

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**Propuesta de Intervención Formativa en
Metodologías Inclusivas para atender al
Alumnado con Altas Capacidades en E.S.O.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Iñigo Guerrero Errekato
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Orientación Educativa
Director/a:	Virginia Morcillo Loro
Fecha:	24/03/2021

Resumen

El ISEI-IVEI en su último estudio afirma que desde los centros educativos no se está atendiendo al alumnado con altas capacidades debido a que el profesorado se muestra poco cualificado para ello. Ante esta situación, desde el Gobierno Vasco se demanda a los centros que para el siguiente curso lectivo 2021-2022 estas necesidades deben ser respondidas. Para poder atender a estas demandas, en el presente trabajo se propone una intervención formativa con la finalidad de preparar al profesorado del primer ciclo de la E.S.O. en la atención a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades mediante el diseño de metodologías inclusivas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje, el Modelo SEM de Enriquecimiento Curricular para todo el Alumnado y la Evaluación Inclusiva. Para ello, se investiga partiendo de los fundamentos de la escuela inclusiva. Se realiza un abordaje teórico actual sobre las teorías de las altas capacidades, así como de las características y necesidades de este alumnado. Se estudian las diferentes propuestas de adaptación de metodologías basadas en el análisis y eliminación de las barreras educativas del contexto, además de recursos y componentes dirigidos a enriquecer el currículo y las metodologías de evaluación participativas para todo el alumnado. En base a estos, se diseña una intervención que trabaja los contenidos mediante dinámicas experienciales basadas en problemáticas reales. La combinación del Diseño Universal del Aprendizaje, el Modelo SEM y la Evaluación Inclusiva ofrece una respuesta global, homogénea y pautada que permite al equipo docente detectar las barreras y necesidades de su alumnado y diseñar diferentes metodologías adaptadas al contexto de todo el aula.

Palabras clave: altas capacidades, diseño universal del aprendizaje, modelo SEM, evaluación inclusiva, metodologías activas, intervención formativa.

Abstract

In its latest study, the ISEI-IVEI states that educational centres are not attending to pupils with high abilities since the teaching staff are not qualified to do so. In view of this situation, the Basque Government is asking schools to meet these needs for the next academic year 2021-2022. To meet these demands, this paper proposes a training intervention with the aim of preparing teachers of the first cycle of E.S.O. to meet the educational needs of students with high abilities through the design of inclusive methodologies based on Universal Learning Design, the SEM Model of Curricular Enrichment for all students and Inclusive Assessment. To this end, the research is based on the foundations of the inclusive school. A current theoretical approach is made on the theories of high abilities, as well as the characteristics and needs of these students. We study the different proposals for adapting methodologies based on the analysis and elimination of educational barriers in the context, as well as resources and components aimed at enriching the curriculum and participatory assessment methodologies for all students. Based on these, an intervention is designed that works on the contents through experiential dynamics based on real problems. The combination of Universal Learning Design, the SEM Model and Inclusive Assessment offers a global, homogeneous, and standardised response that allows the teaching team to detect the barriers and needs of their students and to design different methodologies adapted to the context of the whole classroom.

Keywords: high abilities, universal learning design, schoolwide enrichment model, inclusive evaluation, active methodologies, formative intervention.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación y Planteamiento del problema.....	10
1.2. Objetivos	12
1.2.1. Objetivo general	12
1.2.2. Objetivos específicos	12
2. Marco teórico.....	13
2.1. Marco Legislativo sobre las Altas Capacidades	14
2.1.1. Marco Legislativo Internacional	14
2.1.2. Marco Legislativo Estatal.....	14
2.1.3. Marco Legislativo Autonómico.....	15
2.2. Marco de la Escuela Inclusiva	16
2.3. Desarrollo histórico de la Inteligencia hasta la actualidad	17
2.4. Conceptualización actual de las Altas Capacidades.....	19
2.5. Características y Mitos del alumnado con Altas Capacidades.....	26
2.6. Metodologías de Intervención con las Altas capacidades.....	30
3. Propuesta de intervención	41
3.1. Presentación de la propuesta	41
3.2. Contextualización de la propuesta	41
3.3. Intervención formativa	42
3.3.1. Objetivo General.....	42
3.3.2. Objetivos Específicos	42
3.3.3. Competencias	43
3.3.4. Contenidos.....	43
3.3.5. Metodología	44

3.3.6.	Participantes.....	44
3.3.7.	Cronograma.....	44
3.3.8.	Sesiones.....	45
3.3.9.	Recursos.....	62
3.3.10.	Evaluación.....	63
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	63
4.	Conclusiones.....	64
	Limitaciones y prospectiva.....	66
	Referencias bibliográficas.....	67
Anexo A.	Resumen de tablas sobre las barreras en el contexto de las Altas Capacidades (Albes et al., 2013).....	72
Anexo B.	Modelo del Portafolio Total del Talento de Renzulli y Reis (2016).....	76
Anexo C.	Ejemplo de una Actividad de Coevaluación (Sanmartí, 2007).....	77
Anexo D.	Rúbrica del Programa Formativo (Elaboración Propia).	78
Anexo E.	Documento de Autoevaluación del Participante (Elaboración Propia).	79
Anexo F.	Autoinforme de Evaluación Personal (Elaboración Propia).....	80

Índice de figuras

Figura 1. Relación entre inteligencia y talento.....	19
Figura 2. Taxonomía del Talento.....	21
Figura 3. Taxonomía de las Altas Capacidades.....	21
Figura 4. Modelo de la Interdependencia Triádica de Mönks.....	24
Figura 5. Modelo Diferenciado de Dotación y Talento: MDDT de Gagné.....	25
Figura 6. Modelo de las Redes Cerebrales del Aprendizaje del DUA.....	32
Figura 7. Propuesta del Modelo SEM de Renzulli y Reis.....	37
Figura 8. Portafolio Total del Talento de Renzulli y Reis.....	76
Figura 9. Ejemplo de una Actividad de Coevaluación de Sanmartí.....	77

Índice de tablas

Tabla 1. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	18
Tabla 2. Modelo DUA: Principios y Pautas.....	33
Tabla 3. Síntesis de pautas del DUA para la práctica del principio I.....	33
Tabla 4. Síntesis de pautas del DUA para la práctica del principio II.....	34
Tabla 5. Síntesis de pautas del DUA para la práctica del principio III.....	35
Tabla 6. Cronograma de la intervención.....	45
Tabla 7. Matriz DAFO.....	63
Tabla 8. Barreras en el sistema educativo.....	72
Tabla 9. Barreras en el centro escolar.....	72
Tabla 10. Barreras en el aula.....	73
Tabla 11. Barreras en la familia.....	74
Tabla 12. Barreras en la propia alumna.....	75
Tabla 13. Rúbrica del Programa Formativo.....	78
Tabla 14. Documento de Autoevaluación del Participante.....	79
Tabla 15. Autoinforme de Evaluación Personal.....	80

1. Introducción

Tal y como recoge el Gobierno Vasco en la Resolución de 10 de julio de 2020 de la Viceconsejería de Educación (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 10-7-2020) y en los estudios realizados por el ISEI-IVEI en el Plan de atención educativa para el alumnado con Altas Capacidades (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019), desde los centros educativos se está llevando a cabo una respuesta alarmantemente insuficiente a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades (en adelante AACC).

Desde las instituciones internacionales hasta los Berritzegunes, se lleva años arrastrando el mismo mantra, sobre la necesidad de cambiar el paradigma metodológico que se lleva a cabo desde los centros educativos (Zafra, 2021).

Y la mayor resistencia a este cambio se encuentran en el miedo, en la falta de conocimientos, y recursos y en la falta de tiempo que supone un cambio transversal de los métodos de enseñanza-aprendizaje y de las estrategias para llevar a cabo la evaluación por parte del profesorado (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).

Ante esta situación el Gobierno Vasco decidió desarrollar diversos planes (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019; Albes et al, 2013) que recogían todo tipo de indicaciones, respuestas e instrumentos de detección para poder abordar las necesidades del alumnado con AACC. Y aún así el ISEI-IVEI remarcó que tan solo con un 0,79% del alumnado detectado (en E.S.O.) se había realizado una intervención en el aula (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).

Debido a estos resultados, desde el Gobierno Vasco se ha estipulado que para el curso 21-22 todo el alumnado con NEAE tiene que formar parte de las listas de alumnado de centro y por ende ha de tener un Plan de Actuación Personalizado propio para cada caso (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 10-7-2020).

Por estas razones se plantea llevar a cabo una formación basada en la respuesta inclusiva a las necesidades del colectivo de las AACC, y que a su vez sea adaptable para todo el alumnado. Una formación basada en metodologías inclusivas sería adecuada para aquellas docentes conscientes de que tienen que salirse del marco tradicional de actuación.

Por otra parte, este trabajo se divide en 3 grandes apartados. Un primero que aborda la justificación del trabajo y el planteamiento del problema. Un segundo apartado donde se recoge el marco teórico en torno a las AACC, los principios de la escuela inclusiva, y las propuestas metodológicas que responden a las necesidades de las AACC. Y un tercer apartado que recoge la propuesta de intervención formativa dirigida al profesorado del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro del segundo apartado, en el primer bloque se abordarán los cambios que ha habido sobre la legislación internacional, nacional y autonómica sobre las AACC. Y en relación con este, en el segundo bloque se abordará la perspectiva y desarrollo de los principios de la escuela inclusiva.

En el tercer, cuarto y quinto bloque se hablará sobre la conceptualización de la inteligencia, el talento en relación con la noción de las AACC, así como sus teorías actuales, tipología, características y mitos relacionados con el alumnado con AACC.

En el cuarto bloque del primer apartado se abordarán diferentes metodologías complementarias que permiten la elaboración de respuestas para atender a las AACC. Entre estas encontramos el modelo del Diseño Universal del Aprendizaje (en adelante DUA) y las barreras en el sistema educativo, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado, y la Evaluación Inclusiva.

En el tercer apartado se desarrolla el diseño de un programa de intervención formativa, dirigido a preparar al profesorado del primer ciclo de la E.S.O. en las metodologías inclusivas abordadas en el segundo apartado, para atender a las necesidades del alumnado con AACC, mientras se enriquece a todo el alumnado.

Finalmente, en los últimos apartados del trabajo, se abordarán la evaluación del trabajo, las conclusiones y el análisis de las limitaciones y prospectiva. En la evaluación se centrará en el análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas a través de un DAFO.

Por otra parte, en las conclusiones se hablará sobre el impacto sinérgico positivo que tiene la combinación de diferentes perspectivas y maneras de actuar cuando se aplican bajo el mismo marco inclusivo. Y en el apartado de limitaciones y prospectiva, se analizarán las características que impiden generalizar la propuesta a otros centros y la posibilidad de readaptar el plan para aplicarlo desde edades más tempranas.

1.1. Justificación y Planteamiento del problema

Actualmente la educación inclusiva es considerada como una línea prioritaria dentro de todas las actuaciones educativas del sistema educativo vasco y español (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019). Teniendo en cuenta el carácter de los últimos planes y leyes educativas propuestas, tales como, el Marco educativo Heziberri 2020, el plan de atención educativa para las altas capacidades intelectuales 2019-2022 o la última resolución de 10 de julio de 2020 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (en adelante DEGV) por la cual se establecen los procedimientos para la elaboración de los Planes de Atención Personalizada en alumnado con NEAE, se aprecian los primeros pasos para el cambio y desarrollo significativos del sistema en lo que respecta a coeducación, valores inclusivos, respeto, convivencia, igualdad y feminismo.

En este hilo, autores como Marchesi y Martin (2014), Booth y Ainscow (2015) y López-Vélez (2018, p.16) establecen, que todo centro educativo tiene como deber, desarrollarse para crear una escuela de calidad e inclusiva abierta a toda la comunidad educativa, en la cual, todas las culturas, prácticas y políticas del centro vayan encaminadas a atender las diversas necesidades de los colectivos en riesgo de exclusión y en riesgo de no alcanzar un aprendizaje significativo óptimo, a velar por el bienestar socioemocional de las agentes que lo componen, así como, asegurar el desarrollo personal, académico y profesional íntegro de las mismas, siempre, en base a los valores de igualdad, participación, comunidad, respecto a la diversidad y sostenibilidad.

Con el tiempo, la visión del sistema educativo desde la perspectiva de la teoría de sistemas bioecológicos de Bronfenbrenner se ha afianzado como fundamento a la hora de comprender la acción de los agentes que conforman la escuela inclusiva, donde el alumnado es el eje central. En esta labor, se comprende que toda acción educativa dentro de “la escuela inclusiva nos compromete a responder a todo el alumnado” (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019, p.5).

Asimismo, la atención a las altas capacidades (en adelante AACC) es considerada como una de las necesidades olvidadas dentro de sistema educativo. Esto supone la existencia de estudiantes cuya potencialidad de desarrollo talentoso y creativo está siendo abandonado. Y de esta desprotección se ven reflejados potenciales perfiles de riesgo: fracaso o abandono

escolar, desmotivación en las aulas, consumo de drogas y conductas disruptivas, y posibles casos de desarrollo de trastornos psicológicos y emocionales, especialmente de la adolescencia en adelante (Albes, et al., 2013; Cano, 2019; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).

Esta noción de la situación de las AACC dentro del sistema educativo queda reflejada en los resultados de los estudios del aplicativo W67 e ISEI-IVEI, recogidos en el Plan de Atención Educativa para el alumnado con AACC del DEGV (2019, p.14-30):

- 1) Según el aplicativo W67 de Educación, el 100% de los Berritzegunes (Centros de Apoyo a la Formación e Innovación) afirma la existencia de alumnado con AACC sin registrar en los centros educativos.
- 2) Según el ISEI-IVEI un 75% de los centros están al tanto de las orientaciones del Departamento de Educación sobre la detección y trabajo con el alumnado con AACC.
- 3) Sin embargo, tan solo un 25,4% de las direcciones de etapa de la ESO disponen de un protocolo de actuación para la detección del alumnado con AACC.
- 4) Asimismo, los centros que afirman haber utilizado el documento “Enriquecimiento Curricular” elaborado por el DEGV no alcanzan el 43%.
- 5) Y el alumnado intervenido con el cual se han realizado medidas específicas, no alcanza el 1%, en ninguna de las etapas educativas.
- 6) Entre las áreas en las que se ha llevado a cabo algún tipo enriquecimiento o adaptación un 30-40% han sido las áreas matemáticas, científicas y lingüísticas, mientras que las áreas musicales y artísticas han sido entre un 5-10%, en las etapas de la ESO.
- 7) Un 84.9% de los centros de la red Pública y un 54,4% de los centro de la red Concertada afirman no haber recibido formación sobre las AACC.
- 8) Además, un 75,5% de las direcciones de centro afirma tener la necesidad formativa en todos los ámbitos, no obstante, aún conscientes de esta necesidad, un 68% de los centros considera la formación sobre las AACC como no prioritaria.
- 9) Conjuntamente, un 44,2% de los centros que atienden en la etapa de la ESO, afirma que dan poca prioridad a la atención al alumnado con AACC y nivel de rendimiento avanzado.

- 10) En lo que respecta a las familias, un 49,6% piden orientaciones y respuesta educativa a las direcciones de etapa, y alrededor de un 35% se muestran colaborativas con los centros. (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019, p.14-30)

Por lo tanto, se concluye que gran parte de la falta de atención a las altas capacidades reside en el desconocimiento e incertidumbre de los agentes internos del centro, cara a poder desarrollar una respuesta adecuada a las necesidades de su alumnado.

Andreas Schleicher, comparte esta misma idea, pues considera extremadamente necesaria la transición del paradigma tradicional al actual en la educación española. Aunque se han ido dando pasos a favor en los últimos años, las nuevas generaciones de profesores han de completar el ciclo, superando el miedo e incertidumbre que este genera. De hecho, el mayor éxito por parte de la escuela se encuentra en preparar al alumnado para que sea capaz de dar sentido a lo que sabe, que pueda innovar buscando nuevas conexiones entre estos contenidos que conoce, aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo en base a las necesidades del contexto (Zafra, 2021).

Es necesario para ello apoyar al profesorado en este proceso de cambio, teniendo como pilar que, la base del conocimiento y del aprender a aprender radica en la flexibilidad del proceso y en el dinamismo.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

En el presente plan de intervención se busca formar al equipo docente en la atención inclusiva de las alumnas con Altas Capacidades, mediante la aplicación de metodologías basadas en el DUA, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y evaluación del alumnado.

1.2.2. Objetivos específicos

En esta línea, el plan de intervención pretende tratar diferentes objetivos en relación con la formación dirigida al profesorado y otras profesionales del ámbito educativo, recogidos de la siguiente manera:

- 1) Realizar una aproximación a las propuestas y valores de la escuela inclusiva.
- 2) Concienciar a las agentes internas del centro sobre la importancia de instaurar culturas, prácticas y políticas de inclusión.
- 3) Ubicar la realidad de las estudiantes con Altas Capacidades en el entorno educativo.
- 4) Analizar el marco conceptual y paradigmas actuales sobre las AACC.
- 5) Visibilizar las barreras del contexto cercano y necesidades del alumnado con AACC
- 6) Diseñar un plan de intervención formativa para el equipo docente, sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado dentro de este marco.
- 7) Preparar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

2. Marco teórico

Durante la elaboración de la parte teórica del plan se ha recurrido a los motores de búsqueda de Google Académico, Océano Deusto y la Biblioteca Virtual UNIR, en los artículos académicos, así como a las bibliotecas de las universidades EHU/UPV y Deusto en el servicio de préstamo de libros. Conjuntamente, se han utilizado como referencia en el marco de la realidad del alumnado con AACC publicaciones del Ministerio de Educación Cultura y Deporte y del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Asimismo, se contó con el asesoramiento y recomendaciones de las doctoras Izaskun Etxebarria de la Facultad de Pedagogía de la EHU/UPV, Virginia Morcillo de la universidad UNIR, e Isabel Galende docente en la universidad de Deusto y exdirectora del Berritzegune Nagusia.

En el siguiente marco teórico se recogen brevemente todos los aspectos que engloban la noción en torno a las AACC. Se resumirá, el marco legislativo internacional al estatal que comprende el plan, la importancia de la inclusión educativa y los valores de la escuela inclusiva, la conceptualización teórica de las AACC, así como las características del alumnado con AACC, y el marco metodológico DUA, el modelo SEM de enriquecimiento y la evaluación inclusiva del alumnado.

2.1. Marco Legislativo sobre las Altas Capacidades

2.1.1. Marco Legislativo Internacional

Desde la legislación internacional se han realizado muchos intentos de abordar la atención a las necesidades de las AACC. De hecho, en 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en los artículos 44/25, 29 se estableció por los estados que la conformaron que la educación ha de dirigirse al máximo desarrollo de la personalidad y capacidades cognitivas y físicas de la infancia (Etxebarria, 2018).

Por otra parte, en la Declaración de Salamanca en 1994, se proclamó que el alumnado con AACC debía ser atendido como en sus necesidades especiales. De hecho, la Recomendación nº 1248 del Consejo de Europa recoge que las AACC han de ser identificadas y atendidas ajustando los recursos a sus necesidades (Albes et al, 2013).

Asimismo, la UNESCO en las conferencias realizadas en Ginebra en 2008, dentro del tema “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro” proclamó el derecho a la educación de todos los niños indiferentemente de su situación (Albes et al, 2013). Y el 15 y 16 de enero del 2016 desde la Comisión Europea Económica se aceptó el siguiente dictamen (Etxebarria, 2018): “Liberar el potencial de los niños y jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea” (p. 192).

2.1.2. Marco Legislativo Estatal

Desde el marco estatal, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, LOE, (BOE, 106, 4-5-2006), Título II, “Equidad en la Educación”, Capítulo I, establece que las estudiantes con AACC se consideran alumnado con NEAE por cual tiene derecho a la adaptación de la respuesta educativa a sus necesidades.

Seguido en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de Educación, LOMCE, Ley Orgánica Para La Mejora De La Calidad Educativa (BOE, 295,10/12/2013), se recoge a las personas con AACC como “necesidades educativas específicas”. Asimismo, en los Artículos 57 y 58 se establece que compete a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para la atención a las AACC. Así como para su identificación y desarrollo de planes de actuación.

Por último, en los Decretos Reales 126/2014 de 28 de febrero y 1105/2014 reafirman lo mencionado previamente y se ordena el cumplimiento de los planes de actuación entre los que se incluye, el Enriquecimiento Curricular y la flexibilización de tiempo escolar. En esta flexibilización se mencionan los contenidos y habilidades a adquirir, el ritmo y la motivación (Etxebarria, 2018).

2.1.3. Marco Legislativo Autonómico

Dentro del marco normativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV) el vigente Decreto 118/1998 de 23 de junio dicta que, a efectos de este Decreto, se entienden como necesidades educativas especiales las de aquel alumnado que necesite de la atención educativa específica ligadas a las altas capacidades (BOPV, 13-7-1998, p.12958).

Posteriormente en el Decreto 236/2015 de 22 de diciembre por el cual se establece el currículo de la Educación Básica en la CAPV, dentro del CAPÍTULO VI se establece que la educación inclusiva ha de tener en cuenta toda la diversidad del aula, dentro de las cuales quedan incluidas las capacidades de cada una (BOPV, 15-1-2016, p.7).

A raíz de la incertidumbre respecto a la atención de las Altas Capacidades en el sistema educativo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2019) sacó el “Plan de Atención Educativa para el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales 2019-2022” para así atender la necesidad de detección y respuesta del alumnado con AACC (Guerrero, 2019).

Por último, se presentó en la Resolución de 10 de julio de 2020 de la Viceconsejería de Educación por la que se comunica a los centros docentes no universitarios financiados con fondos públicos dependientes del Departamento de Educación, el nuevo procedimiento para la recogida y organización de la información sobre el alumnado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el marco de la escuela inclusiva (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 10-7-2020, p.3-4), según el cual, todo alumnado con diagnóstico de NEAE ha de formar parte del registro. Para aquellas que sean identificadas, la tutora deberá elaborar un Plan de Actuación Personalizado (PAP), en el que se recogerán las medidas ordinarias a modo de respuesta a las necesidades detectadas. Finalmente, todas estas medidas contarán con el apoyo de las asesoras del Berritzegune.

2.2.Marco de la Escuela Inclusiva

Los pilares sobre los que se fundamenta el desarrollo de la escuela inclusiva están enfocados en un modelo de educación que desde la sociedad se busca ofrecer a las generaciones venideras. Para estas se desea una educación que vea a sus alumnas como personas; de manera que aprendan a ser, a hacer, a convivir y a aprender (UNESCO, 1996). Así mismo, en la manera que estas puedan gozar de las experiencias proporcionadas por la enseñanza, por un aprendizaje de calidad y por las relaciones establecidas a través del respeto, la equidad y la justicia (López-Vélez, 2018, citado en Guerrero, 2019).

No obstante, se mantiene cierta tendencia a la homogeneización de las prácticas educativas destinadas al “alumnado medio”, sin que se tenga en cuenta la diversidad del alumnado para adecuar y personalizar tanto la programación como el currículo a las necesidades del alumnado (López-Vélez, 2018).

Dentro del marco de la CAPV, el Gobierno Vasco (2014) establece el Plan Heziberri 2020 en el cual se plantea que la respuesta educativa ha de realizarse dentro del contexto escolar ordinario, enfatizando el aspecto social y curricular de las dificultades de aprendizaje (López-Vélez, 2018, p.32).

Marchesi y Martin (2014) consideran necesaria que las escuelas de calidad dirijan sus esfuerzos a favorecer el desarrollo íntegro de las estudiantes en el ámbito competencial; su bienestar emocional; la atención a sus necesidades diversos de carácter cultural y personal mediante la elaboración de un proyecto que comprometa a la comunidad educativa en su totalidad.

Y para ello, es necesario que la filosofía de centro ostente y arraigue en valores de respeto, colaboración, equidad, solidaridad y colaboración, de manera que, tanto familias como alumnado tengan voz y participación lo que les facilite comprometerse más con el proyecto. Al mismo tiempo, esto les permite que en las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa se propicie un clima más abierto y confiable, favoreciendo de la misma manera la reflexión en torno a las barreras a la presencia y el aprendizaje encaminándose a un escenario más inclusivo (López-Vélez, 2007 citado en López-Vélez, 2018).

2.3. Desarrollo histórico de la Inteligencia hasta la actualidad

Como bien introduce Guerrero (2019), la teorización sobre la inteligencia a lo largo de la historia ha estado caracterizada por el debate y la polémica debido a su naturaleza abstracta y compleja.

Castelló (2001) resume que esta, pasó de ser considerada como un rasgo biológico de adaptabilidad (Spencer, 1855), a ser un coeficiente cuantificable mediante pruebas psicométricas como el Starndford-Binet (Terman, 1916; Terman y Oden, 1959) a través de la cual se estableció que el CI de 130 o superior representaría la cualidad de Superdotación.

Posteriormente, esta visión sufriría una grave crítica al no contemplar los elementos culturales y otras variables como la creatividad o las emociones (Laycock, 1979; Castelló, 2001).

A raíz de estos acontecimientos, Spearman (1904) presentó el Factor G de la inteligencia y los modelos (Sternberg & O'Hara, 2005) que comprendían la inteligencia como un cúmulo de inteligencias, considerando que la cognición como un proceso interno, que estaría condicionado en una gran parte por el contexto a temprana edad (Piaget, 1950; Eysenck & Kamin, 1990, Vygotsky, 1995).

Según Guerrero (2019) actualmente existen 2 teorías que predominan en lo que a inteligencia humana se refiere. La primera es la teoría Triárquica de Sternberg (1999), en la cual, se presenta que la Inteligencia Exitosa está compuesta por 3 subtipos de inteligencias:

- Inteligencia Creativa: es la capacidad de estudiar y buscar respuestas alternativas novedosas. Es considerada como un nexo entre el mundo interior y exterior.
- Inteligencia Analítica: mediante la cual, las personas codificamos, organizamos y evaluamos los conocimientos. Guarda relación con los procesos de aprendizaje y con la consideración de respuestas posibles.
- Inteligencia Práctica: está enfocada a la interacción directa con el mundo exterior. Gestiona las habilidades adaptativas, así como la elección y manipulación del entorno para el ajuste de las respuestas.

Por otra lado, se encuentra la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2012), expone que las inteligencias son capacidades biológicas independientes e interconectadas. Por lo que,

aunque cada una puede funcionar y desarrollarse en su ámbito por sí misma, crean sinergias que permiten potenciar sus acciones las unas con las otras.

Además, estas inteligencias se desarrollan a nivel biológico bajo la influencia relacional del entorno, las experiencias vitales y el aprendizaje, ajustadas por características internas mentales, físicas y emocionales de cada individuo (Etxebarria, 2018).

Según Gardner (2005, 2012) las Inteligencias Múltiples están compuesta por las siguientes 10 inteligencias (ver Tabla 1):

Tabla 1. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Inteligencias Múltiples de Gardner	
Inteligencia Musical	Es la inteligencia que busca crear y analizar la música mediante la rítmica, tonalidad del sonido por el oído. Es característica de artistas, compositoras, críticas e intérpretes.
Inteligencia Lingüística	Es la capacidad de gestionar el lenguaje en sus variantes oral, lectora y escritora, con la finalidad de transmitir, expresar y dar sentido a la realidad interna y externa de cada una. Es característica de cuentacuentos, abogadas, oradoras, bertsolaris, entre otras.
Inteligencia Naturalista	Es la capacidad de analizar, ver e interpretar el mundo botánico, animal y natural. Es característica en biólogas, guardas forestales, ecologistas, ornitólogas, geólogas, entre otras.
Inteligencia Interpersonal	Es la capacidad de conocer las emociones y sentimientos de manera introspectiva. Es característica en psicólogas, psicoterapeutas, teólogas, etc.
Inteligencia Intrapersonal	Es la capacidad de entender los sentimientos, motivaciones, estados de ánimo y deseos de las otras personas con la finalidad de relacionarse. Es característica en líderes, profesoras, terapeutas, entre otras.
Inteligencia Cinético-Corporal	Es la capacidad de resolución de problemas, manipulación de objetos, destreza del movimiento corporal y las capacidades autoperceptivas. Es característica en cirujanas, bailarinas, deportistas, etc.
Inteligencia Espacial	Es la capacidad de moverse, orientarse y representar mentalmente el mundo exterior. Es característica en ingenieras, arquitectas, diseñadoras, etc.
Inteligencia Lógico-Matemática	Es la capacidad de representar, manipular y establecer relaciones entre conceptos abstractos y simbólicos. Está relacionada con la creación de preguntas y resolución de enigmas. Es característica en científicas, matemáticas, ingenieras, entre otras.
Inteligencia Existencial	Es la capacidad de ahondar en las grandes preguntas de la filosofía. Es característica de filósofas y teólogas, etc.
Inteligencia Pedagógica	Es la capacidad de transmitir el conocimiento y destrezas entre personas.

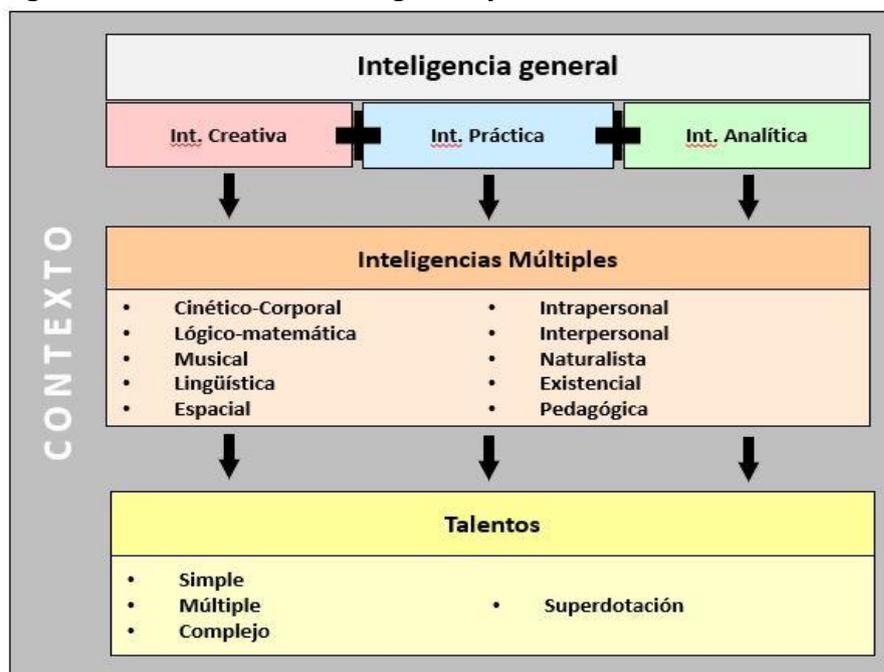
Fuente: Gardner (2012)

2.4. Conceptualización actual de las Altas Capacidades

Para autores como Etxebarria (2018) y Albes et al. (2013) aún existen discrepancias en torno a la conceptualización de los términos de las AACC y las superdotación. En lo que a este trabajo respecta, se considera que el prefijo “super” puede acarrear ciertos prejuicios, por lo cual, al referirse a una persona talentosa, será recogida bajo el término de AACC (Etxebarria, 2018, p.53).

Asimismo, es importante diferenciar entre los conceptos de Inteligencia y Talento. Para Gagné (2007), la Inteligencia hace referencia al conjunto de habilidades cognitivas, que tienen un carácter biológico, hereditario y fluido que se dirigen a la adaptación de la persona a su entorno. En contraposición, el Talento es una aptitud concreta trabajada y desarrollada alrededor de un tema específico. El desarrollo de ambas establece una sinergia de mejora entre las mismas (ver Figura 1).

Figura 1. Relación entre Inteligencia y Talento.



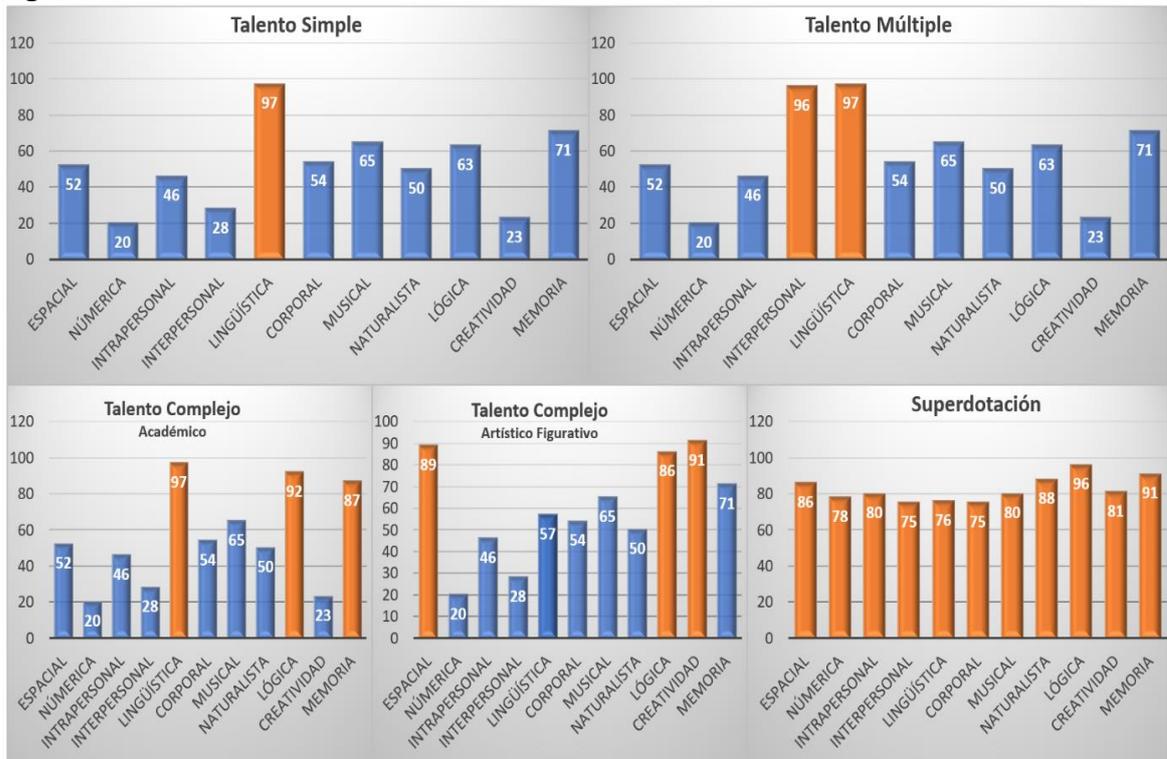
Fuente: Elaboración Propia.

Los autores Castelló y Batle (1998) diferenciaron 4 categorías de talentos en base a las combinaciones que podían tener, y establecieron una taxonomía partiendo del modelo de las

inteligencias múltiples de Gardner (Cano, 2019; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019) (ver Figura 2 y 3):

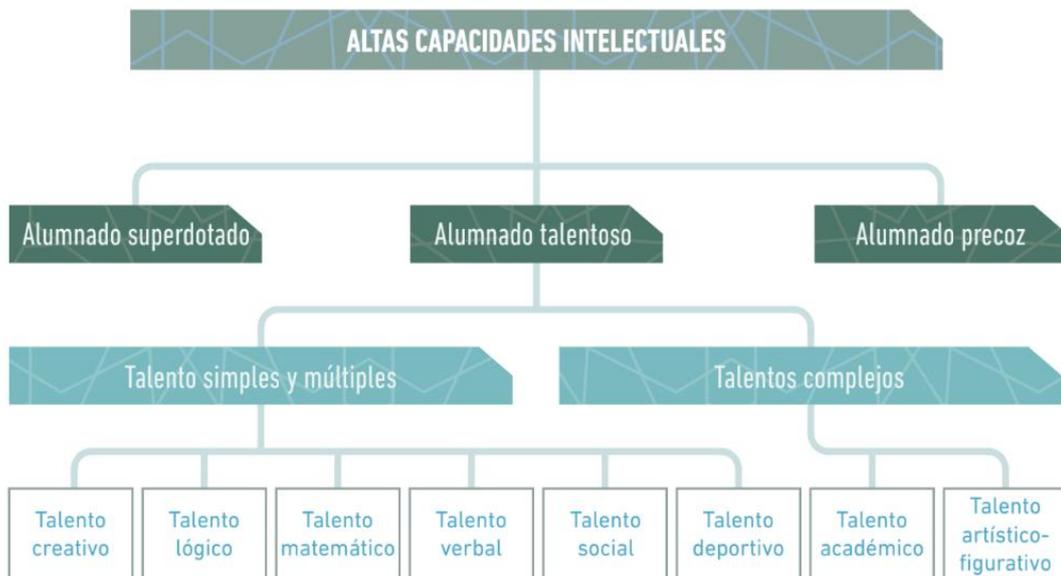
1. Talento Simple: considerada al mostrar un rendimiento del 95% o superior en una de las habilidades intelectuales.
2. Talento Múltiple: cuando el 95% o más de rendimiento se da en un par de habilidades intelectuales.
3. Talento Complejo: cuando el rendimiento es igual o superior al 85% en 3 de las habilidades que se presentan sinergia. En función de las habilidades combinadas, estos talentos han desarrollado su propia nomenclatura:
 - a. Talento Académico: lo componen la combinación de las habilidades lingüísticas, memoria y lógica. Forma el perfil de alumno AACCC estereotípico culturalmente.
 - b. Talento Artístico-figurativo: lo componen las habilidades espaciales, lógicas y creativas. Tienden a ser los perfiles más sensibles del sistema, que no terminan de adaptarse y por ende son los menos valorados (Departamento de educación del Gobierno Vasco, 2019).
4. Superdotación: considerada como el rendimiento del 75% o superior en todas las habilidades intelectuales. El perfil correspondiente a este alumnado es la flexibilidad de respuesta a la hora de abordar problemas complejos.

Figura 2. Taxonomía del Talento.



Fuente Cano, 2019.

Figura 3. Taxonomía de las Altas Capacidades.



Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019.

Otro de los factores a tener en cuenta a la hora de abordar las AACC es su momento de aparición. En base al momento madurativo en el que se encuentre la persona, si se dan a una temprana edad son considerados como Precoces (Terrasier, 1990 citado en Guerrero 2019), y en contraposición, los casos en los cuales durante la etapa de escolaridad no han mostrado más que un alto rendimiento, pero que en la edad adulta han desarrollado logros extraordinarios son considerados Florecientes Tardíos (Pfeiffer, 2012 en Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).

Estos últimos, suelen ser los que mayores barreras y malestar sufren a lo largo de la época académica, pues pertenecen al grupo sumergido del iceberg de las altas capacidades y son los que terminan desarrollando una mayor cristalización (Subotnik et al., 2011; Sastre-Riba, 2012).

A la hora de adentrarse en los modelos teóricos de las AACC es importante entender que las AACC, más que una realidad medible y concreta (así como lo serían una diabetes o la altura como rasgo fisiológico) son una forma de experimentar el mundo, con una conciencia y sensibilidad más profunda en los aspectos emocionales e intelectuales (Roepfer, 1982 citado en Pfeiffer, 2017).

Esto es debido a que las características del alumnado con AACC no necesariamente comparte un perfil común homogéneo, aunque entre toda la multidimensionalidad del concepto se hayan establecido socialmente algunos criterios para su posible identificación.

Pfeiffer (2015, 2017) propone una visión global, y accesible de las AACC que aúna los diferentes paradigmas que se han ido desarrollando. En su modelo Tripartito de las AACC, ofrece tres perspectivas (o “lentes”) mediante las cuales pueden entenderse las AACC como:

1. Alta Inteligencia: esta perspectiva se apoya en las corrientes psicométricas y factoriales de la concepción de la inteligencia, en la cual, las AACC van ligadas a un alto CI. Desde esta lente, el alumnado con AACC debería recibir una enseñanza avanzada que le posibilite la participación en programas educativos especiales.
2. Alto Rendimiento o Desempeño Sobresaliente: esta perspectiva considera que el valor del CI es un indicador entre otros que resulta de utilidad a la hora de catalogar las AACC, pero que en su defecto no es determinante para ello. Asimismo, se valoran otros factores como la motivación, destrezas y rendimiento académico, prestando

especial atención a la excelencia y logros relacionados con los proyectos reales y creativos llevados a cabo en el aula.

3. Potencia para Rendir de modo Excelente: esta perspectiva considera la existencia de un alto porcentaje de alumnado con un potencial latente no desarrollado, debido a barreras contextuales y socioculturales que de algún modo han limitado su estímulo. Por lo cual, si este alumnado denominado "Potencial" tuviera acceso a un entorno enriquecido podrían llegar a descristalizar ese potencial.

La propuesta de las lentes de Pfeiffer (2017) permite entrever los perfiles del alumnado con AACC, muy claramente y facilita la propuesta de actuaciones metodológicas más inclusivas y ajustadas.

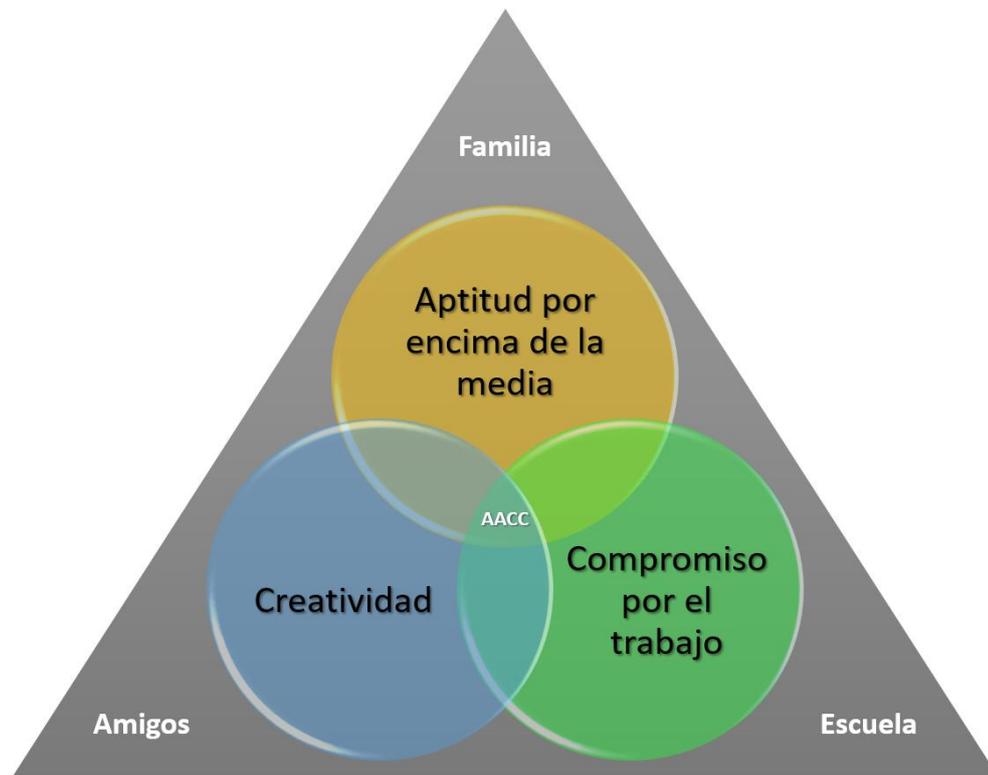
Las autoras pertinentes a la corriente centrada en el Rendimiento, como Gagné, Reis, Renzulli o el mismo Pfeiffer apuestan por la universalización de las actuaciones dirigidas al perfil de alumnado con AACC tradicional (en referencia a la visión psicométrica de las AACC) adaptándolas al resto del alumnado, mediante metodologías complementarias a las propuestas realizadas en las comunidades de aprendizaje, aprendizaje y servicio solidario, o aprendizaje cooperativo basado en la resolución de problemas reales en la actualidad, que tienen como finalidad el enriquecimiento del contexto para el alumnado potencial (Pfeiffer, 2017; Renzulli y Reis, 2016).

En este hilo, Reis y Renzulli establecen que para que una alumna sea considerada AACC (dentro de la perspectiva de la lente basada en el rendimiento) se requieren de 3 cualidades (el compromiso por la tarea, la aptitud por encima de la media y una alta creatividad), que se ven reflejadas en su modelo de Los 3 Anillos, dentro del cual diferencian 2 tipos de AACC:

1. AACC de Alto Rendimiento Académico: basado en el estereotipo tradicional del CI y similar al perfil del talento académico.
2. AACC Productivo-Creativo: asociadas al desarrollo de actividades y productos innovadores, y relacionados con la actividad investigadora que permite al alumnado abordar problemas de complejidad progresiva que facilitan las oportunidades de enriquecimiento sistemático, tal y como refieren en su modelo SEM de enriquecimiento curricular para todo el alumnado.

A estas aportaciones Mönks (1992) añadió una visión evolutiva al incluir el contexto cercano como un factor condicionante en la interacción individuo-entorno, tal y como se refleja en su modelo de la Interdependencia Triádica (Albes et al. 2013; Etxebarria, 2018) (ver Figura 4):

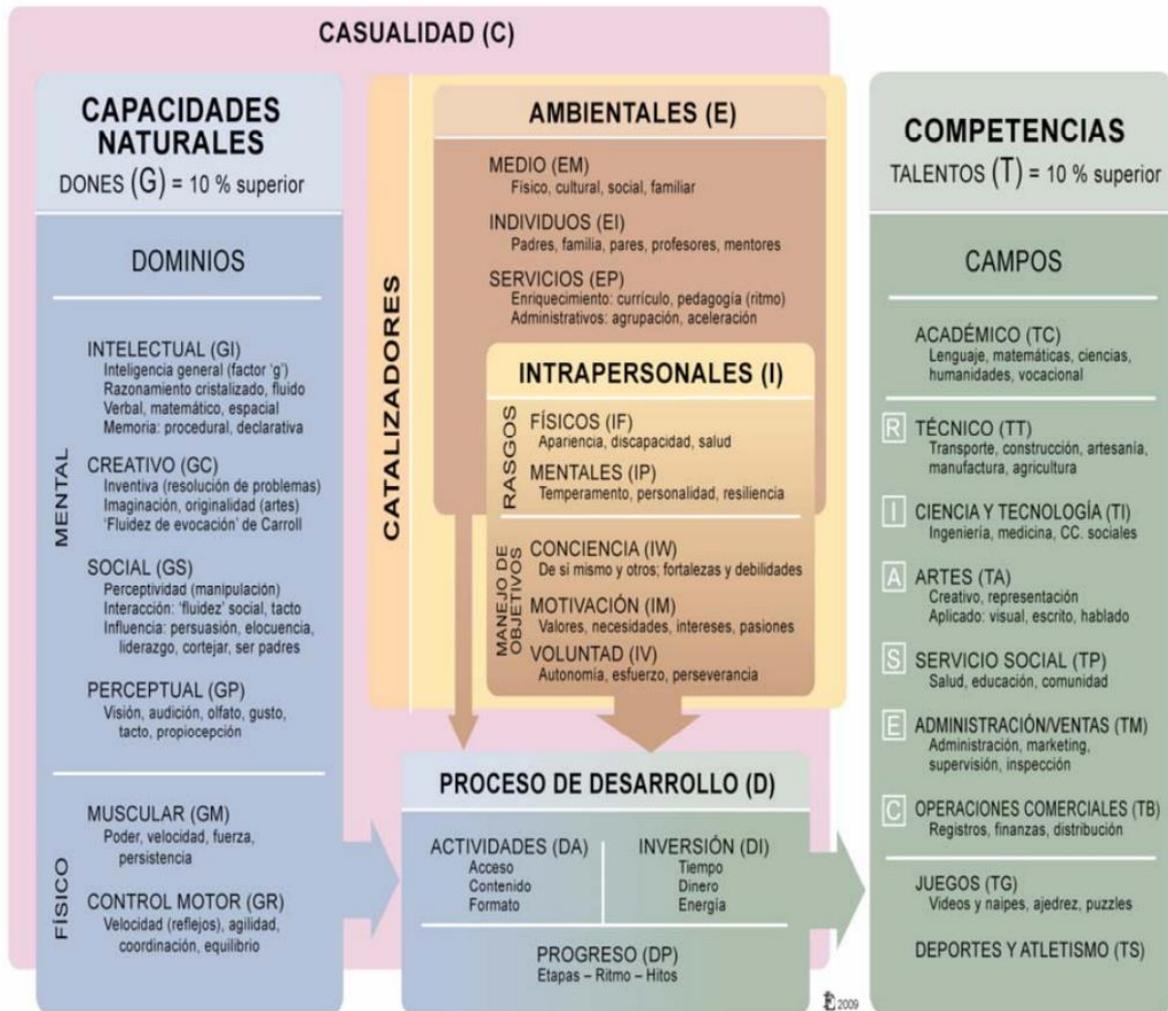
Figura 4. Modelo de la Interdependencia Triádica de Mönks.



Fuente: Guerrero, 2019.

En la misma línea, Gagné (2003) también le da importancia al factor genético y natural de las personas, los cuales denomina Capacidades Naturales en referencia a la inteligencia. Y a su vez, define que los talentos son las habilidades entrenadas. Por lo que, toda persona tendrá su propia capacidad (vista como dominios mentales y físicos) que mediante un proceso de desarrollo (basado en actividades) permitirán el desarrollo de talentos, siempre teniendo en cuenta que ese proceso de aprendizaje y desarrollo está directamente condicionado por estímulos ambientales y personales que actúan como catalizadores. De esta manera, la autora aún estos conceptos dentro de su Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (ver Figura 5).

Figura 5. Modelo Diferenciado de Dotación y Talento: MDDT de Gagné.



Fuente: Gagné, 2009 citado en Albes et al., 2013.

Asimismo, autores como Ericsson (2014) afirman que el rendimiento extraordinario y el desarrollo de los talentos están mucho más relacionados con el impacto que tienen las variables del contexto. De hecho, defiende la Práctica Deliberada como la variable crítica que diferencia el desempeño profesional y la excelencia, de la conducta promedio de las personas adultas para todos los ámbitos del talento. Esta práctica deliberada, busca alcanzar el máximo desempeño apoyado y guiado por una figura profesional docente que garantice un feedback continuo, ante la gran demanda de recursos mentales que esta requiere (Pfeiffer, 2017).

Por último, Subotnik et al. (2012) quienes mediante su Mega-Modelo de Desarrollo del Talento recogen las aportaciones previas, establecen un proceso de desarrollo de las aptitudes divididas en 3 estaciones: la Potencialidad, el Rendimiento y la Eminencia. También, afirman

que las AACC son la materialización del rendimiento superior en un talento específico (Subotnik et al., 2011 citado en Quílez y Lozano, 2020).

Dentro de este marco, Olszewski-Kubilius et al. (2015 citado en Quílez y Lozano, 2020, p.75), entienden que las variables cognitivas y psicosociales requieren de una atención y práctica diarias, de manera que queden reforzadas aquellas variables potenciadoras (como la motivación, las oportunidades y la mentalidad productiva) mientras que se intenta evitar o minimizar el riesgo del impacto de las variables limitadoras.

Cabe a destacar, que todos estos modelos explicativos dan mucha importancia a la influencia que el enriquecimiento y las experiencias prácticas tienen en los ámbitos psicosociales, así como en los procesos de aprendizaje del alumnado. Además, este crecimiento personal siempre irá dirigido a la atención de la diversidad e inclusividad del alumnado al fundamentarse en metodologías que permitan la respuesta y la adaptación individualizada a las necesidades de cada estudiante (Pfeiffer, 2017).

2.5. Características y Mitos del alumnado con Altas Capacidades

Como bien se ha repetido a lo largo del plan, no existe un modelo o perfil definido ni determinante que recoja al alumnado con AACC. Aun así, dentro de esta heterogeneidad se ha observado a lo largo de la labor educativa que existen ciertas características que tienden a darse con mayor frecuencia entre este tipo de alumnado (Pfeiffer, 2017). Igualmente, Guerrero (2019) considera que la mejor manera de abordar la realidad de este alumnado es conocer cuáles son sus intereses y qué barreras tienen que hacer frente a lo largo de su desarrollo.

En lo que a intereses respecta, Webb et al. (2007) y Albes et al. (2013) recalcan que los intereses de las estudiantes con AACC tienden a diferir de los intereses que suelen presentar sus iguales y pueden, tanto variar de manera muy amplia como concretarse en un tema de manera obsesiva.

Además, este alumnado tiende a ser muy curioso por naturaleza, lo que les lleva a indagar en cuestiones ligadas a las grandes preguntas de la filosofía, el existencialismo humano, la moral, ética y justicia, la política y la vida y la muerte, desde edades muy tempranas (Webb et al., 2007; Albes et al., 2013).

De hecho, esta pasión por la curiosidad y el saber se ve directamente reflejada en el aula mediante su alto compromiso con las tareas, y la motivación intrínseca para la búsqueda y resolución de enigmas, problemas y puzzles. Tanto, que en ciertas ocasiones podrían llegar a ser considerados como autodidactas (Albes et al., 2013; Webb et al., 2007).

Esto es posible dado que a nivel cognitivo muestran aptitudes relacionadas con el pensamiento divergente, creativo, abstracto, complejo, lógico e intuitivo, así como una gran memoria y gestión de la atención diferida y la concentración, lo que les facilita aprender más rápido y les otorga: la capacidad de elaborar un discurso rico en vocabulario y complejo a nivel estructural; la capacidad de organizar y establecer nuevos esquemas relacionales entre conceptos dispares; o la capacidad de comprender matices y metáforas de conceptos abstractos, entre otros (Webb et al., 2007; Albes et al., 2013).

Otra de las características que más frecuentan este tipo de alumnado es la creatividad, que toma un peso muy importante en todas las teorías fundamentadas en el rendimiento. De hecho, para Tannenbaum (1997) creatividad era sinónimo de AACC.

La creatividad es una cualidad que todas las personas tienen, sin embargo, suele estar condicionada por el contexto personal cercano de cada individuo, además de que es al igual que la inteligencia puede entrenarse y varía en el tiempo (Guerrero, 2019).

Para Etxebarria (2018, p.102-103), la creatividad y las AACC comparten características entre sí. Entre las características de la creatividad se encuentran: el deseo de aprendizaje, la flexibilidad en el pensamiento, la adaptación de los conocimientos a los contextos, la notable imaginación, el poder responder de múltiples maneras ante el mismo conflicto, la confrontación con la sociedad y ser disruptivo con lo preestablecido, la asunción de riesgos, y la realización de preguntas provocadoras.

Respecto a las características socioemocionales de las personas con AACC, Webb et al. (2007) y Etxebarria (2018, p.133-134) comparten las siguientes nociones:

1. Es un alumnado profunda e intensamente sensible a nivel emocional y empatizan con facilidad.
2. Muestran preocupación con los conflictos y sufrimiento mundiales, así como una importante conciencia social y necesidad de actuar coherentemente en base a sus valores.

3. Especialmente en edades tempranas tienden a ser bastante impacientes.
4. Presentan un humor complejo y elaborado que se ve reflejado en juegos de palabras.
5. Sus habilidades lingüísticas, les permite desarrollar altas habilidades comunicativas y de liderazgo.
6. Son muy críticas consigo mismas, con sus iguales y con las normas sociales.
7. Muy detallistas y perfeccionistas, con cierta tendencia a la competitividad.

Landau (2008 citado en Guerrero, 2019) hace un símil con los maratonistas aventajados, quienes terminan corriendo en soledad, y ante esta situación, muchos prefieren abandonar su talento con tal de parecerse más a sus compañeros y poder formar parte del grupo.

A este distanciamiento Terrasier (1990 citado en Benito, 1996) lo denominó Disincronía. Y exponía que este distanciamiento entre el desarrollo intelectual y emocional de una persona de podía dar de manera interna (en relación con la madurez emocional propia) y externa (en relación con los conflictos sociales derivados de la primera). Es decir, cuando existe una disincronía interna, y cuando a una persona en esta situación se le presiona desde el contexto que se adapte a la norma o lo socialmente esperado, es muy fácil que se desarrolle un Efecto Gólem en esta persona.

Desde la educación hay que ajustar muy cautelosamente la respuesta educativa, para prevenir que los factores de riesgo de la disincronía supongan un peso extra en el desarrollo de las estudiantes, especialmente en las etapas de la educación infantil (Etxebarria, 2018; Cano, 2019).

Evitar que el alumnado caiga en un estado de Efecto de Incapacidad Personal, en el cual, la baja autoestima y expectativa personales mermen por completo la capacidad de respuesta ante los conflictos diarios, es responsabilidad de los docentes (Guerrero, 2019). Para ello, es esencial preparar al alumnado para que pueda comprender y gestionar sus emociones, pues estas son el verdadero motor del desarrollo de la resiliencia y superación del miedo e incertidumbre (Damásio, 1994).

En este aspecto, es importante remarcar que las adolescentes con AACC suelen ser un grupo de mayor riesgo, pues a lo largo del desarrollo, establecen su identidad en base a las

interacción que mantienen con las demás y esta presión social, es la que las lleva a esconder su potencial, para no destacar, con tal de ser aceptadas por su entorno cercano (Pérez y Domínguez 2000 citado en Albes et al., 2013).

Benito (1996) alerta de que las personas con AACC que tienen un bajo rendimiento académico frecuentemente sufren alguna o varias de las siguientes causas:

1. Biológicas: cuando es debido a un problema físico-sensorial o neurofuncional.
2. Psicológicas: especialmente ligadas a trastornos emocionales como la ansiedad y la depresión, comúnmente en relación con la disincronía.
3. Socioeconómicas y culturales: debido a que el contexto familiar cercano impide el acceso a las oportunidades de enriquecimiento, amistades conflictivas y contacto con el consumo de sustancias.
4. Pedagógicas: debidas a una desatención institucional, la falta de hábitos de estudio y otras actitudes disruptivas en el aula.

Una vez abordado estas características, es posible realizar un análisis en torno a la mitificación del alumnado con AACC. Estos mitos, con creencias equívocas que siguen perpetuando un perfil estereotípico del alumnado con AACC, lo que impide que se le identifique de manera adecuada, así como mantiene el sesgo de que atender a las AACC es una labor secundaria (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).

Investigadoras como Albes et al. (2013, p.28-29), el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2019, p.36) o Pfeiffer (2017) recogen en sus trabajos los siguientes mitos que pueden encontrarse arraigados dentro del sistema educativo:

1. *Las AACC son algo real.* Como bien expone Pfeiffer (2017), las AACC son un constructo social, por lo cual no están fundamentadas más allá de ser una interpretación de la realidad humana.
2. *Las AACC equivalen a tener un CI de 130, por lo que son fáciles de identificar.* Hemos visto que en realidad todas las cualidades de las AACC van mucho más ligadas a otro tipo de características personales que no son un coeficiente numérico, y son estas mismas las cuales aportan un carácter heterogéneo a las AACC.
3. *El alumnado con AACC es igual y destaca en todos los ámbitos.* Al igual que ninguna persona nos gustan las mismas cosas, ni tenemos los mismos intereses, las personas

con AACC, tampoco lo hacen. Cada cual, tiene sus hábitos, y su manera de vivir la realidad, por lo que se desarrolla de manera independiente y no tiene la necesidad de ser el mejor en todo.

4. *No necesitan estimulación, porque de por sí ya muestran un alto rendimiento.* El rendimiento no está ligado a las capacidades. Un alto rendimiento está muchos más ligado a factores como la perseverancia en el trabajo y las técnicas de estudio, y estas han de ser estimuladas de manera constante para evitar la frustración presentado retos que activen al alumnado con AACC.
5. *Existen más hombres que mujeres con AACC.* A lo largo del tiempo, los procesos de identificación no se han realizado de igual manera, y por factores como la presión social, ha llevado a que muchas estudiantes con AACC oculten su potencial o directamente sean ignoradas, tal y como reflejan los estudios del ISEI-IVEI donde en primaria se realizan un 17% menos de intervenciones con chicas (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).
6. *El alumnado con AACC tiene problemas para relacionarse con los de su edad.* No es necesariamente generalizable al colectivo, pueden requerir de apoyo en el desarrollo de estrategias socioemocionales de la misma manera que cualquier otra persona.
7. *Hay una mayor cantidad de personas con AACC en ambientes de alto nivel socioeconómico que en ambientes más empobrecidos.* Aunque el enriquecimiento que ofrece el contexto es una variable bastante determinante, las AACC no están determinadas por la raza, cultura o nivel socioeconómico.

2.6. Metodologías de Intervención con las Altas Capacidades

A continuación, se abordarán diferentes metodologías de intervención educativa dirigidas a la atención de las AACC y basadas en el enriquecimiento y la adaptación de las barreras del contexto de manera inclusiva y generalizables para todo el alumnado. Entre este tipo de metodologías inclusivas encontramos las propuestas del Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2011), el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado (Renzulli y Reis, 2016) y los procesos de Evaluación Inclusiva (Sanmartí, 2007).

El Diseño Universal es una corriente de la arquitectura que defiende la adaptación en base a la flexibilización en acceso y uso de obras y espacios a disposición de todas las personas (Alba, 2019).

Esta noción sobre la transformación del contexto llevada al paradigma educativo sugirió la creación del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) de la mano del Centro de Tecnología Especial Aplicada (en adelante CAST), como una nueva vía para atender la diversidad en los centros educativos desde el prisma de la inclusión y la escuela inclusiva (Alba, 2019).

Además, desde el marco de la inclusión educativa se considera que se debe alejar el foco de la incapacidad y dificultades de la persona y abrir el diafragma para captar una mayor perspectiva sobre cómo de limitante es el contexto para las personas. De esta manera, se pasa de ver que en muchas de las situaciones en las cuales era la persona y su realidad quienes limitaban el desarrollo, se pasa a ver que es el contexto quien está poniendo barreras al desarrollo de la persona, lo que le quita prejuicios, y la empodera, así como facilita muchas intervenciones significativas que de otra manera no serían posibles. El problema no es que el alumnado no pueda por no ser capaz, sino que el contexto lo impide al no adaptarse adecuadamente a sus necesidades (Galende, 2019).

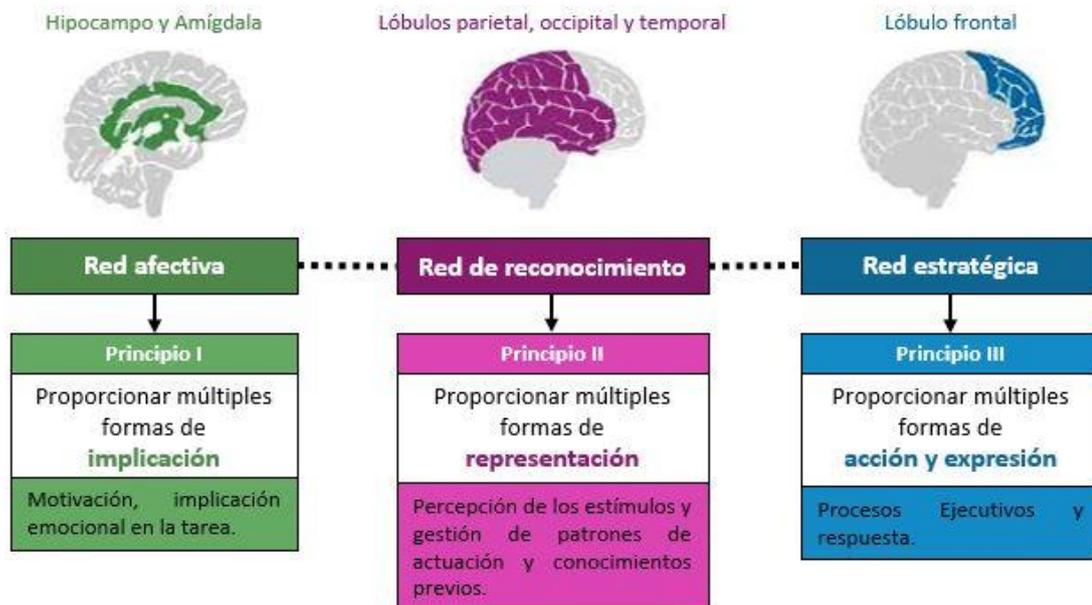
El DUA es una propuesta teórico-práctica dirigida al desarrollo de respuestas y metodologías inclusivas por parte de las agentes internas de un centro. Y tiene como objetivo atender las necesidades educativas y asegurar el acceso al aprendizaje significativo de todas las estudiantes, mediante el estudio personalizado de intereses y necesidades del alumnado, así como de la eliminación de barreras contextuales que obstaculicen el desarrollo de estas (CAST, 2011).

El DUA se fundamenta especialmente en la relación entre las teorías del aprendizaje, las experiencia práctica docente, el uso de las nuevas tecnologías y de los avances de la neurociencia, desde las cuales se busca la activación de 3 redes neuronales vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hall et al., 2012 citado en Alba, 2019).

Tal y como representa CAST (2011) en el marco del DUA (ver Figura 6) los procesos de enseñanza-aprendizaje suceden a través de las 3 redes: las redes Afectivas (situadas en el hipocampo y amígdala y relacionadas con la implicación emocional y la motivación); las redes

de Reconocimiento (situadas en los lóbulos parietal, occipital y temporal, y relacionadas con la percepción de los estímulos y el reconocimiento de patrones y conocimientos previos); y las redes Estratégicas (situadas en el lóbulo frontal y relacionadas con los procesos ejecutivos dirigidos a la acción). Estas redes, en base a su función generan diferentes líneas de actuación que el DUA considera como Principios.

Figura 6. Modelo de las Redes Cerebrales del Aprendizaje del DUA.



Fuente: (Elaboración Propia) Adaptación del modelo de redes cerebrales y aprendizaje de Rose y Meyer, 2002.

El modelo DUA de Principios y Pautas basados en las redes neuronales recoge un proceso de verificaciones y pasos a seguir a la hora de realizar una adaptación. Las redes establecen los ámbitos posibles de la adaptación, que se ven comprendidos en Principios. Mientras que las Pautas responden a actuaciones específicas realizables en diferentes temporalidades dentro de cada principio. De este modo, el DUA propone 3 pautas posibles para cada uno de los 3 principios (ver Tabla 2) (Rose y Meyer, 2002; CAST, 2018; Alba, 2019).

Tabla 2. Modelo DUA: Principios y Pautas.

ANÁLISIS DE LAS BARRERAS DEL CONTEXTO		
PRINCIPIOS		
I. Proporcionar múltiples formas de Implicación.	II. Proporcionar múltiples formas de representación.	III. Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.
PAUTAS		
1) Proporcionar opciones para el interés.	1) Proporcionar opciones para la percepción.	1) Proporcionar opciones para la acción física.
2) Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	2) Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	2) Proporcionar opciones para la expresión y comunicación.
3) Proporcionar opciones para la autorregulación.	3) Proporcionar opciones para la comprensión.	3) Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Fuente: (Elaboración Propia) Adaptación de Síntesis del Modelo DUA: principios y pautas de CAST, 2018.

Por una parte, Albes et al. (2013, p. 48-51) realizaron un análisis de todas las posibles barreras que podrían encontrarse en el contexto del alumnado con AACC. En las siguientes tablas recogieron tanto las barreras como su posible respuesta (ver Anexo A). Basándose en los planteamientos de la teoría bioecológicos de Bronfenbrenner, analizaron las barreras en los contextos del sistema educativo, centro escolar, aula, familia y en la propia alumna.

Por otra parte, CAST (2011, p.21-44) realizaron una síntesis de las posibles respuestas a las Pautas (ver Tablas 3-5) que podrían darse por parte del profesorado cara a abordar las barreras detectadas para cada uno de los principios del DUA.

Tabla 3. Síntesis de pautas del DUA para la práctica del principio I.

PRINCIPIO		
I. Proporcionar múltiples formas de Implicación.		
PAUTA		
1) Proporcionar opciones para el interés.	2) Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	3) Proporcionar opciones para la autorregulación.
- Proporcionar opciones para que el alumnado pueda elegir en base a sus intereses sobre el nivel de desafío, recompensa, diseño, gráficos, disposición, secuencia y tiempos, contenido utilizado en las prácticas, herramientas de recogida y producción de información...	- Fomentar en el alumnado la formulación explícita de un objetivo personalizado. - Dividir las metas a corto, medio y largo plazo. - Uso de herramientas de gestión del tiempo.	- Uso de rúbricas de objetivos para la autorregulación, y actividades de autorreflexión. - Proporcionar mentores y apoyos que modelen el proceso de establecimiento de metas. - Facilitar apoyos que les permitan gestionar la frustración y

<ul style="list-style-type: none"> - Permitir la participación del alumnado en el diseño de las tareas y los objetivos. - Variar las actividades teniendo en cuenta la personalización, intereses, significación cultural, adecuación a la edad... - Diseño de actividades basadas en la realidad, dirigidas a la resolución de problemas y la creatividad. - Minimizar la inseguridad y distracciones mediante la creación de rutinas, calendarios, alertas que permitan anticipar las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de apoyos para que el alumnado pueda visualizar el resultado previsto. - Involucrar al alumnado en las evaluaciones, de manera que se generen ejemplos modélicos relevantes. - Diferenciar los grados de dificultad a la hora de realizar las tareas. - Enfatizar en el proceso, el esfuerzo y la mejora por encima de la evaluación externa y la competición. - Crear grupos colaborativos con roles definidos. - Realizar programas de apoyo a buenas conductas. - Organizar grupos de aprendizaje en base a intereses. - Uso del feedback enfocado en el proceso y mejora, por encima del error. 	<ul style="list-style-type: none"> - atiendan la búsqueda de apoyo emocional externo. - Ejercitar habilidades de regulación emocional ante situaciones conflictivas. - Practicar con modelos y situaciones reales. - Proporcionar modelos y herramientas para la autoevaluación de las conductas propias.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: CAST (2011, p.37-44).

Tabla 4. Síntesis de pautas del DUA para la práctica del principio II.

PRINCIPIO		
II. Proporcionar múltiples formas de representación.		
PAUTA		
1) Proporcionar opciones para la percepción.	2) Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	3) Proporcionar opciones para la comprensión.
<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer opciones que permitan la personalización de la presentación de la información mediante modificaciones tipográficas, contraste, uso de colores y variar la velocidad en la que se presenta la información. - Ofrecer alternativas de acceso a la información auditiva, mediante la adición de subtítulos y transcripciones, uso de diagramas... - Ofrecer alternativas de acceso a la información visual, mediante la participación de alumnado en la lectura en alto, el uso de material braille, 	<ul style="list-style-type: none"> - La definición de vocabulario y símbolos, mediante descripciones textuales, inserciones de apoyo y referencias, destacando el modo en el que palabras y símbolos crean estructuras más complejas... - Explicando el modo en el que elementos simples se combinan creando nuevos significados, mediante mapas conceptuales, enlazando ideas... - Facilitando la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos, usando términos clave, acompañando el texto con una voz, proporcionando 	<ul style="list-style-type: none"> - Activar los conceptos previos, mediante organizadores relacionales, analogías y metáforas, enseñando estrategias lectoras en otras asignaturas... - Destacar ideas fundamentales, con negrita, esquemas, usando ejemplos, haciendo explícito las habilidades previas necesarias para la resolución de nuevos problemas... - Facilitar modelos y apoyos para el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, mediante indicaciones explícitas de los pasos, métodos de organización, uso del andamiaje, medios como texto, películas, arte... - Agrupar la información en unidades menores y presentarlos de manera progresiva. - Facilitar apoyos que favorezcan la memoria y la trasmisión del aprendizaje, mediante materiales organizativos,

programas de conversión de texto a voz...	diferentes formas de representación.	de	estrategias mnemotécnicas, revisiones de lo aprendido, plantillas que faciliten la toma de apuntes, apoyos para establecer relaciones entre los conocimientos previos y nuevos.
	- Uso de alternativas lingüísticas.	alternativas	

Fuente: CAST (2011, p.21-28).

Tabla 5. Síntesis de pautas del DUA para la práctica del principio III.

PRINCIPIO		
III. Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.		
PAUTA		
1) Proporcionar opciones para la acción física.	2) Proporcionar opciones para la expresión y comunicación.	3) Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer varios métodos de respuesta (como las respuestas físicas, por selección) y alternativas en el ritmo y plazos de entrega. - Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales, la gestión de la información y el proceso de elaboración de la tarea. - Integrar en las propuestas herramientas y tecnologías de asistencia, mandos, conmutadores de barrido, teclados adaptados, plantillas táctiles y software accesible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir múltiples herramientas para la redacción, composición o construcción de las tareas, como correctores ortográficos/gramaticales, uso de software conversor texto-voz, facilitar comienzos de frases, facilitar herramientas gráficas, permitir el uso de calculadoras, proporcionar materiales manipulables, papel pautado... - Incorporar diferentes niveles de apoyo y recursos dirigidos a favorecer el máximo nivel de dominio competencial, mediante modelos de simulación, mentoring y tutoría de apoyo, tutoría entre iguales... - Retirar el andamiaje de manera progresiva. - Facilitar un feedback formativo, con ejemplos innovadores de las tareas basadas en problemáticas reales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar en el establecimiento de metas adecuadas. - Asistir en la planificación y desarrollo de las estrategias a la hora de abordar la tarea. - Facilitar estructuras internas y organizadores que les permitan mantener la información en orden. - Dar feedback formativo que les permita reflexionar sobre el proceso del trabajo, emplear varias técnicas de autoevaluación (role-playing entre iguales, revisión en video...), usar matrices de evaluación, facilitar ejemplo de prácticas...

Fuente: CAST (2011, p.29-36).

En la misma línea de las propuestas del Modelo DUA, pero más centrada en el enriquecimiento curricular dirigido para todo el alumnado, Renzulli y Reis (2016) proponen el Modelo SEM. Este modelo, en sus orígenes creado para la atención al alumnado con AACC, vio que con el cambio de paradigmas sobre la noción de las inteligencias y las AACC, podía ser generalizado en beneficio del resto del alumnado, y por ende atender a aquel alumnado con AACC que no había sido detectado todavía.

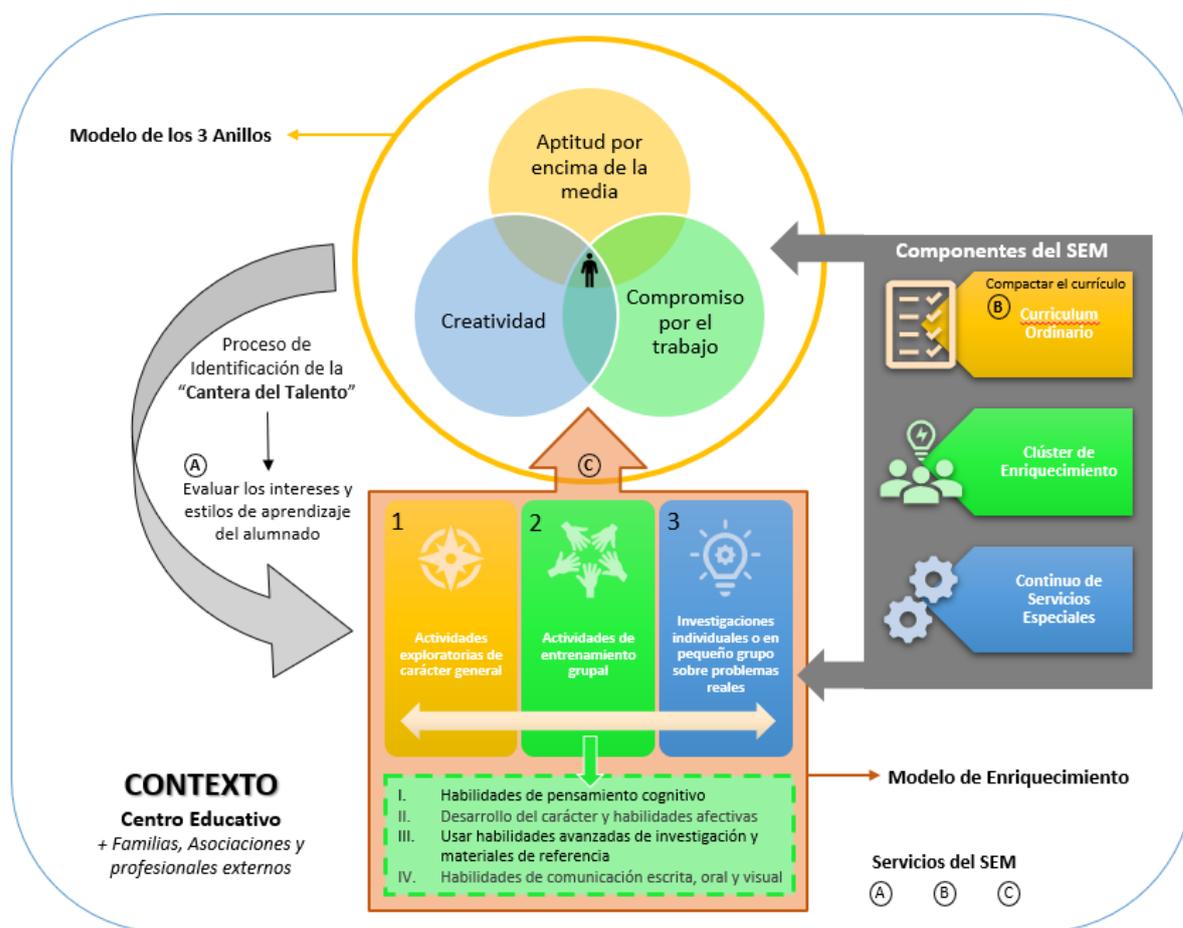
Este modelo entiende que el aprendizaje sucede en un contínuum desde el aprendizaje deductivo tradicional, hasta el aprendizaje inductivo más personal relacionado con la investigación. El modelo SEM hace un fuerte hincapié en este segundo, pues entiende que, dentro del aprendizaje inductivo, es donde realmente el alumnado aplica su conocimiento significativo, su reflexión, y sus habilidades interpersonales al enfrentar problemas reales (Renzulli y Reis, 2016 citado en Guerrero, 2019, p. 50).

Al igual que en el Modelo DUA, Renzulli y Reis (2016), comparten la idea de que los problemas reales que el alumnado debe afrontar tienen las siguientes características: deben de implicar al alumnado emocionalmente, es decir ser de su interés; deben tener una solución abierta, permitiendo múltiples maneras de responder al problema; el problema tiene que suponer un cambio de interés social, es decir, que la respuesta del alumnado puede crear un impacto social; y los resultados tienen que exponerse ante un público real. Mediante estos problemas reales, las autoras quieren que el alumnado se sienta y viva como una profesional.

Asimismo, el alumnado que participa en el Modelo SEM es denominado “Cantera del Talento”. Al igual que en el Modelo DUA, el equipo docente debe investigar los intereses y estilos de aprendizaje de esta cantera, y realizarán una compactación del currículo en aquellos ámbitos que el alumnado tenga dominados, de manera que estos liberen más tiempo y puedan desarrollar más holgadamente las actividades del SEM (Reis et al., 1992; Renzulli y Reis, 2016).

Tal y como se puede apreciar en el Modelo SEM (ver Figura 7), Renzulli y Reis (2016) proponen diferentes tipos de actividades de enriquecimiento, componentes y servicios que dirigen al alumnado al desarrollo de actividades profesionalizantes y significativas, de carácter tanto individual como grupal y que encajan perfectamente con otro tipo de propuestas metodológicas inclusivas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje y servicio solidario, etc.

Figura 7. Propuesta del Modelo SEM de Renzulli y Reis.



Fuente: (Guerrero, 2019) Adaptación del modelo SEM de Renzulli y Reis.

Para este trabajo, se resaltarán las siguientes características del Modelo SEM: los Clúster de enriquecimiento y el Portafolio Total del Talento (en adelante PTT). Estas características (también considerables como posibles pautas desde el modelo DUA), proponen diferentes respuestas para la gestión del enriquecimiento del alumnado por parte del equipo docente, así como herramientas para que el propio alumnado sea quien gestione su propio aprendizaje (Renzulli y Reis, 2016).

Primero, los Clúster (también entendidos como grupos) de enriquecimiento, son agrupaciones de alumnos de diferentes cursos con intereses comunes que se juntan durante el horario lectivo para desarrollar junto con un adulto experto (en el ámbito de interés) un proyecto basado en una problemática real. Esta problemática o idea de proyecto la deciden el grupo en su conjunto, con la asistencia y guía del adulto facilitador. Estos clúster permiten al alumnado

acceder a aprendizajes avanzados y especializados de cada campo del conocimiento relacionados con el saber hacer (o know-how). De este modo, los clúster son más, una herramienta que permite al alumnado desarrollar de manera personalizada sus talentos, y al profesorado la oportunidad de participar en procesos de enseñanza enriquecida, y no tanto un programa que reemplaza otros programas existentes en el centro (Renzulli y Reis, 2016, p. 52-54).

Y segundo, como uno de los componentes de la cartera de servicios del Modelo SEM se encuentra el PTT (ver Anexo B), comprendido como un documento que recoge las fortalezas de cada estudiante, sus intereses, aptitudes y estilos de aprendizaje. Además, sirve de vínculo comunicativo entre el alumnado, familia y tutora, pues mediante la revisión periódica del mismo, se deciden los ajustes a nivel de respuesta educativa, se negocian los recursos de aceleración y tipos de enriquecimiento, y se establecen parte de las evaluaciones y feedforward con el alumnado (Renzulli y Reis, 2016).

Como bien se ha repetido a lo largo del apartado, cambiar de perspectiva respecto a una noción, cambiar de herramientas al analizar una necesidad o barrera, e incluso, cambiar de metodologías al abordar una tarea, requiere de una revisión del modo en que pretendemos evaluar dicha cuestión. Y tal y como Prats et al. (2020, p.10) afirma, no cambiará absolutamente nada, a menos que se cambie el cómo se evalúa, pues el equipo docente siempre enseñará en base a lo que tendrán que valorar.

En esta línea, Prats et al. (2020) defienden que la evaluación debe dejar de ser entendida como aquel proceso final de una actividad, y ver que en realidad se evalúa desde el primer momento, para reconocer los objetivos a cumplir, durante el proceso para examinar qué rutas de acción tomar, y finalmente para comprender lo que queda por descubrir. Es decir, la evaluación es un continuum y no son poner notas (Jorba et al., 2000 citado en Prats et al., 2020).

Es necesario recalcar que la evaluación formativa debe entenderse como un medio para mantener el proceso de aprendizaje. Acompaña el desarrollo y adquisición de contenidos y competencias, de manera constante y participa en la regulación de este proceso. Ergo, no es una herramienta de calificación de carácter final y definitorio. Hay muchas maneras de evaluar, tantas como maneras de ver el mundo. Por lo cual, así como el aprendizaje nunca se para, la evaluación tampoco. Utilizar la evaluación como método para asignar una calificación

al final de un proceso, indica al alumnado que el aprendizaje se ha acabado y que no va a aprender más al respecto, y eso es un error fatídico que como docentes hay que evitar, en la mayor medida de lo posible (Sanmartí, 2007).

Para poder hablar del alumnado activo y participativo es totalmente necesario darle las oportunidades necesarias para poder expresarse, así como tenerle en cuenta. Y como bien se ha mencionado previamente, si es la alumna quien tiene el poder sobre cómo quiere aprender, es esencial que ella también obtenga el poder para poder Autoevaluarse (Sanmartí, 2007; CAST, 2018; López-Vélez, 2018; Prats et al., 2020).

No obstante, Nunziati (1990 citado en Prats et al., 2020, p.10) dicta que, para que las estudiantes sean capaces de regularse a sí mismas, es necesario representar adecuadamente:

- 1) Cuáles son los objetivos del aprendizaje.
- 2) Qué operaciones son necesarias para llevar a cabo la actividad.
- 3) Cuáles son los criterios de evaluación.

Y seguido, el alumnado tiene que hacer suyos estos 3 apartados. Partir de modelos y desarrollar sus propios objetivos y criterios, mediante preguntas para que a la hora de autoevaluarse encuentre mucho más sentido al proceso de aprendizaje que está realizando y de esta manera desarrolle su autonomía cara a las exigencias de la sociedad (Sanmartí, 2007).

Este elemento bien podría compartir espacio con el PTT de Renzulli y Reis (2016), y de esa manera, permitiría tener un documento o carpeta que recogiese todo el proceso de aprendizaje de la alumna, así como un canal para compartir el feedforward tanto con la alumna como con su familia.

Para Neus Sanmartí (2007) el siguiente paso sería, otorgarle la capacidad al alumnado para ganar una visión más crítica sobre sus dificultades, y ese medio es la Coevaluación. Cuando un tercero revisa la creación de otra persona, está aplicando perspectivas completamente diferentes de las que la autora podría aplicar por sí misma. Tener una visión más amplia sobre un proyecto y compartir las ideas e interpretaciones, errores y fortalezas y posibles mejoras que cada alumna observa, enriquece el desarrollo del proceso de aprendizaje, igualmente, permite que el alumnado experimente situaciones donde tendrán que poner en práctica estrategias de resolución de conflictos (ver Anexo C).

De hecho, en la coevaluación, es esencial la institucionalización (en el aula) de los elementos orientados a la correulación del propio alumnado, y que esté estrechamente relacionado con el trabajo cooperativo (Sanmartí, 2007).

Asimismo, Sanmartí (2007) recomienda que, a la hora de emparejar estudiantes para la coevaluación, hay que tener en cuenta quién evalúa a quién, y recomienda que estudiantes con mayores y menores errores se evalúen mutuamente, y de esa manera se apoyen entre ellas. También, dependiendo de las características de la alumna, a veces es más interesante juntar a alumnas más sensibles con otras que tengan un gran control de la asertividad y el lenguaje a la hora de evaluar.

A la hora de iniciar la aplicación de estrategias evaluativas basadas en la coevaluación, Sanmartí (2007) y Prats et al. (2020) inciden especialmente en que el docente es referente en el aula. Esto quiere decir que el alumnado coevaluará a sus iguales partiendo de su experiencia personal con la evaluación realizada de manera personal con su profesora responsable. Es por ello por lo que invitan a usar el feedforward, entendido como una retroalimentación enfocada a la mejora y desarrollo de los aspectos completados en las tareas, es decir, que, a la hora de asesorar al alumnado en su proceso de aprendizaje, los docentes deberían prestar más atención en aportar recursos y comentarios enfocados en la mejora del proceso o proyecto, y evitar comentarios que se centren e incidan en el error y en la mera transmisión de calificaciones.

Otra de las herramientas de evaluación que facilitan el proceso de autoevaluación del alumnado, son las Rúbricas (Sanmartí, 2007; Prats et al., 2020). Estas, han de comprenderse como un elemento de representación de los criterios evaluativos del proceso de aprendizaje y tendrá un carácter analítico de los datos recogidos por el alumnado. Es una herramienta que debe permitir al alumnado conocer el nivel en el que se encuentra, y qué pasos tiene que dar para mejorar en los diferentes ámbitos de la tarea. Además, es muy recomendable para consensuar criterios de las praxis entre las docentes. Y en ningún caso deberían ser utilizadas como herramienta para establecer una calificación final, pues requieren de mucho tiempo para su creación y no aportan información más significativa que la que se obtendría por otros medios más directos (Sanmartí, 2007; Prats et al., 2020).

En este mismo hilo, Bolancé et al. (2013, citado en Millán y Peña, 2021) señalan que inclusive dentro de la organización interna del centro educativo, deben permitirse procesos de evaluación interna que susciten a las docentes dudas y mejoras de sus propios planteamientos didácticos. Véase que todo el sistema escolar debería estar vinculado en este proceso de autoevaluación y coevaluación continua.

Y a la vez que se desarrollan estos procesos evaluativos, desde la dirección y departamentos de orientación deberían establecerse procesos de acompañamiento y formación del profesorado dirigidos en estas líneas de mejora (Millán y Peña, 2021).

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

A continuación, se presenta con mayor profundidad la intervención formativa para los agentes docentes de la ikastola ITUNA, en la cual, se pretende abordar la respuesta metodológica del centro a las NEAE de AACC desde una perspectiva inclusiva basada en el DUA y el enriquecimiento curricular para todo el alumnado.

3.2. Contextualización de la propuesta

La ikastola ITUNA es un centro ubicado en pleno corazón de Bilbao muy cerca de la ría del Nervión, dentro del distrito de Abando, y está compuesto por familias de nivel socioeconómico alto. Es un centro concertado de modelo lingüístico D y recoge las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Está dirigido por una cooperativa de familias y pertenece a la Confederación de Ikastolas.

Es un centro que centra la visión del proyecto educativo en el pilar del desarrollo del alumnado para la construcción de la sociedad. De esta manera, entiende que la acción educativa es un tarea humanizadora que incluye a toda la comunidad.

Debido a las recientes alarmas por parte del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en torno a la atención que se da a las NEAE por parte de los centros educativos, desde el equipo directivo del centro se ha decidido iniciar procesos de innovación educativa dirigidos a la atención de las NEAE, y más específicamente de las AACC.

Desde el departamento de orientación del centro, se ha realizado un análisis de las posibles medidas que podrían acompañar este proceso, y se ha decidido realizar un cambio metodológico transversal en todas las asignaturas. Debido a que en los últimos años el centro ha alcanzado la excelencia educativa, y ha realizado exitosamente los programas 1x1 de TIC, y otras intervenciones dirigidas a la implementación de actividades y programas socioemocionales y de convivencia, en las cuales el alumnado tiene una participación activa, se ha considerado que los agentes internos del centro están preparados para afrontar el siguiente reto.

Por este motivo como orientadora decido realizar una formación para el equipo docente del primer ciclo de la ESO, dirigida a atender las necesidades del alumnado con AACC mediante el desarrollo de metodologías basadas en el DUA y el enriquecimiento curricular para todo el alumnado. Para su realización el departamento de orientación del centro contará con el asesoramiento y participación del equipo de orientación del Berritzegune Nagusia y de la fundación AUPATUZ.

Asimismo, el departamento de orientación recogerá estos cambios en las nuevas versiones de los planes institucionales (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Plan Anual de Centro y Plan de Atención a la Diversidad).

3.3. Intervención formativa

3.3.1. Objetivo General

La presente intervención tiene como objetivo formar al equipo docente para que el mismo pueda desarrollar nuevas metodologías adaptadas a todo el alumnado y que atiendan a las necesidades del colectivo de las AACC.

3.3.2. Objetivos Específicos

El siguiente programa pretende tratar distintos objetivos afines a la formación, divulgación y gestión del conocimiento dirigido al profesorado y tutoras del primer ciclo de la ESO de la ikastola ITUNA, entre los cuales se contempla:

1. Sensibilizar en torno a la situación de las AACC en el contexto educativo.
2. Realizar una formación en relación con los peligros de la desincronía, la diferencia de género y el bajo rendimiento académico de las estudiantes con AACC.

3. Hacer visibles las necesidades y barreras del contexto del alumnado con AACC.
4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.
5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

3.3.3. Competencias

El presente programa se abordan las Competencias Básicas Transversales, establecidas dentro del marco autonómico de la comunidad autónoma del País Vasco, en el Decreto 236/2015 por el cual se establece el currículo de Educación Básica en la autonomía. Entre estas competencias se encuentran:

- Competencia para Aprender a aprender y para pensar.
- Competencia para Convivir.
- Competencia para la Iniciativa y el espíritu emprendedor.
- Competencia para Aprender a ser.

3.3.4. Contenidos

Para alcanzar los objetivos marcados se proponen los siguientes contenidos a trabajar en la formación:

- a. Conceptualización de la Inteligencia y las Altas Capacidades y su tipología (Gagné, 2007; Gardner, 2012; Pfeiffer, 2017).
- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).
- c. Funcionamiento del Modelo DUA y estrategias de adaptación metodológica (CAST, 2011; 2018).
- d. Funcionamiento del Modelo SEM de enriquecimiento y sus recursos de atención a las Altas Capacidades (Renzulli y Reis, 2016).
- e. Introducción a las Metodologías de Evaluación inclusivas, Autoevaluación, Coevaluación, uso de la Rúbrica y Feedforward (Sanmartí, 2007; Prats et al., 2020).

3.3.5. Metodología

La metodología planteada para la consecución de las actividades planteadas en el programa es de carácter expositivo-participativa. Se realizarán abordajes teóricos en base a los conocimientos previos de las participantes, donde estas tendrán libre participación, pudiendo aportar o cuestionar los contenidos de manera activa. Por otra parte, se plantea que las participantes tengan experiencias mediante actividades basadas en casos reales, siguiendo las pautas y recomendaciones de los modelos DUA y SEM. El programa tendrá lugar en una de las aulas polivalentes de la ikastola ITUNA.

3.3.6. Participantes

El programa está dirigido para el equipo docente que conforma la etapa del primer ciclo de la ESO. Son un total de 20 participantes entre los cuales se incluyen el profesorado y tutoras de los dos cursos.

3.3.7. Cronograma

El programa se secuencia en 7 sesiones de 3h aproximadas de duración. Se ha planteado la realización de una sesión semanal, prevista para la tarde semanal asignada a la formación del profesorado. Tal y como se expone en el cronograma (ver Tabla 6) cada sesión se divide en dos partes: la primera parte de la sesión estará dirigida al análisis de los contenidos del programa desde un enfoque participativo y práctico, mientras que en la segunda parte de la sesión se ofrecerá una práctica experiencial grupal realista donde podrán diseñar actividades en base a lo trabajado en los apartados previos.

Tabla 6. Cronograma de la intervención.

	Sesión 1 Semana 1	Sesión 2 Semana 2	Sesión 3 Semana 3	Sesión 4 Semana 4	Sesión 5 Semana 5	Sesión 6 Semana 6	Sesión 7 Semana 7
15 min	Presentación del programa e Introducción a las AACC. (30 min).	Introducción a la sesión: Introducción a las AACC II.	Introducción a la sesión: Modelo DUA I, Análisis del Contexto y sus Barreras.	Introducción a la sesión: Modelo DUA II, Adaptaciones y Diseño de metodologías inclusivas.	Introducción a la sesión: Modelo SEM y sus componentes.	Introducción a la sesión: Modelo SEM y sus recursos.	Introducción a la sesión: Modelo DUA III, Evaluación del Alumnado.
45 min	Actividad 1: Conoce a tu alumnado.	Actividad 2: Descubriendo las AACC (con AIPATUZ).	Actividad 5: El modelo DUA y el análisis del contexto.	Actividad 7: El modelo DUA y el diseño de sus metodologías.	Actividad 9: El modelo SEM y los Clúster de enriquecimiento	Actividad 11: El modelo SEM y el uso del PTT.	Actividad 13: El modelo DUA y cómo Evaluar mejor.
15 min	DESCANSO						
1 h 30 min	Actividad 2: Descubriendo las Altas Capacidades (con AIPATUZ).	Actividad 4: Buscando las AACC (Análisis de casos).	Actividad 6: El Jamboard de Bronfenbrenner.	Actividad 8: Buscando respuestas.	Actividad 10: El Clúster giratorio.	Actividad 12: Creando el Portafolio Universal del Aprendizaje (PUA).	Actividad 14: Construyendo tu propia evaluación.
15 min	Actividad 3: Reflexión y Autoevaluación.	Actividad 3: Reflexión y Autoevaluación.	Actividad 3: Reflexión y Autoevaluación.	Actividad 3: Reflexión y Autoevaluación.	Actividad 3: Reflexión y Autoevaluación.	Actividad 3: Reflexión y Autoevaluación.	Actividad 15: Reflexión, Autoevaluación Final y Cierre. (30 min).

Fuente: Elaboración Propia.

3.3.8. Sesiones

Las sesiones mantienen en líneas generales la misma estructura. Estas tienen una duración de 3 horas dentro de las cuales se dividirán dos apartados, un apartado más enfocado al desarrollo de los contenidos teóricos y un segundo apartado más práctico, enfocado al análisis y desarrollo de casos reales.

Cada sesión dispondrá de un descanso de 15 minutos y al final de cada sesión se dedicarán los últimos minutos a desarrollar procesos de reflexión y autoevaluación.

Al comienzo de cada sesión la dinamizadora (la orientadora educativa) pedirá a las participantes que paren todo lo que estén haciendo por un minuto.

En este minuto se llevará a cabo la dinámica de mindfulness “One-Moment Meditation” (Boroson, 2014), lo que permitirá a las participantes comenzar cada sesión en un estado de calma (dejando a un lado las cargas personales y de la vida laboral) y concentrarse para realizar la formación.

A continuación, se abordará la estructura y programación para cada sesión.

Sesión 1: Presentación del Programa e Introducción a las Altas Capacidades.

En esta sesión se da comienzo al programa, por lo cual se dedicará más tiempo a la presentación.

En dicha presentación se hará un abordaje sobre todos los contenidos y objetivos del programa, permitiendo a los participantes tener una visión global del mismo. Se les compartirá vía e-mail tanto la Rúbrica con los criterios de evaluación del programa, como el documento para la realización de la Autoevaluación individual de cada participante (ver Anexos D y E), y se dará comienzo a las actividades:

- Actividad 1: Conoce a tu alumnado.

Tiene como objetivo conocer los intereses explícitos de los participantes, así como sus expectativas y conocimientos previos de cara a los contenidos del programa. El dinamizador realizará cuestiones individualmente en torno a los deseos, dudas, experiencias personales de cada una de las participantes, y tomará nota de estas para adaptar los próximos ejercicios a estas. Esta dinámica permite a su vez establecer un clima cercano y positivo con el grupo.

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora) como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles y un proyector como material inventariable.
- Papel y bolígrafos como material fungible.

- Actividad 2: Descubriendo las Altas Capacidades.

Esta actividad tiene como objetivo partir de los conocimientos previos de las participantes para abordar de manera expositivo-participativa la conceptualización actual en torno a las AACC tal y como se establece en los objetivos específicos:

1. Sensibilizar en torno a la situación de las AACC en el contexto educativo.
2. Realizar una formación en relación con los peligros de la desincronía, la diferencia de género y el bajo rendimiento académico de las estudiantes con AACC.

Para la realización de la actividad se contará con la participación de una profesional de la Asociación AUPATUZ, especializada en el ámbito.

A lo largo de la actividad se trabajarán los contenidos sobre la tipología del alumnado con AACC, sus necesidades y características específicas presentados en los contenidos:

- a. Conceptualización de la Inteligencia y las Altas Capacidades y su tipología (Gagné, 2007; Gardner, 2012; Pfeiffer, 2017).
- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora y la profesional colaboradora de la asociación AUPATUZ (en función de dinamizadoras), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel y bolígrafos como material fungible.

- Actividad 3: Reflexión y Autoevaluación.

Esta actividad se desarrollará en como cierre de todas las sesiones, a excepción la última. Tiene como objetivo que los participantes realicen una reflexión acompañada de una autoevaluación, en torno a los contenidos y experiencias trabajadas en la sesión. Esto les permitirá establecer una ruta de aprendizaje y experimentar de manera personal los procesos de evaluación dirigidos al alumnado.

En esta, la dinamizadora acompañará a los participantes en su proceso de análisis, resolviendo las posibles dudas que pudiesen surgir, y realizando feedforward en las sesiones que lo requiriesen.

En la actividad se abordará el siguiente objetivo específico:

5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- e. Introducción a las Metodologías de Evaluación inclusivas, Autoevaluación, Coevaluación, uso de la Rúbrica y Feedforward (Sanmartí, 2007; Prats et al., 2020).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La orientadora educativa (en función de dinamizadora) como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, conexión a internet y ordenadores portátiles como material inventariable.
- Papel y bolígrafos como material fungible.

Sesión 2: Introducción a las Altas Capacidades II.

En la segunda sesión, se finalizará la actividad de la sesión previa (ver Actividad 2) enfocada en la sensibilización sobre las características y necesidades del alumnado con AACC. Se contará de nuevo con la participación de una profesional de la asociación AUPATUZ para la dinamización de las actividades. Se finalizará la sesión con una reflexión y autoevaluación por parte de las participantes (ver Actividad 3). Además de las mencionadas, la sesión contará con la siguiente actividad:

- Actividad 4: Buscando las Altas Capacidades (Análisis de casos).

Esta actividad se les expondrá a los participantes diferentes perfiles de alumnado y en grupos tendrán que analizar qué tipo de altas capacidades y talentos pueden presentar. Así mismo, tendrán que proponer medidas personalizadas de actuación para cada uno de los casos en base a sus necesidades detectadas.

La actividad tiene como objetivo, plantear una situación de identificación real del alumnado con altas capacidades, así como sus necesidades, barreras y planteamiento de actuaciones que respondan a estas.

Asimismo, para la ejecución de la actividad, se pedirá a los participantes que establezcan grupos de 5 personas, en los cuales analizarán 3 casos diferentes cada grupo. Una vez realizado el análisis de necesidades, barreras y se haya elaborado una respuesta educativa para cada uno de los casos, cada grupo expondrá su trabajo, y se animará a hacer aportaciones que enriquezcan la labor del realizada por el resto de los grupos.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

2. Realizar una formación en relación con los peligros de la disincronía, la diferencia de género y el bajo rendimiento académico de las estudiantes con AACC.
3. Hacer visibles las necesidades y barreras del contexto del alumnado con AACC.
5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- a. Conceptualización de la Inteligencia y las Altas Capacidades y su tipología (Gagné, 2007; Gardner, 2012; Pfeiffer, 2017).
- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La orientadora educativa (en función de dinamizadora) como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, conexión a internet y ordenadores portátiles como material inventariable.
- Papel y bolígrafos como material fungible.

Sesión 3: Modelo DUA I, Análisis del Contexto y sus Barreras.

En la tercera sesión, se iniciará con el segundo bloque de contenido del programa, sobre el modelo DUA y el análisis de las barreras contextuales del alumnado. Para cerrar la sesión se llevará a cabo una reflexión y autoevaluación por parte de las participantes (ver Actividad 3). Además de las mencionadas, la sesión contará con las siguientes actividades:

- Actividad 5: El modelo DUA y el análisis del contexto.

Esta actividad tiene como objetivo partir de los conocimientos previos de las participantes para abordar de manera expositivo-participativa la conceptualización del Modelo DUA y el análisis de las barreras del contexto educativo.

A lo largo de la actividad se trabajarán los contenidos sobre los principios del Modelo DUA y las características del análisis de las necesidades y barreras contextuales del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje (ver Contenidos b y c).

La orientadora dinamizará la actividad, mediándose de intercambios con las docentes dialógicos que fomenten su intervención activa en el proceso.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

3. Hacer visibles las necesidades y barreras del contexto del alumnado con AACC.
4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).
- c. Funcionamiento del Modelo DUA y estrategias de adaptación metodológica (CAST, 2011; 2018).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.

- Papel y bolígrafos, como material fungible.

- Actividad 6: El Jamboard de Bronfenbrenner.

Esta actividad tiene como objetivo profundizar en el método de análisis de las barreras que se pueden encontrar en el sistema educativo en su totalidad, y que afectan directamente a los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.

Para llevar a cabo esta actividad, se pedirá a los participantes que establezcan grupos de 5 personas. Una vez reunidos, la dinamizadora dibujará en la pizarra una diana con los diferentes sistemas representativos de Bronfenbrenner, y pedirá a cada grupo que encuentre la mayor cantidad de barreras para cada uno de los contextos, creando una Jamboard lo más grande posible. Al pasar 40 minutos, un representante de cada grupo añadirá en la diana general de la pizarra, las barreras que hayan ido encontrando. Y al final se pondrá en común, cuáles son las posibles causas de esas barreras, porqué y cuáles consideran que son las más simples y complejas para derruir.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

3. Hacer visibles las necesidades y barreras del contexto del alumnado con AACC.
4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).
- c. Funcionamiento del Modelo DUA y estrategias de adaptación metodológica (CAST, 2011; 2018).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.

- Papel, bolígrafos, cartulinas, pizarra, rotuladores y post-it como material fungible.

Sesión 4: Modelo DUA II, Adaptaciones y Diseño de metodologías inclusivas.

En la cuarta sesión del programa, se profundizará en las propuestas del Modelo DUA en base a sus principios y pautas enfocadas en el desarrollo metodológico. Al igual que en las sesiones previas, se llevará a cabo una reflexión y autoevaluación por parte de las participantes (ver Actividad 3). Además de las mencionadas, la sesión contará con las siguientes actividades:

- Actividad 7: El modelo DUA y el diseño de sus metodologías.

Esta actividad tiene como objetivo partir de los conocimientos previos de las participantes para abordar de manera expositivo-participativa la conceptualización del Modelo DUA y el diseño de las adaptaciones metodológicas inclusivas.

A lo largo de la actividad se trabajarán los contenidos sobre los principios y pautas del Modelo DUA, así como un gran abanico de propuestas de adaptaciones realizadas por el CAST.

La orientadora dinamizará la actividad, mediándose de intercambios con las docentes dialógicos que fomenten su intervención activa en el proceso.

En la actividad se abordará el siguiente objetivo específico:

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- c. Funcionamiento del Modelo DUA y estrategias de adaptación metodológica (CAST, 2011; 2018).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel y bolígrafos, como material fungible.

- **Actividad 8:** Buscando respuestas.

Esta actividad tiene como objetivo la puesta en práctica del análisis de las pautas del Modelo DUA, mediante las cuales el profesorado diseña y plantea respuestas a las barreras del sistema educativo.

Recuperando el análisis y la diana de Bronfenbrenner en la cual se identificaron las barreras que podían entorpecer el desarrollo del alumnado, la dinamizadora pedirá que el grupo se divida en 5 grupos. A cada grupo le serán asignado 1 de los sistemas sobre los que se analizaron las barreras (Sistema educativo, Centro, Aula, Familia y Alumnado).

Los grupos dispondrán de 45 minutos para elaborar respuestas desde los diferentes ámbitos de actuación y principios del DUA para cada una de las barreras detectadas. Una vez finalizado el tiempo, cada grupo expondrá al resto de grupos el proceso de las 5 respuestas que consideren más relevantes y significativas.

Al final se agruparán todas las respuestas, y se pedirá a las participantes que reflexionen sobre estas, en relación con las respuestas que desarrollan en el aula normalmente.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.
5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).
- c. Funcionamiento del Modelo DUA y estrategias de adaptación metodológica (CAST, 2011; 2018).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.

- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel y bolígrafos, como material fungible.

Sesión 5: Modelo SEM y sus componentes.

En la quinta sesión se abordará el tercer bloque de contenidos, sobre las propuestas metodológicas del Modelo SEM. Al igual que en las sesiones previas, se llevará a cabo una reflexión y autoevaluación por parte de las participantes (ver Actividad 3). Además de las mencionadas, la sesión contará con las siguientes actividades:

- Actividad 9: El modelo SEM y los Clúster de enriquecimiento.

Esta actividad tiene como objetivo partir de los conocimientos previos de las participantes para abordar de manera expositivo-participativa la conceptualización del Modelo SEM y los métodos de agrupamiento flexibles.

A lo largo de la actividad se trabajarán los contenidos sobre los componentes del Modelo SEM, así como las dinámicas de diseño de las tareas relacionadas con el abordaje de problemas e investigaciones reales y el funcionamiento de los Clúster de enriquecimiento.

La orientadora dinamizará la actividad, mediándose de intercambios con las docentes dialógicos que fomenten su intervención activa en el proceso.

En la actividad se abordará el siguiente objetivo específico:

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- d. Funcionamiento del Modelo SEM de enriquecimiento y sus recursos de atención a las Altas Capacidades (Renzulli y Reis, 2016).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.

- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
 - Papel y bolígrafos, como material fungible.
-
- Actividad 10: El Clúster giratorio.

Esta actividad tiene como objetivo vivenciar el proceso de trabajo e investigación que se realiza en los Clústeres verdaderos del Modelo SEM, a una menor escala y en un tiempo limitado.

Para el desarrollo de la actividad, la dinamizadora les pedirá a los participantes que se dividan en grupos de 5 personas y que dentro de cada grupo elijan a 1 representante. Seguido los representantes se acercarán a la dinamizadora, quien les otorgará un sobre con una temática, un problema real que requiere de solución e información especializada sobre ese problema. De esta manera los representantes recibirán el rol de Especialistas. Los especialistas tendrán como objetivo asesorar a los miembros del grupo en desarrollo de la resolución del problema, sin embargo, no podrán aportar ellos las soluciones, tan solo podrán guiar con pocas palabras y responder a las preguntas con un Si o No.

En contraposición el resto de las integrantes del equipo dispondrán de 15 minutos para elaborar un plan o proyecto que permita resolver el problema. Para ello podrán disponer de aplicaciones de diseño del ordenador, programas de edición de texto, cartulinas, rotuladores... para elaborar su respuesta tanto de manera física como virtual.

Al pasar los 15 minutos, 2 de las integrantes del equipo rotarán en sentido de las agujas del reloj y las otras 2 rotarán en sentido contrario. Las únicas personas que nunca rotarán serán las especialistas.

Una vez establecidos los nuevos grupos, estos volverán a tener 15 minutos para elaborar una nueva respuesta. Una vez finalizado el tiempo, los equipos cambiarán de mesa en modo espejo y realizarán el problema de la mesa opuesta. Finalmente rotarán en sentido contrario para realizar la prueba restante.

Cuando todos hayan realizado las 4 pruebas, el grupo volverá a formar un grupo grande, y los Especialistas expondrán cuales han sido los resultados de cada equipo. Así como, los

problemas, y resistencias que han observado y las posibles mejoras para cada una de estos. Asimismo, los participantes de los equipos comentarán cómo ha sido la experiencia.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.
5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- c. Funcionamiento del Modelo DUA y estrategias de adaptación metodológica (CAST, 2011; 2018).
- d. Funcionamiento del Modelo SEM de enriquecimiento y sus recursos de atención a las Altas Capacidades (Renzulli y Reis, 2016).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel, bolígrafos, cartulinas, rotuladores y post-it como material fungible.

Sesión 6: Modelo SEM y sus recursos.

En la sexta sesión, se profundizará en los recursos que propone el Modelo SEM para la intervención con el alumnado con AACC desde una visión inclusiva. Y al igual que en las sesiones previas, se llevará a cabo una reflexión y autoevaluación por parte de las participantes (ver Actividad 3). Además de las mencionadas, la sesión contará con las siguientes actividades:

- Actividad 11: El modelo SEM y el uso del PTT.

Esta actividad tiene como objetivo partir de los conocimientos previos de las participantes para abordar de manera expositivo-participativa la conceptualización del Modelo SEM y los métodos de agrupamiento flexibles.

A lo largo de la actividad se trabajarán los contenidos sobre los recursos del Modelo SEM, así como de las herramientas para el diseño de objetivos, adaptaciones y contratos con el alumnado que ofrece el PTT.

La orientadora dinamizará la actividad, mediándose de intercambios con las docentes dialógicas que fomenten su intervención activa en el proceso.

En la actividad se abordará el siguiente objetivo específico:

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.

En la actividad se trabajarán en base a los contenidos:

- d. Funcionamiento del Modelo SEM de enriquecimiento y sus recursos de atención a las Altas Capacidades (Renzulli y Reis, 2016).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel y bolígrafos, como material fungible.

- Actividad 12: Creando el Portafolio Universal del Aprendizaje (PUA)

Esta actividad tiene como objetivo crear una experiencia para al equipo docente en el proceso de diseño de portafolios especializado.

La actividad comenzará con un tiempo para el trabajo personal. En la primera media hora, cada participante tendrá que diseñar un modelo de Portafolio teniendo en cuenta cuáles son sus propias necesidades, cuáles son sus puntos de interés y sus preferencias en los estilos de aprendizaje. Al acabar se le pedirá que adjunte ese portafolio a su autoevaluación.

En la siguiente media hora, la dinamizadora pedirá que cada docente se reúna con las docentes con las que comparta departamento. Y durante la siguiente media hora tendrán que

elaborar de manera consensuada un Portafolio adaptado a las demandas que en grupo hayan identificado más relevantes.

Seguido, en grupo grande, se pedirá a los participantes que aúnen sus propuestas en un portafolio universal para la clase. Y con el resultado final, se analizará, cuáles son las tendencias generales a la hora de desarrollar estilos de aprendizaje y de responder a las necesidades y las áreas de interés.

Finalmente, se les pedirá que reflexionen en torno a las relaciones entre su portafolio, el portafolio general y los estilos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan habitualmente en su aula.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.
5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).
- d. Funcionamiento del Modelo SEM de enriquecimiento y sus recursos de atención a las Altas Capacidades (Renzulli y Reis, 2016).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel y bolígrafos, como material fungible.

Sesión 7: Modelo DUA III, Evaluación del Alumnado.

En la última sesión se abordará el último bloque de contenidos relacionado con los procesos y herramientas de evaluación del alumnado.

Además, al ser la última sesión, se alargará el último apartado enfocado a la evaluación de los participantes. La sesión contará con las siguientes actividades:

- Actividad 13: El modelo DUA y cómo Evaluar mejor.

Esta actividad tiene como objetivo partir de los conocimientos previos de las participantes para abordar de manera expositivo-participativa la conceptualización de la Evaluación desde una perspectiva inclusiva.

A lo largo de la actividad se trabajarán los contenidos sobre los diferentes métodos, estrategias y herramientas de evaluación basadas en el desarrollo de la autonomía y la participación del alumnado tal y como recomiendan los modelos DUA y SEM.

La orientadora dinamizará la actividad, mediándose de intercambios con las docentes dialógicas que fomenten su intervención activa en el proceso.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.
5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- e. Introducción a las Metodologías de Evaluación inclusivas, Autoevaluación, Coevaluación, uso de la Rúbrica y Feedforward (Sanmartí, 2007; Prats et al., 2020).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel y bolígrafos, como material fungible.

- Actividad 14: Construyendo tu propia evaluación.

Esta actividad tiene como objetivo la creación de experiencias en el desarrollo de herramientas de evaluación que partan del análisis de las barreras y se basen en las pautas del modelo DUA y el diseño del PTT (ver Objetivos 3, 4 y 5).

Para esta actividad, la dinamizadora solicitará las participantes que, partiendo de todos los proyectos realizados, y teniendo en cuenta especialmente el Portafolio personal, creen una ficha de evaluación y de coevaluación basada en sus necesidades. Para el desarrollo de estas, se les dará el tema general: “Las habilidades socioemocionales y el trabajo cooperativo”.

Podrán solicitar el feedfoward de la dinamizadora en caso de que se encuentren bloqueados. Dispondrán de 40 minutos para su realización.

Seguido, se reunirán en grupos de 5 y se les pedirá que encuentren un tema de interés común y elaboren una rúbrica que recoja los apartados que ellos consideren más significativos, entendiendo que está tiene que servir de guía para ser un experto en esa temática en cuestión. Y se les pedirá que establezcan los criterios de manera consensuada (en caso en el cual no se les ocurra ningún tema, se les facilitarán una serie de temas controvertidos). Dispondrán de 40 minutos para la realización de la actividad.

Una vez acabada la rúbrica, se les pedirá que primero rellenen su propia autoevaluación, y después que realicen una coevaluación por parejas con una miembro del grupo.

Cada participante rellenará su hoja de coevaluación, y realizará un feedfoward sobre el desempeño que ha percibido de su compañera a lo largo de la actividad y si fuese posible, a lo largo del programa.

Al final de la actividad, se les invitará a hacer una reflexión sobre el proceso de desarrollo de las herramientas, sobre las diferencias y similitudes entre los criterios y sobre la experiencia de autoevaluación y coevaluación.

En la actividad se abordarán el siguientes objetivos específicos:

3. Hacer visibles las necesidades y barreras del contexto del alumnado con AACC.

4. Formar al equipo docente sobre el funcionamiento y la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, el modelo SEM de enriquecimiento para todo el alumnado y la evaluación del alumnado.
5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- b. Características, Mitos, Necesidades y Barreras contextuales del alumnado con Altas Capacidades (Terrasier; 1990; Benito, 1996; Webb et al., 2007; Albes et al., 2013; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019).
- c. Funcionamiento del Modelo DUA y estrategias de adaptación metodológica (CAST, 2011; 2018).
- e. Introducción a las Metodologías de Evaluación inclusivas, Autoevaluación, Coevaluación, uso de la Rúbrica y Feedforward (Sanmartí, 2007; Prats et al., 2020).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora (en función de dinamizadora), como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, ordenadores portátiles, conexión a internet y un proyector, como material inventariable.
- Papel y bolígrafos, como material fungible.

- Actividad 15: Reflexión, Evaluación Final y Cierre.

Esta actividad se comprende como el cierre del programa. Tiene como objetivo que los participantes realicen una reflexión final acompañada de una autoevaluación final, en torno a los contenidos y experiencias trabajadas a lo largo del programa.

Esto les permite ver el recorrido realizado a lo largo del proceso de aprendizaje y experimentar de manera personal los procesos de evaluación dirigidos al alumnado.

En esta, la dinamizadora acompañará a los participantes en su proceso de análisis, resolviendo las posibles dudas que pudiesen surgir, y realizando un feedforward general con las participantes, en el cual se valorará cómo ha sido su experiencia, cómo ha sido su desarrollo,

qué aspectos han supuesto una mejora, qué aspectos quedan pendientes de mejorar, dónde han tenido mayores dificultades, y cuáles son las recomendaciones que harían para mejora.

Asimismo, se les facilitará un último autoinforme de evaluación personal (ver Anexo F), donde valorarán de manera cualitativa las experiencias y contenidos y propuestas de mejora del programa formativo.

En la actividad se abordará el siguiente objetivo específico:

5. Formar al equipo docente para la adaptación y desarrollo de sus propias metodologías y evaluaciones basadas en las corrientes mencionadas.

En la actividad de trabajarán en base a los contenidos:

- e. Introducción a las Metodologías de Evaluación inclusivas, Autoevaluación, Coevaluación, uso de la Rúbrica y Feedforward (Sanmartí, 2007; Prats et al., 2020).

Para el desarrollo de esta actividad se requerirán los siguientes materiales:

- La figura de la orientadora educativa (en función de dinamizadora) como recurso humano.
- Un aula bien ventilada y aclimatada, mesas y sillas, conexión a internet y ordenadores portátiles como material inventariable.
- Papel y bolígrafos como material fungible.

3.3.9. Recursos

Aunque los recursos requeridos para cada actividad en específico han quedado retratados en cada una de las actividades, es importante realizar el cómputo total de los recursos requeridos para el desarrollo de este programa de formación, entre los que se diferencia:

- 1) Recursos Humanos: la orientadora educativa y la profesional de la asociación AUPATUZ (ambas en función de dinamizadoras).
- 2) Material Inventariable: Un aula ventilada y aclimatada, 21 mesas, 21 sillas, 21 ordenadores, conexión a internet, un proyector, una pizarra,
- 3) Material Fungible: Papel, bolígrafos, rotuladores de Pizarra, Post-it, cartulinas.

3.3.10. Evaluación

Debido a la fuerte presencia de los procesos de autoevaluación (ver Anexo E) a lo largo de todo el programa, se considera que la evaluación se contempla en un continuum. Además, con la adición de herramientas como la rúbrica (ver Anexo D) y el Autoinforme de evaluación personal (ver Anexo F), se considera que se dispone de datos de carácter cualitativo suficientes que recogen desde muchas perspectivas el impacto, la efectividad, la viabilidad y el nivel de éxito del programa.

3.4. Evaluación de la propuesta

A continuación, se realizará una evaluación de los diferentes aspectos más influyentes del trabajo. Para ello se propone la siguiente matriz DAFO (ver Tabla 7) donde se recoge un estudio de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Tabla 7. Matriz DAFO.

	Origen Interno	Origen Externo
	DEBILIDADES	AMENAZAS
Punto Débil	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere de una experiencia previa en procesos de mejora e innovación educativa por parte de las participantes. - No es un plan generalizable a otros centros. - No se contemplan las actuaciones con las familias en el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las primeras sesiones dependen de la participación de agentes externos y pueden suceder imprevistos que dificulten el desarrollo adecuado del programa. - Se depende mucho de los recursos tecnológicos, como los ordenadores y el wifi, los cuales pueden dar problemas en ciertas situaciones.
Punto Fuerte	<ul style="list-style-type: none"> - La sencillez y la práctica enfocada en la experiencia de un proyecto real. - Tiene un coste bastante bajo. - El desarrollo cohesionado del trabajo guía fácilmente en los pasos a llevar a cabo para el análisis de las barreras y diseño de actuaciones, casi de manera intuitiva. - Permite el desarrollo de una perspectiva global de la atención a la diversidad y los valores inclusivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La gran cultura colaborativa y de apoyo entre las docentes del centro. - El apoyo y participación de agentes externos al centro. - Flexibilidad a la hora de completar las actividades. - La posibilidad de compartir los aprendizajes con otros compañeros del equipo docente.

Fuente: Elaboración Propia.

Respecto a los puntos débiles del trabajo, cabe destacar que al igual que cualquier proyecto puede haber imprevistos de carácter personal de los agentes dinamizadores (especialmente en los agentes externos al centro) y de carácter técnico que pueden amenazar el desarrollo adecuado del programa.

De igual manera, el plan al haberse diseñado para un centro específico no es generalizable para otros centros, pues exige una preparación previa de las docentes participantes en los procesos de excelencia educativa. Además, otra de las debilidades del programa es que no contempla actuaciones con las familias.

En contraposición, entre los puntos fuertes del trabajo, caben a destacar, las oportunidades que generan la cultura colaborativa entre los agentes internos y externos al centro, que a su vez permite la posibilidad de compartir los aprendizajes realizados entre el resto de compañeras.

Por último, es importante resaltar como fortaleza, la homogeneidad y sinergia entre los diferentes paradigmas y propuestas dinámicas, los cuales permiten el desarrollo de una perspectiva global de la atención a la diversidad desde la inclusión. Esto llevado a las actividades planteadas como retos reales, permite el desarrollo de metodologías y respuestas de manera pautada e intuitiva.

4. Conclusiones

Inicialmente, tal y como puede observarse, el plan está fuertemente guiado por los principios y valores de la escuela inclusiva. No solo por su abordaje teórico, si no por cómo se plantea tanto el análisis de las AACCC, como del propio diseño de la intervención formativa. De hecho, esta característica es la que mejor define y aporta a la consecución de los objetivos.

El trabajo se ha planteado pensando en los demás, teniendo en cuenta las posibles necesidades y barreras de las personas a las que va destinado, más allá de las preferencias e intereses propias del autor. El poder integrar estos rasgos es lo que en general facilita que se transmitan los valores, prácticas, políticas y cultura de la escuela inclusiva, tal y como se planteaba en los primeros dos objetivos del programa.

Respecto al tercer y cuarto objetivo, se pretendía acercar a la comunidad educativa una revisión breve pero significativa de la situación actual en torno a las AACC tanto a nivel contextual como a nivel teórico. De este modo, el poder aunar visiones de autores tan dispares y aun así tan complementarias las unas con las otras, ha dado como resultado a un marco profundo y gratamente accesible a la comprensión general sobre la realidad de este colectivo.

En el quinto objetivo se marcaba la intención de otorgar un espacio que visibilice las necesidades y barreras contextuales de las personas con AACC. En este aspecto, gracias a las aportaciones y visiones de autores como Albes et al., el CAST y Bronfenbrenner que se ha podido elaborar un modelo de análisis del contexto integral que conforma a una persona. Igualmente, un factor clave para que poder transmitir esta visión ha sido llevar esta idea al ámbito experiencial mediante el programa, pues es un ejercicio que por una parte trabaja valores inclusivos y por otra parte supone un camino para salir de la zona de confort personal a la hora de adaptar actividades y planteamientos en el aula, además de incentivar el desarrollo de propuestas innovadoras en el centro.

Por último, respecto al sexto y séptimo objetivo en los cuales se plantea el diseño de un plan que forme y prepare al profesorado para el desarrollo de metodologías en base al modelo DUA, SEM y la evaluación inclusiva, se considera que el programa planteado cumple con los requisitos prácticos, al estar centrado y adaptado a las necesidades del grupo participante y al proponerles los aprendizajes como actividades experienciales basados en los retos que van a enfrentar en la vida real. No obstante, aunque el programa quizá no sea suficientemente profesionalizante, como para que las participantes directamente capaces de desarrollar metodologías eficaces en el primer intento, sí que es válido para asentar ciertas bases en este proceso, además de resultar útil para quitar ese miedo e incertidumbre iniciales.

Finalmente, esta propuesta es considerada como muy enriquecedora, pues permite recoger información sobre el impacto de esta mediante las autoevaluaciones y mediante el desarrollo de las dinámicas, a lo largo de todo el programa, lo que permite ajustar el planteamiento de los contenidos en el mismo proceso. Al mismo tiempo, sirve de prueba piloto para poder adaptar y generalizar a posteriori la metodología al resto de etapas.

Limitaciones y prospectiva

Continuando con las ideas expuestas en el punto anterior, se abordarán diferentes limitaciones a las que el plan puede estar sujeto, y aportarán una serie de líneas de actuación de mejora futuras.

Primero, importante tener en cuenta que una de las mayores limitaciones del plan, es su especificidad. Es decir, aunque en líneas generales es un plan que deja abiertos muchos frentes de actuación, en pos de la libertad de elección del equipo docente, bien es cierto que no es un plan trasladable a otros centros. Es un plan que tal y como se establece en el segundo objetivo, requiere de la existencia de una cultura y proyecto compartido dentro del equipo de agentes internos del centro. Sin haberse trabajado estos principios previamente, resultaría muy difícil trasladar este plan a otro centro, pues requiere de la labor cooperativa y colaborativa de los agentes internos, más allá de las adaptaciones personales que una docente decida hacer en su aula.

Otra de las limitaciones, que en parte también es considerable como un punto prospectivo, es la falta de contemplación de las adaptaciones estructurales del contexto físico en el aula, así como de la falta de contemplación en torno a medidas para adaptar la gestión de los tiempo y horarios lectivos. El tiempo y su falta siempre es enemigo del docente, y es una de las variables que mayores resistencias genera a la hora de aplicar cualquier cambio innovador en el contexto educativo. Por ello, este debería tener un papel tan fundamental en el programa como los procesos de evaluación, de manera que el profesorado pudiese vivenciar diferentes estrategias de gestión del tiempo, así como de metodologías que se adapten y faciliten la distribución de los horarios.

Por último, se cree que, para que el cambio que se quiere desarrollar en el alumnado sea verdaderamente significativo, debería de llevarse a cabo desde las edades más tempranas, donde el alumnado realiza sus primeros aprendizajes y crea sus primeras rutinas de trabajo y estudio. Y a partir de ahí, generalizarlo etapa a etapa hasta que se trabaje de esta manera en todo el centro. Esto facilitaría su implantación por parte del profesorado en cursos superiores, pues el alumnado ya vendría preparado para afrontar estas dinámicas, y por otra parte facilitaría el proceso de generalizar estas formaciones al resto de agentes del centro, compartiendo así una visión unificada.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusive de calidad. *Revista Participación Educativa*, 6(9), 53-66.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Benito, Y. (1996). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Borson, M. (2014, mayo 2). *One-Moment Meditation: How to Meditate in a Moment*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=F6eFFCi12v8>
- Cano, M. (2019). *Alumnado con Altas Capacidades: Procesos de Evaluación y Respuesta Educativa*. Universidad de Deusto. Documento no publicado.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0. Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0*.
http://www.educadua.es/html/dua/pautas-DUA/dua_pautas.html
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. CAST.
https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Masson.

Castelló, A. y Batle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA6*, 26-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476205.pdf>

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 130, 13 de julio de 2018, p.12956-12970. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1998/08/9803912a.pdf>

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*. núm. 141, 15 de enero de 2016, p.1-279. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2019). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/planak/es_def/adjuntos/plan_atencion_alumnado_altas_capacidades_c.pdf

Etxebarria, I. (2018). *Izena duena da. Adimen gaitasun handikoak*. Utriusque Vasconiae.

Eysenck, H. J., y Kamin, L. (1990). *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-Ambiente?*. Pirámide.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2 ed) (60-74). Allyn & Bacon.

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118. DOI: [10.1177/0016986206296660](https://doi.org/10.1177/0016986206296660)

Galende, I. (2019). *Trabajo en equipo y con otros profesionales*. Universidad de Deusto. Documento no publicado.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Paidós.

- Guerrero, I. (2019). *Propuesta de Intervención Socioemocional para Enriquecer el Currículo del Alumnado con Altas Capacidades en E.S.O.: Una Propuesta Inclusiva* [Trabajo de fin de master, Universidad de Deusto] Re-UD.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 295, 10 de diciembre de 2013, p. 97858-97921.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La Escuela Inclusiva: El derecho a la equidad y excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26837/USPDF188427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza editorial.
- Millán, A. y Peña, P. (2021). *La Investigación e Innovación Educativa y la Gestión del Cambio: Tema 9, La evaluación interna de los equipos de orientación educativa: el reto de la innovación y la mejora educativa* (cap.9, 1-16). Universidad Internacional de La Rioja. Documento no publicado.
- Olszewski-Kubilius P., Subotnik, R. F., y Worrell, F. C. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, Abril-Junio, 40-60.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b889d4a3-754d-449d-9d7c-a23968f5ef11/re-pensando-las-altas-capacidades-pdf.pdf>
- Pfeiffer, S. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-9. DOI: 10.1097/CHI.0b013e3181aa039d
- Pfeiffer, S. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejoras prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades, Una guía práctica*. Unir Editorial. <https://bv.unir.net:2689/viewer/9788416602889/CoverImage>
- Piaget, J. (1950). *Introduction a l'épistémologie génétique*. Presses Universitaires de France.

- Prats, M. A., Sanmartí, N., Oró, I. (2020). Evaluar para aprender con el apoyo de herramientas y recursos digitales. *Aloma*, 38(2), 9-20. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/377719/471065>
- Quílez, A. y Lozano, B. (2020). Modelos de la inteligencia y altas capacidades, una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38, 1-2020, 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron Ediciones.
- Resolución de la Viceconsejera de Educación [Departamento de Educación del Gobierno Vasco]. Por la que se comunica a los centros docentes no universitarios financiados con fondos públicos dependientes del Departamento de Educación, el nuevo procedimiento para la recogida y organización de la información sobre el alumnado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el marco de la escuela inclusiva. 10 de julio de 2020. https://www.berrigasteiz.com/site_orientabideak/20200710_neae_informazioa_biltz_eko_prozedura_c.pdf
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. GRAÓ. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvillalbahervas/wp-content/uploads/sites/128/2015/12/10-IDEAS-CLAVES-PARA-APRENDER-A-EVALUAR.pdf>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Rev Neurol* (54), 21-29. <http://www.webdocente.altacapacidades.es/Modulo-3-Diagnostico/perfeccionismo.pdf>
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American journal of psychology*, 10(6), 201-293. <https://doi.org/10.2307/1412107v>

- Spencer, H. (1955). *Principles of Psychology*. Williams and Norgate.
- Sternberg, R. J. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e Inteligencia. *CIC*, 10, 113-149.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110113A/7295>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *SAGE Journals*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176-188. <https://doi.org/10.1177/0016986212456079>
- Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. (2.Ed.) (p. 27-42). Allyn and Bacon.
- Terman, M. L. (1916). *The measurement of Intelligence*. Houghton-Mifflin.
- Terman, M. L., y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. Vol VI: The gifted group at midlife*. Standford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Webb, J., Gore, J., Amend, E., y DeVries, A. (2007). A Parents Guide to Gifted Children. *Great Potential Press*, 410, 243-244. <https://doi.org/10.1080/02783190903177614>
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jaques Delors*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Zafra, I. (2021, junio 18). El creador del informe PISA: “La educación en España prepara a los alumnado para un mundo que ya no existe”. *EL PAÍS*.
<https://elpais.com/educacion/2021-06-18/el-creador-del-informe-pisa-la-educacion-espanola-prepara-a-los-alumnos-para-un-mundo-que-ya-no-existe.html#:~:text=El%20alem%C3%A1n%20Andreas%20Schleicher%20es,internacional%2C%20organizada%20por%20la%20OCDE>

Anexo A. Resumen de tablas sobre las barreras en el contexto de las Altas Capacidades (Albes et al., 2013).

Tabla 8. Barreras en el sistema educativo.

BARRERAS	SUPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> La complejidad del sistema educativo hace que surjan obstáculos que dificultan la respuesta educativa. Además, la rigidez del sistema provoca, en ocasiones, barreras que limitan una acción pedagógica que incluya las necesidades del alumnado con altas capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover políticas educativas flexibles que otorguen autonomía a los centros educativos, para poder aplicar medidas organizativas respetuosas con este alumnado dentro del marco de escuela inclusiva. Posibilitar siempre un marco de integración de las enseñanzas artísticas especializadas en el sistema general educativo
<ul style="list-style-type: none"> La lentitud de respuesta es otra dificultad provocada por un sistema poco ágil y con excesiva burocratización. 	<ul style="list-style-type: none"> Evitar protocolos de actuación largos y complejos y posibilitar que los centros educativos tomen sus propias decisiones dentro de un marco abierto y respetuoso con la excelencia y las altas capacidades.
<ul style="list-style-type: none"> La legislación encasilladora y uniformadora de la diversidad cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer de las leyes una ayuda, una oportunidad; que no se conviertan en un freno para la respuesta a este alumnado. Por tanto, una legislación actualizada.
<ul style="list-style-type: none"> Políticas educativas con una base teórico-filosófica excelente pero que, en ocasiones, se ven abocadas al fracaso por no articularse las debidas actuaciones en cascada ni unir la filosofía con la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> Se hacen necesarios planes y guías de actuación que faciliten la respuesta a las altas capacidades en el centro educativo, así como los recursos e instrumentos necesarios para llevarlo a cabo.
<ul style="list-style-type: none"> Planteamiento de políticas educativas que respondan únicamente a las necesidades de tipo más cognitivas olvidando las emocionales y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueven en todas las etapas educativas maneras de desarrollar todas las competencias incluidas las sociales y las emocionales.

Fuente: Albes et al., 2013, p. 48.

Tabla 9. Barreras en el centro escolar.

BARRERAS	SUPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> El funcionamiento rígido, propio de modelos tecnocráticos y reproductivos que dificultan la implantación de estrategias flexibles o diversificadas a nivel estructural y, sobre todo, metodológico. 	<ul style="list-style-type: none"> Avanzar hacia modelos flexibles, participativos, colaborativos que se fundamenten en los principios de la escuela inclusiva en sus políticas y en sus culturas educativas. Favorecer la interrelación con centros de enseñanza artísticas especializadas posibilitando la integración curricular, estructural y metodológica.
<ul style="list-style-type: none"> Actitudes de resistencia al cambio y no asunción por algunos docentes de los procesos planteados en los diferentes proyectos del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión colectiva encaminada a potenciar tanto el trabajo colaborativo y en equipo como la toma de decisiones, todo ello por el bien común de la comunidad educativa.
<ul style="list-style-type: none"> Pérdida de la valoración social de la labor del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Intercambiar buenas prácticas entre redes de centros y entre redes sociales. Difusión de las buenas prácticas del profesorado.
<ul style="list-style-type: none"> La escasa cultura de trabajo en red (entendido como la colaboración con las familias, con los distintos agentes 	<ul style="list-style-type: none"> Potenciar el trabajo en red integrando las aportaciones de los diferentes agentes para facilitar

sociales y la comunidad educativa) hace que las actuaciones terapéutico-expertas descontextualizadas, desfragmentadas se soliciten y, en ocasiones, permanezcan.	acciones e iniciativas conjuntas, consensuadas y contextualizadas.
<ul style="list-style-type: none"> Por diversas razones, en los centros escolares no han sido suficientemente atendidas en todos los casos las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer visible a este alumnado y responder a sus necesidades.
<ul style="list-style-type: none"> Formación académica inicial y continua de los/as diferentes profesionales en el campo de las altas capacidades es insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización, información y formación inicial y continua, sobre las características, necesidades y detección de este alumnado, así como maneras de darle respuesta a través de la formación que se imparte en las Universidades y oferta formativa del departamento,
<ul style="list-style-type: none"> La existencia de prejuicios y falsas creencias sociales sobre el tema, junto con actitudes en parte del profesorado como: <ul style="list-style-type: none"> Miedo ante los conocimientos que puede poseer este alumnado, que algunas veces puede ser superior al del profesorado, así como a no saber responder a las preguntas que puedan realizar. Temor a no poder responder al rápido ritmo de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar campañas, jornadas, encuentros interdepartamentales, interinstitucionales y con entidades. Potenciar medidas positivas de promoción del talento y la excelencia Aceptar y reconocer que el desconocer algunas respuestas ante el grupo clase no supone pérdida de autoridad. Favorecer y animar a que avancen recordando que su desarrollo es siempre positivo. Solicitar apoyo a especialistas del propio centro, Berritzegune o entorno social.
<ul style="list-style-type: none"> Los conflictos mal resueltos con las familias que llegan a romper el diálogo y la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Crear cauces de comunicación y espacios de diálogo que garanticen el trabajo conjunto familia-escuela. Organizar comisiones éticas, mediadoras y transformadoras del conflicto.

Fuente: Albes et al., 2013, p. 49.

Tabla 10. Barreras en el aula.

BARRERAS	SUPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> El uso de metodologías que perpetúan la clase magistral y no promueven la construcción social del aprendizaje y la participación activa del alumnado; la Consideración del grupo-clase como homogéneo 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar metodologías colaborativas, activas, por proyectos, interactivas, adecuadas al momento social con implementación de las TIC. Asegurar su puesta en marcha utilizando los mecanismos de supervisión del Departamento.
<ul style="list-style-type: none"> La propuesta didáctica única para todo el alumnado: el mismo trabajo, la misma exigencia, las mismas actividades, el mismo tiempo, los mismos deberes, la misma evaluación... Las actividades rutinarias y repetitivas, sobre todo cuando ya lo tienen aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> Propuestas didácticas abiertas y contextualizadas, en función de las competencias y ritmos del alumnado del aula, manteniendo altas y ajustadas expectativas para todos/as. Permitir diferentes tiempos de ejecución y de entrega de estudio y de trabajos. Pueden necesitar más tiempo para la planificación y menos para la ejecución o resolución.
<ul style="list-style-type: none"> La evaluación centrada en los productos sin tener en cuenta los procesos. No valorar la originalidad. La evaluación a partir de actividades memorísticas y de reproducción. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar una evaluación abierta, continua y basada en los procesos. Aceptar diferentes modalidades de trabajo tanto en su ejecución como en su presentación.

<ul style="list-style-type: none"> • Basar el trabajo únicamente en la individualidad, en detrimento del trabajo en grupo. • Tener unas expectativas muy elevadas constantemente: esperar de ellos que rindan siempre al máximo, que no cometan errores, que saquen las mejores notas, que lo hagan todo perfecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estrategias de aprendizaje tanto individuales como grupales: cooperativo, interactivo, por parejas y también individual. • Conceder el “permiso al error”: no saben todo y se equivocan como los demás.
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de materiales, libro de texto en exclusividad, y recursos que no sean adecuados a la diversidad de capacidades y características del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar y combinar diferentes vías (visuales, verbales, escritas, auditivas, orales...), soportes y modos de acceso a la información y a la comunicación.
<ul style="list-style-type: none"> • Poca flexibilidad en la gestión y organización de los espacios y los tiempos. • Tipo y disposición espacial del mobiliario: aulas estancas... 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer organizaciones horarias flexibles que permitan la movilidad del alumnado en función del proyecto, tema o tarea a realizar. • Espacios abiertos, mobiliario organizado de forma flexible...
<ul style="list-style-type: none"> • No dar salida a la creatividad, a la diversidad de pensamiento, a las actividades de interés personal. • Admitir sólo como correctas soluciones únicas, penalizar el error, rechazar soluciones alternativas o propuestas diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provocar situaciones de aprendizaje donde puedan aplicar fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución. • Potenciar los proyectos artísticos como estímulo a su creatividad, imaginación e iniciativa emprendedora.
<ul style="list-style-type: none"> • La falta de sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y al grupo aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer acciones tutoriales con el grupo clase, a nivel individual y entre iguales que le ayuden a construir su propia identidad, así como su pertenencia al grupo. • Potenciar la práctica artística colectiva como herramienta que favorece el encuentro en la diversidad y la inclusión en el grupo.

Fuente: Albes et al., 2013, p. 50.

Tabla 11. Barreras en la familia.

BARRERAS	SUPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La sobrevaloración de algunas capacidades de su hijo o hija en detrimento de otras, lo que puede llevarlos a adoptar posturas extremas en la respuesta a sus necesidades, reforzando en cierta medida actitudes de prepotencia y de aislamiento social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a ajustar las expectativas respecto a las diferentes capacidades y valorar la importancia de un desarrollo equilibrado integral.
<ul style="list-style-type: none"> • La excesiva presión por triunfar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudarles a admitir el error como un elemento más del aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • La ruptura o desacuerdo con el planteamiento del centro con las medidas adoptadas para responder a las necesidades de su hijo/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar el diálogo y la comunicación con la escuela. • Trabajo conjunto de la familia con la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> • La insuficiente formación e información sobre las altas capacidades, que puede llevar a expectativas erróneas o desajustadas. • Angustia, excesiva preocupación 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer información a las familias y formación sobre las altas capacidades. • Ponerles en contacto con asociaciones y grupos de familias.

Fuente: Albes et al., 2013, p. 51.

Tabla 12. Barreras en la propia alumna.

BARRERAS	SUPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La censura/autocensura personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe sentirse aceptado/a y valorado/a como es, sin esconder o disimular sus capacidades.
<ul style="list-style-type: none"> • El miedo o ansiedad ante tareas en las que no tenga la competencia requerida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer acciones tutoriales con el grupo clase y alumno/a donde se trate la diversidad como enriquecedora y donde se destaque la ayuda mutua entre iguales. • Proporcionar estímulos que posibiliten su desarrollo personal en todos los ámbitos/áreas haciéndole ver que lo que se espera de él/ella es algo razonable.
<ul style="list-style-type: none"> • La autoexigencia excesiva hacia el éxito y el perfeccionismo disfuncional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir la presión de factores externos relativos a las expectativas y ansiedad de las familias y del profesorado, que refuerzan al alumno/a en esta alta exigencia afectando negativamente a su autoimagen y a su desarrollo afectivo.
<ul style="list-style-type: none"> • El aislamiento como conducta para relacionarse con el entorno, debido a un desfase significativo en aspectos sociales y emocionales junto a un desequilibrio de intereses con respecto a su grupo de iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta el desfase entre unas capacidades y destrezas y entre el desarrollo social y emocional. • Ayudarle a comprender que forma parte de un grupo en el que todos y todas participan y colaboran, sin que por ello se dejen de valorar sus trabajos.
<ul style="list-style-type: none"> • En lo intelectual, el aburrimiento por la ejecución repetitiva de tareas y la falta de adecuación a sus capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitarle experiencias para afrontar desafíos y abordar retos intelectuales superiores.

Fuente: Albes et al., 2013, p. 51.

Anexo B. Modelo del Portafolio Total del Talento de Renzulli y Reis (2016).

Figura 8. Portafolio Total del Talento de Renzulli y Reis.

Preferencias de estilo					
Aptitudes	Intereses	Preferencias de estilo instruccional	Preferencias de entorno de aprendizaje	Preferencias de Estilo de pensamiento	Preferencias de Estilo expresivo
Test • Estandarizados • Hechos por el profesor Expediente Calificaciones de los profesores Evaluación de productos • Escrito • Oral • Visual • Musical • Constructo (Adviértase la diferencia entre productos asignados o elegidos por el alumno) Nivel de participación en actividades de aprendizaje Grado de interacción con otros	Bellas artes Manualidades Literatura Historia Matemáticas/Lógica Física Biología Política /Derecho Deportes /Tiempo libre Marketing/Negocios Teatro /Danza Actuación musical Composición musical Gerencia Fotografía Vídeo / Cine Informática Otros (especificar) Ref: Renzulli, 1997	Recitación Trabajo en parejas Lectura Lectura / Discusión Discusión Estudio independiente guiado con o sin mentor Aprendizaje centrado en intereses Simulación, role playing, dramatización, fantasía guiada Juegos de aprendizaje Trabajo por proyectos replicativos Trabajo por proyectos de investigación Estudio independiente no guiado Prácticas Aprendizaje de un oficio Ref: Renzulli & Smith, 1978	<u>Inter/intra personal</u> • Autoguiado • Guiado por un igual • Guiado por un adulto • Combinado Físico • Sonido • Calor • Luz • Diseño • Movilidad • Momento del día • Alimentación • Asiento	Analítico (Inteligente académicamente) Sintético/Creativo (creativo, inventivo) Práctico / Contextual (Inteligente en la vida real) Legislativo Ejecutivo Judicial Ref: Sternberg, 1984, 1988, 1992.	Escrito Oral Manipulativo Discusión Visualización Dramatización Artístico Gráfico Comercial Servicio Ref: Kettle, Renzulli & Rizza, 1998; Renzulli & Reis, 1985.

Fuente: Renzulli y Reis (2016, p.59).

Anexo C. Ejemplo de una Actividad de Coevaluación (Sanmartí, 2007).

Figura 9. Ejemplo de una Actividad de Coevaluación de Sanmartí.

REGULACIÓN			
Nombre:	Albenta	Ayuda nombre:	Susara
Pregunta	En la fotosíntesis a partir de dióxido de carbono y agua se obtiene $C_6H_{12}O_6$ y oxígeno. ¿Que criterios permiten decidir que se trata de un cambio químico?	Escribe la ecuación química correspondiente	Cuando un árbol crece, ¿el aumento de masa se debe más al dióxido de carbono absorbido o al agua?
Mi respuesta inicial ha sido	Es un cambio químico porque la glucosa es una sustancia distinta	$6CO_2 + 6H_2O \rightarrow 6C_6H_{12}O_6 + O_2$	Al agua
¿Qué he hecho mal?	bien	$6CO_2 + 6H_2O \rightarrow 6C_6H_{12}O_6 + 6O_2$ No he puesto el 6 antes del oxígeno	No es el agua, es el CO_2
¿Por qué lo he hecho mal?		Ha sido un despiste. No me he dado cuenta que sobraban oxígenos	Yo creía que el CO_2 al ser gas no pesaba tanto. No me había dado cuenta que al hacer la glucosa se necesitan $6 \times 44g$ de CO_2 y solo $6 \times 18g$ de H_2O
¿Esta bien justificada?	Bien aunque hubieses podido decir también que se sabe que es una sustancia distinta por las propiedades.	Está bien pero tienes que ir con cuidado en no despistarte. También con la ortografía "sobraban" se escribe con dos b	Bien
¿Qué te recomendarías a tu compañero/a para mejorar?	que intentes siempre pensar en todas las ideas posibles, no sólo en una.	que hagas servir la base de orientación y así no te despistarás.	Que no te dejes llevar por la primera idea y en cambio lo compruebes todo

Fuente: Sanmartí, N (2007).

Anexo D. Rúbrica del Programa Formativo (Elaboración Propia).

Tabla 13. Rúbrica del Programa Formativo.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA			
CONTENIDOS:			
<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades y Características de las AACC. - Análisis de las Barreras del Contexto. - Adaptaciones a nivel Perceptual. - Adaptaciones a nivel de Acceso. - Adaptaciones a nivel de Gestión de la Información. - Aplicación de los Recursos y Componentes del modelo SEM. - Diseño de Técnicas de Evaluación. 			
NIVEL DE DESCRIPTORES			
Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de dar ejemplos de conductas del alumnado. - Es capaz de comprender los niveles en los que tienen impacto las barreras del contexto. - Conoce las diferentes adaptaciones a nivel perceptivo, de acceso y de gestión de la información. - Conoce los recursos de enriquecimiento y complementos del modelo SEM. - Conoce las diferentes estrategias y técnicas de evaluación inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de clasificar las características entre tipologías de alumnado con AACC. - Es capaz de clasificar las barreras del alumnado con AACC. - Conoce y Diseña actuaciones aplicando una adaptación a nivel perceptivo, de acceso y de gestión de la información. - Conoce y Aplica de manera básica los recursos y complementos de enriquecimiento del modelo SEM. - Conoce las diferentes técnicas de evaluación y aplica alguna dentro de sus diseños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de identificar las necesidades del alumnado en base a las características y los conocimientos generales sobre las AACC. - Es capaz de analizar a diferentes niveles las barreras en el contexto del alumnado y diseñar adaptaciones individuales que respondan a cada una. - Conoce y Diseña actuaciones aplicando varias adaptaciones a nivel perceptivo, de acceso y de gestión de la información. - Conoce e Integra los recursos y complementos de enriquecimiento del modelo SEM dentro de sus propuestas de actuación. - Conoce las diferentes técnicas de evaluación y las integra dentro de sus diseños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de identificar las necesidades y características de su alumnado con AACC, basándose en el análisis de las barreras del contexto. - Conoce y diseña adaptaciones a nivel de percepción, acceso y gestión de la información de manera combinada con los recursos y complementos del SEM y respondiendo a las necesidades y barreras detectadas para cada caso. - Incluye diferentes procesos y estrategias de evaluación adaptadas a las necesidades y características de su alumnado. - Da especial importancia al proceso reflexivo como medio de

Fuente: Elaboración Propia.

Anexo E. Documento de Autoevaluación del Participante (Elaboración Propia).

Tabla 14. Documento de Autoevaluación del Participante.

Documento de Autoevaluación del Participante		
<u>Nombre y Apellido:</u>	<u>Fecha:</u> / /	<u>Sesión:</u>
1. ¿Qué conozco sobre el tema de la sesión de hoy?		
- - - - -		
2. ¿Qué espero aprender en la sesión de hoy?		
- - -		
3. ¿Cuáles son los puntos más importantes del tema abordado?		
TEMA: - - -		
4. ¿Qué aspecto me ha resultado más difícil y/o debería mejorar?		
- - -		
5. ¿Qué me ha aportado la sesión?		
- - -		
6. ¿Cuál es mi situación en base a la rúbrica?		
7. ¿Qué me ha gustado del desarrollo de la sesión?		
- - -		
8. ¿Qué aspecto podría mejorarse en lo que respecta a las sesiones?		

Fuente: Elaboración Propia.

Anexo F. Autoinforme de Evaluación Personal (Elaboración Propia).

Tabla 15. Autoinforme de Evaluación Personal.

Autoinforme de Evaluación Personal		
Nombre y Apellido:	Fecha: / /	Sesión: 7
1. ¿Cuáles consideras que son los puntos fuertes del programa? ¿Qué te ha aportado la realización del programa? Haz una valoración de los aspectos positivos vivenciado.		
2. ¿Qué apartados han resultado más complicados de entender o llevar a cabo?		
3. ¿Qué aspectos del programa requieren de una revisión y mejora? Realiza una valoración de los aspectos negativos del programa.		
4. Realiza una propuesta de mejora con respecto al programa.		
5. ¿Cómo de satisfecho te encuentras con el programa? ¿Cumplió con lo que esperabas o ha sido diferente? ¿Lo recomendarías a algún compañero? Indica tu nivel de satisfacción con el programa.		

Fuente: Elaboración Propia.