



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

La atención educativa a los alumnos de altas capacidades en la etapa de Educación Primaria desde el marco de la inclusión.

Trabajo fin de grado presentado por: Sandra Martínez Pujantell

Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria

Línea de investigación: Estado de la cuestión

Directora: Gisela Matilde Coria

Ciudad: Barcelona

Fecha: 31 de enero de 2014

Firmado por: Sandra Martínez Pujantell

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.2.3. Niveles educativos (atención a las necesidades educativas especiales)

Resumen:

El propósito de este Trabajo Final de Grado (TFG) es realizar una análisis teórico de la situación actual del alumnado considerado de Altas Capacidades Intelectuales (en adelante AACC) en el marco de la escuela inclusiva y ofrecer unos conocimientos básicos sobre el tema y algunas estrategias de intervención educativa. El sistema educativo español pretende dar una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos desde la escuela ordinaria y, en este sentido, también a los alumnos de AACC teniendo en cuenta sus características y necesidades. Para planificar una intervención educativa que permita el desarrollo pleno del alumnado es necesario: partir de una fundamentación teórica sobre los modelos explicativos de las AACC, ofrecer a los maestros unos conocimientos sobre esta realidad y llevar a cabo una buena identificación de estos alumnos concretando sus características y necesidades. A partir de aquí se deben seleccionar las mejores estrategias de intervención educativa para conseguir un desarrollo óptimo en todas las áreas.

Palabras clave: Educación Primaria. Escuela inclusiva. Atención a la diversidad. Altas Capacidades. Estrategias de intervención.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1.	JUSTIFICACIÓN	1
1.2	OBJETIVOS	3
1.2.1.	Objetivo general	3
1.2.2.	Objetivos específicos	3
1.3	FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA	3
2.	MARCO TEÓRICO	5
2.1.	PRINCIPALES MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	5
2.1.1.	Modelos basados en las capacidades	5
2.1.2.	Modelos basados en el rendimiento	6
2.1.3.	Modelos Cognitivos	6
2.1.4.	Modelos socioculturales	8
2.2.	DEFINICIÓN DEL TÉRMINO DE ALTAS CAPACIDADES	9
2.2.1.	Definición general	9
2.2.2.	Aclaraciones terminológicas	10
2.3.	CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES	12
2.3.1.	Características generales	12
2.3.2.	Características según la forma de enfrentarse a las tareas	14
2.3.3.	Disincronías en los alumnos de Altas Capacidades	14
2.4.	DETECCIÓN DE LOS ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES	15
2.4.1.	Características generales del proceso de identificación de las Altas Capacidades.....	15
2.4.2.	Procedimientos para identificar el alumnado de Altas Capacidades.....	17
2.4.3.	Indicadores de identificación de las AACCs para profesores	20
2.5	MITOS Y REALIDADES SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES.....	20
2.6	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	23
2.6.1	Consideraciones generales	23
2.6.2.	Principales líneas de atención educativa	24
2.6.3.	Prácticas docentes que favorecen la atención al alumnado de Altas Capacidades.....	28
2.6.4.	Decálogo de buenas prácticas para el profesorado	30
2.6.5.	Principios para promocionar el aprendizaje activo para los alumnos de Altas Capacidades	31

2.6.6. Orientaciones educativas para mejorar la respuesta educativa al alumnado con Altas Capacidades.....	32
2.6.7. La evaluación de los alumnos de Altas Capacidades	34
2.6.8. Relaciones entre la escuela y la familia de los alumnos de AAC.....	34
3. DISCUSIÓN.....	36
4. CONCLUSIONES	38
5. PROSPECTIVA.....	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	47

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

En el marco de la escuela inclusiva la diversidad en las aulas es un hecho cada día más presente. La educación inclusiva, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, debe ayudar a los alumnos a progresar y a desarrollar sus capacidades personales independientemente de sus características y de sus necesidades. (Puigdellívol, 2003).

La escuela inclusiva atiende a las diferencias e intenta ofrecer la mejor respuesta educativa concibiendo a cada alumno en sus peculiaridades. Se considera, además, que en la diversidad se dan las mejores condiciones para el aprendizaje porque permite trabajar algunos valores importantísimos para la formación de la persona tales como el respeto, la aceptación, la solidaridad, la flexibilidad y el trabajo cooperativo entre otros. Todos estos valores contribuyen de una forma muy significativa en el proceso de la formación de personas libres, responsables y autónomas. Pero en este contexto el profesorado, en ocasiones, se encuentra con pocos recursos y poca formación para hacer frente a tales diferencias y gestionar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje para atender de forma óptima a todos los alumnos. A menudo conviene que el profesor haga uso de la mejor combinación de enfoques, estrategias y metodologías, atendiendo a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a la diversidad de intereses y de motivaciones, entre otros aspectos. Para ello es necesaria la existencia de un currículum abierto y realizar programaciones de multinivel ajustadas a las diferentes capacidades y realidades de todos y cada uno de los alumnos a la vez de que sea capaz de responder de una forma personalizada. Una escuela inclusiva capaz de atender a la diversidad del alumnado debe plantearse cambiar algunos aspectos tales como priorizar la formación del profesorado, transformar estilos de enseñanza y aprendizaje así como cambiar algunas actitudes de la comunidad educativa.

Es evidente que en los últimos tiempos en las escuelas ordinarias ha habido un incremento en la detección de alumnos de AACD. Esta realidad que cada vez se hace más visible en nuestras aulas conlleva que los maestros tengan la necesidad de adquirir más conocimientos sobre este tema tanto a nivel teórico como práctico para que sean capaces de emplear las mejores estrategias de intervención educativa específicas para trabajar con este alumnado. Como expone Escudero (2002), el modelo teórico de la escuela que está en un permanente proceso de revisión y ajuste debe apostar por una buena formación del profesorado centrada en la práctica y en la reflexión.

En mi experiencia profesional como asesora y orientadora psicopedagógica he podido constatar el hecho que la mayoría de los maestros están más acostumbrados y se desenvuelven mejor en la atención de los alumnos que presentan dificultades para conseguir los objetivos propuestos que

cuando deben atender a los alumnos más capaces. Tradicionalmente han recibido más formación específica para tratar con los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa derivada de alguna deficiencia sensorial o cognitiva o cualquier otro tipo de problemática que requiere ayudas específicas para poder ir avanzando en los objetivos planteados. En casi todas las escuelas, además, hay una buena dotación de materiales y recursos y una mayor tradición de diferentes estrategias de trabajo y de organización para atender a estos alumnos. En cambio, para dar una buena respuesta educativa a los alumnos considerados de AACC una gran parte del colectivo de maestros reconocen que no tienen ni la formación conceptual o teórica ni la formación práctica y experiencial necesaria para hacerlo garantizando una enseñanza de calidad para este alumnado. Los maestros, en una gran mayoría, reconocen sentirse inseguros y con pocas habilidades pedagógicas para abordar con éxito la enseñanza de los alumnos más capaces.

En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (L.O.E. 2006) reconoce explícitamente que los alumnos considerados de AACC son alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Martínez & Guirado (2010) insisten en esta idea y defienden que dado que los alumnos con AACC tienen también unas necesidades educativas especiales hay que darles una respuesta educativa diferente. Esta intervención consiste en ofrecerles provisiones educativas adecuadas a su diversidad en el uso y manejo de conocimientos, recursos, habilidades, ritmo de aprendizaje, intereses y motivaciones.

En esta línea Albes *et al.* (2013) consideran necesario tener en cuenta que los alumnos más capaces son un grupo heterogéneo con características tan diversas como las existentes en el resto de la población. Esta diversidad es debida a características personales (desarrollo cognitivo, emocional, social) y también a características contextuales (familias, entorno, modelos educativos) y por ello la atención educativa que debe recibir cada alumno deberá ser también diferente y personalizada.

En este sentido el TFG propuesto pretende hacer un análisis del estado de la cuestión del tema de las AACC en sus aspectos más importantes (características, necesidades y posibles problemáticas de los alumnos de AACC) y recoger las principales estrategias de intervención de tipo inclusivo que se han demostrado eficaces con este tipo de alumnado en un contexto de normalización e inclusión. Este TFG pretende ser una guía práctica y sencilla para el profesorado de la etapa de educación primaria puesto que les puede ayudar a conocer mejor algunos de los aspectos más relevantes de las AACC y a orientar su práctica docente aportando diversas estrategias de intervención en el contexto del aula y del centro así como algunas ideas pedagógicas que han demostrado ser útiles y eficaces para conseguir una enseñanza de calidad para esta tipología de alumnado.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

- Conocer el estado de la cuestión del alumnado con AACC en la etapa de Educación Primaria.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Conocer los principales modelos explicativos de las AACC.
2. Entender los conceptos teóricos más importantes referentes a las AACC y comprender las principales características de estos alumnos.
3. Analizar los principales mitos existentes referentes al alumnado con AACC.
4. Conocer las principales formas de detección de las AACC dentro del marco de la escuela ordinaria.
5. Describir las principales estrategias de intervención para trabajar con el alumnado de AACC en un contexto de normalización e inclusión.

1.3 FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos planteados en este TFG se va a realizar un estudio teórico del tema planteado. Se pretende revisar la bibliografía referente a las AACC y a las diferentes estrategias y metodologías que se pueden emplear para atender con éxito a los alumnos más capaces dentro del marco de la escuela inclusiva.

Las AACC es un concepto que tiene un largo recorrido de estudio aunque en los últimos tiempos parece que ha cobrado una especial importancia debido a un reconocimiento cada vez mayor de las necesidades educativas especiales de estos alumnos.

El sistema educativo español, y en concreto la L.O.E. (2006), reconoce de forma explícita a los alumnos con necesidades educativas especiales entre los que se encuentran los alumnos considerados de AACC. Concretamente, en su artículo 76 es donde se reconocen las necesidades educativas especiales que tienen estos alumnos y especifica en este mismo artículo que “corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Así mismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades”.

La escuela inclusiva es un modelo escolar basado en el principio de la escuela para todos. Una escuela que atiende la diversidad en todo su gran abanico de posibilidades y que ofrece una

verdadera igualdad de oportunidades. En este sentido, la escuela inclusiva exige la búsqueda y la aplicación de modelos de intervención didáctica y de organización del trabajo en el aula con el objetivo de facilitar el aprendizaje de todos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. PRINCIPALES MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

No es fácil definir el concepto de AACC y por esta razón esta conceptualización ha variado mucho a lo largo de la historia aunque en todas ellas subyace, en mayor o en menor medida, la concepción de la inteligencia. La fundamentación teórica de la respuesta educativa sobre el tema recoge las aportaciones de los principales modelos que se han ido sucediendo determinando las principales características y rasgos comunes de los niños considerados de AACC. Los primeros modelos consideraban casi exclusivamente las mediciones psicométricas de la inteligencia y, en cambio, los más recientes que incorporan diferentes variables psicológicas y sociales. Arco & Fernández (2004). Tal y como apunta Castelló & Genovard (1990) se ha pasado de una concepción estática de la inteligencia a una concepción dinámica que se puede desarrollar y que abarca un conjunto de capacidades irregulares cambiantes a lo largo de la vida.

2.1.1. Modelos basados en las capacidades

A finales del siglo XIX aparecieron los modelos de identificación de las AACC basados en capacidades. Estos modelos defendían el papel predominante de la inteligencia general (IG), es decir, de un cociente intelectual (CI) elevado.

El exponente más significativo de estos modelos fue Lewis M. Terman quien utilizó el término de superdotado para referirse a las personas con un CI superior a 130 puntos.

Terman (1925) realizó un estudio longitudinal en el que pretendía comprobar si el potencial intelectual de niños con AACC se mantenía en la vida adulta y también pretendía concretizar las características diferentes que poseían estos individuos. Los resultados de este estudio longitudinal (de varias décadas de duración) muestran que la elevada inteligencia se mantiene a lo largo de la vida en la mayoría de los casos. En referencia a las características específicas que tienen las personas consideradas con AACC, L.Terman observó que presentan superioridad física y mejor salud, aprender a leer antes y leen más y mejor, tienen gran curiosidad y memoria y un amplio vocabulario. También observó que en los test de rendimiento puntúan dos o tres años por encima de la población normal, muestran intereses variados (hacia la ciencia, la historia, la literatura,...) y obtienen mejores puntuaciones en los test caracteriológicos (que son los que evalúan emociones, actitudes y otros aspectos).

Esta es una concepción reduccionista del término de superdotación basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición básicamente innata.

Este criterio ha perdurado en el tiempo e incluso hoy en día todavía es utilizado por algunos profesionales.

2.1.2. Modelos basados en el rendimiento

En la segunda mitad del S.XX aparecen los estudios científicos de las superdotación basados en el rendimiento que defienden la idea que un CI elevado es una condición necesaria pero no suficiente para un alto rendimiento. Desde esta perspectiva la superdotación se equipara con las características necesarias para lograr un alto rendimiento. El autor más representativo de este modelo es Renzulli (1978) quien propone la *Teoría de los Tres Anillos* que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes y determinan las AACCs.

Los tres factores son de la *Teoría de los Tres Anillos* son:

1. Alto nivel intelectual (CI elevado).
2. Alto nivel de creatividad. Hace referencia a la originalidad del pensamiento, a las diferentes formas de resolver un problema, a la capacidad de no seguir convencionalismos y procedimientos preestablecidos cuando no son apropiados y a la habilidad de idear proyectos originales y efectivos.
3. Alta motivación de logro (compromiso o motivación hacia la tarea). Hace referencia a la perseverancia en la realización de una tarea, a la confianza en uno mismo para realizarla y también a la energía aportada durante la realización. Renzulli defiende que este tipo de alumnos encuentran una fuerte motivación hacia determinadas tareas y esto les lleva a una gran perseverancia e implicación personal hasta alcanzar el objetivo.

Martín & González (2000) destacan el hecho de que el elemento motivacional es el más innovador de la teoría de Renzulli. Además, afirman que para Renzulli es necesaria la interacción de los tres componentes para poder hablar de superdotación.

Con este modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales para lograr un alto rendimiento.

La teoría de Renzulli es una de las teorías más aceptadas por los estudiosos en la materia. Renzulli señala que tanto la creatividad, como la implicación en la tarea son iguales en importancia a la capacidad cognitiva por encima de la media.

2.1.3. Modelos Cognitivos

Estos modelos se caracterizan por dar más importancia a la forma de procesar la información (procesos y estrategias que se utilizan) que al resultado de un test. Se prioriza el proceso, no el resultado o producto. Concretamente, desde estos modelos se centra la atención hacia los procesos

de elaboración de la información. Se basan en los principios de la psicología cognitiva y tratan de identificar los procesos y estrategias cognitivas que se ponen en funcionamiento a la hora de realizar tareas de nivel superior con el fin de detectar los procesos que utilizan las personas que poseen AACC.

Entre los autores más representativos de este modelo destaca: Robert Sternberg y, más recientemente, Gardner.

Sternberg, (1985) dedicó un gran esfuerzo a comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes y defiende un modelo basado en la *teoría triárquica* de la inteligencia. Su modelo de inteligencia se centra principalmente en las operaciones mentales que realiza el individuo y considera tres diferentes procedimientos o habilidades:

- **Habilidades analíticas.** Son todas aquellas habilidades que ayudan al análisis, evaluación, comparación, contraste y elaboración de juicios. Son las capacidades que posibilitan planificar estrategias, obtener un alto CI en pruebas estandarizadas así como buenos resultados académicos. Las habilidades analíticas permiten analizar y resolver problemas.
- **Habilidades creativas.** Son las destrezas que permiten generar nuevas ideas, crear, innovar, descubrir, imaginar y reformular problemas. Las habilidades creativas permiten generar buenos problemas y buenas ideas.
- **Habilidades prácticas.** Son las habilidades que permiten aplicar los conocimientos al mundo práctico. Las habilidades prácticas permiten aplicar las ideas y las soluciones a la vida real.

Sternberg (1997) defiende la idea que para conseguir el éxito tanto personal como profesional es necesaria la presencia de los tres tipos de inteligencia o habilidades.

Además, para Sternberg:

-La inteligencia es modificable.

-La inteligencia está condicionada por el contexto dentro del cual la persona debe actuar.

-Las personas inteligentes saben aprovechar al máximo sus cualidades y compensar sus limitaciones.

Por su parte, y siguiendo con la perspectiva cognitiva de las AACC, Gardner (1983) desarrolla la *teoría sobre las inteligencias múltiples*. Gardner defiende la inteligencia como la habilidad necesaria para resolver problemas dentro de un determinado contexto social y cultural.

Gardner (1994) realiza un estudio exhaustivo de las teorías e investigaciones de la inteligencia y concluye que es necesario establecer una nueva concepción de inteligencia mucho más amplia (multidimensional) y que unifique los ejes fundamentales de los diferentes enfoques. En esta línea, elabora la *Teoría de las inteligencias múltiples* en la que pretende abarcar la gran variedad de

capacidades cognitivas que según Gardner forman la inteligencia rechazando así la idea de la inteligencia como un único proceso de razonamiento.

Gardner (1995) propone ocho tipos de inteligencias:

1. Inteligencia lingüística. Es la capacidad de pensar y usar el lenguaje de forma efectiva tanto a nivel oral como escrito e incluye diferentes habilidades necesarias para el lenguaje (fonética, sintaxis, semántica, pragmática,...).
2. Inteligencia musical. Es la capacidad de percibir, distinguir y expresar sonidos y formas musicales. Gran sensibilidad al ritmo, tono y al timbre.
3. La inteligencia lógico-matemática. Es la capacidad que nos permite pensar y trabajar con números, relaciones lógicas, funciones y otras abstracciones de forma eficaz.
4. Inteligencia viso-espacial. Es la capacidad para pensar en tres dimensiones, reconocer la forma, el espacio, el color,... de observar el entorno de una forma detallada teniendo una gran sensibilidad para percibir formas, colores, líneas y otros elementos. También incluye la habilidad para plasmar la ideas de forma gráfica, retener imágenes y trabajar con ellas mentalmente (analizándolas, modificándolas) y de orientarse en el espacio.
5. Inteligencia cinético-corporal. Es la capacidad para usar el cuerpo como medio para expresar ideas o emociones y de desarrollar diferentes habilidades tales como la coordinación, equilibrio, flexibilidad,..
6. Inteligencia intrapersonal. Es la capacidad que tienen las personas para conocerse a sí mismas, reconocer sus necesidades, sentimientos y emociones.
7. Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de percibir los sentimientos, emociones, estados de ánimo y motivaciones de las otras personas a través de sus expresiones faciales, voz, gestos así como otras señales y responder de forma eficaz a ellas. Buen desarrollo de la empatía y de las habilidades sociales.
8. Inteligencia naturalista. Es la capacidad de comprender el mundo natural, saber distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, plantas y animales. Buen desarrollo de las habilidades de observación, experimentación, comprobación de hipótesis y reflexión.

2.1.4. Modelos socioculturales

Según González (1995) estos modelos consideran que la superdotación está muy condicionada por factores socioculturales y por el entorno familiar. Estos modelos defienden la idea que la superdotación sólo puede desarrollarse a través del intercambio favorable entre los factores individuales y los sociales. Los contextos son un elemento muy importante que condicionan de forma determinante las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan los

productos a ser considerados excelentes. Consideran que la influencia ambiental (de la familia y la sociedad) es un factor muy importante para poder potenciar al máximo las capacidades del individuo.

Dentro de estos modelos destacan las aportaciones Tannenbaum (1986) que considera que el rendimiento superior de la persona superdotada depende de estos 5 factores: Inteligencia general, capacidades específicas, factores no intelectuales (como la motivación y el autoconcepto), influjos ambientales (influencias familiares y escolares) y el factor suerte.

Mönks (1992) cuyo modelo también tiene en cuenta los factores socioculturales defiende que la superdotación es dinámica y resultante de la interacción de la persona con el entorno en el que está inmerso y añade al modelo de los *tres anillos* de Renzulli (capacidad, implicación y creatividad) las variables sociales del colegio, compañeros y familia.

Como hemos visto, los modelos de inteligencia han evolucionado mucho a lo largo de estos pasando del concepto de inteligencia psicométrica al de la inteligencia como un concepto dinámico que se puede desarrollar a lo largo de la vida. En este desarrollo intervienen diferentes factores tales como la genética (las potencialidades que heredamos), el ambiente que nos rodea así como algunos aspectos personales tales como la motivación, la perseverancia y el esfuerzo. (Albes *et al.*, 2013).

En la actualidad, la postura que se adopta con más frecuencia y de forma más generalizada para conceptualizar las AACC es la de los modelos integradores que reúnen parte de todos los modelos anteriores que hemos analizado y que tienen en cuenta las condiciones intelectuales, las personales, las afectivas y las sociales (Soriano & Presentación, 2002).

2.2. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO DE ALTAS CAPACIDADES

2.2.1. Definición general

Ya hemos analizado como el concepto de AACC o superdotación ha ido evolucionando a lo largo de la historia y ya desde su inicio ha sido difícil conceptualizarlo de un modo unívoco de ahí la presencia de tanta variabilidad y de tantas imprecisiones en algunas de las conceptualizaciones.

Así, refiriéndonos al concepto según el paradigma tradicional la superdotación es igual a un elevado CI, es un rasgo simple, innato y no cambiante y se considera como algo estrictamente cuantitativo y psicométrico. Hemos visto que en los inicios fueron las concepciones psicométricas las que intentaron explicar las AACC y, desde esta perspectiva, el CI se evidenció como un

elemento importante pero no suficiente ni único para definir el concepto. A partir de estos inicios fueron emergiendo diferentes teorías de la inteligencia más complejas en las que concurrían varias dimensiones no intelectivas que se consideraban necesarias para poder diagnosticar las AACCs o la superdotación. (Jiménez, 2000)

Según Soriano & Presentación (2002) el concepto de superdotación se explica hoy en día de un modo amplio que abarca toda una serie de rasgos que no solo son cognitivos sino también personales, sociales y afectivos los cuales interactúan en todos los contextos del sujeto de manera que todos ellos intervienen de forma significativa en su desarrollo.

2.2.2. Aclaraciones terminológicas

Al hablar AACCs es necesario aclarar diferentes términos que con frecuencia se han prestado a confusión.

En este sentido, Miguel & Moya (2011) explican que, de forma general, podemos afirmar que la categoría de superdotado es muy amplia porque hace referencia a todos los alumnos que presentan un rendimiento superior. Por esta razón, es necesario diferenciar entre diferentes términos:

- **Las Altas Capacidades o Superdotación.** Se conceptualiza como un perfil que presenta un elevado nivel en todos los recursos intelectuales o en una amplia gama de capacidades: razonamiento verbal, razonamiento lógico y matemático, creatividad, buena gestión de la memoria y aptitud espacial. Este perfil se manifiesta en una producción eficaz en cualquier actividad o tarea y en una respuesta cualitativamente diferente y muy buena. Aprenden con facilidad cualquier área o materia. Las diferencias que presentan son, sobre todo, a nivel cualitativo, es decir, presentan un funcionamiento diferente a la hora de resolver las diversas tareas o problemas que se les presentan.
- **El talento.** Se conceptualiza como un perfil que representa la especificidad y la diferencia cuantitativa (en contraposición a la generalidad y a la diferencia cualitativa del superdotado). El talentoso posee una elevada aptitud en un ámbito o tipo de información (verbal o matemática) o en un estilo de procesamiento (talento lógico o creativo). El perfil de la persona que posee un talento se distingue por la respuesta excelente que es capaz de dar en un ámbito determinado o en un área concreta y, sin embargo, mostrar un rendimiento medio o incluso bajo en otras áreas.

Según Castelló & Martínez (1999) podemos diferenciar dos tipos de talento:

- ✓ El talento simple. Cuando solo se destaca en un área concreta (en el resto se presentan niveles normales o incluso deficitarios). La efectividad en el área en la que destaca es superior a la del superdotado.

Tipos de talento simple

- Talento matemático. Se destaca en el aprendizaje de las matemáticas (operaciones, numeración, cálculo, resolución de problemas,...) y en el razonamiento lógico y analítico y formas de pensamiento visual y espacial.
- Talento verbal. Se destaca en el aprendizaje de las lenguas y en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje (fluidez expresiva, capacidad de comprensión, dominio del vocabulario, lectura y escritura).
- Talento social. Se destaca en habilidades de interacción social.
- Talento motriz. Se destaca en aptitudes físicas tales como agilidad, coordinación de movimientos y precisión.
- Talento musical. Se destaca en el aprendizaje de la música (buena percepción de los diferentes conceptos musicales, atención y gusto por la música, facilidad para reproducir fielmente melodías y canciones así como para tocar algún instrumento).
- ✓ El talento complejo. Cuando se destaca en más de un área concreta y es la combinación de diferentes talentos.

Tipos de talento complejo

- Talento académico. Se combinan, como mínimo, recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. El perfil intelectual del talento académico tiene un muy buen rendimiento en los aprendizajes estructurados y formales, obtienen información de cualquier fuente estructurada y presentan un bagaje de conocimientos y vocabulario más extenso que el del resto de los compañeros de su edad.
- Talento artístico. Se combinan aptitudes espaciales, perceptuales y creativas. Manifiestan una habilidad excepcional para las artes (dibujo, pintura, modelado,...).
- **La precocidad.** Se distingue de la sobredotación y el talento en que es evolutiva. Tiene que ver con el ritmo de desarrollo. En los alumnos precoz se da un avance madurativo del desarrollo cognitivo en un tiempo más breve que el considerado normal. Adquieren antes los recursos intelectuales básicos, para posteriormente normalizarse. También pueden adquirir conocimientos o desarrollar destrezas antes de lo que cabría esperar por su edad cronológica. (Castelló & Martínez, 1999).
- **Genio.** Hace referencia a las personas que han creado una obra importante para la sociedad gracias a una gran capacidad intelectual y un alto nivel de creatividad. (Miguel & Moya, 2011).

- **Eminencia.** Se refiere a las personas que debido a diferentes factores como la perseverancia, la constancia, la oportunidad, el azar, la suerte,... han producido una obra genial sin que su nivel intelectual sea el factor determinante. (Miguel & Moya, 2011).

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES

2.3.1. Características generales

Albes *et al.* (1995) proponen que la mejor manera de definir las características de los alumnos con AAC es a partir de sus conductas observables a través de las cuales estas características se ponen de manifiesto.

Aunque no se puede generalizar, Calero, García-Martín y Gómez-Gómez (2007) defienden que la existencia de las siguientes características (o de algunas de ellas) pueden sugerir la presencia de AAC:

- ✓ Capacidad para resolver problemas con una destreza superior a la media. Además manifiestan un comportamiento muy creativo para encontrar soluciones.
- ✓ Lenguaje oral con un repertorio léxico muy amplio y estructuras de lenguaje complejas.
- ✓ Facilidad para comprender ideas abstractas. Además son capaces de realizar excelentes relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.
- ✓ Gran memoria a largo plazo.
- ✓ Aprendizaje rápido y facilidad para hacer transferencias entre los aprendizajes.
- ✓ Gran interés hacia algún área de investigación intelectual.
- ✓ Tendencia al perfeccionismo, autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento.
- ✓ Manifiestan una gran sensibilidad hacia cuestiones morales, respeto hacia sí mismos y hacia los otros y una gran conciencia de los problemas del mundo.
- ✓ Muestran una gran habilidad para el aprendizaje autónomo y autodirigido.
- ✓ Independencia de pensamiento, motivación intrínseca y fuerza de voluntad.
- ✓ Alta sensibilidad e intensidad emocional.

Alonso, Renzulli y Benito (2003) proponen también toda una serie de características comunes en los alumnos con AAC entre las cuales destacan las siguientes:

- Curiosidad. Manifiestan muchas ganas de saber y de descubrir. Por esta razón es muy habitual que realicen muchas preguntas y que tengan una actitud de búsqueda constante.
- Pensamiento independiente. Reflexionan sobre un tema, dan su opinión y argumentan sus posturas de forma autónoma.
- Iniciativa para resolver problemas.

- Liderazgo.
- Preferencia por compañeros mayores. Normalmente buscan la amistad con personas de mayor edad que ellos.
- Desafío. Le gustan los retos y se sienten motivados por ellos.
- Madurez para el juicio. Demuestran una actitud muy madura cuando expresan ideas sobre los hechos de la vida.
- Pensamientos y acciones originales.
- Crítica de sí mismo y de las actitudes de otras personas. Se cuestiona y evalúa a sí mismo y a los otros.
- Actitud crítica con las normas establecidas. En muchas ocasiones exigen razones y explicaciones.
- Búsqueda de la excelencia. En la realización de las tareas buscan obtener el mejor resultado.
- Múltiples intereses. Tienen intereses variados y en ocasiones manifiestan una gran motivación por temas determinados.
- Sensibilidad frente a los problemas sociales. Manifiestan una gran sensibilidad hacia algunas cuestiones sociales y a menudo se implican participando de forma activa.
- Habilidad para analizar la realidad. Analizan las conductas y los comportamientos de la gente y de la realidad que le rodea.
- Habilidad para hablar. Tienen facilidad para expresarse claramente usando un vocabulario rico, adecuado y preciso y buenas estructuras lingüísticas.
- Habilidad para la expresión no verbal. Se muestran hábiles para comunicarse de forma correcta utilizando símbolos escritos, imágenes, sonidos y gestos.
- Pensamiento flexible. Pueden cambiar fácilmente su punto de vista de cara a nuevas ideas.
- Memoria excelente. Tienen una muy buena habilidad para memorizar conceptos, hechos de vida y recordar situaciones experimentadas. Esta memoria la saben utilizar de forma muy productiva y funcional para guiar futuras acciones.
- Pensamiento divergente. Desarrollan pensamiento divergente que conlleva la capacidad de resolver problemas y situaciones de formas diferentes buscando distintas alternativas (no solo las convencionales) y son creativos, imaginativos, flexibles. Son capaces, además, de anticipar las consecuencias de las diferentes alternativas que plantean.
- Indiferencia ante la monotonía de actividades. No les gustan las actividades mecánicas.
- Responsabilidad. Son capaces y les gusta asumir diferentes tipos de responsabilidades.
- Sentido del humor. Poseen un gran sentido del humor, elaborado y muy desarrollado para su edad
- Autoestima. Tienen una buena autoestima y un buen autoconcepto.
- Compromiso con la tarea.

- Alto grado de motivación intrínseca; de fuerza de voluntad y de capacidad de esfuerzo.
- Madurez emocional.

La propuesta de Albes *et al.* (2013) sobre las características que normalmente sugieren la existencia de sobredotación es totalmente coherente con las características que proponen Calero *et al.* (2007) y Alonso *et al.* (2003) y que ya hemos expuesto.

2.3.2. Características según la forma de enfrentarse a las tareas

Calero *et al.* (2007) también recogen las principales características de los alumnos con AACC referentes a la forma de enfrentarse a las tareas escolares ya que este aspecto es muy importante tenerlo en cuenta en el aula para trabajar con ellos.

- ◎ Buena memoria de trabajo. La memoria de trabajo es la habilidad que tiene un sujeto para mantener la información durante un corto período de tiempo mientras lleva a cabo el procesamiento de nueva información que le va llegando al mismo tiempo que recupera información a largo plazo y reconoce el material nuevo. Este proceso permite comparar la información nueva con la que ya se tiene de un determinado tema y así poder reconocer, anticipar e identificar. Los alumnos de AACC pueden mantener en la memoria muchos elementos la cual cosa permite poder dar buenas respuestas y buenas resoluciones de problemas.
- ◎ Gran flexibilidad cognitiva. La flexibilidad cognitiva que hace referencia a la capacidad para afrontar una situación nueva y para adaptarse al cambio.
- ◎ Mayor autorregulación. La autoregulación hace referencia a la capacidad de modificar el comportamiento de acuerdo con diferentes demandas sociales, cognitivas y emocionales que surgen en determinadas situaciones.
- ◎ Alto potencial de aprendizaje. El potencial de aprendizaje hace referencia a la capacidad de aprendizaje de un alumno independientemente de su nivel de ejecución actual en la tarea.
- ◎ Alto grado de creatividad. La creatividad hace referencia a la capacidad de plasmar los aprendizajes de forma personal y original, de aportar nuevas soluciones y de resolver problemas de manera creativa. También hace referencia a la curiosidad, originalidad, imaginación rica en detalles, fluidez de pensamiento y combinación de ideas y conocimientos.

2.3.3. Disincronías en los alumnos de Altas Capacidades

Los alumnos más capaces también pueden presentar disincronías o asincronías, es decir, un desarrollo no homogéneo o desequilibrado de las diferentes áreas (cognitiva, social, psicomotriz y

emocional/afectiva). Según Silverman (1992) este hecho puede hacerles sentirse diferentes a los demás.

Terrassier (1994) diferencia dos tipos de disincronía:

⇒ **Disincronía interna.** Se refiere al desarrollo no homogéneo entre las diferentes capacidades y/o habilidades. Puede ser de cuatro tipos:

1. Disincronía entre la inteligencia-psicomotricidad. Se produce cuando el desarrollo mental es superior al desarrollo psicomotriz.
2. Disincronía entre diferentes áreas del desarrollo intelectual. Se produce cuando el alumno obtiene diferentes resultados en distintas áreas: razonamiento matemático, lógico, lenguaje,...
3. Disincronía entre la capacidad intelectual y la afectividad. Se produce cuando hay un desarrollo superior en el ámbito cognitivo que en los aspectos afectivos que se pueden manifestar en dificultad para comprender o expresar emociones, temores, preocupaciones, para gestionar el fracaso, la frustración y los conflictos.
4. Disincronía con sus compañeros. Se produce cuando los alumnos de AACC perciben que tienen intereses y necesidades diferentes a los de la mayoría de sus compañeros.

⇒ **Disincronía externa (o social).** Puede ser de dos tipos:

1. Disincronía niño-escuela. Se produce cuando el desarrollo cognitivo del alumno con AACC es superior que al del resto de los compañeros de la clase. Al tener que seguir un ritmo inferior a sus posibilidades por diferentes motivos (desinterés, desmotivación,..) puede obtener resultados bajos o inferiores a los esperados. Esto le llevará a frustrarse. Hay que intentar proporcionar un clima de clase adecuado a las necesidades de cada uno de los alumnos.
2. Disincronía niño-padres. Se produce cuando los padres no estimulan suficiente a sus hijos de AACC (o precoz o con talento o talentos).

2.4. DETECCIÓN DE LOS ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES

2.4.1. Características generales del proceso de identificación de las Altas Capacidades.

El proceso de identificación y de detección de las AACC es el primer paso para abordar la atención educativa de estos alumnos y poder ofrecerles respuestas educativas que tengan en cuenta sus necesidades. (Ritchert 1987).

La L.O.E. (2006) especifica que corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para la identificación de los alumnos susceptibles a ser considerados de AACC y así poder atender sus necesidades educativas especiales.

El proceso de identificación del alumnado con AACC debe abarcar una evaluación psicopedagógica contextualizada en la que se analicen de manera precisa las principales características de los alumnos en todas las áreas teniendo en cuenta tanto el potencial cognitivo, el nivel de competencia curricular, los diferentes aspectos personales y de su contexto. El objetivo es la identificación más precisa posible de las necesidades específicas de soporte educativo que presenta cada alumno para poder realizar una óptima planificación de la respuesta educativa que facilite el desarrollo equilibrado y óptimo de sus capacidades, habilidades, competencias, intereses y personalidad. (Ramos, 2008)

Domínguez & Pérez (1999) afirman que el proceso de identificación del alumnado más capaz ha sido objeto de muchas controversias y en ocasiones nos encontramos frente a diferentes elementos que pueden dificultar este proceso de identificación de las altas capacidades.

¿Qué entendemos por sobredotación? Hay diferentes concepciones de este término y dependiendo de lo que se entienda la detección será de una forma u otra.

¿Para qué se debe realizar la identificación? hay quienes defienden que solo se debe proceder a la identificación de las AACC cuando surja la necesidad y hay quienes defiende como en el caso de Fernández & Sánchez (2010) que hay que hacerlo de forma preventiva para poder ofrecer una mejor atención educativa a aquellos alumnos que aunque no manifiesten ninguna necesidad especial puedan desarrollar más su potencial.

¿Cuándo y a qué edad hay que realizar la identificación? La mayoría de los expertos defienden que la identificación se debe realizar cuanto antes mejor.

¿Cómo hay que realizar la identificación? Hay diferentes contextos que nos pueden ayudar a realizar la identificación como son la familia y la escuela, especialistas, diferentes pruebas objetivas, pruebas subjetivas,...

Feldhusen & Baska (1989) defiende que el propósito de la identificación de alumnos con AACC es el de poder dar una mejor respuesta a sus necesidades puesto que estos alumnos presentan unas habilidades, unos intereses, unas motivaciones, un autoconcepto, un nivel de creatividad así como otras características superiores y/o diferentes al resto de los compañeros de su misma edad.

Albes *et al.* (2013) defiende que es un derecho de los alumnos poder recibir una educación personalizada que responda de forma adecuada a sus necesidades. La no detección y, como consecuencia, la no atención incurría en la negación de dichos derechos.

Albes *et al.* (2013) propone que el proceso de identificación de las AACC deber ser:

-**Multidimensional.** Se deben considerar diferentes aspectos tales como las capacidades intelectuales, aspectos sociales, emocionales, creatividad, motivación, estilos de aprendizaje, contextos familiar y social.

-**Cuantitativa** (tests y pruebas estandarizadas) y **Cualitativa** (Observaciones, informes, informaciones diversas... procedentes de maestros y la familia, nominaciones entre iguales,...).

- **Contextualizada.** Se debe tener en cuenta todos los entornos del alumno (familiar, educativo y social).

- Concebida como un **proceso normalizado** con la finalidad de responder lo más adecuadamente a las necesidades de un alumno para poder desarrollar su potencial y competencias.

La identificación se puede realizar en cualquier momento del curso y con la colaboración de diferentes agentes. En nuestro sistema educativo el proceso de recogida, análisis y valoración de la información lo realizan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica con la colaboración de los agentes que intervienen en la educación de los alumnos de AACC. Los principales agentes de detección son: los maestros, la familia, los iguales, el propio niño o niña y los profesionales de la administración educativa (en ocasiones las familias también pueden aportar valoraciones de profesionales externos a la administración educativa). Cada uno de ellos aporta diferente información sobre el alumno y toda ella es necesaria para realizar de forma correcta el proceso de identificación. (Reyzabal, 2007).

Es importante tener en cuenta la idea de Treffinger & Feldhusen (1996) sobre el proceso de identificación y de detección de las AACC:

La identificación debe ser vista como un aspecto continuo, no como un proceso único que dice de una vez para siempre si un niño es dotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente y algunos no llegar aemerger 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.

2.4.2. Procedimientos para identificar el alumnado de Altas Capacidades

Domínguez & Pérez (1999) proponen una síntesis de los procedimientos más utilizados en la identificación de las altas capacidades y determinan las principales ventajas y limitaciones de cada uno de ellos.

Tabla 1: Procedimientos utilizados para la identificación de las AACCs

Procedimientos	Ventajas	Limitaciones
	Pruebas Objetivas	
Tests individuales de inteligencia. Por ejemplo las escalas de Wechsler o las Matrices Progresivas de Raven.	Son pruebas muy fiables de las características cognitivas de los alumnos.	Algunas tienen una fuerte carga cultural y son costosas de administrar.
Tests colectivos de inteligencia.	Economía.	Sólo pueden utilizarse como un sistema de “screening”, nunca para tomar decisiones.
Tests de creatividad. Ejemplo el Torrance Test of Creative Thinking (TTCT).	Son útiles para medir el pensamiento divergente.	Hay muchos modelos de tests de creatividad en función de las diferentes concepciones de esta área.
Tests de ejecución y/o rendimiento.	Evalúan el nivel de competencia del alumno en distintas áreas curriculares. Sobre todo evalúan la capacidad de lectura, escritura y comprensión y el nivel de aprendizaje en matemáticas.	Pueden dar lugar a “falsos superdotados” si las puntuaciones obtenidas son altas y no detectar a alumnos con AACCs si las puntuaciones son bajas.
Tests de aptitudes específicas. Acostumbran a incluir medidas de razonamiento verbal, numérico, matemático, lógico, aptitud espacial y memoria, entre otros. Por ejemplo: BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales).	Se utilizan para identificar talentos diversos.	Sirven exclusivamente para identificar un tipo de capacidades.
Tests de estrategias cognitivas.	Sirven para identificar el nivel y la calidad del procesamiento de la información.	No son del todo fiables porque se puede realizar el test contestando “lo que piensan que se debería hacer” en lugar de lo que “realmente hacen”.
Test de personalidad e intereses Por ejemplo: el EPQ-J de Eysenck o el HSPQ de Catell.	Son importantes para conocer otros aspectos además de los relacionados con la cognición. Son útiles para conocer la madurez social y emocional del alumno.	Son costosos de realizar y de interpretar y siempre deben ser analizados por especialistas.

	Pruebas Subjetivas	
Escalas de observación, inventarios y/o cuestionarios.	Son instrumentos fáciles de administrar.	Falta de fiabilidad. Son útiles pero como complemento de otras pruebas.
Informes de profesores (sin formación específica)	Rápida elaboración. Bajo coste económico. Es una información necesaria.	Falta de exactitud porque algunos maestros suelen confundir las AACC con un buen rendimiento académico.
Informes de los padres	Aportan mucha información. Son imprescindibles para conocer datos evolutivos.	Falta de objetividad porque hay mucha implicación afectiva.
Nominaciones de compañeros	Aportan mucha información sobre cuestiones sociales tales como la capacidad de liderazgo y el desarrollo de las habilidades sociales.	Son informaciones que hay que complementar con otras.
Entrevistas, informes personales y autobiografías.	Nos aportan información muy valiosa sobre intereses, motivaciones y aspiraciones.	Subjetividad de quien lo valora. Es información que se debe complementar con otra.
Producciones del alumno (trabajos espontáneos, “portfolios”,...).	Son trabajos propios en estado natural sin estar mediatisados por el entorno.	Sus resultados se deben combinar con los de otras pruebas.

Tabla extraída de Domínguez & Pérez (1999)

Según Benavides, Maz, Castro y Blanco (2004) la evaluación inicial de un alumno mediante pruebas objetivas y subjetivas debe constituir solo una parte del proceso de evaluación porque esta debe ser completada por una evaluación del contexto educativo en el que el estudiante realiza su actividad de aprendizaje que nos permitirá determinar que recursos y ayudas necesita, una evaluación de los aspectos educativos y pedagógicos que nos va aportar también mucha información para adaptar el currículum y definir las mejores estrategias de enseñanza, una evaluación de la organización y el clima del aula porque se considera que los aspectos afectivos y relacionales son de gran importancia.

Tal y como apunta Touron & Reyero (2000), los maestros tienen muy poca formación sobre el tema de las AACC y este hecho contribuye a dificultar su detección y también, como consecuencia, el desarrollo y la aplicación de las medidas educativas adecuadas a sus características.

En este sentido Miguel & Moya (2011) afirman que los procesos de detección mejoran cuando los padres están bien informados y los profesores bien formados y sensibilizados en referencia a este

aspecto. Esta información y formación debe basarse en el conocimiento de las características propias de los alumnos de AACC teniendo en cuenta algunas expectativas falsas que en ocasiones dificultan la detección y teniendo siempre presentes algunos indicadores básicos. Concretamente, en la evaluación y detección de las AACC existen unas expectativas que se deben evitar:

- Pensar que los niños de AACC van a sobresalir en todas las áreas de su desarrollo, son maduros emocionalmente, tienen un gran autocontrol y que son muy responsables e independientes.
- Suponer que van a destacar en todas las áreas del currículo escolar.
- Esperar que presenten una gran motivación hacia todas las tareas escolares que se les propongan.

2.4.3. Indicadores de identificación de las AACC para profesores

En cuanto a los indicadores básicos que los maestros deben de tener presentes para contribuir en una detección temprana de los AACC destacan:

- Muy buen uso del lenguaje: amplitud de vocabulario, precisión de los términos que utiliza y estructuras complejas en las frases.
- Buena comprensión de ideas complejas y abstractas y capacidad para elaborar ideas de alto nivel de complejidad.
- Aprendizaje rápido y fácil cuando es de su interés.
- Habilidad para resolver los problemas de múltiples formas y utilizando diferentes estrategias y aportando diversidad de soluciones con un alto nivel de creatividad.

2.5 MITOS Y REALIDADES SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

Rodríguez (2001) afirma que alrededor del tema de las AACC han ido surgiendo falsas ideas, algunas contradictorias entre sí, que en muchas ocasiones llevan a creencias erróneas que dificultan la atención a los alumnos superdotados en el ámbito escolar. Por esta razón, y para poder atender correctamente a los alumnos considerados de AACC, debemos empezar por olvidar buena parte de los estereotipos que interfieren en la atención educativa de esta tipología de alumnado.

Según Jiménez & Cardona (2004) existen muchos estereotipos y mitos referentes al concepto de superdotación como, por ejemplo, el hecho que el alumno diagnosticado de AACC no necesita ningún tipo de atención especial ni de apoyo porque es autosuficiente. Esta idea es totalmente errónea y su existencia puede dificultar mucho la adecuada atención educativa a estos alumnos.

Touron & Reyero (2000) describen los principales mitos referentes a la superdotación:

Tabla 2: Principales mitos sobre las AACC

MITOS	REALIDADES
Mito 1: La superdotación es una capacidad innata o aprendida en su totalidad.	Actualmente, se puede afirmar que los expertos en el tema adoptan posturas intermedias en las que reconocen la influencia de ambos factores, tanto de los genéticos como de los ambientales, en el desarrollo de las capacidades.
Mito 2: Los niños de alta capacidad académica tienen alta capacidad y triunfan en todas las áreas escolares.	En algunas ocasiones los alumnos con altas capacidades son buenos en todas las áreas curriculares y en otras, en cambio, pueden presentar cierta dificultad en algunas de ellas. Los alumnos superdotados no siempre destacan en todo el conjunto de dominios académicos.
Mito 3: Los niños de alta capacidad tienen recursos intelectuales, personales y sociales suficientes para alcanzar su pleno desarrollo de forma autónoma.	Debemos ayudar a estos alumnos a desarrollar al máximo todo su potencial. La escuela muchas veces no contribuye a este desarrollo porque estos alumnos con poco esfuerzo ya obtienen resultados brillantes pero no se les ayuda a alcanzar retos más altos y más significativos para ellos.
Mito 4: Tienen problemas para relacionarse con los compañeros de su edad.	Igual que otros alumnos algunos pueden necesitar trabajar las habilidades sociales pero no todos aunque una gran mayoría suele buscar compañeros que comparten sus mismos intereses y normalmente los encuentran en mayores.
Mito 5: Se trata de personas inestables, enfermizos y débiles que tienen éxito en el ámbito académico y/o profesional pero no social o todo lo contrario que son líderes y que tienen una gran estabilidad emocional.	La mayoría de los alumnos de altas capacidades se adaptan bien al entorno pero también existen muchas variables igual que en el resto de los alumnos. Hay algunos que tienen dificultades en las relaciones sociales y otros que son líderes muy positivos.
Mito 6: Los niños de altas capacidades son el producto de unos padres muy comprometidos y apasionados que sobreestimulan a sus hijos y los conducen a rendir continuamente de forma alta.	La alta capacidad no se crea a base del esfuerzo de los padres o de su exigencia.
Mito 7: Los niños de alta capacidad	No siempre los niños de alta capacidad llegan

Ilegan a ser adultos eminentes y creativos.	a la etapa adulta siendo personas eminentes y creativas porque depende de muchos factores que pueden no darse en el proceso del desarrollo personal.
Mito 7: Los niños de alta capacidad suelen provenir de niveles socioculturales altos.	Está comprobado que ni la cultura, ni la raza ni el nivel sociocultural determinan la mayor existencia de niños con altas capacidades. Aunque también es cierto que la influencia del medio ambiente es determinante y que una estimulación rica ayuda a desarrollar las potencialidades de los niños de alta capacidad. Para poder desarrollar toda su potencialidad es necesario que el ambiente les ofrezca buenas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal.
Mito 8: Crear programas especiales para los alumnos de alta capacidad es un error porque esto impide que se desarrollen a un ritmo normal propio de su edad.	Los niños de alta capacidad necesitan programas escolares un poco diferentes porque su desarrollo sigue pautas y ritmos diferentes y porque presentan algunas competencias muy superiores al resto de los niños de su edad y esto contribuirá a incrementar sus interés y motivación y al desarrollo de sus capacidades.
Mito 9: Lo único que se consigue con una educación diferenciada para los alumnos con altas capacidades es crear alumnos elitistas incrementando aún más sus diferencias.	Teniendo en cuenta que la educación debe buscar la excelencia de las personas y su desarrollo máximo también para los alumnos superdotados hay que plantearse una educación diferenciada. Y desde este punto de vista esto no es elitista. Además no hay que confundir elitismo con excelencia. Hay que promover la excelencia ofreciendo posibilidades a los alumnos para que lleguen a alcanzar su desarrollo máximo.
Mito 11: Se debe atender a los alumnos de altas capacidades pero solo cuando las otras necesidades mucho más importantes del sistema educativo estén cubiertas.	La atención a los alumnos de altas capacidades es tan importante como la atención al resto de los alumnos. La atención a los alumnos superdotados no debe ser opcional en ningún sistema educativo
Mito 12: Es fácil detectar e identificar a los alumnos de altas capacidades intelectuales.	La tipología de este alumnado es muy heterogénea y por ello es necesario seguir rigurosamente el proceso de detección. La obtención de un CI elevado no puede ser el único factor determinante para el diagnóstico de la alta capacidad.
Mito 13: El alumnado con altas	Esto solo ocurre si la escuela no responde a

capacidades generalmente se aburre en la escuela.	sus capacidades, ritmo de aprendizaje y no se plantea dar una adecuada respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos.
Mito 14: Existen más niños que niñas con altas capacidades.	Es cierto que existen más niños que niñas identificados con altas capacidades pero los expertos atribuyen a esta prevalencia del sexo masculino a patrones sociales y culturales vigentes.
Mito 15: Todos los niños de altas capacidades son precoz y desde muy pequeños pueden mostrar sus características.	No siempre los niños de altas capacidades han tenido un desarrollo precoz aunque en muchas ocasiones sí que es así.

Tabla extraída de Touron & Reyero (2000)

2.6 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

2.6.1 Consideraciones generales

El actual sistema educativo debe dar respuesta a las diferentes necesidades que plantea la diversidad que encontramos en las aulas ofreciendo una educación diferenciada en función de las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivación, intereses y circunstancias sociales en un marco integrador. La educación inclusiva tiene como principal propósito el de prestar una atención educativa que favorezca al máximo el desarrollo de las capacidades y potencialidades de todos los alumnos así como un óptimo nivel de cohesión entre todos ellos. (Boal & Expósito, 2011).

Stainback & Stainback (2007) afirman que la inclusión conlleva educar juntos a los diferentes la cual cosa exige plantear una oferta escolar diversificada que sea capaz de ofrecer diferentes posibilidades educativas teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de nuestros alumnos. Este hecho hace necesario cambiar el modelo tradicional en el que el maestro planifica el proceso de enseñanza para un supuesto alumno medio por un modelo más personalizado a las necesidades específicas de cada alumno.

Boal y Expósito (2011) explicitan la importancia tener en cuenta uno de los principales mitos referentes a los alumnos de AAC que dice que estos alumnos, debido a su gran potencial intelectual se encuentran en mejores condiciones que el resto de sus compañeros para alcanzar sin esfuerzo los objetivos que establecen. Así, frente a la idea errónea de que los alumnos superdotados no necesitan ayuda y que aprenden solos nos encontramos con la necesidad de dar una respuesta educativa adecuada a estos alumnos que también presentan unas necesidades educativas especiales determinadas ya que sus capacidades, su ritmo de aprendizajes, sus motivaciones e intereses y

otras características hace necesario que los programas educativos tengan en cuenta estas diferencias para conseguir que puedan conseguir un desarrollo pleno de todo su potencial.

La atención educativa de los alumnos de AACC debe partir de la idea de que este colectivo de alumnado también es diverso y por tanto las medidas y estrategias que se deberán adoptar también son distintas en función de sus características y necesidades.

Miguel & Moya (2011) hacen hincapié en el hecho que dentro del colectivo de alumnos considerados de AACC existen diferentes competencias individuales entre los alumnos en diferentes áreas y se considera fundamental potenciar al máximo los diferentes factores (cognitivos, de motivación, de personalidad, del contexto) a través de diversas estrategias y metodologías teniendo presentes a todos los alumnos sean cuales sean sus potencialidades.

Tal y como afirma Jiménez (2000) desde la perspectiva del aprendizaje los alumnos con AACC son alumnos que aprenden con mayor rapidez, con mayor profundidad y con mayor amplitud que sus compañeros sobre todo si trabajan en temas que son de su interés y para los que están especialmente motivados. Estos alumnos necesitan la guía y el apoyo adecuado para que puedan rendir al máximo.

2.6.2. Principales líneas de atención educativa

Castelló & Martínez (1999) explican que la atención educativa a los alumnos considerados de AACC ha seguido tradicionalmente tres líneas: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento. Estas estrategias suponen que el currículo ordinario sea totalmente respetado sin suprimir ningún contenido aunque si pueden suponer ampliaciones, compresiones y/o reorganizaciones.

Más concretamente estas estrategias se definen de la siguiente forma:

- **Aceleración.** Hace referencia a la reducción de la duración de algunos de los ciclos del programa escolar. Es una estrategia que se plantea para combatir el aburrimiento que supone para el alumno de AACC estar en un nivel los contenidos del cual él ya ha adquirido en su totalidad. Esta estrategia no tiene costes económicos y, en un principio, puede ser una respuesta a los problemas de aburrimiento y motivación del alumno. Solo debe plantearse cuando el alumno presenta un buen desarrollo emocional y de habilidades sociales.

- **Agrupamiento.** Hace referencia a juntar alumnos con características similares para poder darles en grupo una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Hay diferentes tipos de agrupamientos: el agrupamiento total (escolarización segregada) o agrupamiento parcial (durante una parte del tiempo, una materia,...). El agrupamiento total resulta claramente contradictorio con la filosofía de la escuela inclusiva y es una medida marginadora en el sentido en que los alumnos se

socializan según reglas, espacios de comunicación y de interacción restringidos y poco plurales. Los agrupamientos parciales son una buena estrategia y, en concreto, los agrupamientos flexibles son en muchas escuelas ordinarias una alternativa excelente (entre otras) para dar respuesta a esta tipología de alumnado.

En los agrupamientos el coste económico empieza a ser importante en la medida de que es necesario disponer de recursos físicos (espacios), personales (maestros) y pedagógicos (materiales) para llevarlos a cabo. De todos modos, de estos recursos se aprovechan un grupo de alumnos.

- **Enriquecimiento del currículo.** Esta estrategia en la mayoría de casos es el equivalente a una adaptación curricular individualizada y pretende responder tanto como sea posible a las necesidades específicas de cada alumno teniendo en cuenta sus características en diferentes aspectos. Se lleva a cabo dentro del aula y con el grupo normal de compañeros por lo que se respetan las condiciones naturales de socialización.

El enriquecimiento es la estrategia que ha demostrado ser más eficaz y se puede concretar en las siguientes líneas:

- **Ampliaciones curriculares.** Consiste en añadir más contenidos al currículo ordinario sin trabajar contenidos de cursos superiores. Se trata de ampliar la estructura de los temas y los contenidos con más información sobre estos mismos temas. Es la estrategia más aconsejable.
- **Adaptaciones curriculares.** Esta estrategia no prioriza la cantidad de contenidos sino la calidad de las relaciones que se pueden establecer entre ellos. El elemento más importante son las conexiones que se pueden establecer entre las informaciones y los contenidos (más que en la cantidad). Se pretende establecer el mayor número de vinculaciones entre los contenidos ya sea de una misma área, varias o todas si es posible. Estas adaptaciones curriculares también permiten trabajar los contenidos transversales. Estas adaptaciones requieren una visión muy globalizada de todos los contenidos del currículo.
- **Entrenamiento metacognitivo.** A diferencia de las dos anteriores aquí se introducen contenidos extracurriculares. Esta estrategia se utiliza con la intención de que el propio alumno aprenda a gestionar sus propios recursos cognitivos. Este entrenamiento se considera más una estrategia complementaria a otras acciones curriculares.
- **Enriquecimiento aleatorio.** Hace referencia a la planificación de temas y actividades que incluyan contenidos propios del currículo y otros que no son propiamente del currículo establecido pero que son vinculables. Es el propio alumno el que escoge los temas en función de sus intereses y motivaciones y los trabaja de forma paralela a las clases normales. El alumno también participa en la decisión de cómo quiere trabajarlos con la supervisión del profesor (realizan conjuntamente un proyecto o esquema del trabajo que se va a realizar y de cómo se llevará a cabo).

Gallego & Ventura (2007) establecen la siguiente clasificación sobre las estrategias más utilizadas en el aula para trabajar con alumnado de altas capacidades:

1. **Ampliación partiendo de las Unidades Didácticas.** Consiste en sustituir las actividades para afianzar los aprendizajes que los alumnos de AACD ya han conseguido por otras actividades que profundicen en los contenidos. Por ejemplo, proponer actividades que no sólo impliquen el conocimiento y la comprensión y la aplicación sino también el análisis, la síntesis, la evaluación (formular juicios, comparar teorías,...).
2. **Enriquecimiento a través de rincones o talleres de ampliación.** Consiste en diseñar dentro del aula espacios con materiales y recursos que permiten al alumno trabajar de forma autónoma y creativa. Pueden utilizarse como recurso cuando los alumnos van terminando las actividades ordinarias que se plantean en el aula o bien dedicando todos los alumnos un tiempo semanal al trabajo por rincones. Según el nivel se pueden diseñar de forma más global o por áreas. Las actividades a realizar en los rincones deberían ser altamente motivadoras para los alumnos. Por ejemplo, rincón o taller de juegos lógicos, de noticias y prensa, de laboratorio....
3. **Ampliación programando un área o más por proyectos.** El trabajo por proyectos es un recurso muy interesante porque permite: que los alumnos trabajen en diferentes grados de profundidad, en diferentes ritmos, en diversos niveles de ejecución, permiten utilizar diferentes formas de acceso y tratamiento de la información y diferentes formas de comunicación y expresión. Cuando se propone un proyecto es muy conveniente partir de los intereses de los alumnos. En el proyecto pueden contribuir todos los alumnos sea cual sea su nivel de competencia.
4. **Programar en una o más áreas actividades por proyectos.** Es una variante del anterior y consiste en incluir proyectos de trabajo para enriquecer las actividades ordinarias pero no todos los contenidos del área se trabajan por proyectos.
5. **Introducir nuevos contenidos no contemplados en el currículo ordinario.** Consiste en proponer temas que no están contemplados en el currículo y que se centran en los intereses de los alumnos que los van a trabajar. Estos temas se trabajan de forma paralela a las clases normales. El profesor actúa de guía para el trabajo y los alumnos trabajan de forma autónoma. Algunos autores denominan a este procedimiento “enriquecimiento aleatorio” tal y como hemos visto en la clasificación de Castelló & Martínez (1999).
6. **Introducir programas específicos de desarrollo cognitivo.** Consiste en trabajar las habilidades cognitivas (razonamiento lógico, matemático, verbal, la memoria, la

percepción,...), las habilidades metacognitivas y el pensamiento divergente (creatividad) mediante programas específicos.

7. **Introducir programas específicos de desarrollo personal y social.** Consiste en realizar un trabajo para favorecer el desarrollo social (conducta prosocial, capacidad de comunicación y expresión, capacidad de resolver problemas interpersonales, capacidad para establecer y mantener vínculos de amistad, capacidad de respetar las diferencias,...) y el desarrollo afectivo-emocional (autoestima, autoconcepto, empatía, capacidad para identificar y expresar emociones, tolerancia a la frustración,...). Estos programas parten de la concepción de las inteligencias múltiples con el objetivo de ofrecer una atención integral al alumno. Se ha demostrado que los alumnos de AAC no presentan más desajustes emocionales ni sociales que el resto de sus iguales pero estos programas pueden ser efectivos para trabajar las posibles disincronías en el desarrollo que sí pueden presentar los alumnos más capaces.

Castelló & Martínez (1999) defienden que el enriquecimiento en todas sus modalidades es una de las estrategias que ha demostrado ser más efectiva en el marco de la escuela ordinaria.

Porto (1990) especifica que algunos de los principales objetivos de los programas de enriquecimiento son los siguientes:

- Ofrecer actividades de aprendizaje más adecuadas al nivel y ritmo de los alumnos.
- Permitir ampliar información sobre los diferentes temas de interés para los alumnos.
- Motivar a los alumnos para conseguir diferentes metas y un mayor desarrollo de su potencial.
- Proporcionar más oportunidades para desarrollar la creatividad, el pensamiento divergente y la resolución de problemas.
- Fomentar la autonomía, la independencia y la autodirección en el aprendizaje.

Además el enriquecimiento debe responder a tres principios pedagógicos fundamentales para todo el alumnado:

- Principio de motivación. Las actividades que se proponen deben despertar el interés de los alumnos.
- Principio de originalidad. Las actividades que se proponen deben potenciar el desarrollo de formas de razonamiento de tipo divergente.
- Principio de libertad. Las actividades que se proponen deben tratar de fomentar en el alumnado actitudes críticas y autónomas. (Arocás, Martínez y Martínez, 2009).

Tal y como apunta Gallego & Ventura (2007) muchas de las estrategias que se utilizan para atender al alumnado de AACC no van dirigidas a un solo alumno sino que de ellas se pueden beneficiar casi todos los alumnos. Estas estrategias se deben contemplar dentro del marco general de atención a la diversidad de la escuela. Las estrategias las debe diseñar el equipo de maestros que atiende a este tipo de alumnado con la ayuda del asesor psicopedagógico si se considera oportuno.

Cuando se programan las modificaciones que se llevarán a cabo de la programación de aula para enriquecerla o ampliarla el equipo de maestros deberá tener en cuenta los principios básicos a los que hacen referencia los autores más relevantes sobre la materia y que son los siguientes:

- Partir de las medidas más ordinarias e ir introduciendo estrategias que conllevan un mayor grado de diferenciación.
- Evitar avanzar contenidos de cursos superiores.
- Profundizar, conectar, enriquecer...en lugar de dar más cantidad de lo mismo.
- Ofrecer actividades más complejas que impliquen procesos cognitivos superiores.
- Potenciar el pensamiento creativo.
- Proponer actividades motivadoras e interesantes para el alumno.
- Utilizar los diferentes tipos de agrupamiento: trabajo individual, en pequeños grupos y en gran grupo.
- Disponer de tiempos para que los alumnos puedan realizar las actividades o proyectos propuestos.

2.6.3. Prácticas docentes que favorecen la atención al alumnado de Altas Capacidades.

Tabla 3: Prácticas docentes que favorecen la atención al alumnado de AACC

ACCIONES QUE FACILITAN	ACCIONES QUE DIFICULTAN
Crear en el aula una atmósfera de comprensión y respeto para todos, aceptando la existencia de diferencias individuales.	Permitir que los compañeros les traten de un modo diferente o que el alumno se encierre en sí mismo, se sienta distinto, se crea superior,...
Utilizar una metodología flexible y abierta: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos,...	Utilizar de forma preferente una metodología expositiva, unitaria y global.
Organizar los espacios y los tiempos de forma flexible, de manera que los alumnos/as puedan trabajar a distintos ritmos.	Programar de manera que todos los alumnos tengan que hacer lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo durante toda la jornada escolar.

Fomentar el diálogo y la comunicación: dedicar un tiempo en el aula para el diálogo, estimulando la realización de preguntas sin inhibiciones y la búsqueda conjunta de respuestas.	Diseñar una enseñanza donde el alumnado la mayor parte del tiempo escucha, realiza trabajo individual y reproduce lo que se le transmite.
Facilitar la autonomía en el aprendizaje: -apoyar las iniciativas o proyectos que surjan de manera espontánea, facilitar la adquisición de estrategias de búsqueda de información y planteamiento de preguntas. -posibilitar el acceso a materiales y fuentes de información para que profundicen autónomamente en su área de interés.	No dar cabida en la dinámica del aula a las iniciativas y sugerencias de los alumnos y no proporcionarles acceso a materiales y fuentes de información diversas. Centrar la evaluación en los productos sin tener en cuenta los procesos.
Potenciar el pensamiento divergente e independiente en el alumnado: - Animarles a buscar múltiples soluciones a los problemas. -Pedirles que piensen en formas inusuales para resolver diferentes conflictos. -Conceder el “derecho a equivocarse”, a correr riesgos, cometer errores e incluso fallar. -Fomentar el desarrollo de variadas formas de expresión y comunicación.	Admitir solo como correctas soluciones únicas, penalizar el error, rechazar soluciones alternativas o propuestas diferentes.
Reforzar y valorar expresamente la creatividad y las ideas originales.	No valorar la originalidad. Centrar la evaluación únicamente en procesos memorísticos y de reproducción.
Motivar hacia el aprendizaje permitiendo que la curiosidad e intereses variados (propios de este alumnado) tengan cabida en el aula.	No tener en cuenta los intereses concretos de los alumnos/as para integrarlos en la programación del aula.
Desarrollar el juicio crítico, enseñar a aceptar críticas y a darlas, distanciarse de los hechos, definir pros y contras, distinguir entre críticas constructivas y juicios de valor. Potenciar la autocritica.	Permitir que el alumnado admita sin reflexionar ni valorar todo lo que les viene dado, que no cuestione nunca los hechos. No enseñar a hacer autocritica y autoevaluación.
Tener en cuenta que aunque tengan AACC necesitan que se les ayude, se les enseñe y se les motive hacia el trabajo. Tener en cuenta que tener AACC no significa tener un alto rendimiento en todas las áreas.	Tener unas expectativas muy elevadas constantemente. “Esperar” de ellos que rindan siempre al máximo, que no cometan errores, que saquen las mejores notas, que lo hagan todo perfecto.
Favorecer la autoestima del alumno. Elogiarles de forma cuidadosa y evaluarles de forma realista. Reconocer y valorar su esfuerzo.	Elogiarles exageradamente (provoca que los elogios pierdan su valor).

Ayudarles a ser realista en su propia evaluación.	Mostrar expectativas demasiado ambiciosas.
Programar actividades para el desarrollo social y afectivo (aprendizaje cooperativo, competencias sociales, desarrollo emocional,...). Promover el desarrollo integral del alumnado.	Centrarse prioritariamente en el desarrollo cognitivo y mental sin tener en cuenta los aspectos socioemocionales.

Tabla extraída de Gallego & Ventura (2007)

2.6.4. Decálogo de buenas prácticas para el profesorado

Tabla 4: Buenas prácticas del profesorado para atender a los alumnos de AACC

Qué hacer	Qué evitar
1. Realiza una buena evaluación inicial a comienzo de curso. Esto te permitirá conocer el nivel competencial de tu alumnado.	No te limites a seguir la programación o el libro de texto de tu curso. Puede que no tenga nada que ver con las necesidades reales de tu alumnado.
2. Ajusta tus expectativas sobre el alumnado con AACC. A veces se confunden o les cuesta una determinada tarea y pueden tener reacciones propias de su edad. Son niños o adolescentes, no pequeños adultos.	No esperes de tus alumnos aventajados siempre todas las respuestas correctas ni un comportamiento maduro y racional.
3. Utiliza siempre que puedas materiales y actividades intelectualmente estimulantes, que hagan pensar: es mejor clasificar que identificar, comparar que enumerar,..	Evita las actividades demasiado repetitivas, que se pueden realizar sin esfuerzo mental.
4. Prepara materiales diversos de ampliación para aquellos alumnos que terminan pronto las tareas y facilita el acceso a todo el alumnado que, en un momento dado lo necesite. Permite a los alumnos elegir el material con el que quiere trabajar.	No “castigues” a los alumnos que terminan pronto sus tareas con “más de lo mismo”. Si han hecho cinco divisiones rápido y bien, no se merecen más.
5. Ofrece a tu alumnado actividades equilibradas, que les permitan tanto desarrollar sus puntos fuertes como mejorar los más débiles.	No pongas el acento en los puntos débiles de tu alumnado. Sólo conseguirás desmotivarles. Un alumno que lee muy rápido y tiene problemas con la caligrafía necesita textos más complicados, no sólo copias.
6. Permite que tus alumnos aventajados muestren lo que saben y respondan a las preguntas que haces a la clase en general.	No “vetes” a ninguno de tus alumnos con frase como “tú no, que ya sé que lo sabes”.

Cuando quieras que alguien en concreto responda, utiliza la nominación.	
7.Sé flexible con las tareas más mecánicas y monótonas. Algunos alumnos con AACC necesitan poco entrenamiento.	No impongas a toda la clase un número muy elevado de actividades repetitivas. Intenta que cada uno realice las que necesita para desarrollar la competencia.
8.Plantea agrupamientos diversos: los niños con AACC pueden ayudar a sus compañeros de forma eficaz pero también necesitan a veces estar con quienes comparten sus intereses y forma de trabajar.	Evita las actividades que fomentan la competitividad y el lucimiento personal sin beneficio para el grupo. No utilices a los alumnos con AACC como “ayudantes” de forma sistemática. Ellos también van a la escuela a aprender.
9.Acepta con naturalidad que, en determinadas cuestiones, un alumno pueda saber más que tú o ser más rápido en hallar una respuesta.	No temas que tu autoridad quede en entredicho por tener alumnos de AACC en clase.
10.Mantén una comunicación fluida y efectiva con las familias. Ayúdale a entender a su hijo y sus necesidades.	No veas a las familias como un obstáculo. Su demanda hacia la escuela está originada por el deseo de dar a sus hijos lo mejor, no criticar tu labor.

Tabla extraída de Albes *et al.* (2013)

2.6.5. Principios para promocionar el aprendizaje activo para los alumnos de Altas Capacidades

Albes *et al.* (2013) proponen un conjunto de diez elementos clave para potenciar el aprendizaje activo de los alumnos con AACC y del resto de alumnos:

1. Generar un ambiente propicio en el aula. Se debe intentar cuidar al máximo el ambiente del aula potenciando las buenas relaciones entre los iguales, tener expectativas realistas y positivas sobre los alumnos y alumnas,...
2. Motivar hacia el objeto de aprendizaje. Se deben explicar bien los objetivos del aprendizaje, negociándolos con los alumnos,...
3. Generar estrategias participativas. El profesor planteará problemas y temas a trabajar dejando espacio para que los alumnos opinen y planteen dudas. Además presentará aprendizajes funcionales con finalidad (asegurándose que los alumnos sean conscientes de su utilidad).
4. Favorecer la autonomía del aprendizaje. Se propiciará el trabajo autónomo y no sólo se usarán métodos transmisivos.

5. Aplicar el uso integrado y significativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Utilizando las TIC el aprendizaje puede resultar más motivador y, además, ofrecen muchas posibilidades de acceso y de tratamiento de la información.
6. Potenciar el uso de fuentes de información diversas. No utilizar sólo el libro de texto.
7. Trabajar las diferentes formas de comunicar lo aprendido. Potenciar la comunicación oral y escrita y las diferentes formas de hacerlo.
8. Enseñar a generalizar lo aprendido. Los alumnos deben ser capaces de aplicar lo aprendido fuera del ámbito escolar y para ello se deberán utilizar metodologías globales, favorecer la relación entre diferentes materias,... Los alumnos deben implicarse en actividades con sentido relacionadas con la vida real.
9. Tener flexibilidad en los espacios y los tiempos. Hay que disponer de flexibilidad para poder modificar la organización del espacio del aula así como de la duración de las actividades y/o sesiones de trabajo.
10. Impulsar la evaluación formativa. Se dará más importancia al proceso que al resultado y potenciará la autoevaluación.

En esta línea Bueno (2011) especifica que el aprendizaje activo requiere que los objetivos de la enseñanza se planteen en función de la evaluación, de las necesidades de los alumnos, de sus estilos de aprendizaje, de la procedencia cultural de los alumnos así como de un *feedback* continuo. Además, añade que se deben diseñar actividades para todo el grupo, para pequeños grupos y, si es necesario, para alumnos individuales. De este modo se debe ofrecer a los alumnos una gran variedad de formas para aprender conceptos y distintas habilidades. Y en este contexto de aprendizaje activo el rol de profesor también cambia y ya no es un simple transmisor del conocimiento sino que es el guía y el facilitador del aprendizaje.

2.6.6. Orientaciones educativas para mejorar la respuesta educativa al alumnado con Altas Capacidades

Albes *et al.* (2013) ofrecen unas orientaciones educativas que favorecen y mejoran la respuesta educativa al alumnado con AAC:

- Respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos (si aprenden más rápido no frenar el aprendizaje y evitar la repetición mecánica de contenidos que ya dominan).
- Promover actividades que requieran la utilización de capacidades cognitivas de alto nivel (pensamiento abstracto, simbólico y creativo, síntesis, interpretación, relación, comparación y reflexión crítica). Potenciar la exploración, la indagación y el aprendizaje por descubrimiento.

- Enseñar estrategias para que los alumnos tengan acceso a diferente tipo de información y para ordenarla de forma eficaz y práctica.
- Potenciar el juego imaginativo como elemento muy útil para: desarrollar las habilidades intelectuales, desarrollar las habilidades sociales y como medio de expresión de emociones y sentimientos (miedo, alegría, sorpresa).
- Potenciar el pensamiento lógico matemático proponiéndole descubrir varias formas de resolver problemas matemáticos, dando soluciones variadas, planteando dilemas extraídos de situaciones cotidianas y reales y pidiendo a los alumnos que piensen diferentes formas de resolución.
- Potenciar la autonomía en el aprendizaje sin caer en el error de que los alumnos de AACC aprenden solos.
- Potenciar las prácticas artísticas como herramienta para estimular y desarrollar la creatividad, la imaginación y la inteligencia emocional.
- Potenciar el desarrollo emocional: trabajando de forma explícita e implícita diferentes aspectos tales como la expresión de sentimientos, gestión de emociones, estrategias para hacer frente al fracaso y a la frustración, desarrollo de habilidades sociales (saber decir no de forma asertiva, saber comunicar lo qué piensa sin ofender, desarrollo de la empatía...), gestión de conflictos. También se debe de tener en cuenta el hecho de favorecer su autoestima, valorar su esfuerzo. A la vez que se potencian estos aspectos se debe evitar también que desarrollem un sentido de la perfección exagerado que llegue a ser disfuncional.
- Potenciar la creatividad y el pensamiento divergente: estimulando y valorando la originalidad, la flexibilidad, la fluidez.
- Aplicar las TIC en el proceso de aprendizaje.
- Crear un buen clima de aula en el que se potencie el diálogo y la comunicación (tanto grupal como individual), la comprensión y el respeto (aceptando las diferencias individuales existentes entre todos los alumnos) y creando un ambiente estimulante para el desarrollo del trabajo y del proceso de aprendizaje que conlleva: libertad para exponer ideas, preguntar, reflexionar, tener tiempo para trabajar de forma tranquila y relajada, espacio para el sentido del humor, compartir, ausencia de conflictos y abordaje de los problemas de forma natural y consensuada.

2.6.7. La evaluación de los alumnos de Altas Capacidades

La evaluación de todos los alumnos y también de los de AAC, tal y como indica Bueno (2011), se debe guiar por los siguientes principios:

- Intencionalidad y dirección. La evaluación debe de estar estrechamente vinculada con los objetivos establecidos en el proceso educativo.
- Continuidad. La evaluación debe de llevarse a cabo de una forma continua durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para poder obtener información para valorar y para reorientar la práctica docente.
- Globalidad. La evaluación debe considerar aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Diversidad metodológica. Se deben emplear diferentes metodologías para llevar a cabo la evaluación (tanto a nivel cualitativo como también cuantitativo).
- Sistemicidad. La evaluación no debe centrarse solo en el aprendizaje de los alumnos sino también en el proceso de enseñanza de los profesores.
- Participación. En la evaluación deben de participar tanto alumnos como profesores y se pueden llegar a tomar decisiones compartidas.
- Reflexión. La evaluación debe de propiciar la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (reflexión sobre la acción).

2.6.8. Relaciones entre la escuela y la familia de los alumnos de AAC

Tal y como exponen Pérez y López (2007) el contexto familiar del alumno con AAC es muy importante a la hora de contribuir al desarrollo integral de los niños y remarcan la importancia de que las familias de alumnos con AAC colaboren con la escuela.

Des de la escuela se deben fomentar algunas actitudes en relación con las familias de los alumnos con AAC:

- ➔ Establecer una relación de diálogo bidireccional y de confianza mutua.
- ➔ Promover un clima cálido, cooperativo y comprensivo.
- ➔ Aceptar los diferentes puntos de vista e intentar ser empático.

Martínez y Castelló (2004) afirman que dado que los alumnos de AAC tienen necesidades educativas, emocionales y sociales diferentes y que cada uno de ellos requerirá una respuesta educativa individualizada, es necesario llevar a cabo un trabajo conjunto con la familia.

Artiles, Álvarez y Jiménez (2002), en referencia a este aspecto, enumeran algunos aspectos que se pueden trabajar y revisar conjuntamente entre la familia y el centro tales como:

- ➔ Aceptar al niño tal y como es intentando evitar las etiquetas tales como “genio” o “superdotado”.
- ➔ Estimularlos cognitivamente sin que este sea el objetivo principal y sin descuidar otros aspectos de su desarrollo global con el fin de ayudarlos en su educación integral.
- ➔ Fomentar su autonomía, darles libertad de pensamiento, proporcionarles el acceso a temas que sean de su interés.
- ➔ Ayudarles a desarrollar sus puntos débiles.

3. DISCUSIÓN

A lo largo de la historia el tema de las AACC ha sido objeto de estudio por parte de diversos profesionales, sobre todo del campo de la psicología. Los diferentes modelos explicativos que se han ido sucediendo han intentado clarificar cada vez más este concepto ampliando los aspectos a tener en cuenta. Es evidente que los alumnos más capaces presentan algunas características diferenciales más a parte de un CI elevado. Un CI elevado no es sinónimo de buen rendimiento en la escuela, en las demás áreas del desarrollo, de éxito académico, profesional o personal. Se deben considerar otros aspectos que son igual de importantes que la inteligencia general. En este sentido, cada vez más se habla de la inteligencia emocional y de las inteligencias múltiples como elementos determinantes en la concepción de la inteligencia además de otros factores personales, sociales y ambientales. ¿Estamos hoy en día seguros de contemplar todos los elementos relevantes para conceptualizar el concepto de AACC? Seguramente este concepto continuará evolucionando y cada vez serán más los elementos que se deberán tener en cuenta para identificar las AACC. La detección de las AACC es una tarea compleja y hoy en día aún controvertida. No todos los profesionales tienen la misma concepción del término de AACC. Hay la necesidad de establecer un protocolo más unificado para identificar las AACC determinando así las principales áreas de evaluación así como los resultados que se deben obtener en cada uno de ellos.

En referencia al tema de las AACC existen algunas confusiones a nivel terminológico y conceptual así como algunos mitos y creencias falsas sobre este concepto que es necesario aclarar porque pueden interferir de forma significativa a la hora de planificar la intervención educativa específica para estos alumnos dentro del marco de la escuela ordinaria y desde la perspectiva de la escuela inclusiva. No todos los agentes educativos tienen claros las diferentes conceptualizaciones de los términos asociados a las AACC. En este sentido, es muy habitual que se catalogue de alumnos con AACC a aquellos que manifiestan talento académico. Esto sucede por un desconocimiento teórico por parte de algunos agentes de la comunidad educativa.

Los estereotipos y mitos que se han construido socialmente está interfiriendo de forma significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos más capaces y sus efectos negativos son todavía muy evidentes en algunas de nuestras aulas. En consecuencia cabe preguntarse ¿el conjunto de profesorado reflexiona sobre estos mitos y cómo están interfiriendo en la atención educativa que se ofrece a estos alumnos? Este aspecto también nos lleva a reflexionar sobre la necesidad evidente de que los maestros que atienden a los alumnos de AACC reciban una formación específica para poder realizar su tarea con la calidad que exige la escuela inclusiva. Es evidente, que los maestros deberían conocer las principales características de estos alumnos aún siendo conscientes de la diversidad que existe también entre este colectivo de alumnos. Es

necesario que no sienten las bases de su práctica educativa sobre falsas creencias y tengan amplios conocimientos de las prácticas y estrategias de intervención que han resultado más eficaces en la práctica educativa con este alumnado. En este sentido aún queda mucho camino por recorrer puesto que algunos de los profesionales de la educación en primaria reconocen no tener los suficientes conocimientos teóricos ni prácticos para atender de forma óptima estos alumnos. El sistema educativo español debe contemplar la necesidad de que la totalidad del profesorado que atiende la diversidad de alumnos dentro de la concepción de escuela inclusiva sea capaz de organizar oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos. El maestro tendría que ser capaz de coordinar el espacio, el tiempo, los materiales y las actividades en función de las necesidades de cada alumno y para poder hacerlo necesita tener los suficientes conocimientos. Las administraciones educativas deberían plantearse ¿qué tipo de formación del profesorado se considera más eficaz para dotar a este colectivo de las herramientas suficientes para poder atender con éxito a los alumnos más capaces dentro de la escuela ordinaria?

Se ha demostrado una eficacia evidente de diferentes actitudes y propuestas pedagógicas que engloban principios y estrategias metodológicas. ¿Está nuestro sistema educativo preparado para poder llevarlas a cabo en todos los centros? En ocasiones la falta no solo de conocimientos sino también de recursos humanos y materiales dificulta poder aplicar las estrategias educativas que permiten un desarrollo máximo de las potencialidades en todas las áreas de los alumnos más capaces.

Finalmente, en todo el proceso de atención educativa a los alumnos más capaces se debe implicar de forma muy activa a la familia desde una perspectiva de colaboración y de ayuda mutua. En algunos centros la relación familia y escuela se considera un elemento prioritario para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de un modo global. En otros, aunque se establecen canales de comunicación entre la escuela y la familia, estos no están orientados a trabajar de forma conjunta y colaborativa sino más bien a informar de diferentes aspectos que se observan en los distintos ámbitos. ¿Cómo pueden mejorarse las estrategias de trabajo conjunto escuela y familia? Encontrar formas eficaces de colaboración entre las familias y la escuela es fundamental para que la tarea educadora consiga el pleno desarrollo de los alumnos en todas las áreas y para ayudar a los alumnos a expresar su potencial en todas sus dimensiones.

4. CONCLUSIONES

La escuela inclusiva es un reto muy importante al que se enfrenta actualmente el sistema educativo de nuestro país. Este modelo educativo pretende ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos atendiendo a sus diferentes capacidades, culturas, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses.

En este contexto la diversidad se contempla como un elemento enriquecedor y facilitador del aprendizaje para todos. En la escuela inclusiva se aprende a respetar y valorar al diferente buscando la mayor calidad de la enseñanza para todos y para lograr el desarrollo óptimo de las potencialidades de cada alumno en todas sus áreas de desarrollo.

La escuela inclusiva no implica tratar a todos los alumnos de la misma forma sino que requiere proveer los recursos humanos y materiales necesarios para que los alumnos con necesidades educativas específicas tengan las ayudas y las oportunidades necesarias para poder desarrollar al máximo sus potencialidades.

Después de realizar un análisis teórico sobre la atención educativa a los alumnos de AACC en la escuela ordinaria desde el marco de la inclusión, se pueden extraer las siguientes conclusiones en relación a los objetivos específicos y al objetivo general planteado en el TFG.

Objetivo específico 1: Conocer los principales modelos explicativos de las AACC

Conclusiones: A lo largo de la historia ha habido diferentes modelos teóricos que han intentado describir las principales características de los niños considerados de AACC. Desde los primeros modelos que contemplaban únicamente los resultados obtenidos en los test psicométricos como factor exclusivo y determinante de las AACC hasta los modelos más actuales que tienen en cuenta una gran diversidad de factores como elementos necesarios para definir el concepto de las AACC. En la actualidad, las AACC no son sinónimo de un elevado CI sino que se considera necesario contemplar el concepto de las AACC desde una perspectiva global e integradora que reúna las principales características de los modelos explicativos más relevantes y en la que se tienen en cuenta no solo las condiciones intelectuales sino también las dimensiones personales, afectivas, emocionales y sociales.

Objetivo específico 2: Entender los conceptos teóricos más importantes referentes a las AACC y comprender las principales características de estos alumnos.

Conclusión: Los alumnos considerados de AACC son alumnos con unas necesidades educativas especiales dado que tienen unas características determinadas en diferentes áreas que requieren una atención educativa específica. Estas características singulares hacen referencia a características generales, estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, características cognitivas, creatividad e

imaginación, disincronías, características sociales y emocionales. Es necesario el conocimiento de estas características por parte de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo de los alumnos considerados de AACCs para poder diseñar una respuesta educativa orientada a desarrollar de forma óptima sus capacidades y potencialidades.

Objetivo específico 3: Analizar los principales mitos existentes referentes al alumnado con AACCs.

Conclusión: Es necesario que los agentes que intervienen en el proceso educativo de los niños con AACCs tomen conciencia y sean capaces de analizar y desbarcar los falsos mitos existentes en torno al tema de las AACCs. Los mitos son prejuicios que en muchas ocasiones impiden un adecuado análisis de la realidad y nos llevan a actuar de un modo prefigurado y poco reflexivo y por consiguiente pueden conllevar muchos errores en nuestras actuaciones como educadores. Los profesores deben ser capaces analizar su postura al respecto para así poder determinar en qué grado y de qué manera sus actitudes y comportamientos pueden estar influidos por estos mitos. Las falsas creencias hacen referencia sobre todo a la competencia escolar, a la competencia socioafectiva y a la intervención educativa que necesitan esta tipología de alumnado. Sin un análisis detallado y consciente de los principales estereotipos que hacen referencia al tema en cuestión es muy difícil poder diseñar una propuesta educativa ajustada a las necesidades de este colectivo y más aún conseguir el objetivo final de la educación que es el pleno desarrollo de los alumnos en todos los ámbitos. Las falsas creencias suelen estar muy arraigadas en el pensamiento colectivo de la sociedad y por esta razón es necesaria una reflexión consciente. En muchas investigaciones longitudinales hay evidencia de lo incierto de los prejuicios, mitos y estereotipos que se han expuesto en este TFG y solo su conocimiento permitirá evitar que estos prejuicios interfieran en el diseño de la respuesta educativa para los alumnos de AACCs.

Objetivo específico 4: Conocer las principales formas de detección de las AACCs dentro del marco de la escuela ordinaria.

Conclusión: En los últimos años ha habido un incremento muy significativo de la detección del alumnado de AACCs en el marco de la escuela ordinaria. Es necesario que la detección se lleve a cabo cuanto antes para poder dar una respuesta lo más temprana posible a sus necesidades proponiendo las medidas más adecuadas a cada caso. La identificación de las características diferenciales y del funcionamiento intelectual permitirá realizar propuestas educativas adecuadas. La identificación del alumnado de AACCs es una tarea compleja en la que intervienen diferentes agentes entre los que destacan: la familia, los profesores, los iguales y el propio niño. En el proceso de identificación también es conveniente la intervención de los asesores psicopedagógicos porque las AACCs no son fáciles de identificar y es necesaria una evaluación precisa de las capacidades del

alumno en las diferentes áreas para determinar el perfil del alumno. No obstante, la información procedente de los diferentes agentes educativos es imprescindible para poder realizar una buena evaluación. Para obtener la información se utilizan diferentes protocolos, estrategias e instrumentos que permiten obtener la información más relevante y necesaria para poder detectar el alumnado de AACC.

Objetivo específico 5: Describir las principales estrategias de intervención para trabajar con el alumnado de altas capacidades en un contexto de normalización e inclusión.

Conclusión: Dentro del marco de la escuela inclusiva se parte del supuesto de diseñar y desarrollar un currículo común, diverso y flexible para poder atender a la diversidad de alumnado que se encuentra en las aulas. Se propone una enseñanza personalizada a las necesidades de cada alumno y esto supone que el profesorado conozca y sepa llevar a la práctica las principales estrategias de intervención educativa que se han demostrado eficaces para estos alumnos con el objetivo que pueden desarrollar y expresar todo su potencial en todas sus dimensiones. Las medidas educativas eficaces para el alumnado con AACC requieren en muchos casos cambios de actitudes por parte del profesorado, una mayor flexibilidad organizativa, formas de trabajo motivadoras, atractivas, creativas, participativas. El alumnado con AACC debe encontrarse dentro de la escuela con un ambiente estimulante y necesita que en el aula y en el centro se desarrolle buenas prácticas favorecedoras de atención a la diversidad. El conjunto de maestros que atienden a los alumnos con AACC deben tener conocimiento teórico y práctico de estas estrategias de intervención específicas con este colectivo de alumnos porque solo así se podrá dar respuesta al principio básica de la escuela inclusiva de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos.

Objetivo general: Conocer el estado de la cuestión del alumnado con AACC en la etapa de Educación Primaria.

Conclusión: Actualmente ha habido una sensibilización en la población, en general, y por parte de la comunidad educativa, en particular, hacia el tema de las AACC. En consecuencia, en la escuela ordinaria se detectan e identifican cada vez más alumno de AACC. Se han creado protocolos de detección y hay una mayor conciencia de la necesidad de que estos alumnos sean atendidos según sus características diferenciales para que puedan desarrollar al máximo todo su potencial. Hasta hace poco, estos alumnos en la escuela de primaria no se les prestaba una atención diferenciada porque la mayoría de ellos conseguían los objetivos académicos de su nivel sin muchas dificultades. En la actualidad los maestros reconocen como una prioridad dar la atención educativa adecuada a esta tipología de alumnado a la vez que también manifiestan la poca formación que tiene para poder llevar a cabo esta tarea con éxito. Los profesores necesitan

formación teórica para conocer los diferentes modelos explicativos de las AACCs, las principales características de estos alumnos y los mitos que existen en torno al tema y que pueden estar interfiriendo en la planificación del trabajo así como las estrategias de intervención que se han demostrado más eficaces dentro del marco de la escuela inclusiva para poder atender de forma óptima a estos alumnos ofreciéndoles también a ellos una educación de calidad.

En este sentido, aunque es evidente que en los últimos tiempos se ha avanzado bastante en la atención de las AACCs en la escuela ordinaria, aún queda un largo recorrido para que todos los agentes implicados en la educación de los alumnos más capaces puedan dar la mejor respuesta educativa a estos alumnos favoreciendo su pleno desarrollo. Para ello es necesario el soporte de la legislación de ámbito estatal y las medidas adoptadas por las administraciones educativas de las comunidades autónomas. Además, los centros deben sentir la necesidad y reflexionar sobre la atención a los alumnos de AACCs y deben adoptar planes de actuación adaptados a sus necesidades, disponer de los recursos necesarios para poder ofrecerles una atención educativa de calidad y conocer las principales estrategias de intervención que han demostrado su efectividad. En definitiva, los centros escolares y los agentes educativos implicados deben reflexionar sobre la mejor organización escolar y realizar las adaptaciones necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los objetivos establecidos. Igualmente deberán reflexionar sobre la necesidad de una formación teórica y práctica específica y adecuada a la realidad de cada centro. Las escuelas, deben hacer uso de su autonomía pedagógica, de organización y de gestión, en el marco de la legislación vigente, para elaborar un buen proyecto educativo en el que se especifique la forma de atención a los alumnos de AACCs contemplando todos los aspectos fundamentales para conseguir una educación de calidad.

5. PROSPECTIVA

La atención educativa a los alumnos considerados de AACC en muchos centros no se lleva a cabo de forma óptima. Muchos son los factores que contribuyen a ello. Las diferentes concepciones del propio término dificultan su identificación y detección. Es necesario consensuar una definición común del término y de los aspectos que se consideran más relevantes para a partir de aquí poder proceder a la identificación. También se deben establecer protocolos de detección lo más precisos posibles en los que se recoja la información de los principales agentes que intervienen en el proceso educativo del alumnado así como de especialistas en la materia. Llevar a cabo una buena detección es el primer paso para poder atender a esta tipología de alumnado desde la concepción de escuela inclusiva. En este TFG se ha profundizado poco en los procesos de detección aunque se consideran muy importantes y el paso previo necesario para planificar una buena intervención educativa. Todos los agentes educativos que intervienen con los alumnos de AACC deberían recibir una formación especial para satisfacer sus necesidades, conocer las formas de organización y los recursos necesarios para poder responder de forma adecuada a la educación de estos alumnos así como el apoyo especial por parte de los equipos de asesoramiento pedagógico y orientación.

Como consecuencia de lo expuesto se considera que las posibles líneas de investigación en referencia a la atención educativa de los alumnos considerados de AACC en un contexto de aula ordinaria podrían ser las siguientes:

- ✓ Llegar a establecer un mayor consenso entre los profesionales expertos en el tema sobre la definición del término de AACC y los aspectos a tener en cuenta.
- ✓ Realizar protocolos de detección y de identificación de los alumnos susceptibles a ser considerados de AACC comunes a las diferentes comunidades autónomas del país.
- ✓ Investigar qué estrategias de intervención se han demostrado más eficaces para atender a los alumnos considerados de AACC diferenciando cuáles son más adecuadas para cada ciclo de educación primaria.
- ✓ Averiguar qué tipo de formación es la más eficaz para que el conjunto del profesorado pueda responder mejor a la diversidad presente en las aulas de los centros ordinarios y, más concretamente, para que pueda atender mejor a los alumnos de AACC.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albes, C; Aretxaga, L; Etxebarria, I; Galende, I; Santamaría, A; Uriarte, B y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria. Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alonso, J.A; Renzulli, J.S y Benito,Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotadotación. Manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Arco, J.L. y Fernández, A. (2004). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención psicológica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arocas, E.; Martínez, P. y Martínez, M.D. (2009). *Experiencias de atención a la diversidad con el alumnado de Altas Capacidades*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Esport.
- Artiles,C; Alvarez, J. y Jiménez, J.E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Benavides, M; Maz, A; Castro, E. y Blanco, R. (Editores). (2004). *La educación de los niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Trineo, S.A.
- Boal, M.T y Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En Torrego, J.C. (Coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.
- Bueno, A. (2011). La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales. En Torrego, J.C. (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.
- Calero, M; García-Martín, M.B y Gómez-Gómez, T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, Evaluación y Respuesta Educativa*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Castelló, A. y Genovard, C. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat Intel.lectualment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Domínguez, P. y Pérez, L. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Feldhusen, J.F. y Baska, L. (1989). Identification and assessment of the gifted. En J.F. Feldhusen (Ed.). *Excellence in educating the gifted*. Denver: Love.
- Fernández, M.T & Sánchez, M.T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Psicoeduca.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados*. Madrid: Santillana.
- Gallego, C. y Ventura, M. P. (2007). *Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado (Etapa Primaria)*. Gobierno de Navarra. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Pamplona: CREENA.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *La estructura de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González, E. (1995). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS
- Jiménez , C. (2000). *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Jiménez, C. y Cardona, C. (2004). *L'atenció a la diversitat dels alumnes amb necessitats educatives especials*. Valencia: Promolibro.
- Ley Orgánica de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*. núm. 106. 4 de mayo.
- Martín, J. y González M. T. (coords.).(2000). *Alumnos precoz, superdotados y de Altas Capacidades*. Ministerio de educación y cultura. CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- Martínez, M. y Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En Castañeda, S. (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. (251-266). México: El Manual Moderno.
- Martínez, M. y Guijaro, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.

- Miguel, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, J.C. (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Un modelo de respuesta educativa. Madrid: Fundación SM.
- Mönks, F. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. En F.Mönks y W.Peter (Eds.). *Talent for the future*. Maastricht: Van Gorcum.
- Pérez, L. y López, C. (2007). *Hijos inteligentes, ¿educación diferente?* Madrid: San Pablo.
- Porto, A.M. (1990). *Diseño curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado*. Salamanca: Amarú.
- Puigdellivol, I. (2003). Experiencias de inclusión: una escuela para todos. Revista Aula de innovación educativa. 121. Barcelona: Graó.
- Ramos, J. (2008). *La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales*. Faisca, Vol.13, nº15, 40-49.
- Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*. 60 (3). 180-184,261.
- Reyzabal, M.V. (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Ritchert, E. (1987). Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Journal Gifted Child Quarterly*, 4, 149-154.
- Rodríguez; R.I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Revista Enginy* , 11, 95-109.
- Silverman, L. K. (1992). El desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital. En Benito, Y. (coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Soriano, M. y Presentación, M.J. (2002). *Altas capacidades intelectuales: Concepto, identificación y características*. Madrid: Sanz y Torres.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness.* (129-134). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa.* Barcelona: Paidós.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A Psychosocial Approach. En Sternberg, R.J y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of giftedness.* (21-52). Nueva York: Cambridge University Press.
- Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children: Their education and development* (vol.1). Stanford: Stanford University Press.
- Terrasier, J. C. (1994). El síndrome de la disincronía. En Benito, Y.(coord.). *Investigación psicoeducativa en alumnos superdotados.* Amarú: Salamanca.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. En Almeida, L; Oliveria, E.P. y Melo, A. S. (Orgs). *Alumnos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio.* Portugal: ANEIS.
- Touron, J, Fernández, R. y Reyero, M. (2000). *Actitudes del profesorado hacia superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación.* Departamento de Educación. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Treffinger, D. y Feldhusen, J.(1996). Talent recognition and development: Sucesor to gifted education. *Journal for Education of the Gifted, 2, 181.193.*

7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Adda, A. y Catroux,H. (2005). *Niños superdotados. La inteligencia reconciliada.* Barcelona: Paidós.
- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados.* Madrid: Pirámide.
- Artolat,T., Barraca, J. y Mosteiro,P. (2005). *Niños con Altas Capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos.* Madrid: Entha.
- Arroyo, S. Tarragó, S. y Martorell, M. (2009). *Los superdotados. La realidad de una diferencia.* Barcelona: Terapias verdes/Navona.
- Guirado, A. y Martínez, M. *Alumnado con altas capacidades.*(2010). Barcelona: Graó.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados.* Barcelona: Edebé.
- Martín, P. *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades.* (2004) Madrid: Palabra.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L.(2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales.* Málaga: Aljibe.
- Sánchez, E. (2009). *La superdotación intelectual.* Málaga: Aljibe.
- Merino, J.A. (2009). *Alumnos con altas capacidades intelectuales en el ámbito educativo.* Granada: Impredisur.