

The principal aim of this essay is to approach the reality of students that present high intellectual capacities. This group is legally recognized as students with specific needs of educational support. As a result of this, they require a slightly

different attention in order to develop their intellectual and other capabilities to the maximum extent. Through a literature review, attention has been specially given to those aspects related to the main characteristics of this group of pupils, who is responsible for identifying high intellectual capacities, how the process is conducted and the different educational measures that are taken to address this situation.

This paper attempts to provide close information around high intellectual capacities. In the one hand, the aim of this essay is to provide a wider knowledge over the reality of this group of students to potential readers. On the other side, it attempts to spread information about how all teachers can contribute as their best to the inclusion of these students in the class. As a conclusion, there is a global reflection as well as some improvement ideas to apply in the teaching practice.

Key words: high intellectual capacities, identification, educational measures, teaching practice.

ÍNDICE

1. Introducción y Justificación.....	6
2. Estado de la cuestión y relevancia del tema.....	10
3. Objetivos, materiales y métodos.....	12
3.1. Objetivos.....	12
3.2. Materiales y métodos.....	13
4. Alumnos con altas capacidades intelectuales.....	13
4.1. Terminología.....	13
4.2. Modelos de altas capacidades intelectuales.....	15
4.3. Contexto legislativo.....	18
4.4. Principales características de este colectivo.....	19
4.5. Identificación.....	22
4.5.1. Proceso de identificación.....	22
4.5.2. Instrumentos de identificación.....	25
4.5.3. Dificultades en la identificación.....	28
4.6. Intervención educativa.....	30
4.6.1. Medidas de respuesta educativa.....	30
4.6.2. El papel de las familias.....	34
4.6.3. El papel del profesorado.....	36
4.6.3.1. Necesidad de formación del profesorado.....	38
4.6.4. Aprendizaje basado en proyectos. Sus beneficios para los alumnos de altas capacidades.....	40
5. Conclusiones.....	42
6. Bibliografía.....	44

7. Anexos.....	50
7.1. Cuestionario para tutores/as.....	50
7.2. Cuestionario para familias.....	51

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La diversidad del alumnado, al igual que en el resto de la sociedad, es una realidad: cada alumno tiene una forma de pensar, de sentir, de aprender, unos intereses, unas necesidades, unas condiciones socioculturales, etc. particulares. El sistema educativo, en base a lo anterior, debe dar respuesta a las diferentes capacidades, culturas, costumbres, contextos, circunstancias, etc. que caracterizan a la sociedad en su conjunto (Boal & Expósito, 2012).

La atención a la diversidad, inmersa en la legislación y siendo un elemento de calidad del sistema educativo, incluye una atención a todo el alumnado por parte de todo el profesorado. “La atención a la diversidad ha de ser favorecedora de la integración escolar y la inclusión social, debe estar inserta en la organización del centro e inmersa en el currículo, ha de estar basada en la reflexión conjunta y en la colaboración entre el profesorado, ha de ser potenciadora de la cooperación entre el profesorado y las familias...” (BOC, 2015). Desde los centros docentes, debemos dar una respuesta educativa diversa, adaptada a las necesidades de cada alumno en cuanto a conocimiento, curiosidad, motivación, etc. con el fin de promover su desarrollo integral como persona (Calero, García & Gómez, s.f.). Para esto se necesita disponer de criterios, procedimientos y recursos adaptados y eficaces que permitan cubrir las necesidades de todos los estudiantes.

A lo largo de este documento se mantiene el principio de escuela inclusiva, afirmando que el centro ordinario es adecuado para ofrecer una respuesta de calidad a todos y cada uno de los alumnos, garantizando la igualdad de condiciones y con el objetivo de promover el máximo desarrollo individual de cada uno así como la cohesión de todos ellos.

Es una realidad que, en numerosas ocasiones, se presta especial atención a los alumnos que se encuentran en situaciones de desventaja (TDH, hiperactivos, diferentes problemas de aprendizaje, etc.) pero se suele pasar por alto a los más capacitados. Asimismo, éstos, al igual que el resto, muestran

una gran diversidad entre ellos en lo relativo a ambientes culturales, entornos sociales, familias, etc. pero también en cuanto a su desarrollo cognitivo, emocional, social,... (Albes et Al., 2013).

No es novedad la preocupación desde la Psicología y la Educación por los alumnos que presentan altas capacidades intelectuales: ya desde finales del siglo XVI, algunos autores abordaron el campo de la superdotación como objeto de estudio (Tourón, 2004). Bien es cierto también que en las últimas décadas el interés por la educación de este colectivo, afortunadamente, va aumentando de forma progresiva.

Pero, ¿qué caracteriza a los alumnos superdotados? ¿Cómo se les detecta? ¿Quién se encarga de ello? ¿Es lo mismo sobredotación que altas capacidades? ¿Cómo se interviene con la finalidad de dar una adecuada respuesta educativa a este colectivo? ¿Por qué hay un elevado nivel de fracaso escolar entre los estudiantes de este perfil? Es en el intento de dar respuesta a estas preguntas dónde surge el punto de partida de mi ensayo.

La sobredotación, al contrario de algunas ideas erróneas y de lo que yo podía creer hace un tiempo, no conlleva por sí misma al éxito académico. Más bien, si desde los centros educativos no atendemos a estos alumnos con la atención que se merecen, podemos conllevarles a fracasar escolarmente, pues estaremos favoreciendo su frustración, falta de motivación, inadaptación, etc. encontrándose, por tanto, en situación de desventaja educativa. Es decir, la sobredotación intelectual no supone ser más listo y por tanto ser aventajado, sino que implica una diferencia personal notable por la cual es recomendable que sea detectada y atendida correctamente (García, 2015). Muchos de estos alumnos sufren fracaso escolar porque sus capacidades sobresalen de la media y si no se les atiende adecuadamente, pueden llegar a padecer preocupantes desequilibrios cognitivos y emocionales. Este fenómeno por el cual la edad cronológica, intelectual y emocional no coincide se conoce como disincronía (Serraller, 2003). Por lo tanto, aunque este colectivo de alumnos presenta unas características diferentes en cuanto a capacidades personales, ritmo de aprendizaje, motivación, intereses, grado de creatividad, etc., su

atención educativa no debe centrarse solo en el desarrollo cognitivo, sino que se debe cuidar un desarrollo equilibrado de sus capacidades sociales y emocionales (Barrera et Al., 2008).

Los conceptos de superdotación y altas capacidades son empleados por numerosos autores en sus investigaciones como sinónimos. Es por ello que a lo largo de este documento les utilizaremos con el mismo significado para referirnos a este colectivo que posee una capacidad intelectual notablemente superior a la media.

Me centro por lo tanto en este perfil de alumnos como objeto de estudio para la redacción de este documento, tratando de analizar qué características presentan, cómo se les detecta, qué tipo de tratamiento se les ofrece en los centros escolares, etc.

Siguiendo lo establecido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los recursos para que este colectivo pueda desarrollar al máximo sus capacidades personales y alcanzar los objetivos generales para todo el alumnado. De acuerdo con la Orden EDC/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y tal y como aparece redactado en su artículo 2: los alumnos con altas capacidades son considerados Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, requiriendo por este motivo una atención educativa diferente a la ordinaria.

De acuerdo a toda la literatura científica consultada, existe un porcentaje considerable de alumnos con sobredotación escolarizados en los diferentes centros educativos. Aunque pocos de ellos estén identificados como tal, es bastante probable que me encuentre con más de uno en mi futura labor profesional. Los docentes somos, en definitiva, quienes estructuramos el ambiente de aprendizaje, responsables de fomentar las habilidades, los intereses y la creatividad de nuestros alumnos y quiénes debemos inspirar su autoconfianza (Baldwin, 1993 citado por Carrión del Val et Al., s.f.) y por eso

creo que el proceso elaboración que lleva consigo detrás la redacción de este documento me ha servido para reflexionar y acercarme a las necesidades que estos alumnos que me encontraré en el aula puedan tener y, por tanto, para enriquecer mi formación como futura docente. Las prácticas realizadas en un centro educativo me han servido también para ser más consciente de la gran diversidad existente debido a la inmensa variedad de características que presentan los alumnos y lo necesaria que resulta nuestra adecuada atención hacia los mismos.

Mis ideas previas en torno al tema que estoy desarrollando antes de cursar el Máster de Formación del Profesorado y, más concretamente, la asignatura de Tutoría y Atención a la Diversidad, eran pocas y algunas de ellas erróneas: Podía pensar que lo que diferenciaba a este colectivo de alumnos dentro del resto era simplemente su coeficiente intelectual y que esto se traduciría, por consiguiente, en un mayor rendimiento en la escuela y la obtención de buenas calificaciones en las diferentes materias cursadas. También creía que la única medida educativa tomada al respecto (la única que conocía), consistía en acelerar un curso la educación de este alumnado y que, debido precisamente a esta alta capacidad intelectual que poseen, no sería necesario tomar medidas especiales para su buen desarrollo.

Este trabajo viene entonces motivado por mi curiosidad previa acerca de la realidad de este colectivo de alumnos y reforzada durante mi periodo de prácticas en el Colegio San José de Santander. A pesar de que no hay en este centro ningún alumno identificado como de altas capacidades, se puede observar fácilmente que aún sin serlo, cualquier estudiante cae en el aburrimiento cuando ya domina los contenidos que se están planteando en el aula y el ritmo de la clase no se amolda a su ritmo de aprendizaje. Resulta fácil deducir (basta con observar detenidamente a un grupo de alumnos mientras transcurre una clase) que la clave que conduce a un buen proceso de enseñanza-aprendizaje es una metodología activa, con actividades motivadoras y que despierten el interés, la curiosidad y la creatividad en el alumnado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Según las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el 90 % de los alumnos que poseen altas capacidades están sin identificar (Sanz, 2017). Estas personas suelen ser diagnosticadas desde su infancia, aunque, como ya se ha dicho, muchas de ellas no son identificadas nunca, o llegan a la edad adulta sin saberse que lo son. Las causas de la no detección, además de por falta de criterios de identificación, puede deberse a que la persona no haya podido manifestar sus capacidades por la escasez de estímulos por parte de la familia y/o el entorno escolar.

Muchos de estos alumnos están escolarizados pero sin recibir una educación específica, conllevando esto un alto fracaso escolar. Contrariamente a lo que podríamos pensar, los alumnos con estas características, por lo general, rinden muy por debajo de sus capacidades y tienden a fracasar más que el alumno medio (García, 2015). Además, existen algunas ideas erróneas en torno a este colectivo como “van sobrados”, etc. cuando en realidad se trata de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE), tal y como les reconoce la legislación vigente LOMCE, y está probada la importancia de proporcionarles una atención que se ajuste a sus necesidades para que puedan desarrollar sus capacidades al máximo.

Efectivamente se trata de alumnos que poseen un gran potencial de aprendizaje, pero necesitan las condiciones adecuadas para que se traduzca en rendimiento académico. El sistema de enseñanza tradicional no ayuda a lo anterior, y el problema surge cuando dicho potencial no se desarrolla, conllevando problemas académicos y personales para el alumno en cuestión (Garnica, 2016).

España se encuentra así a la cabeza en abandono escolar en Europa. La evidencia parece demostrar que el sistema educativo español no está suficientemente preparado para dar respuesta a las necesidades de este tipo de alumnos. Motivar a los estudiantes es uno de los objetivos de la educación y

por eso no podemos permitirnos que se aburran en clase. Los profesores tenemos que tener un programa donde la flexibilidad ocupe un lugar importante y que se pueda ajustar a las características de cada alumno. Para este colectivo del que se está hablando en concreto, es muy importante que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje. Por esto necesitamos metodologías activas, donde se da rienda suelta a la imaginación, la creatividad, la experimentación, investigación, etc. De lo contrario estaremos fomentando su desinterés en la escuela, aburrimiento y desmotivación. Además, se trata de un doble fracaso: limitando el éxito de cada alumno potencialmente excelente en la escuela (incluso llevándolo a su desvinculación del sistema educativo) y a la vez supone un fracaso para la sociedad, por el desaprovechamiento que supone lo anterior para el futuro (Quintero & Morón, 2011).

Otro impedimento para la correcta atención educativa que requiere este colectivo es que no hay criterios unificados a nivel nacional para identificar y ofrecer educación específica, de hecho estos criterios son muy dispares entre Comunidades Autónomas.

Por lo tanto, parece que los principales obstáculos que nos encontramos son los siguientes (Quintero & Morón, 2011): Falta de preocupación por este colectivo (los esfuerzos se centran más en la compensación del déficit, a pesar de que se trata de Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo), poca flexibilidad del sistema educativo, profesorado en muchos casos no formado para una correcta identificación (los profesionales responsables de esta detención en algunos casos no tienen la formación necesaria para hacerlo) y falta de sistemas de detección adecuados (cómo ya se ha comentado, se usan criterios que dejan fuera de recibir una educación específica a la mayor parte de estos alumnos).

Por todo lo anterior, nos encontramos en el sistema educativo con pocos alumnos excelentes, y unos altos niveles de fracaso y abandono escolar. Necesitamos hallar entonces los puntos débiles de la situación para mejorarles y pasar del fracaso escolar a la excelencia educativa.

3. OBJETIVOS, MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Objetivos

Con el horizonte puesto sobre una educación de calidad y para todos, este documento se ha ido elaborando con el fin de cumplir los siguientes objetivos:

- ✓ Conocer las características principales que presentan los alumnos con altas capacidades, con el fin de comprenderles mejor.
- ✓ Conocer los métodos y procesos de detección de alumnos superdotados que se utilizan y llevan cabo en los centros educativos.
- ✓ Acercarnos a las necesidades de estos alumnos y alumnas.
- ✓ Evaluar la intervención educativa para estos estudiantes.
- ✓ Establecer algunas propuestas de mejora para implantar en nuestro sistema educativo en cuanto al tratamiento de este colectivo.
- ✓ Contemplar los beneficios del uso de las metodologías activas en el aula y, más concretamente, la del trabajo por proyectos.

En definitiva, lo que se ha pretendido es recabar información para tratar de comprender la realidad de estos alumnos y elaborar una reflexión personal relevante para mi futuro profesional como docente. De la misma manera, puede ayudar a posibles lectores a conocer algunos aspectos relacionados con el interesantísimo mundo de las altas capacidades.

3.2. Materiales y métodos

Para la redacción de este ensayo se ha hecho uso de la información, datos, citas, etc. recopilados de numerosos estudios, libros, investigaciones, publicaciones, revistas, blogs, otros trabajos,... de autores que, en mayor o menor medida, han aportado información relevante acerca de la situación de los estos alumnos que poseen altas capacidades intelectuales.

Teniendo siempre en cuenta los objetivos planteados en el apartado anterior, se ha llevado a cabo un proceso de revisión bibliográfica con el cual se ha obtenido, clasificado y analizado la información. En una fase posterior, se ha redactado este documento tratando de exponer los diferentes aspectos siguiendo una trayectoria ordenada y clara.

4. ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

4.1. Terminología

No existe una definición única y concreta para definir las altas capacidades ni la sobredotación. El término de altas capacidades intelectuales es el más utilizado por tener un significado más general; éste engloba aspectos relativos a la capacidad intelectual, creatividad y motivación que, en función de factores como la familia, el contexto escolar y los compañeros, se manifiestan en los diferentes ámbitos de la personalidad (Rogado et Al., 1995). No obstante, existen numerosas acepciones que giran en torno a estos alumnos: superdotado, talentoso, prodigio, genio,... entre otros. Estos conceptos aparecen en la bibliografía especializada y, aunque a veces se emplean sin demasiada rigurosidad (Quintero & Morón, 2011), vamos a pasar a delimitarles:

✓ **Superdotado:**

De acuerdo a Renzulli (1994; citado por Barrera et Al., 2008), el alumno superdotado se caracteriza por la posesión de las tres siguientes características que están, a su vez, fuertemente relacionadas unas con otras: capacidad intelectual superior a la media, alto grado de dedicación a las tareas y alto nivel de creatividad. Según la OMS, los superdotados son aquellos niños con un coeficiente intelectual igual o superior a 130. “El superdotado posee una excepcionalidad muy superior en todas las áreas y aptitudes de la inteligencia, es la expresión máxima de la inteligencia humana” (Lendoiro, 2015).

✓ **Talentoso:**

Se caracteriza por sus habilidades específicas en un área concreta del conocimiento (literatura, matemáticas, pintura, música, etc.) dando lugar así a diferentes talentos: académico, verbal, creativo, social, musical, deportivo, matemático, etc. (Miguel & Moya, 2012). Esto quiere decir que puede que presente una alta capacidad en un área determinada y un rendimiento bajo en otras.

✓ **Precoz:**

Este alumno se caracteriza por una maduración temprana para su edad, lográndose determinados hitos del desarrollo con anticipación. Muchos de los alumnos que presentan superdotación son precoces, sin embargo no es una relación causa-efecto y por lo tanto no se da en todos ellos (Tourón, 2004; Albes et Al., 2013).

✓ **Prodigio:**

Aquel individuo que realiza una actividad extraordinaria para su edad. En algún área específica, su rendimiento es similar al de un adulto (Torrego et Al., 2011).

✓ **Genio:**

Supone la realización de una obra importante y significativa para la sociedad, con reconocimiento universal (Rogado et Al., 1995).

✓ **Eminencia:**

Según Torrego et Al. (2011) hace referencia a la “persona que debido a la perseverancia, oportunidad, azar, suerte, etc...ha producido una obra genial, sin que el nivel intelectual sea el factor determinante”.

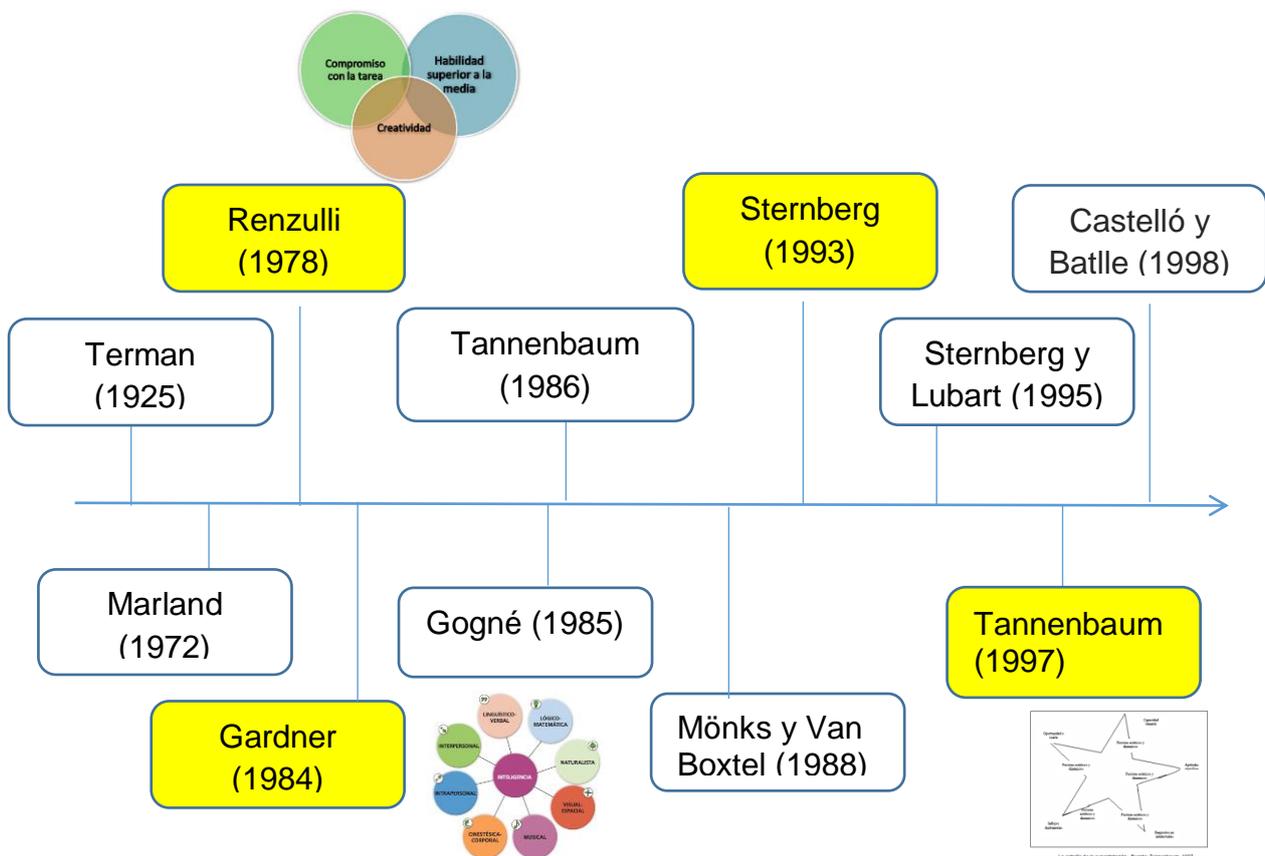
A pesar de estas delimitaciones y diferencias entre conceptos, más que definir exactamente qué supone cada uno de ellos, lo importante es contar con los recursos tanto materiales como humanos necesarios para promover, identificar y ofrecer una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de este colectivo de alumnos (Comes et Al., 2008).

4.2. Modelos de altas capacidades intelectuales

Como hemos visto, existe una amplia variedad de términos en relación al concepto de las altas capacidades. Algo similar ocurre con los modelos explicativos, siendo numerosos autores los que han elaborado sus propias teorías acerca de las altas capacidades. Éstas últimas se clasifican, en función de su objeto de estudio en:

- Modelos basados en el **rendimiento**
- Modelos basados en las **capacidades**
- Modelos basados en **aspectos cognitivos**
- Modelos basados en la **orientación sociocultural**

A lo largo de la siguiente línea cronológica vamos a resaltar de forma breve, dentro de cada grupo, al modelo más representativo en el ámbito educativo:



Fuente: Elaboración propia.

Renzulli ha contribuido enormemente al desarrollo de la superdotación, especialmente desde el punto de vista educativo. En su modelo, **Modelo de los tres anillos de J.S. Renzulli (1978)**, basado en el **rendimiento**, señala las tres características que se deben dar en un individuo para hablar de superdotación. Estas son: capacidad general por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad (Tourón, 2004). De acuerdo a este modelo, los alumnos superdotados se caracterizan por poseer o ser capaces de desarrollar esos tres rasgos mencionados anteriormente y aplicarlos con éxito a distintos ámbitos de la vida (Miguel y Moya, 2012).

El Modelo **de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1984)** es un modelo basado en **capacidades**. El autor identificó en un principio siete tipos de inteligencia, introduciendo posteriormente una octava: inteligencia naturalista. En la actualidad propone introducir además otros dos nuevos tipos: inteligencia existencial e inteligencia pedagógica (Albes et Al., 2013). Por tanto, las inteligencias según H. Gardner son: inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico matemática, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal, inteligencia naturalista, inteligencia existencial e inteligencia pedagógica.

Los modelos basados en **aspectos cognitivos** tratan de identificar tanto los procesos como estrategias cognitivas que tienen lugar a la hora de realizar tareas de nivel superior. Destaca entre estos modelos la **Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1993)**. Para el autor, se deben reunir al menos estos cinco criterios para hablar de superdotación en una persona (Miguel y Moya, 2012): criterio de excelencia, criterio de rareza, criterio de productividad, criterio de demostrabilidad y criterio de valor.

Según el **Modelo de estrella de Tannenbaum (1997)**, basado en la **orientación sociocultural**, la superdotación no requiere sólo capacidad, sino que también influyen los atributos personales auxiliares, experiencias y oportunidades que la vida ofrece. Para hablar de superdotación, según este modelo se deben reunir los cinco siguientes rasgos: inteligencia general superior, aptitudes específicas excepcionales, factores no intelectivos como motivación o autoconcepto, ambiente estimulante e influyente y el factor suerte en períodos cruciales de la vida (Tourón, 2004).

4.3. Contexto legislativo

Dadas sus características, los alumnos con altas capacidades intelectuales son un colectivo que necesita recibir una respuesta educativa ajustada a dichas particularidades. La atención ordinaria no es suficiente para asegurar su pleno desarrollo y se hace necesario que las autoridades educativas legislen sobre este tema y que la educación de estos alumnos sea de calidad (Comes, Díaz, Luque & Ortega, 2009). Con el fin de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, las Administraciones educativas legislan las diferentes medias, apoyos, procedimientos, etc. que garantizan cubrir las necesidades educativas del alumnado.

En cuanto a la **legislación estatal**, según la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**, corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales, valorar sus necesidades de forma temprana y asegurar los recursos para que este colectivo pueda desarrollar al máximo sus capacidades personales y alcanzar los objetivos generales para todo el alumnado. Además, les corresponde adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que se adapten a sus necesidades con el fin de conseguir lo anterior.

En lo relativo a **legislación autonómica**, la **Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria**, se centra en este proceso global y complejo, llamado evaluación psicopedagógica, que “identifica y valora las necesidades de forma precisa, promueve el desarrollo personal, escolar y social, y orienta al profesorado y a la familia en su labor educativa”. En el artículo 2 de esta Orden se considera nuevamente a los estudiantes que presentan altas capacidades como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo necesitando así, durante su escolaridad o parte de ella, una atención educativa diferente a la ordinaria. En su artículo 3 se indica que la evaluación psicopedagógica, siendo ésta participativa y colaborativa entre los distintos profesionales, se debe basar en la interacción

del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesorado, con los compañeros del aula y de centro, con el entorno social y con la familia. En el artículo 4, encontramos la aplicación de esta evaluación psicopedagógica, resultando necesaria para determinar si un alumno tiene necesidad específica de apoyo educativo, para tomar decisiones relativa a la escolarización y proponer, de forma extraordinaria, la flexibilización del periodo de escolarización en algunos casos concretos que aparecen detallados en el mencionado artículo. En los artículos siguientes (Artículos del 5 al 13) también se centra en aspectos de la evaluación psicopedagógica: Competencia para realizar la evaluación Psicopedagógica, su contenido básico, técnicas e instrumentos de evaluación, proceso de realización de la evaluación psicopedagógica, informe psicopedagógico, seguimiento y revisión del mismo, dictamen de escolarización, traspaso de información entre órganos de la Administración autonómica y confidencialidad y protección de datos.

A lo largo del documento, en otros apartados, se va haciendo referencia a más legislación en relación con este colectivo de alumnos (en la que se propone medidas de atención a la diversidad y en la que se establecen las funciones de diversos profesionales y órganos en lo relativo a la atención a la diversidad).

4.4. Principales características que definen a este alumnado

Como ya se ha comentado, los alumnos de altas capacidades no son un grupo homogéneo (de hecho son bastante heterogéneos), es decir, al igual que entre el resto de alumnos, cada uno de ellos presenta unas determinadas peculiaridades. Tras la revisión bibliográfica de trabajos de varios autores, se han agrupado las características que más comúnmente se presentan entre estos alumnos. Además, algunas de ellas están presentes en algunas personas mientras no se dan en otras y, a su vez, aun estando presentes, éstas se manifiestan en diferentes grados.

Se han extraído las características que aparecen a continuación (Touron (2012) citando a Webb y colaboradores (2007), Albes et Al. (2013), Enciclopedia de características (2017), EducaMadrid (2018)):

✓ Aprendizaje rápido: debido a que las habilidades intelectuales ya las tienen desarrolladas. Muestran muchas ganas de aprender y un alto nivel de concentración, sobre todo cuando están interesados. Además, poseen gran capacidad de relacionar informaciones obtenidas de diferentes contextos.

✓ Memoria: recuerdan grandes cantidades de información y sin necesidad de repeticiones.

✓ Elevado coeficiente intelectual.

✓ Utilizan un amplio y rico vocabulario para su edad.

✓ Capacidad de concentración y persistencia en la realización de tareas, problemas, etc.

✓ Curiosidad: muy observadores, mucho aprendizaje autodidacta. Les gusta investigar y suelen realizar preguntas con frecuencia.

✓ Creatividad: encuentran nuevas ideas y formas de hacer las cosas, son originales, ven más allá de lo propiamente aparente, etc.

✓ Mucho sentido del humor, caracterizado éste por ser inteligente, irónico y elaborado.

✓ Perfeccionismo: quieren hacer las cosas de la mejor manera posible, lo contrario les puede conducir a frustración (baja tolerancia a la frustración). Tienden a elevados niveles de rendimiento y quieren sobresalir de entre los demás.

✓ Independencia: se crean sus propias reglas y muchos no están acostumbrados a la autoridad. Suelen tener motivación intrínseca y fuerza de voluntad.

✓ Pensamiento abstracto, intuitivo y complejo.

✓ Hiperactividad: son impacientes, se muestran activos, enérgicos y no suelen buscar mucho descanso. A menudo muestran estados de ansiedad e inquietud.

✓ Hipersensibilidad: Se muestran muy sensibles ante aquello que les repercute tanto a sí mismos como a los demás; les preocupan los problemas del mundo y las cuestiones morales: justicia, hambre, creación del universo, ecología, etc.

✓ Disincronía: Ocurre cuando el desarrollo afectivo, social, motor o intelectual no ocurre al mismo tiempo que los demás. Ocurre, por ejemplo, cuando el individuo presenta un desarrollo cognitivo temprano pero no necesariamente al mismo ritmo que el social o emocional. Este aspecto en concreto puede causarle al alumno problemas de identificación con sus compañeros por sentirse diferente al resto (Silverman, 2001 citado por Albes et. Al, 2013).

Al igual que las características presentes en cada alumno de altas capacidades intelectuales son distintas y se manifiestan en diferentes grados, las necesidades que tienen también lo son. Algunas de las más comunes entre este colectivo son (Albes et Al., 2013): aceptarles como son; atender de manera conjunta las necesidades emocionales, cognitivas y sociales; fomentar el autoconcepto positivo y conocerse a sí mismos, no frenar sus inquietudes, y estimularles intelectual, creativa y constantemente.

4.5. Identificación

4.5.1. Proceso de identificación

El objetivo del proceso de identificación es detectar posibles necesidades educativas del alumnado para poder así llevar a cabo una intervención educativa adecuada. No siendo un tema exento de polémica en el campo de la educación, existen algunos puntos de vista diferentes. Quienes no están a favor de esta identificación justifican que “etiquetar” a estos alumnos, diferenciándoles del resto, tiene efectos negativos sobre los mismos. Por el contrario, los que la apoyan la consideran necesaria por los beneficios que estas personas suponen para la sociedad y para poder fomentar en el alumno un completo desarrollo de sus potencialidades (Albes et Al., 2013).

A pesar de estos diferentes puntos de vista, es derecho de todo el alumnado recibir una educación de calidad que de respuesta a sus necesidades. Tal y como aparece indicado en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, esta identificación es necesaria, no para poner “etiquetas” a ningún alumno, sino para poder ofrecerle una intervención educativa que le permita desarrollar óptimamente sus potencialidades (web MECD). Se trata de un proceso continuo y basado en criterios múltiples para obtener información relevante. Se deben combinar así estudios cuantitativos sobre capacidades intelectuales con otros cualitativos enfocados a estudiar los intereses, motivaciones, nivel de creatividad, comportamiento, desarrollo afectivo y emocional, sociabilidad, etc. (Elices, Palazuelo & del Caño, 2013).

Además, es fundamental un diagnóstico temprano para poder planificar con tiempo el tratamiento con las pautas educativas. La evaluación psicopedagógica es esencial en el transcurso de recogida y análisis de la información obtenida (Rodríguez & Rodríguez, 2005).

No existe una edad concreta a la que se deban de ser identificados, pero si es necesario que tras la primera identificación (ya sea por parte de los padres, profesores, compañeros, etc.), sea un profesional experto quién lleve a cabo la identificación definitiva y el correspondiente informe psicopedagógico que deriva de la misma (Sánchez, 2003). Es decir, este proceso de identificación se divide en algunas fases (Elices, Palazuelo & del Caño, 2013):

El profesorado y/o la familia del alumno, a través de la observación de su comportamiento, sus motivaciones, intereses, implicación en las tareas, etc. así como a través de las interacciones con él/ella, pueden detectar algunos **indicios de altas capacidades**.

Cuando ocurre lo anterior, desde la Dirección del centro se solicita al **Departamento de Orientación** que comience la valoración del alumno en cuestión. En primer lugar, analiza la **información** que aporta su familia y/o profesores y comienza el proceso de **evaluación psicopedagógica**. De acuerdo con la Orden EDC/12014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, esta evaluación trata de identificar y valorar las necesidades del alumnado de forma precisa, promover el desarrollo personal, escolar y social, y orientar al profesorado y a la familia en su labor educativa. Se trata de un proceso de recogida de información para su posterior análisis y valoración acerca de las condiciones personales del alumno así como sus contextos escolar, familiar y social principalmente. Para llevar a cabo la evaluación no existe un único instrumento, de hecho este proceso es una tarea interdisciplinar, es decir, se debe recoger información de diversas fuentes y de los distintos miembros de la comunidad educativa. La responsabilidad de llevar a cabo la evaluación recae sobre el/la Orientador/a del centro. De acuerdo a la legislación, se puede realizar en cualquier momento de la escolarización, pero tendrá prioridad al comienzo de la misma con el objetivo de conseguir una identificación temprana que permita intervenir lo antes posible (Comes et Al., 2008).

En el siguiente epígrafe se explican con más detalle los instrumentos utilizados para el diagnóstico, así como las áreas a evaluar.

A raíz de todo este complejo proceso de evaluación, se elabora un **informe psicopedagógico** de carácter diagnóstico y orientador. Contiene información diagnóstica relacionada con el contexto del propio alumno (condiciones personales, posibles desequilibrios, estilo de aprendizaje, habilidades, preferencias, etc.), del contexto escolar (interacciones con compañeros y docentes) y del entorno familiar y social. Además se recogen en él las orientaciones pedagógicas que se crean oportunas y proponiendo, en su caso, la adopción de alguna medida educativa que veremos un poco más adelante (Comes et. Al., 2008). Es decir, este informe recoge las conclusiones derivadas del proceso de evaluación, las medidas educativas que se consideran necesarias, así como las orientaciones para el equipo docente y la familia del alumno.

El orientador se encarga entonces de **informar a la familia y al profesorado** de estos **resultados**, proporcionándoles, respectivamente, las pautas a adoptar desde el ámbito familiar y escolar (Barrera et Al., 2008). En base a las conclusiones obtenidas, el centro se encarga de tomar las **medidas educativas** oportunas y de facilitar los **recursos** necesarios para tal fin. Estas medidas adoptadas serán valoradas a través de su **seguimiento** con el objetivo de comprobar que sean las adecuadas (y por tanto mantenerlas) o modificarlas en caso contrario.

“La identificación debe ser vista como un proceso continuo, no como un proceso único que dice de una vez y para siempre si un niño es dotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación. Es importante que todos los que trabajan con niños y jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, no como fijo e inmutable” (Treffinger & Feldhusen, 1996; citado por Rodríguez & Díaz, 2005).

4.5.2. Instrumentos para la identificación

Siguiendo lo establecido en el Protocolo de Identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales (Carreras, Arroyo & Valera, 2006), antes de exponer algunos instrumentos diagnósticos, vamos a conocer las principales áreas que es necesario evaluar para llevar a cabo una correcta identificación. Se hace necesario recopilar, durante el proceso de evaluación, aspectos intelectuales (aptitudes cognitivas como la verbal, matemática, etc. y también otros aspectos cognitivos como la atención o la memoria), emocionales y de personalidad (motivación, curiosidad, etc.), y de creatividad.

Existen dos tipos de instrumentos para la detección de altas capacidades intelectuales: pruebas objetivas y pruebas subjetivas. No existe un único a través del cual se ofrece un juicio definitivo, sino que se deben utilizar varios instrumentos dado que la información que nos permiten obtener es complementaria. Existe una amplia variedad de pruebas y el profesional encargado de llevar a cabo la identificación será quien elija las técnicas que considere más oportunas para realizar el diagnóstico.

Entre los **instrumentos objetivos** nos encontramos cuestionarios y tests. En los *Anexos* de este documento podemos encontrar un ejemplar de cuestionario para tutores/as y otro dirigido hacia la familias del alumnado, ambos diseñados para poder recopilar información relevante acerca del estudiante en cuestión. Algunos ejemplos de preguntas son:

¿Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad?; ¿Es muy perfeccionista?; Cuando está interesado/a, ¿aprende con facilidad y rapidez?; ¿Es muy sensible hacia los sentimientos propios y ajenos?

Como se puede observar, existe una estrecha relación entre estas cuestiones y las particularidades que, más comúnmente, muestra este perfil de alumnos (como se ha indicado en el apartado 4.4. *Principales características que definen a este alumnado*).

En cuanto a los tests, existen diversos tipos: de inteligencia, de personalidad, de creatividad y proyectivos. Para la Educación Secundaria algunos de los más comunes son los que aparecen a continuación (Carreras, Arroyo & Valera, 2006):

Tests de Inteligencia:

Existen tests de inteligencia general y otros de aptitudes específicas. A través de los de inteligencia general se obtiene información sobre la capacidad intelectual del alumno a nivel global. Estos instrumentos, siendo de los más valorados por los profesionales, han resultado en buenos niveles de fiabilidad en su mayoría (Rodríguez & Díaz, 2005). De entre ellos, algunos de los más utilizados y con mejores resultados son:

- Escala de inteligencia de Wechsler
- Standford-Binet Test of Intelligence
- Matrices progresivas de Raven

En cuanto a los tests de aptitudes específicas, éstos nos permiten determinar el tipo de talento del alumno que está siendo evaluado. Miden la capacidad intelectual del individuo en relación a aptitudes específicas como el razonamiento verbal, matemático, etc. Algunos ejemplos de este tipo de pruebas son:

- Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG-M)
- Aptitudes mentales primarias (PMA)
- Test de aptitudes diferenciales (DAT)

Tests de Creatividad:

De los dos ejemplos que se muestran a continuación, el test CREA valora la originalidad mientras que el Test de pensamiento creativo de Torrance valora la fluidez (capacidad de producir muchas ideas), flexibilidad (inventar respuestas muy variadas y de campos muy diversos) y originalidad (alejarse de lo evidente en las respuestas) del alumno.

- Inteligencia creativa (CREA)
- Test de pensamiento creativo de Torrance

Tests de personalidad:

A través de éstos, se trata de conocer la madurez tanto emocional como social del alumno en cuestión. Algunos ejemplos:

- Cuestionario factorial de personalidad para adolescentes
- Tests proyectivos

Por otro lado, ofreciéndonos una información muy útil y complementaria a la de los tests, nos encontramos con las **técnicas subjetivas**: observaciones y comentarios de profesores, compañeros, familia y el propio alumno, entrevistas, análisis de producciones escolares, etc.

Recordemos que, con el fin de realizar una buena interpretación de resultados, es necesario tener en cuenta toda la información proveniente tanto de las pruebas objetivas como subjetivas que el profesional haya considerado realizar durante el proceso.

4.5.3. Dificultades en la identificación

No obstante, como ya se ha venido adelantando, la identificación de los alumnos de altas capacidades no es tarea sencilla en absoluto. En algunos casos puede deberse a la dificultad de observar los primeros indicios en los alumnos que no muestran sus verdaderas capacidades por diversos motivos, entre los que destaca no querer sentirse diferente al resto de sus compañeros. Además, algunos alumnos de altas capacidades muestran un comportamiento opuesto al estereotipado: bajo rendimiento, actitud introvertida o conductas disruptivas (Moya & Miguel, 2012).

También una causa bastante notable de esta complicidad reside en que, lamentablemente, en España no existen criterios unificados para considerar a los alumnos de altas capacidades. De hecho, se presentan bastante dispares de unas comunidades a otras. De esta manera, el índice de personas identificadas como con altas capacidades es aún muy bajo. En la tabla siguiente, podemos comprobar la afirmación anterior a través de los datos aportados:

**Tabla: Alumnado con Altas Capacidades por Comunidad Autónoma.
Curso 2015-2016**

	ACIS	TOTAL	% IDENTIFICADO	FALTAN
ANDALUCÍA	9680	1611481	0,60	22550
ARAGÓN	125	214523	0,06	4165
ASTURIAS (Principado de)	683	137515	0,50	2067
BALEARES	627	178055	0,35	2934
CANARIAS	1972	353871	0,56	5105
CANTABRIA	131	93006	0,14	1729
CASTILLA Y LEÓN	611	356994	0,17	6529
CASTILLA-LA MANCHA	329	367560	0,09	7022
CATALUÑA	416	1331508	0,03	26214
CAOMUNIDAD VALENCIANA	1063	858593	0,12	16109
EXTREMADURA	239	183471	0,13	3430
GALICIA	1474	403373	0,36	6593
MADRID (Comunidad de)	1975	1159653	0,17	21218
MURCIA (Región de)	3552	288173	1,23	2211
NAVARRA (Comunidad Foral de)	286	110766	0,26	1929
PAÍS VASCO	383	370042	0,10	7018
RIOJA	191	54238	0,35	894
CEUTA	4	19928	0,02	394
MELILLA	4	20489	0,02	406
TOTAL	23741	8113239	0,29	138517

Fuente: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Como se puede observar, para este curso del que disponemos información relevante, faltarían por identificar 138.517 alumnos superdotados en nuestro país. Aunque lejos aún del 2% mínimo de alumnos superdotados, Murcia, Andalucía, Canarias y Asturias son las comunidades que registran un mayor porcentaje de alumnos identificados (entre el 0,5 y el 1,23%) frente a Castilla La Mancha, Cataluña, Ceuta o Melilla con porcentajes inferiores al 0,1% (Sanz, 2017).

4.6. Intervención educativa

Al igual que entre el resto de alumnos, los de altas capacidades intelectuales también se presentan muy diferentes entre sí. El tipo de intervención que se elige para cada uno de ellos depende de las propias características del mismo, no existiendo una solución única de intervención válida para todos los individuos.

Hay alumnos con altas capacidades que no presentan problemas, se observa en ellos una buena relación con otros compañeros y docentes y están bien adaptados en el aula. Por otro lado, se encuentran aquellos que sí presentan problemas: lo que estudian o la forma en que lo hacen no les motiva, se aburren, se muestran apáticos, etc. Los alumnos con este perfil necesitan retos más profundos y difíciles que promuevan su interés. Además, otros alumnos con altas capacidades presentan tanto desmotivación en la escuela como dificultades para relacionarse con sus compañeros; esto último ocurre en muchas ocasiones como consecuencia de lo que denominamos disincronía, es decir, por un desfase entre el intelecto y la madurez psicológica del alumno (Carreras, Arroyo & Valera, 2006).

4.6.1. Medidas de respuesta educativa

Como ya hemos visto, la legislación vigente LOMCE reconoce a los estudiantes con altas capacidades como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y, por lo tanto, la necesidad de adoptar medidas educativas específicas para ofrecerles una educación que les permita desarrollar al óptimo sus habilidades. Pese a esto, la legislación relativa a la educación de estos alumnos varía notablemente de unas Comunidades Autónomas a otras.

Tras la evaluación psicopedagógica, como ya se ha anticipado, se recogerán en el informe psicopedagógico las medidas educativas a adoptar. En el caso de Cantabria, y siguiendo lo establecido en la **Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la**

diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad, éstas se clasifican en tres modalidades: ordinarias, específicas y extraordinarias.

Las medidas ordinarias se deben aplicar antes de las extraordinarias y deben garantizar un desarrollo equilibrado del estudiante, en lo relativo a capacidades y competencias que se recogen en los objetivos generales de cada área y etapa. Las medidas empleadas deben partir siempre de menor nivel de significatividad hasta llegar al máximo necesario (Salmerón, 2012). Dentro de cada una de las modalidades, se resaltarán, a su vez, las que se suelen adoptar con estos alumnos de altas capacidades intelectuales.

Estas medidas no son excluyentes unas de otras, sino que se pueden aplicar de forma conjunta y de muchas maneras diferentes.

Medidas ordinarias

Son actuaciones y programas que buscan prevenir posibles dificultades (y de ayudar a su superación) y a profundizar en el currículo. Se trata de medidas como ajustes metodológicos, organizativos y de clima de aula. Estas medidas promueven el desarrollo equilibrado y pleno de las capacidades del alumnado. Se trata de fomentar aprendizajes interdisciplinares (en los que puedan establecer relaciones entre contenidos y procedimientos de diferentes ámbitos del conocimiento) y más extensos, dando así a los alumnos de altas capacidades intelectuales la oportunidad de dar rienda suelta a su creatividad y consiguiendo así un aumento considerable de su motivación (Albes et. Al., 2013). Se resalta, dentro de estas, las medidas de ampliación y enriquecimiento para los alumnos de altas capacidades en la mencionada Resolución: “se deberán proponer actividades de profundización y enriquecimiento encaminadas al desarrollo del trabajo autónomo, de la madurez y autonomía personales, así como de actitudes positivas hacia la investigación como forma de aprendizaje”. Es decir, no se trata de incluir contenidos de cursos más altos, sino de mejorar los objetivos curriculares, la

motivación en clase, fomentar la creatividad de los alumnos, desarrollar un currículum más cualitativo que cuantitativo: trabajando más la comprensión, el razonamiento, etc. y teniendo más en cuenta el procedimiento que los resultados (Carreras, Arroyo & Valera, 2006).

Algunas estrategias empleadas son, por ejemplo (web MECED): contenidos con diferentes niveles de dificultad (adaptando así recursos y materiales cuando sea necesario), realizar actividades de ampliación y profundización, incluir en las clases algunas actividades de libre elección propuestas con el alumnado y realizar adaptaciones en los procedimientos de evaluación.

También, una medida bastante adoptada para los alumnos de altas capacidades intelectuales es el agrupamiento. Esta modalidad supone agrupar a los alumnos con altas capacidades, ya sea en un centro ordinario o en uno específico y adaptado a las necesidades de los mismos. De esta manera se les ofrece programas coherentes con sus necesidades, formas y ritmos de aprendizaje, etc. y manteniendo un desarrollo equilibrado de otras áreas como la afectiva (Quintero & Morón, 2011).

Medidas específicas

De acuerdo a la mencionada Resolución, son “aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades educativas que requieren modificaciones significativas en alguno de los elementos curriculares considerados esenciales y/o adaptaciones de acceso al currículo, así como cambios organizativos que faciliten la aplicación de dichas medidas”. De entre ellas, la más adoptada para una correcta respuesta educativa de los alumnos de altas capacidades es la flexibilización. Esta consiste en reducir la duración del nivel o etapa, normalmente escolarizando al alumno en el curso siguiente al que le correspondería por edad. Atendiendo a lo establecido por el **Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente**, en su artículo

5 se expresa como requisito para flexibilizar dicha duración que las medidas que el centro puede adoptar dentro del proceso ordinario de escolarización sean insuficientes para dar una respuesta adecuada a las necesidades y el desarrollo integral del alumno. Además, en su artículo 7 se indica que se debe contar con la conformidad de los padres.

Medidas extraordinarias

De acuerdo a lo establecido en la **Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria**, las medidas consideradas son las que aparecen indicadas en su artículo 3.2. Se muestran las mismas a continuación:

1. Escolarización en centros de educación especial o unidades de educación especial en centros ordinarios.
2. Escolarización combinada ente centros ordinarios y de educación especial.
3. Programas grupales adaptados a un aula específica dentro de un centro ordinario.

Hablamos de intervención educativa de los alumnos con altas capacidades partiendo del concepto de inteligencia como algo mutable, que tiene un componente genético pero el ambiente social (familia, amigos, relaciones sociales, etc.) y la educación que recibe el individuo influyen tanto positiva como negativamente. “La inteligencia es una capacidad y por eso la convierte en una destreza que se puede desarrollar” (Gardner, citado por Carreras, Arroyo & Valera, 2006). Deriva de aquí entonces la gran importancia que tienen la educación y el ambiente en el que se desenvuelve el estudiante para desarrollar sus capacidades y su inteligencia al máximo de sus posibilidades.

Creo interesante, por tanto, resaltar en este punto el relevante papel que tanto familia como profesores del alumno con altas capacidades tienen en su desarrollo integral.

4.6.2. El papel de las familias

La educación de cualquier individuo no ocurre, ni mucho menos, únicamente en la escuela. El contexto familiar tiene una gran influencia en todos nosotros, contribuyendo en nuestra personalidad, actitudes, comportamiento, formas de aprender, entre otros muchos aspectos, que nos van consolidando como personas. Cuando un alumno llega a la escuela ya trae una prehistoria de aprendizaje, y los aprendizajes de carácter tanto formal como informal van a convivir durante toda su escolaridad (Vigotsky, 1973 citado por Martínez, 2008).

Éstas suponen uno de los agentes más importantes para la detección y valoración. Siendo los que mejor pueden conocer a sus hijos, pueden aportar información muy valiosa acerca de las características de los mismos (Albes et Al., 2013): intereses, comportamiento, aficiones, gustos, etc.

Como en todos los casos, las familias tienen un papel fundamental en el desarrollo y felicidad de cada persona y, por tanto, centrándonos en nuestros principales protagonistas en este trabajo, los alumnos con altas capacidades intelectuales, los padres deben ser comprensivos y no tratar de que sus hijos se comporten como lo hacen el resto, pues éstos tienen otra manera de comprender y procesar las cosas. Deben entonces mostrarles todo su apoyo, animar su curiosidad y sus intereses, “los padres deben ser como un sastre que hace un traje a medida, a la medida del talento o del interés que demuestre el niño y de sus necesidades” (Díaz (2017) citando a Romagosa (2013)). No siendo ni mucho menos un problema, la existencia de hijos con altas capacidades intelectuales requiere para la familia una necesidad de formación, orientación y asesoramiento. Aunque, como ya se ha venido afirmando, entre

este colectivo de alumnos existe igualmente un amplio abanico de diferentes necesidades educativas, hay algunas pautas que se pueden generalizar para todas las familias en relación a la educación de sus hijos con altas capacidades intelectuales (Artiles, Álvarez & Jiménez, 2008; citado por Albes et Al., 2013):

- Aceptarles como son y evitar etiquetas.
- Estimular el desarrollo de su potencial cognitivo, pero sin olvidar su desarrollo global. Es decir, no priorizar en exceso este desarrollo cognitivo.
- Dotarles libertad de pensamiento y cuidar su poder creativo.
- Facilitar el acceso a materiales que sean de su interés.
- Animarles a resolver sus propios problemas sin temor a fracasar.
- Promover su autonomía.
- Dedicar su tiempo libre a realizar actividades que le interesen.
- Mostrarles afecto, el mismo que al resto de los miembros de la familia.
- No centrarse únicamente en los aspectos intelectuales, sino promover su educación integral, prestando mucha atención también a lo social y emocional.

Además, las familias necesitan la ayuda del sistema educativo y de profesionales especializados para conseguir que el individuo pueda desarrollar sus capacidades al máximo (Lendoiro, 2015). Es muy necesaria, por tanto, una buena comunicación entre el centro educativo y la familia para orientar la educación del alumno de forma consensuada y coordinada; algunas acciones que favorecen lo anterior son tutorías con las familias, entrevistas de seguimiento, etc. (Albes et Al., 2013).

4.6.3. El papel del profesorado

Al igual que las familias, los profesores conocen a sus alumnos. Con la observación y comparación respecto del resto de compañeros en el aula, es capaz de aportar información relevante para la identificación de un individuo: sus reacciones, la manera de comportarse antes distintas circunstancias, posibles potencialidades, etc. (Grau & Prieto, 1996). No obstante, debemos tener en cuenta que en un aula se dan situaciones como, por ejemplo, un amplio grupo de alumnos, que hace que a veces no sea tan sencillo ofrecer una atención muy individualizada a cada uno de ellos.

También hay que tomar consideración de que los profesores debemos de estar formados y disponer de recursos tanto para detectar altas capacidades como para poder atender a estos alumnos adecuadamente. Es evidente que un profesor con preparación y formación en este tema, va a ser más comprensivo y se va a mostrar más interesado en las necesidades de este alumno.

En el artículo 9 de la **Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria**, se indican las distintas funciones que tienen los equipos docentes, es decir, el conjunto de profesores que atiende a un mismo grupo de alumnos. Entre ellas se encuentran algunas como: participar en la prevención de dificultades de aprendizaje y en la detección de necesidades educativas, proponer la aplicación de medidas de atención a la diversidad que se ajusten a dichas necesidades detectadas, proponer la incorporación del alumnado a los distintos programas contemplados en PAD del centro y participar en el seguimiento de la situación de alumnos y alumnas en el marco de la atención a la diversidad.

En cuando al tratamiento directo en el día a día del profesor hacia el alumno, encontramos a continuación algunas acciones que favorecen el desarrollo integral del estudiante. Se ha extraído de un curso de formación de altas capacidades que tuvo lugar el pasado curso 2016/17 en el Centro de

Profesores de Santander, un *Decálogo de buenas prácticas para el profesorado* de la ponente Lorea Aretxaga:

	
1.Realiza una buena evaluación inicial a comienzo de curso.	1.No te limites a seguir la programación o el libro de texto de tu curso.
2.Ajusta tus expectativas sobre el alumnado con altas capacidades.	2.No esperes que tus alumnos/as aventajados sepan siempre todas las respuestas correctas ni que tengan siempre un comportamiento maduro.
3.Utiliza siempre que puedas materiales y actividades intelectualmente estimulantes.	3.Evita las actividades demasiado repetitivas.
4.Prepara materiales diversos de ampliación para aquellos alumnos/as que terminen pronto la tarea.	4.No “castigues” a los alumnos/as que terminan pronto sus tareas con “más de lo mismo”.
5.Ofrece a tu alumnado actividades equilibradas.	5.No pongas el acento en los puntos débiles de tu alumnado. Sólo conseguirás desmotivarles.
6.Permite que tus alumnos y alumnas aventajados muestren lo que saben y respondan a las preguntas que haces a la clase en general.	6.No “vetes” a ninguno de tus alumnos o alumnas con frases como “tú no, que ya sé que lo sabes”.
7.Sé flexible con las tareas más mecánicas y monótonas.	7.No impongas a toda la clase un número muy elevado de actividades repetitivas.
8.Plantea agrupamientos diversos.	8.Evita las actividades que fomentan la competitividad y el lucimiento personal sin beneficio para el grupo.
9.Acepta con naturalidad que, un alumno/a pueda saber más que tú o ser más rápido en hallar una respuesta.	9.No temas que tu autoridad quede en entredicho por tener alumnos o alumnas de altas capacidades en clase.
10.Ayuda a las familias a entender a su hijo/a y sus necesidades.	10.No veas a las familias como un obstáculo.

4.6.3.1. Necesidad de formación del profesorado

Dado que, tal y como se viene adelantando a lo largo de todo el ensayo, el índice de alumnos identificados como de altas capacidades es preocupantemente bajo, creo que debemos empezar por tratar de mejorar este proceso para que sea más eficaz y así poder planificar una respuesta educativa adecuada a todos los alumnos de este perfil, sin dejar a nadie fuera de recibir la educación que merece. Es evidente que el profesor, además de la formación que recibe en la facultad, se va formando día a día con las experiencias que ocurren en el centro donde desarrolle su práctica profesional: a través de las interacciones con otros profesores y alumnos, consultas o reflexiones que van surgiendo diariamente, implicación en diversas tareas, etc. No obstante, hay ámbitos como el de la sobredotación intelectual o las altas capacidades que, por su singularidad, desconocimiento o cualquiera que sea su razón, requiere de una ayuda externa (especialista, centro, institución, etc.) que informe y prepare a los docentes, tanto para la toma de conciencia del problema como para una adecuada y exitosa actuación (Grau & Prieto, 1996).

Es evidente que para nadie, y por lo tanto tampoco para un profesor, es fácil identificar a un alumno de altas capacidades cuando no conoce los rasgos que le caracterizan. De la misma forma, es imposible ofrecerle una atención específica ajustada a sus necesidades si no sabemos cuáles con las diferentes estrategias de intervención educativa para emplear con el alumno. Ante un gran desconocimiento del tema por parte de muchos docentes (Tourón, Fernández & Reyero, 2006) se hace entonces absolutamente necesario dar prioridad a la formación del profesorado en este ámbito. Se hace necesario incluir algunos cursos o módulos centrados en todos los aspectos en relación a la superdotación para todos aquellos docentes que están ejerciendo como aquellos que lo harán en un futuro. La formación del profesorado, de la cual surgirán su entendimiento y dedicación, es entonces un aspecto clave en el desarrollo de los alumnos más capaces.

Se debe sensibilizar y formar adecuadamente a los profesores para poder contar con su implicación. Es necesario informar al profesorado acerca de los perfiles de alumnos que se pueden encontrar, de los métodos de enseñanza y las metodologías a utilizar, cómo diseñar y preparar adaptaciones curriculares de ampliación / enriquecimiento, cómo evaluarles, etc. (Salmerón, 2012). Aunque es este apartado nos estamos centrando únicamente en la práctica docente, de igual manera, las familias de los alumnos deben ser asesorados e informados acerca de lo anterior para que puedan comprender a sus hijos y estar preparados para ayudarles a desarrollar sus capacidades en todos los ámbitos de la vida. Es de gran importancia, por lo tanto, contar con la implicación de las familias en todo lo relativo a la educación de sus hijos.

Con esto, lo que se pretende es que esta formación del profesorado nos permita a todos estar más preparados para la posible detección y que sepamos poner en práctica en el aula procesos de aprendizaje ajustados a sus posibilidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje y que promuevan el óptimo desarrollo del alumnado. De esta manera podremos contribuir también a disminuir el preocupante porcentaje de fracaso escolar existente entre este colectivo de alumnos. Considero importante formar al profesorado en el trabajo por proyectos, por permitirnos trabajar la atención a la diversidad del alumnado de una forma inclusiva, atendiendo a los diferentes niveles y capacidades. Esta metodología se adapta a la manera en la que este colectivo de alumnos con altas capacidades construye conocimiento y, además, contribuye a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado en general (Mendioroz, 2013).

4.6.4. Aprendizaje basado en proyectos. Sus beneficios para los alumnos de altas capacidades.

El aprendizaje basado en proyectos, como forma de enriquecimiento curricular, es un método cada vez más utilizado en la actualidad en centros educativos y que se inscribe dentro de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1984). De acuerdo a este autor, las inteligencias funcionan como medios más que como fines, se utilizan para completar un proyecto o parte del mismo y no como el fin mismo de dicho proyecto. Esta estrategia a desarrollar en el aula ordinaria fomenta las tareas cooperativas y cada alumno es el principal protagonista en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de ser una metodología cooperativa y participativa, permite también el desarrollo de habilidades intra e interpersonales de los alumnos (Jiménez, 2014).

Esta estrategia implica la integración de contenidos. Es cierto que es más factible trabajar por proyectos en la Educación Primaria, dónde en el día a día durante esta etapa escolar, se dan más oportunidades de interdisciplinariedad. En la Etapa de Educación Secundaria resulta más complejo por existir una mayor limitación entre las diferentes asignaturas. No obstante, el profesor puede aplicar el aprendizaje basado en proyectos en algunas de sus clases, para algunos temas, o cuando considere oportuno.

Como bien llevamos diciendo a lo largo de todo el documento, hay que ofrecerles a estos alumnos una respuesta educativa que se ajuste a sus capacidades, ritmo de aprendizaje, intereses, etc. Y esto incluye que nuestro trabajo como docentes, los recursos didácticos que les ofrezcamos y las metas a conseguir deben tener una estructura innovadora.

Está comprobado que necesitan profundizar en algunos contenidos. No más contenidos, si no enriquecerlos y aprender de forma diferente. Se trata de fomentar el máximo desarrollo de sus talentos y capacidades sin que la escuela ponga límites a su evolución intelectual, emocional, artística, creativa, deportiva, etc. (Salmerón, 2012).

El aprendizaje basado en proyectos permite fomentar el aprendizaje de forma autónoma, dotando además distintos niveles de autonomía. Debemos promover en estos alumnos su curiosidad, que se cuestionen muchas cosas, que se motiven y tengan ganas de explorar. Además, permite que los estudiantes lleven a cabo las diferentes tareas que componen el proyecto profundizando hasta el grado de dificultad que ellos quieran.

Siguiendo las claves marcadas por Larmer y Mergendoller (2012) en su publicación *8 essentials for Project-based learning*, cualquier proyecto debe: abarcar contenidos significativos (dentro del currículo), motivar a los alumnos a querer aprender nuevas cosas, tener una pregunta guía que encamine el trabajo hacia los objetivos planteados, dar autonomía a los alumnos (expresar opiniones, punto de vista, tomar decisiones, etc.), contribuir al desarrollo de competencias (comunicación, cooperación, pensamiento crítico, nuevas tecnologías, etc.), promover la investigación e innovación de los alumnos, permitir que los estudiantes se evalúen unos a otros a través de rúbricas, y ser presentado a través de una exposición, página web, etc.

Las actividades dirigidas a estos alumnos deben estar, preferiblemente, poco estructuradas, orientadas al descubrimiento y la investigación. Además, es conveniente que estén adaptadas a diferentes grados de dificultad para poder adaptarse a los muy diversos ritmos y formas de aprendizaje que conviven en el aula. Trabajar de acuerdo a esta metodología permite, además, desarrollar otras competencias como la comunicación, colaboración, pensamiento crítico, uso de nuevas tecnologías, etc. Hay que añadir también que requiere de esfuerzo y dedicación en cuanto a la adaptación de contenidos, diseño de actividades, preparar materiales, etc.

Dado todo lo anterior, considero que es una metodología muy acertada para trabajar la atención a la diversidad, por enriquecer tanto el aprendizaje de los alumnos de altas capacidades como el del resto de compañeros y, sobre todo y siendo lo más destacable, hacerlo de forma inclusiva.

5. CONCLUSIONES

El porcentaje de alumnado con altas capacidades matriculados en centros ordinarios es notablemente superior al que está identificado como tal. De esta manera, ellos no están recibiendo una respuesta educativa que se ajuste a sus necesidades. Además, el elevado porcentaje de fracaso escolar entre este colectivo de estudiantes (que asciende hasta un 70% según diversas fuentes) deja ver que algo falla.

Al igual que el sistema educativo centra sus esfuerzos en la atención de los alumnos con déficit de aprendizaje, no debe descuidar la educación de los alumnos más capacitados.

En primer lugar, se necesita un sistema de identificación eficaz que les detecte y poder así adaptar los métodos de enseñanza a ellos, y no al revés. Es el sistema el que tiene que ser lo suficientemente flexible como para ajustarse a las necesidades de todo el alumnado. Lejos de etiquetar, la identificación de estos alumnos es necesaria para poder ofrecerles una respuesta educativa que les permita desarrollarse al máximo como personas. No obstante, no toda su educación tiene que girar en torno a ello. Además de las intelectuales, se deben cuidar las necesidades personales, sociales y emocionales.

Desgraciadamente, este perfil de estudiantes presenta a veces ansiedad, bajo rendimiento, mal comportamiento, problemas emocionales, etc. y es porque no se les está prestando la atención que precisan. Los contenidos diseñados por el sistema educativo van dirigidos para capacidades medias. Debido a esto, es habitual entre este colectivo que superen con éxito los diferentes cursos durante la etapa de Educación Primaria (y sin desarrollar hábito de estudio) pero, sin embargo, que se encuentren con dificultades para superar los cursos de la Educación Secundaria, llegando incluso a repetir varias veces durante esta etapa (Hernández, 2017).

Además de por su derecho a recibir una educación de calidad y ajustada a sus necesidades, debemos pasar del fracaso escolar a la excelencia educativa ya que el gran potencial de estos alumnos puede aportar mucho a la sociedad.

En Finlandia, la inclusión y equidad son algunas claves del éxito de su sistema educativo. Los docentes especialistas en dificultades de aprendizaje así como en altas capacidades desarrollan su práctica docente de tal manera que estos alumnos la reciben de una forma muy similar al resto de sus compañeros. Durante las clases, el docente que imparte clase en el aula está acompañado por personal especializado o se disminuye el número de alumnos por aula para poder ofrecer una atención más individualizada (Batista, 2017).

Necesitamos por lo tanto formación permanente del profesorado (cursos de formación, conferencias, intercambio de experiencias, etc.: todos los profesores tienen que atender a la diversidad del alumnado, sensibilizarse hacia este colectivo en concreto, etc.). Los docentes tenemos un papel fundamental tanto en la identificación como en la intervención educativa de estos alumnos y, como tal, debemos estar formados para hacerlo de la mejor manera posible.

La forma de enseñanza tradicional no funciona para los estudiantes de altas capacidades intelectuales. Las metodologías convencionales ponen, de alguna manera, límites a sus intereses y motivaciones. Personalmente considero que lo que falta, sobre todo, son metodologías y estrategias de enseñanza con las que puedan desarrollar todas sus capacidades. Estos alumnos no tienen que trabajar más en la escuela ni tener más deberes que el resto. Sin embargo, tienen que hacerlo de diferente forma. El trabajo por proyectos supone así una estrategia idónea para enriquecer tanto el aprendizaje de aquellos alumnos con altas capacidades como el del resto de sus compañeros. Este método se adapta a las diferentes formas de aprender y promueve el protagonismo de los alumnos, fomenta las interacciones entre ellos, su motivación y autonomía.

Necesitamos dotarles con recursos, materiales y experiencias para que ellos sean capaces de desarrollar todo su potencial intelectual, el cual contribuye tanto a su persona como a la sociedad en general.

No podemos tratar desde los centros educativos a los alumnos de altas capacidades como si no lo fueran, pues estaremos creando en ellos una gran frustración y otros problemas para su futuro. Debemos acercarnos a su realidad, tratar de comprenderles lo mejor posible y actuar en consecuencia. No debemos olvidar que mucho más importante que su éxito académico o profesional será su felicidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Albes, C. et Al. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Barrera, A. et Al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Batista, T. (2017). *El tratamiento de las NEAE en el sistema educativo de España y Finlandia*. Investigación en Educación Comparada. Trabajo Fin de Grado, Grado en Pedagogía.
- Boal, M.T. & Expósito, M.M. (2012). *Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento*. En J.C.Torrego (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (53-87). Madrid.
- Calero, M.D.; García, M.B. & Gómez, M.T., (s.f.) *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- Carreras, L.; Arroyo, S. & Valera, M. (2006). *Protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades e intervención en estos casos*. En Rajadell, N.; Valera, M. & Carrearras, L. (coords.). I Jornadas nacionales sobre escuela y altas capacidades. Intercambio de experiencias (65-99). Universidad de Barcelona.
- Carrión del Val, S. et Al. (s.f.). *Sobredotación. Concepto y propuestas educativas*. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Sobredotados.
- Comes, G., Díaz, E.M., Luque, A. & Ortega, J.M. (2009). *Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades*. Escuela Abierta, 12, 9-31.
- Comes, G. et Al. (2008). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Revista Educación Inclusiva N°1. ISSN: 1130-0876, 103-117.
- Díaz, A. (2017). *Familia y superdotación*. Altas capacidades y talentos. Obra Social “la Caixa”. Recuperado de: <http://www.altascapacidadesytalentos.com/el-papel-de-la-familia/>
- Elices, J.A., Palazuelo, M.M. & del Caño, M. (2003). *Necesidades educativas del Alumno Superdotado. Identificación y evaluación*. Junta de Castilla y León.
- EducaMadrid (2018). *Programa de altas capacidades y diferenciación curricular. Características del Alumnado con Altas Capacidades*. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/acdca/caracteristicas-a.c>
- Enciclopedia de Características (2017). "Superdotado". Recuperado de: <https://www.caracteristicas.co/superdotado/>

- García, C. (2015). *“Fracaso” de los superdotados: Por qué.* acPsicología.com. Recuperado de <https://acpsicologia.com/2015/05/17/fracaso-de-los-superdotados-por-que/>
- García-Patos, J.M. (2014). *Finlandia, un caso de estudio.* Madridsecreto. Recuperado de: <https://www.madridsecreto.es/2014/03/14/finlandia-un-caso-de-estudio/>
- Garnica, M. (2016). *Una forma de aprender diferente.* Pedagogía y Altas capacidades. Obra social “la Caixa”. Recuperado de: <http://www.altacapacidadesytalentos.com/aprendizaje-y-altas-capacidades/>
- Grau, S. & Prieto, M.D. (1996). *La formación de profesores de alumnos superdotados.* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 27, Septiembre/Diciembre, pp. 127-139.
- Hernández, I. (2017). *Superdotados, la dificultad de identificar a los alumnos especiales.* El mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/06/20/5947c4d9e5fdea96298b4663.html>
- Jiménez, E.M. (2014). *Medidas de enriquecimiento curricular.*
- Larmer, J. & Mergendoller, J.R. (2012). *8 Essentials for Project-Based Learning.* Buck Institute for Education.
- Lendoiro, G. (2015). *Estas son las señales que presentan los niños con altas capacidades.* Recuperado de: <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20151017/abci-altas-capacidades-superdotados201510151155.html>
- 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.

- Martínez, M. (2008). *Pautas de intervención para la colaboración familia-escuela en el alumnado de altas capacidades intelectuales.*, M. (2008). IV Jornadas de respuesta educativa a las altas capacidades.
- Mendioroz, A.M. (2013). *Trabajo por proyectos y alumnado con altas capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de didáctica del medio social.* Universidad Pública de Navarra. Clío 39. ISSN 1139-6237.
- Miguel, A. & Moya, A. (2012). *Conceptos generales del alumnado con altas capacidades.* En J.C.Torrego (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (13-33). Madrid.
- Moya, A. & Miguel, A. (2012). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades.* En J.C.Torrego (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (35-52). Madrid.
- Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Núm. 47. 8 de marzo de 2006.
- Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Núm. 33. 18 de febrero de 2014.
- Quintero, J. & Morón, A. (2011). *Alumnado con altas capacidades intelectuales.* Cuaderno de recursos. Orientación en red para educadores y familias.

- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado. Núm. 182. 31 de julio de 2003.
- Rodríguez, L. & Díaz, O. (2005). *Identificación de alumnos con alta capacidad cognitiva*. *Revista Galega do Ensino*. Nº 47, 1465-1478.
- Rodríguez, M.Y. & Rodríguez, J.L. (2005). *La identificación de alumnos con superdotación intelectual*. V Congreso Internacional Virtual de Educación. 7-27 de Febrero de 2005. Universidad de Vigo. Recuperado de sedici.unlp.edu.ar/bitstream/10915/24458/1/5_10_16.pdf
- Rogado et Al., (1995). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Departamento de Educación. Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.
- Salmerón, M.I. (2012). *Proyecto de altas capacidades intelectuales*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 165. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd165/proyecto-de-altas-capacidades-intelectuales.html>
- Sánchez, E. (2003). *“Los niños superdotados: una aproximación a su realidad”*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Biblioteca Virtual.
- Sanz, C. (2017). *Informe Nacional sobre la educación de los superdotados*. El mundo del Superdotado. Recuperado de: <http://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>
- Serraller, M. (2003). *Casi la mitad de los superdotados españoles no llega a la universidad*.

- Torrego et al. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Un modelo de respuesta educativa. Fundación Pryconsa y Fundación SM.

- Tourón, J. (2004). *“De la Superdotación al Talento: Evolución de un paradigma”*. Trabajo publicado en: Jiménez, C (Coord). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Editorial: Pearson Educación, Madrid. Año 2004, 369-400.

- Tourón, J., Fernández, R. & Reyero, M. (2006). *Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación*. Departamento de Educación. Universidad de Navarra

- Touron, J. (2012). *¿Cómo son los niños de alta capacidad? Un perfil aproximado*. Recuperado de: <https://www.javiertouron.es/como-son-los-ninos-de-alta-capacidad-un/>

7. ANEXOS

7.1. Cuestionario para tutores/as

		SÍ	NO
1	Comprende con mucha facilidad la información que se le proporciona.		
2	Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad.		
3	Cuando está interesado/a aprende con facilidad y rapidez.		
4	Es muy sensible hacia los sentimientos propios y ajenos.		
5	Se orienta muy bien; es capaz de recordar con facilidad puntos de referencia espacial.		
6	Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos del saber.		
7	Es muy perfeccionista.		
8	Le gusta tener éxito y suele frustrarse cuando no lo consigue.		
9	Sorprende por la cantidad de hechos que conoce.		
10	Entiende ideas abstractas y conceptos complicados para su edad.		
11	Es curioso/a, observador, agudo y despierto.		
12	En su tiempo libre, le gusta realizar tareas seleccionadas por sí mismo.		
13	Es constante en la realización de actividades que le interesan y raramente las deja inacabadas.		
14	Es innovador y original planteando y resolviendo problemas. Le gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.		
15	Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas.		
16	Tiene un gran interés por los problemas adultos (justicia, muerte, universo, religión,...).		
17	Prefiere trabajar de forma individual marcándose sus propias pautas.		
18	Parece tener falta de interés y/o concentración, pero siempre está al corriente de todo.		
19	Analiza y discute normas y reglas establecidas.		
20	Busca y prefiere relacionarse con compañeros/as mayores y adultos.		
21	Puede influir en los demás para que adopten determinados puntos de vista o realicen actividades concretas.		
22	Soporta bien las responsabilidades.		
23	Posee habilidad para el cálculo mental.		
24	Se muestra imaginativo, original y sorprendente en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales,...).		
25	Generalmente, presenta comportamientos y actitudes muy avanzadas para su edad.		
Observaciones			

Fuente: Protocolo para la Detección y Evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociados a altas capacidades intelectuales. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

7.2. Cuestionario para familias

		SÍ	NO
1	Es muy independiente y prefiere actuar sin ayuda.		
2	Pregunta por todo. Hace preguntas que nadie espera.		
3	Memoriza fácilmente poesías y canciones complejas para su edad.		
4	Aprendió a leer antes de los cuatro años.		
5	Comprende con mucha facilidad la información que se le proporciona.		
6	Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad.		
7	Cuando está interesado/a aprende con facilidad y rapidez.		
8	Es muy sensible hacia los sentimientos propios y ajenos.		
9	Se orienta muy bien; es capaz de recordar con facilidad puntos de referencia espacial.		
10	Es muy perfeccionista.		
11	Le gusta tener éxito y suele frustrarse cuando no lo consigue.		
12	Sorprende por la cantidad de hechos que conoce.		
13	Es curioso/a, observador, agudo y despierto.		
14	En su tiempo libre, le gusta realizar tareas seleccionadas por sí mismo.		
15	Es constante en la realización de actividades que le interesan y raramente las deja inacabadas.		
16	Es innovador y original planteando y resolviendo problemas. Le gusta experimentar nuevas formas de hacer las cosas.		
17	Tiene un gran interés por los problemas adultos (justicia, muerte, universo, religión,...).		
18	Prefiere trabajar de forma individual marcándose sus propias pautas.		
19	Parece tener falta de interés y/o concentración, pero siempre está al corriente de todo.		
20	Analiza y discute normas y reglas establecidas.		
21	Busca y prefiere relacionarse con compañeros/as mayores y adultos.		
22	Puede influir en los demás para que adopten determinados puntos de vista o realicen actividades concretas.		
23	Soporta bien las responsabilidades.		
24	Se muestra imaginativo, original y sorprendente en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales,...).		
25	Generalmente, presenta comportamientos y actitudes muy avanzadas para su edad.		
Observaciones			

Fuente: Protocolo para la Detección y Evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociados a altas capacidades intelectuales. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.