

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y
ACCIÓN EN LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN, LA COMUNICACIÓN,
LOS DERECHOS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

TESIS DOCTORAL

Programa de Intervención Educativa Personalizador *Talent 360* para alumnos
de Alta Capacidad: métodos y recursos para identificar y atender la alta dotación
en los centros escolares

Talent 360 Personalized Educational Intervention Program for Gifted and
Talented students: methods and resources for identifying and addressing gifted
and talented students in schools

Memoria presentada por

Yolanda Eugenia López Iglesias

para optar al grado de Doctora
por la Universidad Internacional de La Rioja

Dirigida por los Doctores:

Javier Tourón Figueroa

José María Ariso Salgado

Madrid, 2021

"Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado (personalizado) a las necesidades de cada uno de los aprendices, la dotación no sería un problema educativo (...), sin embargo, es patente que la escuela y los programas que en ella se desarrollan dista mucho de adaptarse a las necesidades de todos los educandos".

Tourón y Reyero (2002, p.311)

"If schools were truly adaptive and responded in an individualized (personalized) way to the needs of each of the learners, talent would not be an educational problem (...), however, it is clear that schools and the programs that are developed in them are far from being adapted to the needs of all learners".

Tourón y Reyero (2002, p.311)

AGRADECIMIENTOS

La tesis doctoral que se presenta a continuación esconde innumerables horas dedicadas a la investigación y a la reflexión en torno a un ámbito cautivador e inagotable como es la alta capacidad y el desarrollo del talento. Su redacción se ha convertido en un largo viaje que oculta mucho esfuerzo y sacrificio, pero que a la vez me ha regalado un inmenso aprendizaje y una gran satisfacción personal.

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la contribución y a la ayuda de múltiples personas y a todas ellas les quiero transmitir mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, expresar mi mayor gratitud al Dr. Javier Tourón por asumir la dirección de esta tesis. La lectura de sus artículos y blog se convirtieron en el primer estímulo que me animó a interesarme por la atención educativa de los niños y jóvenes de alta capacidad y el desarrollo de su talento. El haber podido contar con su orientación, guía y enseñanzas ha sido la mejor motivación durante estos años de trabajo.

En segundo lugar, mi más sincero agradecimiento para mi codirector de tesis el Dr. José María Ariso por su intachable profesionalidad y disponibilidad, por su apoyo incondicional durante todo el proceso y por convertirse en la persona clave para que el día de hoy pueda presentar este trabajo. En él las palabras seguimiento, orientación, compromiso y motivación adquieren el máximo significado.

Deseo incluir también mi gratitud hacia la Dra. Lianne Hoogeveen por haber sido mi tutora en las estancias de investigación internacionales que he podido realizar en la Universidad Radboud en Nijmegen, Holanda. Con la Dra. Lianne he constatado que la investigación y la experiencia son el binomio perfecto para realizar el trabajo con pasión y la máxima profesionalidad.

Por último, me gustaría dedicar este trabajo a mis padres porque de ellos he aprendido que el esfuerzo, el compromiso y la constancia son los mejores aliados para cumplir los sueños, por muy grandes y difíciles que parezcan. Y de manera especial, un gracias infinito a Patricia Rodríguez por acompañarme en este camino de aprendizaje, investigación y reflexión compartida. Gracias por recordarme que el propósito principal que tenemos en esta vida es nunca dejar de aprender.

A todos ellos, GRACIAS

RESUMEN

En la actualidad, en los centros educativos de nuestro país, los alumnos con alta capacidad siguen siendo un colectivo de estudiantes difícil de identificar y al que habitualmente se le priva de la atención personalizada que precisa, afectando este hecho a su desarrollo personal, escolar y social. La existencia de un conjunto de estereotipos e ideas erróneas asociadas a la alta capacidad que persisten en el contexto educativo, la falta de formación del profesorado y los Equipos de Orientación, así como el desconocimiento de las necesidades y fortalezas de estos alumnos por parte de las propias familias sigue dificultando su detección, comprensión y atención educativa.

El conocimiento de las características y necesidades personales y académicas de los estudiantes más capaces exigirá la definición de un conjunto de propuestas abiertas y variadas que mejoren el desarrollo pleno de sus potencialidades, especificando el papel que adquieren los diferentes agentes educativos en la misma.

Dada la importancia que adquiere ofrecer una atención personalizada a este colectivo heterogéneo de alumnos, se presenta *Talent 360* un programa de intervención educativa basado en la personalización y enriquecimiento curricular que pretende convertirse en una respuesta real, flexible y cualitativa para los alumnos que sean identificados en beneficio del respeto de su singularidad y ritmo de aprendizaje para el desarrollo pleno de sus capacidades y talentos. Asimismo, el programa propone una propuesta de formación y actualización científica para los profesionales del centro, así como para las familias colaborando en su orientación y asesoramiento.

Desde este enfoque, *Talent 360* se convierte en un programa de intervención educativa, aplicable a centros escolares de diferente tipología, que pretendan optimizar la identificación y la atención educativa de los alumnos con alta capacidad, de los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria, con la pretensión de que pueda adaptarse en un futuro a otros ciclos y etapas.

PALABRAS CLAVES: Alumnos con Alta Capacidad, Aprendizaje Personalizado, Identificación, Intervención, Enriquecimiento

ABSTRACT

At present, in our country's educational centers, gifted students continue to be a group of students who are difficult to identify and who are usually lacking the personalized attention they need, affecting their personal, school and social development. The existence of a set of stereotypes and misconceptions associated with gifted students which persist in the educational context, the lack of training of teachers and Guidance Teams, as well as the lack of knowledge of the needs and strengths of these students from the families themselves, continue to hinder their detection, understanding and educational care.

Knowledge of the personal and academic characteristics and needs of the most talented students will require the definition of a set of open and varied proposals to improve the full development of their potential, specifying the role of the different educational agents in this.

Given the importance of offering personalized attention to this heterogeneous group of students, Talent 360 is an educational intervention program based on personalization and curricular enrichment that aims to become a real, flexible and qualitative response for students who are identified in order to respect their uniqueness and learning pace for the full development of their gifts and talents. Likewise, the program proposes a training and scientific updating proposal for the center's professionals, as well as for the families, collaborating in their guidance and counseling.

From this approach, Talent 360 becomes an educational intervention program, applicable to schools of different types, which aim to optimize the identification and educational care of gifted pupils in grades 3 and 4 of Primary Education, with the intention that it can be adapted in the future to other cycles and stages.

KEY WORDS: Gifted Students, Personalized learning, Identification, Intervention, Enrichment

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN -ABSTRACT	4

PARTE I: INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN	13

I.1. EL CASO DE CARLOTA

I.1.1. ¿Qué le ocurre a Carlota?	14

I.2. PROBLEMA A AFRONTAR Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

I.2.1. ¿Es Carlota un caso único en las aulas de nuestro país?.....	17

I.2.2. Necesidad de una propuesta educativa personalizadora para el alumnado de alta capacidad.....	21

I.2.3. Elección de un enfoque educativo personalizador	22

I.3. OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL

1.3.1. Objetivo general	38

1.3.2. Objetivos específicos	38

PARTE II: MARCO TEÓRICO

II. 1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ALTA CAPACIDAD: LA VISIÓN PSICOMÉTRICA Y LOS MODELOS TEÓRICOS ACTUALES

II.1.1. La concepción psicométrica tradicional de la alta capacidad	41

II.1.2. Concepciones y modelos teóricos relacionados con la alta capacidad ..	46

II. 1.2.1 Modelos Sistémicos

II.2.1.1. El modelo de los Tres Anillos de Renzulli	47

II.2.1.2. El Modelo de Interdependencia Triádica de la dotación de Mönks y Van Boxtel.....	50

II.2.1.3. La Teoría de la Inteligencia Exitosa de Sternberg y el Modelo WICS	51
II. 1.2.2. Modelos basados en el Desarrollo	
II.1.2.2.1. El Modelo Diferenciado de Dotación y el Talento de Gagné ..	52
II.1.2.2.2. El Modelo Evolutivo de la Dotación y Talento de Subotnik...	55
II.1.2.2.3. El Modelo de estudio SMPY y el DT-PI para la Instrucción de Stanley	57
II.1.2.2.4. La Teoría Psicosocial de la dotación, Modelo Estrella, de Tannenbaum	61
II.1.2.2.5. El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad de Pfeiffer	62
II.2. PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL Y EVOLUTIVA DE LA ALTA CAPACIDAD Y CONCEPTOS ASOCIADOS	
II.2.1. Perspectiva multidimensional y evolutiva de la alta capacidad	64
II.2.2. Conceptos relacionados con la alta capacidad	70
II.2.2.1. Precocidad	71
II.2.2.2. Talento	71
II.3. CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	
II.3.1 Características generales	74
II.3.1.1. Características cognitivas y de desarrollo, académicas, de creatividad y liderazgo	75
II.3.1.2. Características socio-emocionales	79
II.3.1.3. Características motivacionales	82
II.3.1.4. Diferencias por género	83
II.3.1.5. Doble Excepcionalidad	87
II.3.2. Mitos y tópicos en torno a la alta capacidad	88
II.4. PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO	
II.4.1. Identificación y diagnóstico de la alta capacidad	96

II.4.2. Dificultades derivadas de una inadecuada y tardía detección y atención educativa	100
II.4.3. Principales pruebas de identificación y el diagnóstico	103
II.4.3.1. Tipología de las técnicas para el proceso de evaluación diagnóstica	105
II.4.3.1.1. Técnicas de identificación cualitativas o subjetivas.....	105
II.4.3.1.2. Técnicas de identificación cuantitativas u objetivas	106
II.4.3.1.2.1. <i>Las Escalas de CI y Escalas de Capacidad Cognitiva y Test de Aptitudes Específicas</i>	105
II.4.3.1.2.2. <i>Métodos alternativos</i>	108
 II.5. AGENTES EDUCATIVOS QUE INTERVIENEN EN LA IDENTIFICACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO	
II.5.1. El papel del docente	113
II.5.2. El papel de la familia, los compañeros y otros profesionales.	114
 II.6. EL PROCESO EVALUADOR DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	
 II.7. NECESIDAD DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA PERSONALIZACIÓN PARA EL ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD	
II.7.1 Educación Personalizada y medidas de personalización	117
II.7.1.1. Definición del Perfil Personal del alumno	119
II.7.1.2. Progresión basada en competencias.....	120
II.7.1.3. Diseño de Planes y Entornos Personales de Aprendizaje	121
II.7.2. Factores que posibilitan la Personalización del Aprendizaje.	123
II.7.2.1. Características básicas del estilo educativo personalizador	123
II.7.2.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	125
II.7.3. Definición de los roles de los diferentes agentes educativos...	127
II.7.3.1. El papel del alumno	128
II.7.3.2. El papel del docente	128
II.7.3.2.1 Formación orientada al docente	130
II.7.3.3. El papel de la familia	135
II.7.3.3.1 Formación orientada a la familia.....	139

II.7.4. Principios determinantes de los programas diferenciados para alumnos con alta capacidades	141
II.7.4.1 La importancia de la metodología operativa y participativa.....	142
II.7.5. Tipología de medidas de intervención inclusiva.....	144
II.7.5.1 El Enriquecimiento.....	145
II.7.5.1.1. Modelo Triádico de Enriquecimiento y Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM).....	146
II.7.5.1.2. Otros programas inspiradores para facilitar el enriquecimiento.....	152
II.7.5.2 La Compactación o Condensación.....	158
II.7.5.3 La Flexibilización o Aceleración.....	158
II.7.5.4 Principales estrategias de agrupamientos para los alumnos con alta capacidad.....	160

PARTE III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PROGRAMA *TALENT 360*

INTRODUCCIÓN	165
III.1. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA	
III.1.1 Objetivo general.....	167
III.1.2 Objetivos específicos.....	167
III.2. CONTEXTO DE APLICACIÓN.....	168
III.3. MODELO DE IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN	
III.3.1. Breve descripción del proceso de identificación	170
III.3.2. Breve descripción del proceso de intervención	172
III.3.3 Principios Pedagógicos del Programa <i>Talent 360</i>	175
III.4. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA <i>Talent 360</i>	
III.4.1 ORGANIZACIÓN INICIAL	
Fase 1. Presentación del programa a la Comunidad Educativa.....	189
1.1. Presentación del programa a todo el claustro de profesores y al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	
1.2. Presentación del programa a las familias del centro	
Fase 2. Formación del Equipo Base Interdisciplinar.....	190
2.1. Responsabilidades y Componentes del equipo	
2.2. Distribución de las responsabilidades	
2.3. Concreción de los protocolos de actuación	
Fase 3. Definición de la conceptualización sobre la alta capacidad ...	194

Fase 4. Constitución del equipo responsable de aplicar y valorar	196
Fase 5. Programa formativo para profesionales de la educación	196
5.1. Descripción de los módulos formativos	
III.4.2. SELECCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ALUMNOS	
Fase 1. Organización del equipo para la aplicación y corrección de las Pruebas	212
1.1. Aplicación de las pruebas	
1.2. Corrección de las pruebas	
Fase 2. Elección final del alumnado que participará en <i>Talent 360</i>	.217
Fase 3. Notificación de la elección final de los participante	217
3.1. Notificación a los profesionales	
3.2. Notificación a las familias	
3.3. Notificación a los protagonistas	
3.4. Concreción del acompañamiento	
3.4.1. Perfil Personal del Talento (PPT)	
3.4.2. Cuestionarios de Karen Rogers	
3.4.3. Acción tutorial	
3.4.3.1 Elaboración de un blog personal	
Fase 4. Organización de la Comunidad de Aprendizaje <i>Talent 360</i>	..233
4.1. Los Grupos <i>Talent+</i>	
III.4.3. DESPLIEGUE DE LA INTERVENCIÓN	
Fase 1. Preparación previa al despliegue	 245
Fase 2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias para el enriquecimiento curricular	246
2.1. Mapa Guía de Aprendizaje	
2.1.1. Elección de materias por parte del alumno	
2.1.2. Selección de los temas	
2.1.3. Combinación de estrategias metodológicas	
2.1.4. Agrupación del alumnado	
2.1.5. Planificación temporal, espacial y de los recursos didácticos	
2.1.6. Seguimiento del proceso y valoración del trabajo	
2.1.7. Tipología de actividades	
2.1.7.1. Actividades Individuales: Conoce y ConoceTE	
2.1.7.2. Actividades Grupales: InnovaTE	
2.1.7.2.1. Tutorías entre iguales	
2.1.7.2.2. El Gran Reto	
2.1.7.2.3. ¡Implicate!	

- 2.1.7.2.4. ¡Propuestas para cambiar el mundo!
- 2.1.7.2.5. ¡La escuela ideal!

Fase 3. Definición del Plan Personal de Aprendizaje (PPA) 287

- 3.1. Elementos a tener en cuenta en la elaboración del Plan Personal de Aprendizaje (PPA)
 - 3.1.1. El Proyecto *Talent* Familiar
 - 3.1.2. Programa formativo para las familias
- 3.2 Concreción del Plan Personal de Aprendizaje y el Mapa Guía
 - 3.2.1. Datos y objetivos personales
 - 3.2.2. Perfil Personal del Talento de cada estudiante
 - 3.2.3. Mapa Guía de Aprendizaje
 - 3.2.4. Proyecto *Talent* Familiar

III.4.4. EVALUACIÓN FORMATIVA

- Fase 1. Aspectos a tener en cuenta en el proceso evaluativo 295**
- Fase 2. Momento de realización de la evaluación 298**
- Fase 3. Instrumentos, técnicas y actividades para la recogida de información y la regulación del proceso de aprendizaje 299**
- Fase 4. Evaluación del programa 301**

- 4.1. Evaluación a realizar por el Equipo Base Interdisciplinar
- 4.2. Valoración de las familias
- 4.3. Valoración del alumnado
- 4.4. Valoración del profesor-acompañante

PARTE IV: CONCLUSIONES

- IV.1. Conclusiones generales 311**
 - General conclusions 313**
- IV.2. Limitaciones y Prospectiva 315**
 - IV.2.1. Limitaciones de la propuesta
 - IV.2.2. Prospectiva
- IV.2. Limitations and Foresight 321**
 - IV.2.1 Limitations of the proposal
 - IV.2.2. Foresight

ANEXOS - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PARTE I: INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de una fundamentación teórica y científicamente contrastada del campo de la alta capacidad para presentar un Propuesta de Intervención Educativa, llamada *Talent 360*, cuyo objetivo es optimizar la identificación y la atención educativa de los alumnos con alta capacidad de los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria. El trabajo se estructura en cuatro partes. En la *primera* se expone un caso real que describe la vivencia personal y académica de una niña con alta capacidad, Carlota, con el propósito de ilustrar la realidad que sufren un elevado número de alumnos con capacidad superior de nuestro país. Posteriormente, se justifica por qué es oportuno presentar una propuesta educativa alternativa que dé respuesta a las necesidades educativas específicas de estos estudiantes y se argumenta la elección de un enfoque educativo personalizador por su capacidad para proporcionar las condiciones necesarias para que cada estudiante alcance su máximo desarrollo. Finalmente, se especifican los objetivos que vertebran esta tesis doctoral.

La *segunda parte* corresponde al marco teórico, dividido a su vez en siete apartados desde los cuales se realiza una aproximación al mundo de la alta capacidad. Aquí se expone una metaevaluación partiendo de un exhaustivo análisis de las investigaciones antecedentes sobre la conceptualización y la evolución del propio término y de su medición. Esta explicación da paso a la descripción de los atributos generales que permiten describir a este heterogéneo grupo de alumnos y de algunas de las concepciones erróneas asociadas al mismo. Posteriormente, se realiza una amplia descripción del proceso a seguir para realizar una identificación y diagnóstico adecuado y una exposición del papel que asumen en ella diferentes agentes educativos. Por último, se justifica el proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con alta capacidad y la necesidad de una intervención educativa basada en la personalización y el encomo una opción prioritaria para dar respuesta a las necesidades personales y académicas de este colectivo de alumnos. Dentro de este último, y destacándolo de forma especial, se describe el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela o *Schoolwide Enrichment Model-SEM* (Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014) programa en el que se basa *Talent 360* por ser considerado una de las contribuciones más significativas y revolucionarias en la educación de los alumnos más capaces.

En cuanto a la tercera parte, objetivo prioritario de este trabajo, está orientada a describir la propuesta de intervención educativa *Talent 360* dirigida a los estudiantes con alta capacidad de tercer y cuarto curso de Educación Primaria, con la pretensión de que pueda adaptarse en un futuro a otros ciclos y etapas. El enfoque flexible de *Talent 360* facilita la puesta en marcha de un conjunto de propuestas abiertas y variadas que sitúan al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la creación de un entorno de aprendizaje rico y estimulante donde se respeta su singularidad, su ritmo de aprendizaje, se potencia su autonomía y se reconocen sus capacidades y talentos para conseguir su óptimo desarrollo. Además, se describe el contexto hipotético de aplicación de este programa, se especifican los objetivos que se pretenden lograr y se detallan las variables a tener en cuenta para una correcta aplicación.

Para finalizar, la cuarta parte se dedica a presentar las conclusiones de la tesis doctoral, las limitaciones de la propuesta, y la presentación de líneas de investigación futuras.

I.1. EL CASO DE CARLOTA

I.1.1. ¿Qué le ocurre a Carlota?

Carlota es una alumna de 9 años que estudia 4º de Primaria en un centro escolar de la ciudad de Barcelona. En estos momentos vive un complejo momento personal y escolar, situación que se manifiesta en un elevado nivel de ansiedad y frustración. Presenta una nula identificación con sus iguales, mostrando una conducta cada vez más introvertida y apática que le lleva a intentar pasar desapercibida o, en ocasiones, llamar la atención o tender a complacer a los demás realizando cosas que no haría por ella misma. Carlota tiene la percepción que sus compañeros y profesores no le comprenden porque piensan que es “diferente” y “sabe demasiado”. Las continuas burlas y rechazos de algunos niños y la pasividad de sus docentes provocan que una mañana Carlota se niegue a volver al centro escolar. Ésta es la justificación que ofrece de su decisión:

Carlota: ¡No quiero volver al cole porque no les gusto y me aburro mucho! Me hacen repetir, una y otra vez, las cosas que ya sé. Los profesores me hacen hacer fichas idénticas para que esté “entretenida” y no moleste. Cuando les expreso que preferiría hacer algo diferente me dicen: “siéntate”, “copia”, “repite”, “no lo hagas tan rápido”, “repasa de nuevo”, “espera a los demás”, “ayuda a tus compañeros” o “siéntate sola porque estás más tranquila”. A mí no me gusta estar apartada del grupo. Además, me cuesta seguir las normas que no comprendo y mi profesora se enfada si le pido que me las explique. Me encantaría que alguien me preguntase cómo estoy o qué necesito, pero nadie tiene tiempo para mí. Además, estoy harta de que mis compañeros me llamen “empollona” y me tengan envidia porque aprendo más rápido que ellos. Mis amigas no quieren jugar a lo que a mí me gusta. Creo que mis profesores piensan que soy “extraña” y que preferirían que no viniese a clase. A veces me derrumbo y me porto mal. Cuando actúo así me siento muy triste y me enfado conmigo misma.

Desde hacía días Carlota se había negado a salir de casa y sólo se comunicaba con alguna amiga utilizando el *WhatsApp*. Se pasaba el día tumbada en el sofá durmiendo y se mostraba muy enfadada y contrariada. Lloraba incontroladamente y se sentía aturdida por el potencial que se esforzaba por no mostrar y la conciencia de verse diferente a los demás. La determinación de Carlota de negarse a volver al colegio se transforma en un gran sentimiento de culpabilidad por parte del claustro y, especialmente, por parte de su tutora quien se cuestiona por qué nunca había imaginado que Carlota podía estar sufriendo tanto. A esta situación se le suma la desorientación de sus padres que no saben cómo ayudar a su hija y la confusión de su hermano por no acabar de comprender qué sucede. Carlota explica cómo se siente y qué necesitaría:

Carlota: Me siento triste porque tengo pocos amigos. Dudo si debo ser yo misma o hacer lo que esperan los demás de mí. Me gustaría jugar con mis compañeros a lo que me divierte, pero a ellos no les interesa y acabo haciendo cosas que me aburren porque mis profesores me prohíben estar sola o leer en el recreo. Mi mejor amiga dice que hablo de temas que no entiende y que siempre digo la verdad y me explica que tengo que aprender a mentir y a no quejarme si algo me parece injusto. Sé que ser como soy me trae problemas, así que he aprendido a disimular y a

mantener en secreto las preguntas que rondan por mi cabeza. Tengo un truco para parecer normal y pasar desapercibida: intento parecer más tonta para encajar y, muchas veces, funciona. P dice que cuando soy igual que ella le gusto más.

Los progenitores de Carlota nunca se habían planteado si su hija podía presentar alta capacidad, quizás lo hubiesen hecho si Carlota hubiese sido un niño. Se culpabilizaban por no haber dado mayor importancia a su falta de apetito e irritabilidad, obviando la aparición de una gran desmotivación escolar. El cambio de carácter de Carlota iba acompañado de una gran dificultad para dormir, padeciendo pesadillas e insomnio. Desde que Carlota era un bebé intuían que no era como las demás niñas, pero habían evitado ponerles nombre a estas diferencias.

Padres de Carlota: Sabíamos que algo pasaba, pero no que fuese tan grave. No hemos sido capaces de adelantarnos y evitar su sufrimiento. Si le hubiese pasado a su hermano quizás todo hubiese sido distinto porque le hubiésemos prestado más atención. Creemos que hemos fallado a nuestra hija, pero su madre y yo no nos vemos capaces de poder ayudarle solos, necesitamos ayuda de algún especialista. ¿Somos los únicos padres que no saben ayudar a sus hijos? ¿Qué necesita realmente? ¿Cómo podemos ayudarla a desarrollar todos sus talentos?

Ya en la cuna, Carlota presentaba un estado de alerta continuo. Había empezado a hablar muy precozmente y a leer y escribir de forma autodidacta antes de los tres años. Le gustaba inventar historias, leer y memorizar los países del mapamundi que tenía colgado en su habitación. Cuando se enfadaba, lo hacía intensamente y de igual manera mostraba su felicidad, llegando a reír y a llorar al mismo tiempo. En el trato con sus pares, notaban diferencias por su extrema sensibilidad y su predilección por jugar a juegos de niños mayores. Cuando la comparaban con su hermano mayor constataban grandes diferencias, pero en el fondo siempre habían esperado menos de su hija que de su hijo. Se sentían responsables por no haber detectado que Carlota necesitaba otro tipo de apoyo personal y escolar. Saber que estaba sufriendo les angustiaba y se preguntan cómo ellos y el profesorado no habían sido capaces de detectar el vacío por parte de sus compañeros y también de dar respuesta a sus necesidades. Hasta este curso, Carlota siempre se había mostrado feliz y cariñosa, exhibiendo un contagioso sentido del humor. Ahora la niña se sentía confusa y angustiada:

Carlota: Cada vez me siento más diferente de mis amigas. A veces pienso que estoy loca porque algo extraño pasa en mi cabeza. Mi mente parece una máquina que nunca se cansa y no puedo parar de pensar: si hay preguntas que aparecen en mi cabeza tengo que resolverlas; si no, no puedo estar tranquila. Me dan miedo muchas cosas, pero no se las digo a nadie por vergüenza a que se rían de mí. Me atemoriza que les suceda algo a mis padres y a mi hermano y me pongo muy triste al pensarlo. Me enoja equivocarme y por eso sólo intento lo que sé que haré bien. He inventado un perfil en *Twitter* falso, sin que nadie pueda saber que soy yo, para escribir lo que vivo y siento. Me gustaría contárselo a alguien, pero no quiero que se rían de mí o piensen que estoy chiflada.

A Carlota siempre le había gustado ir al colegio. En el parvulario aprendía con rapidez, pudiendo relacionar ideas y expresarlas con un vocabulario excepcionalmente rico y fluido para su edad. Desde los primeros cursos de Primaria se apreciaba una gran imaginación en sus realizaciones, un alto grado de autonomía personal, una excelente memoria y una peculiar manera de relacionarse con el mundo, constatando su inagotable necesidad de experimentar e investigar. Carlota podía pasar largos periodos de tiempo concentrada realizando una misma actividad que le gustaba, mostrando cierta tendencia al perfeccionismo. Tenía pocos, pero buenos, amigos. Su participación en el aula era discreta, ya que prefería pasar desapercibida, aunque conociera las respuestas a las cuestiones que se formulaban. El profesorado la definía como una alumna madura, trabajadora, con mucha capacidad asociada a muchas materias, pero ninguno de ellos se había cuestionado que podía ser una niña con una capacidad superior.

Hacia una semana que los padres de Carlota se habían reunido con su tutora, la cual se quejaba de su actitud pasiva y de su pobre rendimiento escolar, dejando en un segundo plano la aparición de ciertos tics nerviosos, su tendencia al aislamiento en el patio además de su apatía en clase. La docente atribuía su comportamiento a un gran desinterés y narcisismo y al chantaje emocional que creía que Carlota hacía al profesorado para llamar su atención. La tutora expresaba que no tenía tiempo para atender a Carlota ya que tenía en clase otros alumnos con dificultades que necesitaban más ayuda que ella. Los padres se habían extrañado mucho del cambio de actitud y lo atribuían a celos hacia su hermano o a que estuviese algo despistada. En la reunión, se les había informado de que si continuaba así acabaría suspendiendo diversas materias. Cuando se le preguntaba a Carlota sobre el colegio, expresaba:

Carlota: Antes me gustaba, ahora no. Le he intentado explicar a mi tutora que me aburro mucho pero nunca tiene tiempo para escucharme; ella cree que soy vaga y yo no me esfuerzo porque lo que hago es muy sencillo. He empezado a responder erróneamente en los exámenes y me equivoco intencionadamente en las exposiciones orales para que mis compañeros no piensen que soy tan lista. Prefiero pasar por “tonta” que por “bicho raro”. Delante de algunos profesores parece que tenga que demostrar más que mis compañeros, me ponen a prueba y creo que algunos se alegran cuando fallo. A mis compañeros les felicitan por repetir con las mismas palabras lo que ellos han explicado, conmigo se enfadaban porque hago “preguntas que no tocan”. Creen que sólo hay una única respuesta para cada pregunta y yo creo que se equivocan porque yo encuentro muchas. Quiero esconderme en casa para que me dejen todos en paz.

Por demanda de los progenitores, una psicopedagoga externa al centro realiza una exploración completa de Carlota con el objetivo de obtener la máxima información sobre su perfil cognitivo, afectivo, social y emocional y poder así orientar la intervención a seguir con la alumna. Esta valoración se confronta y complementa con los datos brindados por la familia, la tutora y el resto de los profesores que imparten clase a Carlota. Los primeros resultados determinan que posee un Cociente Intelectual (CI) superior a 140. Presenta un perfil caracterizado por una gran memoria y valores altos en su razonamiento matemático, lógico y creativo, factores que facilitan su rápido aprendizaje. Carlota manifiesta una gran curiosidad y una amplia gama de intereses, muchos de ellos distintos a los de sus compañeros de curso. Paralelamente, se

manifiestan síntomas depresivos unidos a un alto grado de ansiedad ocasionados por la presión que actualmente ejerce el entorno escolar sobre ella. Asimismo, padece el rechazo de algunos compañeros y una notable falta de empatía por parte del profesorado, aspectos que le provocan un fuerte bloqueo emocional, sentimientos de culpabilidad y alteraciones conductuales.

Los padres de Carlota, al recibir el informe, se sienten perplejos y desorientados. Se preguntan por qué su hija no encaja en la escuela y qué es lo que realmente molesta de ella: si su forma de ser o su gran capacidad para aprender. Saben que en estos momentos su objetivo principal es apoyarla para que pueda superar su fobia escolar. En un primer momento, se plantean cambiarla de colegio, pero deciden que la mejor opción es colaborar con el centro para que Carlota pueda encontrar su lugar en él. Para ello, se realiza una reunión donde asisten: la tutora, la responsable del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del colegio, los padres y la psicopedagoga externa. Tras conocer el informe todos coinciden en la necesidad de poner en marcha un protocolo de actuación que favorezca su desarrollo personal y escolar y en su integración en el grupo de iguales. Se acuerda que se pondrán en marcha medidas educativas específicas para atender su alta capacidad y mejorar las oportunidades educativas que se le ofrecen. Además, Carlota asistirá quincenalmente a la consulta de la psicopedagoga externa al centro quien le ayudará en su desarrollo emocional para que sea capaz de aprender a valorar sus fortalezas, fomentar vínculos positivos con sus compañeros y aprender a resolver los conflictos que puedan ir apareciendo. También asistirá quincenalmente a una terapia grupal donde podrá compartir sus ilusiones y dificultades con otros niños con similares intereses y capacidad intelectual y que estén pasando por un momento similar al de ella. Se procurará la colaboración entre el centro escolar, la familia y la terapeuta externa durante todo el proceso de intervención para trabajar conjuntamente por el desarrollo personal y educativo de Carlota.

I.2. PROBLEMA A AFRONTAR Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

I.2.1. ¿Es Carlota un caso único en las aulas de nuestro país?

La descripción del caso de Carlota permite ilustrar algunas de las dificultades con las que se encuentran un nombroso grupo de escolares con alta capacidad de nuestro país, dejando de ser un hecho único o puntual. Muchas adversidades se originan por la existencia de nociones erróneas y prácticas educativas poco apropiadas que dificultan su comprensión, seguimiento y estimulación educativa. Entre ellas destacan:

1. *La incapacidad para realizar una identificación temprana y adecuada y un diagnóstico ajustado:* según el Ministerio de Educación más del 90% de los alumnos más brillantes siguen sin ser detectados. Un número elevadísimo de estudiantes son víctimas de un diagnóstico tardío o erróneo que impide que sean correctamente evaluados. Este hecho afecta a su desarrollo cognitivo, afectivo, social y escolar, olvidando la valoración de sus particularidades en la forma de aprender. Para la mejora de estos procesos es necesario realizar una identificación y evaluación amplia, sistemática y periódica que permita definir el perfil cognitivo, afectivo, social y emocional de cada alumno, descubrir sus capacidades potencialidades con el objetivo de convertirlas en rendimiento (Tourón, 2012).

2. *La dificultad para conocer sus características, necesidades e intereses específicos:* partiendo de que los intereses de los alumnos deben ser la prioridad de todo proceso educativo (Richter, Alvino y McDonnel, 1982) el desconocimiento de cómo son y qué necesitan puede ocasionarles desorientación, la aparición de dificultades conductuales y el desaprovechamiento del potencial de los estudiantes. Durante décadas, la escuela ha mantenido un enfoque prioritario y casi exclusivo hacia la atención del alumno medio, buscando el cumplimiento de objetivos idénticos a partir de justificar prácticas metodológicas iguales para todos. Esta opción ha limitado la capacidad para reconocer y responder las diferencias que caracterizan a los alumnos más capaces, elemento imprescindible a la hora de planificar su intervención (Van Tassel-Baska, 1998). Atender su singularidad y reconocer que forman un grupo diverso y heterogéneo (Davis y Thomas 1989, Jiménez, 1997; Reis y Renzulli, 2009) impulsará el interés hacia su conocimiento y atención.
3. *La notable resistencia para desarrollar propuestas educativas diferenciales:* el temor o rechazo de muchos profesionales para llevar a cabo medidas basadas en la instrucción avanzada, intensiva y enriquecedora se basa principalmente en ideas erróneas y prejuicios que impiden el desarrollo máximo del potencial de los alumnos más brillantes (Tourón y Reyeró, 2000; Reyeró y Tourón, 2000; Rogers, 2002). La dificultad para equilibrar y coordinar el currículo regular con un currículo adaptado a su capacidad limita la elaboración de propuestas que posibiliten el desarrollo de sus elevadas capacidades intelectuales. Optar por iniciativas de bajo nivel de significatividad o reto induce al alumno al tedio o el aburrimiento, a la falta de motivación o implicación en el aprendizaje, a la frustración o al fracaso escolar. Los alumnos con capacidad superior necesitan retos que los desafíen, que les exijan una implicación y sacrificio a partir de procesos y productos más complejos, abstractos y multifacéticos que posibiliten su avance y exijan su esfuerzo y superación.
4. *La carencia de una atención personalizada que sitúe al alumno en el centro de su aprendizaje:* Tourón (2016), en relación con esta problemática, expone que es necesaria una identificación e intervención educativa adecuada y diferenciada para que los talentos de los alumnos más capaces puedan ser cultivados asegurando que su rendimiento se equipare con su potencial. Según sus propias palabras, “no se trata de ser el primero de la clase, ni de estar por encima de tal o cual referencia evaluativa. Se trata simplemente de conseguir el óptimo de cada persona” (Tourón, 2016, pág. 3). Una atención personalizada supondrá conocer el perfil personal de cada estudiante, su estilo de aprendizaje y de expresión, reconociéndolo como ser único e irrepetible (García Hoz, 1989), suponiendo un gran beneficio en términos de motivación, implicación y desarrollo de su potencial (Renzulli, Reis y Tourón, 2021).
5. *La ausencia de atención específica por falta de tiempo y recursos:* la inclinación por parte del profesorado y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) a priorizar el apoyo educativo hacia los alumnos con necesidades específicas relacionadas con alguna dificultad de aprendizaje ha provocado que apenas se haya progresado en el diseño de respuestas educativas

acordes a las condiciones, necesidades y expectativas personales de los alumnos más brillantes. Durante el curso 2017-2018 de los 707.405 alumnos detectados en España con necesidad específica de apoyo, únicamente un 5% recibió apoyo educativo especial por su capacidad superior (*Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019.*). Ofrecer una respuesta acorde a las peculiaridades específicas de los alumnos no es una medida elitista, es ofertar a cada alumno lo que necesita para promover su excelencia para que llegue tan lejos como le sea posible.

6. *Carencia de formación inicial y permanente, del profesorado y los Equipos de Orientación en atención de las altas capacidades:* la ausencia de planes formativos específicos que permitan la mejora de las capacidades pedagógicas de los profesionales, tanto iniciales como dirigidos a profesionales en ejercicio, dificulta la detección de los estudiantes y llevar a la práctica medidas y estrategias de actuación más innovadoras y activas que les permitan atender su singularidad. Asimismo, la carencia formativa dificulta la adaptación de propuestas al nivel de profundidad, complejidad, amplitud y velocidad curricular que posibilite el desarrollo máximo de la competencia de cada estudiante (Torón, 2012). Para promover las capacidades de los alumnos más capaces es necesario que toda la Comunidad Educativa descubra la necesidad de prestarles una educación diferenciada y alejada de prejuicios que puedan condicionar su atención (Pérez y López, 2007).
7. *La falta de acompañamiento personal:* la capacidad personal superior de un alumno no lo hace autosuficiente. Necesita sentirse comprendido y apoyado personal y académicamente como el resto de los alumnos. El maestro debe convertirse en un factor crucial en su aprendizaje (Tomlinson et al., 1994). Contar con su acompañamiento personal facilitará en el escolar el desarrollo de su auto conocimiento y de un auto concepto positivo aprendiendo a valorar su capacidad intelectual y aprender a verse a sí mismo como un estudiante competente e independiente. La falta de orientación y retroalimentación por parte del profesorado y los Equipos de Orientación limitará la atención de sus necesidades personales y afectivas y generará en los alumnos una tendencia a la introversión o a considerar sus capacidades como algo negativo. Es preciso la puesta en marcha de actuaciones que permitan situaciones de acompañamiento acorde a las necesidades y aspiraciones de los educandos impulsando su voluntad habitual para asumir riesgos intelectuales de manera positiva (Prieto y Castejón, 2000, Clark, 2002).
8. *Un sentimiento de rechazo o indiferencia:* en ocasiones estos alumnos viven una repulsa por parte de los propios compañeros porque son percibidos como diferentes, especialmente por su elevada y veloz capacidad para aprender, para autorregularse y rendir mejor (Coleman y Shore, 1991; Beltrán, 1994). Esta situación puede provocar que algunos estudiantes sean víctimas de desprecio, discriminación, acoso o ciberacoso produciéndose un aumento de su ansiedad y estrés, la aparición de signos depresivos, un menor sentido de pertenencia y apoyo social y menos calidad de vida. A esta problemática puede sumarse cierta tendencia a la pasividad por parte del profesorado ante estos comportamientos, afectando negativamente en su desarrollo intelectual, social y emocional

(Proyecto CIBERAACC, 2018). Los alumnos con alta capacidad necesitan, al igual que sus pares, de la valoración y la atención de sus profesores para evitar una posible tendencia a la introversión (Silvera, 1995; Clark, 1998) o sentirse obligados a complacer para experimentar la aceptación de sus iguales.

9. *Las niñas y jóvenes ignoradas por el sistema educativo:* la detección de las niñas y jóvenes con talento continúa siendo muy inferior a la de los varones, situación que provoca la pérdida de su potencial y dificulta su atención personal y educativa. Se sigue esperando menos de ellas, asociando su éxito al trabajo duro o a la buena suerte en vez de a su capacidad (Reis, 2002). Las niñas y, especialmente las adolescentes, buscan encajar manifestando una menor capacidad e inteligencia de la que realmente poseen (Borland, 1986) exteriorizando miedo al éxito y desmotivación por la presión que reciben de su contexto (Dai, 2005, Kerr, 2010). Un ambiente acogedor que fomente la igualdad, facilitará que las alumnas puedan aprender a valorar sus capacidades y a mostrarse tal y como son, sin miedo a la exclusión o a la discriminación por parte de los alumnos y el profesorado. Este autoconocimiento y autovaloración promoverá que se atrevan a descubrir y utilizar sus propios talentos, a aumentar su seguridad y a mejorar su relación personal con el resto de sus compañeros.
10. *La ausencia de acompañamiento y formación de las familias:* se constata que muchas familias carecen de recursos para identificar a sus hijos con altas capacidades y para ofrecerles la ayuda diferencial que necesitan. Es preciso que los progenitores sean capaces de adquirir la responsabilidad de acompañar a sus hijos como parte activa en su educación ya que sus creencias y valores, así como las oportunidades que les ofrecen tendrán un impacto directo en su desarrollo excepcional, en su creatividad y en su rendimiento (Olszewski-Kubilius, 2018). Por ello, la formación, el acompañamiento y la guía que puedan recibir de profesionales especializados mejorará su labor educativa. Adicionalmente, la posibilidad de intercambio de dudas, temores o preocupaciones con otros progenitores con hijos con características similares a los suyos colaborará positivamente en el desarrollo personal y socioemocional de sus hijos, en la atención de sus necesidades y en dar respuesta a las dificultades que pudiesen tener.

La confirmación de todos estos problemas y dificultades que se encuentran los alumnos más brillantes no debe llevar a infravalorar los importantes pasos realizados respecto a su atención educativa por un grupo de profesionales del campo de la investigación psicológica y educativa, destacando los nombres de Stanley, Brody, Lubiski, Benbow, Gagné, Sternberg, Renzulli, Olszewski-Kubilius, Subotnik, Tourón y Pfeiffer, entre otros. Todos ellos han abordado el reto de mejorar el proceso de identificación y el seguimiento y atención educativa de este colectivo de alumnos con alta capacidad, objetivo principal de esta tesis doctoral.

I.2.2. Necesidad de una propuesta educativa personalizadora para el alumnado con alta capacidad

La necesidad de la puesta en marcha de procesos de diferenciación y personalización que posibiliten la organización de una atención educativa acorde a las necesidades de los alumnos con alta capacidad contrasta con la falta de equidad en el acceso a recursos y oportunidades educativas que permitan dar respuesta a sus necesidades educativas específicas. La escuela actual sigue teniendo dificultades para brindarles la estimulación y atención que precisan, empleando protocolos de intervención y apoyo que generalmente no garantizan su máximo desarrollo personal, emocional y escolar. Los programas que en ellos se desarrollan distan mucho de adaptarse a sus necesidades (Tourón y Reyero 2012) convirtiéndose en adaptaciones curriculares aisladas con contenidos previamente fijados al conocimiento del alumno o propuestas de enriquecimiento puntuales, poco relevantes y mayoritariamente individuales, pudiéndoles aislar del grupo y no suponiendo una mejora de su instrucción y el aprendizaje. Además, muchas de estas iniciativas olvidan el impacto que tiene el entorno social, familiar y escolar en el desarrollo del estudiante y desatienden otras dimensiones no cognitivas como la motivación, la creatividad, la autodisciplina y variables de la personalidad, con lo que no pueden ser evaluadas y desarrolladas (Treffinger y Feldhusen 1996; Pfeiffer 2012, 2018). En conclusión, esta realidad impide el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades del alumnado más capaz y la adquisición de estrategias específicas a partir del despliegue de programas educativos que respondan a sus capacidades y al conocimiento de cada estudiante individualmente (Robinson, 1983). Ante la necesidad de un cambio en el enfoque educativo en relación con este colectivo, surge la exigencia de presentar una propuesta curricular que garantice su inclusividad y atención individualizada enfatizando el carácter evolutivo y multidimensional de sus capacidades (Renzulli y Reis, 2018). Esta propuesta debería partir de la valoración de cada estudiante para facilitar su orientación educativa, tomando al alumno como centro de la educación, respetando sus características únicas y particulares y su ritmo de aprendizaje (López, Tourón y Galán, 1990).

El Programa de Intervención Curricular Personalizador que se presenta en este trabajo recibe el nombre de *Talent 360*. Tiene como propósito principal optimizar la identificación y la atención educativa de los alumnos con alta capacidad que participen en él. La propuesta presenta una flexibilidad que permite que pueda implementarse en Centros Educativos de diferente tipología, a través de una propuesta práctica, enriquecedora y personalizadora de alto nivel para responder a las necesidades reales e intereses del alumnado. Su enfoque promoverá niveles elevados de preparación y motivación y la mejora escolar. El programa ofrece una cuidadosa selección de experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta las áreas de interés de cada alumno para conseguir un beneficio real en su desarrollo. El acompañamiento y el apoyo a cada estudiante, teniendo en cuenta sus diferencias individuales y específicas dentro del grupo y la supervisión de su proceso educativo se convierten en elementos clave para la disminución de las barreras que pudiesen limitar el desarrollo de sus logros y éxitos, su socialización y autoestima. Asimismo, este proyecto aspira también a mejorar la formación y a optimizar el trabajo que el profesorado realiza en el aula para lograr la personalización de la trayectoria de aprendizaje de cada escolar e incentivar una mayor implicación de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias.

I.2.3. Elección de un enfoque educativo personalizador

La finalidad primordial de la educación de los alumnos con alta capacidad, y de todos los demás, es promover las condiciones necesarias para viabilizar su óptimo desarrollo a lo largo de su escolarización y de toda su vida. Para lograr este propósito, es necesario optar por aquellos modelos curriculares y estrategias organizativas que permitan crear un entorno de aprendizaje flexible, dinámico y estimulante donde se promuevan acciones que impulsen el progreso del alumnado y un ajuste óptimo del currículo. La orientación de su proceso de aprendizaje, desde la confianza y el respeto (García Hoz, 1989) se convertirá en un elemento esencial para el desarrollo de sus excelentes competencias para el aprendizaje (Clark, 1992; Colangelo y Davis, 2002; Stanley, 1978; Van Tassel-Baska, 1998) que les impulse al éxito personal y académico. Atendiendo a los aspectos planteados y optando exclusivamente por propuestas que propicien la personalización educativa del aprendizaje de cada alumno, toda intervención deberá partir del perfil de capacidades de cada alumno, la evaluación de sus necesidades y la detección y trabajo de sus debilidades y el establecimiento de objetivos personalizados que permitan al alumno alcanzar su máximo desarrollo, rendimiento y disfrute. La revisión y adaptación del proceso periódicamente permitirá alejarse de acciones que pudiesen estar condicionadas por ideas erróneas ante este colectivo de estudiantes o que pudiesen limitar la participación del escolar en la gestión de su propio aprendizaje. Teniendo en cuenta el informe *Personalization vs. Differentiation vs. Individualization* (Bray, B. y McClaskey, K., 2014), *From vision to reality. Personalized, Competency-Based Learning for All Kids* (Hammonds, V. y Moyer, J., 20018) y el *National Education Technology Plan* (2017) y entre otros, y tras una meditada reflexión personal, nuestra opción por la personalización supondría alejarse de:

- *una intervención con tendencia a la individualización:* entendida como una enseñanza directiva donde el docente adquiera, de forma única y exclusiva, la responsabilidad de determinar los objetivos y las metas a lograr y el discente dedique todo su esfuerzo en seguir sus instrucciones, memorizando y reproduciendo lo que dice. Centrarse exclusivamente en la singularidad de cada estudiante podría fomentar su individualismo y restringir el intercambio con sus semejantes, dejando de atender su dimensión interpersonal y ofreciendo pocas oportunidades para el aprendizaje en cooperación o en grupo. La individualización se caracteriza por poner el foco en la enseñanza y no en el aprendizaje, adaptando el currículo y no ajustándolo y tendiendo a homogeneizar los resultados guiándose por las necesidades del currículo y no por las de los educandos. Desde este enfoque, las metas de aprendizaje serían las mismas para todos los aprendices.
- *una intervención entendida como una opción que tienda a recluir a los alumnos en grupos cerrados:* podría sugerir la separación de los estudiantes en agrupaciones cerradas priorizando las peculiaridades y problemáticas como colectivo. Una opción, con tendencia a la diferenciación, además, podría alejarse de una educación mixta por su determinación principal para que niños y niñas realizasen un camino educativo distinto. Este enfoque estaría apoyado en el convencimiento de que el trabajo separado por género

garantizaría un mejor aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos. Desde otra perspectiva, esta elección podría conllevar un refuerzo de los estereotipos ligados a cada grupo citado y una tendencia a la segregación, potenciando más el rendimiento y los resultados que la socialización y el intercambio entre pares. El docente debería ajustarse a las diferencias y a las necesidades de aprendizaje de los integrantes de cada grupo seleccionando los estrategias y recursos que parecieran más oportunas para la totalidad y no para cada individuo.

- *una intervención basada únicamente en el asesoramiento o el acompañamiento individual tutorizado:* estaría fundamentada en un esquema de tutorización individual como opción prioritaria para realizar una atención a la diversidad y conseguir la mejora de las competencias de cada estudiante. Los programas de tutorización individual podrían adquirir un triple enfoque: las tutorías de refuerzo escolar, la mentoría educativa - que buscaría el perfeccionamiento del avance de las competencias cognitivas y no cognitivas a partir de la búsqueda de relaciones significativas y el conocimiento de modelos positivos por parte del estudiante mentorizado- y, por último, las tutorías entre iguales – que tendrían el objetivo de perfeccionar las competencias cognitivas, las actitudes y las disposiciones a partir del trabajo cooperativo y la potenciación de la autonomía-. Este tipo de acompañamiento podría comportar centrarse más en los alumnos con déficits académicos o con situaciones sociales complicadas y olvidar a aquellos con más capacidad e inducir al alejamiento del alumno de su grupo de referencia, privándole de la valiosa relación con sus iguales.

La elección del estilo de intervención servirá de guía para la acción formativa por su capacidad para valorar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, y desde la propuesta que se presenta, se optará por un modelo centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, situando el foco en cómo y para qué se produce el aprendizaje y en qué es lo que el alumno tiene y desea aprender para, de este modo, valorar todos los elementos que inciden de manera óptima en un aprendizaje significativo y profundo (Tourón y Martín, 2019). Atendiendo a la consideración de que existen diversos enfoques educativos que podrían convertirse en candidatos a ser seleccionados por su capacidad para brindar una respuesta a algunos de los objetivos que se pretenden alcanzar y para atender las particularidades y necesidades del colectivo de alumnos con alta capacidad se cree pertinente realizar una comparativa entre ellos para llegar a una elección final. Para que el análisis pueda ser más clarificador se analizarán cuatro singularidades distintas: el modo de promover el aprendizaje, el rol del profesor, el papel del alumno y, por último, la manera de enfocar la evaluación que quedan plasmadas en los siguientes cuadros comparativos, realizados a partir del estudio y la reflexión personal. La pretensión de estos recae en comprobar si la elección de la Educación Personalizada podría ser la mejor opción para los propósitos de la propuesta que se presenta.

Tabla 1. Cuadros comparativos: modelos educativos y características y peculiaridades personales y educativas generales del alumnado con alta capacidad.

1.1 ¿Cómo se promueve el aprendizaje?

Modelos Educativos	¿Cómo se promueve el aprendizaje?	Particularidades cognitivas y de desarrollo	Características socio-emocionales	Características académicas y motivacionales
Modelo tradicional Loyola (1491-1556); Comenius (1592-1670)	El objetivo principal del aprendizaje es la modificación de la conducta del alumno proporcionándole los estímulos adecuados, en el momento preciso. Adquiere un peso fundamental la transmisión de conocimientos y valores, la disciplina, la imitación del buen ejemplo, la repetición y la memorización marcando todos ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se limita la autonomía del alumno y la reflexión personal.	Considera a todos los estudiantes por igual, impidiendo que cada uno pueda desarrollar sus verdaderas fortalezas. Se apuesta por un aprendizaje basado en el “saber”, lineal, acumulativo, sucesivo y continuo por el que se aprende mediante la memorización y el trabajo rutinario siguiendo únicamente las directrices del profesorado y olvidando el “saber hacer”.	La escasa participación, por parte del escolar, provoca que, en muchas ocasiones, sus necesidades y aspiraciones queden desatendidas. El aprendizaje se aleja de estrategias y procesos motivadores y creativos generando apatía académica, una tendencia a fijar metas excesivamente inferiores a las posibilidades del alumnado y a obstaculizar la capacidad emprendedora acrecentando el miedo a cometer errores.	La predisposición y curiosidad por el aprendizaje y el interés por temas que al resto de compañeros no les interesa queda mermado por un sistema rígido, con tendencia a la transmisión a partir de lecciones magistrales efectuadas por el docente. Esta orientación no propicia la valoración de las necesidades de creación, originalidad y tendencia a la innovación creando una aversión hacia las tareas monótonas y un sentimiento de incomprensión e inadaptación al contexto.
Modelo Conductista Pavlov (1849-1936); Watson (1878-1958); Skinner (1904-1990)	La programación instruccional se apoya en el aprendizaje de conductas académicas deseables a partir de actividades magistrales basadas en la reproducción con el fin de conseguir los propósitos que se pretenden. La educación se centra en el comportamiento observable y medible y no en procesos internos como: la motivación, la	Una programación rígida y excesivamente programada con objetivos educativos planificados con anterioridad al conocimiento de las cualidades y aspiraciones del alumno y el predominio de los conocimientos técnicos, las destrezas y las habilidades motrices como competencias observables podría generar una tendencia al moldeamiento olvidando las circunstancias	El uso de refuerzos positivos (elogios, recompensas, etc.). puede ayudar a fortalecer conductas apropiadas y su desuso, debilitar las no deseadas.	La utilización de una metodología con tendencia a la experimentación y la valoración de los estímulos ambientales y experienciales puede permitir dar respuesta a algunos de los intereses del alumno, aunque los saberes son considerados como definitivos y cerrados.

	introspección o el pensamiento. La importancia del aprendizaje recae en la conducta y en las modificaciones cuantitativas observables que pueden producirse en ella mediante estímulos y programas de reforzamiento.	personales y del entorno en que se desenvuelve el alumno.		
Modelo Romántico (Naturalista o Experiencial) (Rousseau (1712-1778); Illich (1926-2002); Neil (1883-1973))	Se basa en la flexibilidad de los programas y los contenidos a seguir, potenciando la intuición y la libertad personal del aprendiz.	El contenido intenta adaptarse a lo que necesite cada escolar. Permite al estudiante desarrollar sus habilidades personales cognitivas y naturales de la forma más libre, natural y espontánea posible.	Se valora el crecimiento espontáneo y natural del estudiante permitiéndole actuar y pensar a su manera, alejándose de restricciones y obligaciones.	Su flexibilidad permite dar respuesta a las necesidades reales y motivaciones del alumno a partir de la manipulación y la experimentación.
Modelo Social-Cultural Vigotsky (1896-1934)	El estudiante, objeto de conocimiento, está ligado y condicionado por su historia personal y el contexto histórico-cultural, convirtiéndose en parte integral del mismo. El objetivo principal es su desarrollo cognitivo individual y colectivo pleno capacitándolo para intervenir, a partir de la actividad, en su contexto socio cultural y resolver problemas mejorando la vida comunitaria.	La apuesta por un desarrollo progresivo y secuencial favorece el avance de cada estudiante, desempeñando un papel determinante en el contexto cultural.	La libre expresión y el trabajo colaborativo y cooperativo, generan sinergias para la colaboración, la discusión y la negociación con el profesorado y otros compañeros con intereses y motivaciones similares. Este hecho contribuye a reconstruir los códigos y los contenidos curriculares y a aprender con y de los demás.	La potenciación del trabajo productivo a partir de proyectos, que permitan el enriquecimiento escolar e instrumental, facilita compartir contenidos e intereses.
Modelo Cognitivo Bruner (1915-2016)	Se realiza un estudio de las representaciones mentales y de los procesos internos del alumnado por la influencia que estos tienen en su comportamiento, enfatizando la experiencia y su interacción con	Propicia oportunidades para el avance, facilitando el acceso a niveles intelectuales superiores. Enseña al estudiante habilidades relacionadas con el aprender a aprender y a pensar con	El interés por la creación de ambientes y de experiencias mediante el diseño sistemático de actividades permite que el alumno trabaje de forma cooperativa y desarrolle su	Las múltiples propuestas metodológicas y de aprendizaje por descubrimiento e investigación, así como el entrenamiento de estrategias cognitivas y las habilidades de pensamiento facilitan el

	el medio. Se parte de los conocimientos previos del escolar y de sus estrategias cognoscitivas y meta cognitivas para posibilitar el desarrollo de sus habilidades para construir, de manera progresiva y gradual, los nuevos conocimientos a partir de la realización de tareas complejas y completas.	eficiencia mediante programas de entrenamiento.	creatividad y pensamiento crítico.	aprendizaje. Se pone énfasis en la comprensión y la meta cognición y no únicamente en la memorización generando motivación en el alumno.
Modelo Constructivista Dewey (1859-1952); Piaget (1896-1980); Ausubel (1918-2008)	Entiende la educación como un proceso dinámico que impulsa el desarrollo de las habilidades de pensamiento del alumno a partir de su progreso personal y colectivo. Se motiva el acceso a nuevos conocimientos a partir de la recuperación de los saberes y las experiencias previas. Se caracteriza también por promover un aprendizaje significativo y por descubrimiento creando condiciones óptimas para conseguir el equilibrio individual y social.	El aprendizaje, entendido como un proceso subjetivo que realiza cada aprendiz, se convierte en un proceso de adaptación, asimilación y acomodación que respeta sus características cognitivas, sus conocimientos, su ritmo y sus experiencias a las que se suman sus estructuras mentales para generar nuevos conocimientos.	El aprendizaje se considera una actividad de interacción social cooperativa que favorece el aprendizaje personal y grupal. Este trabajo se enmarca en contextos significativos y funcionales donde el intercambio, el diálogo y el trabajo en equipo marcan la forma de aprender.	La búsqueda de significatividad y autenticidad y los procesos dinámicos de aprendizaje estimulan la transformación de la nueva información, el descubrimiento, la investigación y la resolución de problemas. Se anima al estudiante a encararse a nuevas estructuras y a la resolución de retos que estimulen su interés, capacidad y participación. El uso de metodologías activas y dinámicas favorece la transferencia de aprendizaje.
Educación Personalizada Faure (1845-1924); García Hoz (1911-1998)	Aprendizaje basado en la personalización y el desarrollo integral del alumno, la mejora y la innovación. Se valora el tiempo, el itinerario, el ritmo y el lugar donde se produce el aprendizaje. Se promueve la autonomía, la autorrealización y la autogestión transfiriendo el	Se adecuan los objetivos a las características y particularidades de cada estudiante, promoviendo el respeto por las diferencias individuales. Se ofrece una respuesta acorde a las necesidades de desarrollo personal, teniendo en cuenta la construcción de la personalidad y	El conocimiento del estado socio-emocional y conductual del estudiante, conjuntamente con el fomento de las relaciones e interacciones positivas interpersonales generadas a través del propio aprendizaje, posibilita el desarrollo de destrezas y habilidades que	Desde un enfoque centrado en la persona, la experiencia de aprendizaje y el crecimiento personal van ligados al desarrollo personal, cognitivo, emocional, social y académico del alumno desde su singularidad. El uso de metodologías activas motiva la implicación de cada estudiante y

	protagonismo de la actividad al escolar. La repetición es substituida por una variedad de experiencias que pretenden fomentar el aprendizaje significativo y participativo. La definición del perfil cognitivo y académico de cada aprendiz y la creación de itinerarios y planes personales de aprendizaje posibilitan su seguimiento y formación competencial.	las fortalezas internas de cada escolar a partir de procesos personalizados que tienen en cuenta sus actitudes, aspiraciones y disposiciones y atienden su entorno físico, intelectual, social y emocional.	permiten alcanzar las metas personales y sociales. Se incentiva la interacción con el contenido, con el resto de los compañeros y el profesorado a partir del diálogo, la búsqueda de soluciones animando al trabajo colaborativo, la estimulación del pensamiento crítico y la implicación generando comunidad y compromiso y evitando cualquier sentimiento de aislamiento e incompreensión. El respeto por una visión e interpretación del mundo, cualitativamente distinta al resto de compañeros, se hace patente en el aula.	su apertura a nuevas experiencias y posibilidades de crecimiento.

1.2 ¿Cuál es el rol del profesor?

Modelos Educativos	¿Cuál es el rol del profesor?	Particularidades cognitivas y de desarrollo	Características socio-emocionales	Características académicas y motivacionales
Modelo Tradicional Loyola (1491-1556); Comenius (1592-1670)	Unido a un criterio de autoridad, el docente se convierte en la figura central del proceso, siendo el proveedor del conocimiento y centralizando las decisiones y normas para hacerlas cumplir. Se responsabiliza de detectar las necesidades instruccionales y de establecer las técnicas de evaluación.	El docente explica de forma clara y progresiva a todos los alumnos por igual, sin valorar lo que ya conocen y dominan. Esta opción frena la iniciativa personal y la manifestación de la capacidad de razonamiento perceptivo, abstracto, complejo, profundo e intuitivo del alumnado.	El docente establece qué se enseña, cómo y cuándo sin tener en cuenta el momento evolutivo y emocional de cada estudiante. Los alumnos son considerados iguales, sin tener en cuenta sus características personales. Este posicionamiento puede generar inseguridad, rigidez o intensas luchas de poder y rivalidad	La transmisión del conocimiento por parte del docente se realiza mediante clases magistrales que son acompañadas de ejercicios memorísticos y repetitivos. Esta opción metodológica puede llegar a generar aburrimiento, frustración y desmotivación por parte del alumnado.

			contra el docente por su excesiva presión y exigencia.	
Modelo Conductista Pavlov (1849-1936); Watson (1878-1958); Skinner (1904-1990)	El docente se sitúa en el centro como programador, moldeando y reforzando la conducta del alumno. Persigue que, a partir de la presentación de estímulos, se genere la respuesta esperada y se llegue a conseguir los objetivos que se pretenden lograr.	Controla y examina los recursos conductuales y media el reforzamiento positivo.	La capacidad de autonomía, persistencia y creatividad del estudiante o grupo puede verse condicionada por la acción conductista del profesor por su tendencia a la reiteración y a lo mecánico.	El docente es el encargado de determinar y guiar el proceso de aprendizaje indicando qué hay que realizar en cada momento, restando autonomía, libertad y espontaneidad al alumno.
Modelo Romántico (Naturalista o Experiencial) (Rousseau (1712-1778); Illich (1926-2002); Neil (1883-1973)	El profesor es creador y facilitador de un ambiente estimulante, confortable y sugerente lleno de experiencias diversas para que el alumno pueda experimentar con libertad.	Promueve las iniciativas y la generación del propio conocimiento por parte del propio alumno, acompañándolo y motivándolo durante todo el proceso.	Intenta tener en cuenta la diversidad de emociones en el aula delante de las propuestas que presenta.	El estudiante dispone de recursos para actuar con espontaneidad y realizar su propio proyecto personal.
Modelo Social-Cultural Vigotsky (1896-1934)	El docente, como experto, agente y mediador cultural, investiga y practica en el aula, promoviendo zonas de construcción y desarrollo próximo de forma directiva mediante la creación de un sistema de andamiajes. Posteriormente, cuando el alumno avanza en la adquisición del contenido, le brinda más protagonismo para que se apropie de los saberes. Mantiene una relación cercana y horizontal con el estudiante procurando su desarrollo individual en un contexto sociocultural.	A partir de la orientación, organización y asesoramiento por parte del docente, el alumno, al aprender por influencia del medio y del contacto directo con las personas que lo rodean, se convierte en un ser social con capacidad para utilizar sus conocimientos para la solución de los problemas de su entorno.	El estudiante se involucra con todo lo que le rodea como comunidad mostrando gran perseverancia delante de los obstáculos a partir del trabajo productivo y afrontando los problemas cotidianos para mejorar el orden y la construcción social.	Considera que un proceso instruccional cerrado a un único saber disciplinar o científico podría provocar que el alumno no desarrollase al máximo su capacidad para organizar y emplear estrategias meta cognitivas y reflexivas por los métodos utilizados.

Modelo Cognitivo Bruner (1915-2016)	Como conocedor de la materia a impartir y de las etapas del desarrollo, se convierte en el organizador, facilitador y mediador entre los conocimientos y el estudiante, posibilitando actividades exploratorias y controlando el avance del educando.	Parte de las ideas previas del alumno y trabaja para que aprendan a aprender y a pensar.	La función medidora del docente favorece una atmósfera de reciprocidad y de respeto mutuo.	Diseña y planifica propuestas y experiencias didácticas que posibiliten el descubrimiento y el desarrollo de las habilidades intelectuales del alumno.
Modelo Constructivista Dewey (1859-1952); Piaget (1896-1980); Ausubel (1918-2008)	El profesor, como guía, apoyo, motivador y modelo a seguir, se convierte en un facilitador de experiencias de aprendizaje. Anima al aprendiz a manipular y construir conocimiento a partir de su seguimiento, el diálogo y la promoción de su autonomía.	El conocimiento de la etapa de desarrollo en la que se encuentra el estudiante, de sus características y dificultades de aprendizaje propicia una atención cercana y respetuosa.	El docente intenta crear una atmósfera de respeto y de seguridad estimulando la interacción social, lo que promueve una enseñanza indirecta y la autogestión del propio alumno.	La guía del docente permite la auto construcción del conocimiento por parte del estudiante a partir de procesos que tienen en cuenta qué sabe y su capacidad de generar sus propias conclusiones.
Educación Personalizada Faure (1845-1924); García Hoz (1911-1998)	El docente adquiere el rol de guía, asesor y facilitador de oportunidades que posibiliten el desarrollo de cada alumno de acuerdo con su perfil, potencialidades, aspiraciones y necesidades individuales. Conoce en profundidad su materia, posee competencias para desarrollar su trabajo con profesionalidad y está en continua actualización. Muestra una actitud de apertura hacia el alumno y hacia su quehacer diario orientándolo y apoyándolo.	Diseña recorridos diferenciados para cada alumno, ajustando las estrategias, recursos y experiencias a las necesidades e intereses de los alumnos. Posibilita el desarrollo de hábitos y destrezas de pensamiento, de interpretación, el espíritu crítico y la elaboración de soluciones creativas. Comprende y comparte con el alumno su proceso, le valora y anima a esforzarse y a aspirar siempre a más dentro de sus posibilidades, tendiendo a la profundización, el cuestionamiento y la investigación.	Atiende el posible conflicto cognitivo provocado por la distancia entre el desarrollo intelectual y la profundidad y complejidad emocional que presente el aprendiz. Realiza una valoración del alumno a nivel cognitivo, social y familiar y potencia el trabajo en equipo, cooperativo y comunitario dando respuesta a sus necesidades de socialización. Es capaz de crear un clima de comprensión, confianza y apoyo en el aula, animando al alumno a la participación y asumir riesgos intelectuales cada vez mayores.	Diseña situaciones educativas estimulantes, variadas y creativas reconociendo el desarrollo asincrónico, la maduración disarmónica y la capacidad cognitiva del alumno. Atiende sus factores intra-personales como inter-personales, además de sus deseos y metas personales. Valora el esfuerzo, el trabajo y la dedicación que realiza cada escolar en el aula y fuera de ella. El profesor diseña situaciones que permitan al estudiante alcanzar el éxito personal y profesional fomentando su iniciativa y creatividad.

1.3 ¿Cuál es el rol del alumno?

Modelos Educativos	¿Cuál es el rol del alumno?	Particularidades cognitivas y de desarrollo	Características socio-emocionales	Características académicas y motivacionales
Modelo Tradicional Loyola (1491-1556); Comenius (1592-1670)	Adquiere un papel pasivo. Se convierte en receptor de la información que memoriza y reproduce. Sigue las normas sin cuestionarlas cumpliendo con lo que se le demanda. Su capacidad le permite automatizar destrezas y procedimientos con facilidad.	Sus características particulares y aspiraciones quedan en segundo plano, sin derecho a expresar su opinión o a innovar.	El estudiante es tratado como el resto de compañeros, sin que sean analizadas sus características y necesidades socio-afectivas particulares.	El alumno, gracias a su capacidad para retener información por su inusual memoria, no presenta dificultades para seguir el transcurso de las clases. La secuenciación instruccional y cronológica cerrada de los contenidos, basada en el almacenamiento genera pasividad y aburrimiento perdiendo apetito por aprender.
Modelo Conductista Pavlov (1849-1936); Watson (1878-1958); Skinner (1904-1990)	Adquiere un rol pasivo y dócil cumpliendo órdenes y obedeciendo con respeto. Recibe estímulos externos y sigue las indicaciones por parte del docente. Se le incentiva a ofrecer una respuesta a través de la repetición y la imitación, modelando su conducta y respuesta.	El estudiante es guiado, aprende y depende del docente, pudiendo producirse una devaluación de sus posibilidades y autonomía.	Se desarrolla un aprendizaje imitativo, donde el aprendiz espera la constante aprobación por parte del profesor.	En ocasiones, el alumno se siente limitado por la escasa libertad y esto afecta a su proceso de elección, investigación, profundización y resolución de los problemas.
Modelo Romántico (Naturalista o Experiencial) (Rousseau (1712-1778); Illich (1926-2002); Neil (1883-1973)	El estudiante se sitúa en el centro del proceso educativo y actúa con libertad y espontaneidad gracias a sus capacidades como ser independiente. Es capaz de generar su propio conocimiento a partir de las experiencias que vive.	Este modelo motiva la imaginación de cada estudiante, perdiendo importancia el contenido en el aprendizaje.	El alumno se siente libre y esto facilita su expresión y opinión y el máximo desarrollo de sus cualidades, intereses, conocimientos y valores.	El interés por la manipulación y la experimentación, a partir de la vivencia directa, favorece cubrir los intereses y aspiraciones del alumno, así como potenciar su capacidad de autogestión sintiendo independencia personal para asumir riesgos intelectuales.

Modelo Social-Cultural Vigotsky (1896-1934)	El alumno es un individuo social protagonista de su aprendizaje. Su desarrollo personal va ligado a las necesidades e interacciones sociales de su contexto.	Las capacidades del alumno son consideradas ya que le permiten reflexionar, analizar, comparar, opinar, valorar, decidir, actuar y comprometerse con el aprendizaje y con el entorno.	La influencia y su disposición social permite al escolar dar respuesta a su interés por la búsqueda del bien común, la solidaridad con los colectivos más desfavorecidos y la mejora de la vida de la comunidad.	El estudiante se identifica con los problemas de la realidad cotidiana, mediante la práctica contextualizada y trabaja para buscarles una solución, mostrando elevada perseverancia delante de los obstáculos.
Modelo Cognitivo Bruner (1915-2016)	Adquiere un papel activo como constructor de su aprendizaje. Es capaz de retener y codificar información, construir conocimiento y resolver problemas. Su motivación no depende únicamente de la valoración externa y su actitud atenta y positiva le posibilita realizar procesos de aprendizaje	A través de sus experiencias, capacidad y conocimiento previo accede a estructuras superiores, mostrando una actitud atenta y positiva.	El respeto de su autonomía intelectual y moral facilita su implicación para realizar cosas nuevas. La reconstrucción de conocimiento que realiza se efectúa de forma individual pero también en colaboración con otros compañeros, potenciando la interacción y el intercambio.	La programación de propuestas y experiencias le permite un aprendizaje significativo y el desarrollo de sus habilidades cognitivas y meta cognitivas.
Modelo Constructivista Dewey (1859-1952); Piaget (1896-1980); Ausubel (1918-2008)	El estudiante participa activamente en su aprendizaje mostrando capacidad para tomar decisiones y emitir juicios de valor.	El interés porque el alumno acceda a un nivel superior de desarrollo intelectual posibilita conocerlo, respetarlo y adoptar procedimientos pedagógicos que conlleven el descubrimiento de nuevos conocimientos por sí mismos.	El alumno aprende de manera natural a partir de su propia experiencia e iniciativa y eso facilita su interacción con el medio y el resto de compañeros.	Su capacidad para garantizar altos niveles de comprensión le posibilita utilizar sus conocimientos previos, producir nuevos y transferirlos mediante su interacción con el medio.
Educación Personalizada Faure (1845-1924); García Hoz (1911-1998)	El aprendiz adquiere el protagonismo en su aprendizaje, desarrolla sus habilidades y es capaz de crear su propio conocimiento con autoestima y curiosidad. Va descubriendo, por sí mismo, sus fortalezas y dificultades para conseguir los objetivos que pretende.	El estudiante es considerado como un ser único e irrepetible con necesidades, intereses y actitudes distintas a sus compañeros. Los errores se aprovechan como recurso educativo para seguir progresando.	La consideración de sus características físicas, cognitivas, psicosociales y de desarrollo le aleja de cualquier estereotipo o tendencia a la homogenización.	El alumno es sujeto agente de su aprendizaje, capaz de solucionar problemas creativamente y de resolver, con eficacia, los retos que se le plantean.

1.4 ¿Cómo se evalúa?

Modelos Educativos	¿Cómo se evalúa?	Particularidades cognitivas y de desarrollo	Características socio-emocionales	Características académicas y motivacionales
Modelo Tradicional Loyola (1491-1556); Comenius (1592-1670)	El proceso evaluativo se basa en comprobar si todos los alumnos obtienen buenos resultados a partir de aprendizajes centrados en la repetición y la memorización. Se realiza una calificación final mediante exámenes rigurosos. La evaluación está ligada a una alta exigencia para conseguir los objetivos que se pretenden lograr.	La transmisión de conocimientos, de habilidades y de valores se realiza de forma grupal, sin ser valoradas las capacidades cognitivas particularidades de cada estudiante.	La regulación del aprendizaje la realiza el profesor. La exigencia y la disciplina se sitúa por encima de las necesidades y los intereses de cada escolar y del grupo.	La evaluación es terminal, sumativa y cuantitativa ligada a la memorización y la repetición, negando la participación activa del estudiante en todo el proceso evaluativo.
Modelo Conductista Pavlov (1849-1936); Watson (1878-1958); Skinner (1904-1990)	Evaluación sumativa y cuantitativa que se centra en medir objetivamente los comportamientos, los conocimientos y los resultados con base en la acumulación de los mismos. El aprendizaje sucede únicamente cuando se producen cambios de conducta. Estas modificaciones se controlan a través de pruebas objetivas en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados a los que se asignan calificaciones, recompensas y castigos.	La evaluación podría basarse mayoritariamente en la adquisición de conocimientos memorísticos a partir de la repetición, sin garantizar avances en la asimilación de nuevas conductas. Esto podría dificultar la utilización de estos aprendizajes en otras situaciones o el olvido de la reflexión sobre las acciones ejecutadas.	El docente realiza un seguimiento del alumno durante todo el proceso de aprendizaje. El reforzamiento positivo y una posible dosificación o adaptación de los contenidos se convierte en el método para cubrir las demandas concretas del alumnado.	El análisis de las conductas personales del alumno, la retro-alimentación inmediata, el análisis y control del determinismo ejercido por el medio podría promover un aprendizaje eficiente donde el alumno demuestra lo aprendido según su rendimiento o capacitación.

Modelo Romántico (Naturalista o Experiencial) (Rousseau (1712-1778); Illich (1926-2002); Neil (1883-1973)	Se aleja de la evaluación, la comparación o cualquier calificación del alumnado optando por la medición de la eficacia en los comportamientos .	El alumno es considerado un ser espontáneo y distinto a sus iguales, con intereses y capacidades particulares que deben ser respetadas.	Ayuda al estudiante a expresar libremente sus emociones, su sensibilidad hacia las expectativas y sus sentimientos hacia los demás.	Las características de cada escolar definen la manera de acompañarlo y valorar sus avances a partir de la experimentación continua.
Modelo Social-Cultural Vigotsky (1896-1934)	Se da preferencia a la evaluación dinámica y grupal, así como a la autoevaluación y la coevaluación creando vínculos entre el centro escolar y la vida y valorando también las experiencias escolares no institucionales.	Permite diagnosticar el potencial de aprendizaje y la amplitud de la zona de desarrollo próximo de cada alumno.	Como ser social, se evalúa la influencia que el medio y el contacto directo con otras personas que le rodean ejercen sobre él.	El dinamismo dentro del proceso de evaluación favorece el aprendizaje significativo y la orientación y asesoramiento por parte del docente.
Modelo Cognitivo Bruner (1915-2016)	Se realiza una evaluación cualitativa, formativa, sumativa y criterial continua de los contenidos, procedimientos y las actitudes, así como de los procesos de aprendizaje y el potencial de los alumnos.	El seguimiento por parte del profesor es continuo durante todo el proceso, aspecto que favorece la orientación del estudiante.	El docente es sensible a las necesidades socioemocionales que tiene su alumnado.	La programación y evaluación intenta tener en cuenta las aspiraciones y necesidades de cada estudiante.
Modelo Constructivista Dewey (1859-1952); Piaget (1896-1980); Ausubel (1918-2008)	Se evalúa de manera integral, cualitativa e individualizada, fijando el foco en el proceso de crecimiento personal más que en el resultado a partir del análisis de las características de cada escolar y el desarrollo de sus competencias cognitivas en sus distintas dimensiones. .	Tiene en cuenta las particularidades de cada estudiante valorando la influencia que ejercen los factores psicológicos y contextuales, el ritmo y analizando qué favorece su aprendizaje. Se motiva la autovaloración de los procesos realizados.	El impulso de la valoración personal y la no comparación con los demás produce la mejora de los resultados personales, reconociéndose los avances y progresos efectuados.	Tiene en consideración los avances que realiza el estudiante para solucionar los problemas que se le plantean y el desarrollo de sus competencias más que el producto final. El error, la disonancia cognitiva y la duda son considerados pasos previos e imprescindibles para el aprendizaje.

Educación Personalizada Faure (1845-1924); García Hoz (1911-1998).	Apuesta por un modelo de evaluación comprensivo, formativo, secuencial y competencial. Se evalúan tanto las destrezas cognitivas como las no cognitivas a partir del análisis del recorrido efectuado, la evolución y el ritmo invertido por cada estudiante para dominar los objetivos descubriendo el por qué de los errores efectuados. Desde este seguimiento, se aporta un <i>feedback</i> constante orientado a intervenir oportunamente para ayudar al estudiante y conseguir el desarrollo máximo de su potencial. Este reconocimiento determina qué debe ser modificado, reforzado o eliminado para tomar nuevas decisiones que le ayuden a seguir avanzando.	La regulación del aprendizaje la realizan el alumno y el profesor conjuntamente a partir de la monitorización y análisis continuo del trabajo. Juntos aprenden, comparten y evalúan para mejorar las propuestas y decisiones que permitan la adquisición y el desarrollo de las habilidades, del pensamiento crítico y creativo, de las destrezas y la construcción del conocimiento, así como la gestión y organización de su tiempo y aprendizaje. Se otorga valor a los procedimientos y métodos para estudiar las diferencias individuales, las fortalezas o las dificultades específicas.	Se concede importancia a la evaluación de todo el proceso, favoreciendo la auto evaluación y autorregulación por parte del estudiante del propio avance en el aprendizaje. Solo el alumno puede corregir sus errores percatándose de porqué se han producido y tomando decisiones de cambio adecuadas. Esta opción posibilita la autocrítica y el aumento del nivel de la autoestima y autoconfianza. Se valoran las habituales excelentes competencias para la comunicación y la preferencia hacia la complejidad creando relaciones no directivas entre el alumno y el profesor.	Evaluación centrada en la persona que se basa más en el proceso que en el producto. Se valora el perfil personal de cada alumno y sus conocimientos, competencias y habilidades atendiendo la diversidad entre el alumnado. Se intenta maximizar el rendimiento valorando, no únicamente los factores intelectivos sino también los no intelectivos, considerando el abanico de características personales, así como el esfuerzo que realiza el alumno, su implicación en el trabajo y su persistencia.

Elaborada a partir de Ausubel, 1976; Coll, 1991; Dolores, 2005; De Zubiría, 2006; Hernández, 2006; Castells y Solé (2011); Arteaga y Calderero, 2014.

Tras esta exposición, se opta por poner mayor énfasis en la Educación Personalizada y en todas aquellas estrategias que permitan situar al alumno en el centro de su aprendizaje y se concentren en promocionar y reforzar una formación académica alejada de la homogenización como garantía de eficacia y de calidad. Asimismo, esta preferencia se fundamenta también en la consideración que se realiza de las dimensiones de tiempo, ritmo, itinerario y lugar, la importancia que se le atribuye al acompañamiento, al enfoque personalizador que adquiere la evaluación y a la posibilidad que se le ofrece al estudiante para construir su propio conocimiento avanzando en el currículo a su ritmo y según sus necesidades. Esta preferencia supondrá, además, partir de la consideración y la elección de las dimensiones esenciales descritas por García Hoz (1989, 1993) y de los elementos principales que concretan y facilitan el aprendizaje personalizado, teniendo en cuenta los intereses como estudiantes, sus preferencias y sus estilos de expresión (Bray, B. & McClaskey, K., 2014). De igual forma, la priorización de la Educación Personalizada facilitará un cambio de naturaleza del aprendizaje beneficiando el desarrollo personal, social y escolar de cada individuo por su capacidad de considerar las prioridades y objetivos personales y educativos como punto de salida para toda intervención. De esta manera, se dará respuesta a lo que cada alumno es y necesita con el objetivo de poder orientarle y guiarle en su proceso educativo (García Hoz, 1996). La adaptación de la instrucción irá enfocada a conocer y definir el perfil personal y escolar de cada estudiante y a ofrecer una atención adaptada y contextualizada en el que el contenido, la secuenciación y la evaluación se modifican para cada uno de ellos. El alumno, además de dominar el currículo, deberá trabajar colaborativamente, aprender a pensar de manera crítica y a comunicar lo que sabe de manera personal y efectiva (Tourón, 2016). La potenciación de un entrenamiento sistemático del talento, en dominios específicos, se alejará de propuestas que impidan la máxima expresión del potencial de cada estudiante. Tener presente todos estos elementos posibilitará alcanzar los fines educativos a través de estrategias y agrupamientos que impulsen el aprendizaje competencial desde la realidad concreta de cada aprendiz.

No obviaremos que optar por una propuesta puede ocasionar complicaciones y acotaciones derivadas de la complejidad que supone generar cambios en el posicionamiento pedagógico, curricular y en la organización y el funcionamiento escolar e institucional además de por la elevada exigencia y determinación que exige a los diferentes actores que participen en los procesos de personalización. Además de estos impedimentos podríamos añadir posibles dificultades para:

- Detectar y modificar intervenciones pedagógicas que pudieran descartar la importancia que adquiere el acompañamiento personalizado del alumno como eje central de la acción educativa.
- Contrarrestar una influencia poco propicia que pudiese ejercer sobre el estudiante su contexto familiar, social o escolar.
- Ofrecer, por parte del profesorado, una respuesta acorde a las necesidades y aspiraciones personales y contextuales del alumno por motivos tan diferentes como la falta de formación, de aproximación, de implicación, de tiempo o de recursos.

- Trabajar con cada estudiante habilidades relacionadas con la creatividad y la curiosidad, la investigación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía personal dificultando el equilibrio entre el esfuerzo, la dedicación, la disciplina y la satisfacción delante de los resultados.

Finalmente, la preferencia por la Educación Personalizada como patrón educativo, método de instrucción y práctica curricular en el proceso y atención educativa del alumnado con alta capacidad, armonizando dicha elección con los planteamientos expuestos por García Hoz (1993) y Bernardo et al. (2011), se concreta en su capacidad para:

- Entender la educación como un proceso de personalización y socialización que favorece el desarrollo integral y armónico de cada alumno, permitiendo la unidad de todos los aspectos de su vida.
- Considerar al estudiante como un ser único, irrepetible, autónomo y libre, poseedor de diversos talentos por desarrollar a partir de caminos de aprendizaje personalizados.
- Fomentar la identidad de cada alumno abarcando su singularidad, sociabilidad, originalidad, autonomía, y libertad y cultivar todas sus dimensiones personales referentes a su corporeidad, afectividad, voluntad e inteligencia, así como la unidad de todas ellas para dar integridad a la educación.
- Otorgar al alumno un rol protagónico situándole en el centro dinámico de su formación, como ser responsable, creativo y con capacidad para reflexionar sobre sus posibilidades y limitaciones.
- Facilitar que el estudiante pueda tomar sus propias decisiones relacionadas al diseño, la planificación y el desarrollo de las actividades de aprendizaje, así como para resolver los retos que se le planteen, potenciando el dominio de estrategias meta cognitivas que le ayuden a afrontar retos elevados y superar las dificultades.
- Crear alianzas de aprendizaje y vínculos personales significativos entre el docente y el estudiante que favorecerán su desarrollo. La presencia cercana, el diálogo y la confianza mutua impulsarán una programación educativa apropiada que permita el avance personal y escolar del alumnado.
- Considerar la escuela como un lugar de aprendizaje y no solo de enseñanza, donde se aprende de forma competente y en la que todas las materias contribuyen al desarrollo de las aptitudes y funciones mentales de los estudiantes.
- Permitir a los estudiantes a aprender a su propio ritmo y en cualquier lugar extrayendo el máximo rendimiento a sus capacidades.
- Crear una atmósfera escolar flexible, estimulante y colaborativa que permita que cada alumno sienta que se le respeta y apoya y donde se estimula las ganas de aprender dentro y fuera del centro escolar.

- Optar por un aprendizaje significativo, real, holístico y cooperativo que permita al estudiante desarrollar virtudes sociales como el compañerismo, la justicia y la generosidad dando respuesta tanto a su individualidad como a su sociabilidad. El conocimiento y el respeto de las normas de convivencia, como integrante de una comunidad, le facultará para poder contribuir en la construcción de un entorno donde impere la comprensión y la colaboración.
- Formular y llevar a cabo su Proyecto Personal de Vida y Mejora. Las propuestas se concretarán en Planes Personales de Aprendizaje, entendidos como itinerarios personales y únicos, que recogerán la planificación de su trabajo incluyendo propuestas de adaptadas a sus características, necesidades, motivaciones, progresos y desafíos particulares.
- Priorizar la utilización de una metodología operativa y participativa que proporcione experiencias variadas convirtiendo el aprendizaje en una actividad activa, auténtica y relevante (Bernardo et al. ,2011).

Después de esta argumentación podemos afirmar que, aun siendo conscientes de la existencia de otras propuestas que puedan dar respuesta a algunos de los elementos descritos, la inclinación hacia un enfoque personalizador facilitará que se atiendan adecuadamente las necesidades personales y de aprendizaje de los alumnos más capaces desde una perspectiva amplia y completa.

I.3. OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, se proponen los siguientes objetivos para esta tesis doctoral:

Objetivo general:

Diseñar un Programa de Intervención Curricular Personalizador denominado *Talent 360* que permita optimizar la identificación y la atención educativa de los alumnos con alta capacidad de los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria.

Objetivos específicos:

1. Realizar un análisis de los cambios de conceptualización que ha sufrido el concepto de alta capacidad y describir los principales modelos teóricos.
2. Detallar los rasgos generales que ayudan a definir al colectivo de alumnos con capacidad superior y los principales mitos y creencias que se le asocian.
3. Especificar cómo realizar una adecuada identificación y un completo diagnóstico del estudiante describiendo las principales pruebas y técnicas a utilizar.
4. Describir algunas de las medidas y estrategias de intervención que se consideran más propicias para ofrecer una atención personalizada y diferencial que suponga una mejora en el desarrollo personal y en el rendimiento académico de los estudiantes más capaces.
5. Elaborar una propuesta de intervención educativa que brinde una amplia gama de experiencias de enriquecimiento, de nivel avanzado, y permita la mejora de la capacitación de los profesionales y las familias, potenciando el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Se considera de fundamental importancia destacar que, si bien la principal aportación de esta tesis doctoral consiste en ofrecer el programa *Talent 360*, se puede echar en falta su puesta en práctica. Sin embargo, el programa en cuestión no ha sido aplicado porque se considera un proyecto tan amplio y complejo que se ha preferido dedicar esta tesis doctoral exclusivamente a su planificación y fundamentación conceptual y teórica: pues se estima más adecuado proceder de esta manera que precipitarse con su puesta en práctica, cosa que, naturalmente, se pretende hacer con posterioridad.

PARTE II:

MARCO TEÓRICO

PARTE II: MARCO TEÓRICO

En esta segunda parte se realiza una extensa revisión y análisis de la evolución experimentada en la concepción de la alta capacidad y de su medición. Pretende explicar cómo, durante años, su conceptualización ha estado vinculada al estudio de la inteligencia y a un cociente intelectual asociado a puntuaciones elevadas, encontrando distintos enfoques explicativos según el autor consultado. Por tanto, aquí se ofrece una descripción de los principales modelos teóricos basados en la concepción psicométrica y se exponen las principales concepciones y teorías actuales asociadas a la alta capacidad, los procedimientos que permiten su identificación y su tratamiento educativo. Algunos de estos modelos han servido como base teórica para el programa de intervención que se presenta en este trabajo.

Complementando esta información, se describe la tendencia actual de muchos expertos de definir la alta capacidad desde un enfoque multidimensional y evolutivo permitiendo clasificar a este colectivo de personas a partir de una variedad de características cognitivas y psicosociales específicas, sin olvidar la influencia que ejerce sobre ellas el contexto social y familiar. Esta opción se aleja de una valoración basada únicamente en un test o de la presuposición de que todos los estudiantes con alta capacidad son iguales. Aquí se recogen algunas de las definiciones efectuadas en torno a este constructo, así como la descripción comparativa de la evolución del concepto y de algunos términos relacionados con él, como la precocidad o el talento.

Dado que el estudio de la alta capacidad se encuentra estrechamente ligado a las características sobre el perfil y los atributos generales propios que acompañan a este grupo de alumnos, se realiza una exposición de su configuración cognitiva y socioemocional y de otras características diferenciadoras relacionados con su motivación, las diferencias que pueden darse entre géneros y la doble excepcionalidad. Asimismo, se incluye una exposición de algunos estereotipos e ideas erróneas que se les asocian y que han contribuido negativamente en su conocimiento y comprensión. Posteriormente, se aborda la necesidad de una identificación temprana, asociada a un adecuado y completo diagnóstico, factores clave para enfocar el tipo de orientación e intervención educativa que requieren los alumnos más capaces. En este apartado, se sugiere una descripción de las técnicas de identificación más habituales y se describe el papel que asumen diferentes agentes socializadores en el proceso.

Para complementar este análisis, se describe brevemente el proceso evaluador de las necesidades educativas en el alumnado con altas capacidades y se justifica la preferencia por un enfoque y estilo personalizador del aprendizaje para su atención educativa.

II. 1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ALTA CAPACIDAD: LA VISIÓN PSICOMÉTRICA Y LOS MODELOS TEÓRICOS ACTUALES

La alta capacidad posee una extensísima base de investigación. En especial se ha escrito ampliamente sobre el concepto y sobre cómo son evaluadas las capacidades y el talento de los estudiantes, suscitándose una gran predilección por su estudio desde el inicio del siglo pasado hasta la actualidad (Mönks, Heller y Passow, 2000; Pfeiffer, 2008; Pfeiffer, Foley y Shaunessy-Dedrick 2018a; Robinson y Clinkenbeard, 2008; Tannenbaum, 1983, 2000; Ward, Schraagen, Gore y Roth, 2019). El interés por definir cómo son y cómo aprenden los alumnos con alta capacidad, en sus inicios, estuvo ligado fundamentalmente a la elevada inteligencia y a su medición a partir de los tests psicométricos.

II.1.1. La concepción psicométrica tradicional de la alta capacidad

Los primeros pasos en este campo se describen en torno a finales del siglo XIX y principios del XX donde, desde una visión psicométrica, se conceptualizaba las altas capacidades como un término sinónimo a poseer una alta inteligencia evaluada mediante un test psicométrico (Pfeiffer, 2002, 2012, 2013b, 2015). El primer estudio de análisis científico sobre la alta capacidad, denominada como dotación (*giftedness*, en inglés), aparece con Galton (1869) quien no referencia este concepto sino el de genialidad intelectual, afirmando que el genio denota un alto grado de eminencia, atribuible a la herencia que únicamente poseen las personas excepcionales. Sus estudios condicionaron posteriores trabajos como los de Binet & Simon (1905) y Spearman (1904). Este último intentó demostrar, a partir del análisis de diferentes factores, que existía una cantidad relevante de varianza compartida en la mayoría de las pruebas cognitivas. El autor llamó a esta habilidad “inteligencia general singular” o factor *g* (actualmente denominado *g* psicométrico) la cual permitía explicar el rendimiento de los sujetos en todos los test aptitudinales por su participación en cualquier tarea que requiriese actividad cognoscitiva. Para el autor, el factor general (*g*) proporcionaba la clave para la comprensión de la inteligencia determinando que una persona con alta capacidad sobresalía por su inteligencia general expresada en una puntuación del factor *g*. El índice psicométrico *g* o cociente intelectual sigue siendo hoy en día el índice primordial para identificar a los alumnos de alta capacidad a nivel internacional (Sternberg, Jarvin y Grigorenko, 2011; McClain y Pfeiffer, 2012, 2015.)

Posteriormente, Terman (1916) se convierte en otro referente en la historia de las investigaciones relacionadas con esta temática por dirigir, en la Universidad de Stanford, un amplio estudio longitudinal recopilando información sobre el desarrollo de un grupo de estudiantes seleccionados en función de los criterios de brillantez escolar y juventud con alto cociente intelectual. El objetivo recaía en definir sus características y aportaciones y descubrir en qué adultos podrían llegar a convertirse (Terman, 1954, p.223; Terman y Oen, 1951). La misma información se extrajo de un grupo de sujetos, que fueron elegidos al azar, el cuál fue utilizado como grupo de control. Su teoría permitió diagnosticar que los individuos más capaces y talentosos eran aquellos que puntuaban en el percentil 99 de la población en la Escala de Inteligencia Standford-Binet. Las palabras “dotado” y “talentoso” (*gifted* y *talented*) equivalían a una puntuación de inteligencia en el test de 135 de CI y un sujeto era etiquetado como tal mediante la

puntuación de corte llegando a considerarlo más sano, más adaptado y con capacidad para presentar un rendimiento superior en comparación con otros alumnos no seleccionados (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Terman (1925, p.79) proporcionó un sistema de clasificación por primera vez en el Stanford-Binet. Un estudiante que lograra una puntuación de CI de 135 o más era calificado como moderadamente dotado, por encima de 150 como excepcionalmente dotado y por encima de 180 como profundamente dotado (Kaufman y Sternberg, 2008; Webb, Meckstroth, y Tolan, 1982). Esta visión promovió un punto de vista absolutista de la dotación frente a una visión multidimensional de la inteligencia que se fue generalizando poco después y que ha llegado hasta nuestros días (Borland, 2005; Brown, Renzulli, Gubbins, Del Siegle y Chen, 2005). Entre las críticas recibidas a su trabajo cabe destacar las de Genovard y Castelló (1990) y Gowan (1979) especialmente por presentar una conceptualización de la inteligencia como una variable unidimensional, así como por la estructuración inadecuada del seguimiento longitudinal por el bajo control de las variables de cohorte y edad. Sin embargo, su trabajo resultó fundamental por su aporte en igualar las altas capacidades y el alto cociente intelectual, constatando la diferencia de los individuos excepcionales con sus compañeros menos dotados.

Los años treinta hasta los setenta estuvieron marcados por el interés de un gran número de investigadores por descubrir cómo medir la inteligencia a partir de un enfoque mucho más amplio de cómo hasta el momento se había realizado. Thurstone (1938) rivalizó el modelo predominante de dominios generales planteando la noción de capacidades específicas como una opción distinta para conceptualizar la inteligencia. El autor identificó siete factores naturales específicos e independientes a los que denominó aptitudes mentales primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento inductivo, visualización espacial, aptitud numérica, memoria y velocidad perceptiva. Estos venían a sustituir el concepto de inteligencia general de Spearman ya que la clave del procedimiento de identificación del alumnado con alta capacidad consistía en establecer cómo combinar estas fuentes de información estableciendo qué importancia adquiriría cada una de ellas y permitiendo diversificar los factores que explicaban la capacidad intelectual de las personas. En 1960, Gallagher pretendió reexaminar y resumir toda la información disponible hasta el momento relativa a la educación de los más capaces. Su informe *Analysis of Research on the Education of Gifted Children* recogió la necesidad de una programación especial para niños con altas capacidades con personal y servicios adicionales. Pasados casi 50 años, Gallagher determinó que los programas especiales para los alumnos con más capacidad no eran prioritarios en ninguno de los niveles de la administración y que los discentes con altas capacidades habían sido casi completamente ignorados por la legislación educativa (Gallagher, 2008).

En 1967, Guilford fue el primer autor en introducir el concepto de creatividad como una variable relevante en el estudio de la excepcionalidad intelectual a partir del *Modelo de la Estructura del Intelecto*, en el que era denominada como producción divergente. Desarrolló un nuevo concepto de inteligencia humana (*Structure of Intellect*) que superaba concepciones excesivamente unidimensionales ligadas al CI. En su modelo se describen hasta 150 factores explicativos o descriptivos mentales exponiendo que la inteligencia puede ser representada a partir de un cubo que representa la intersección de tres dimensiones: operaciones, contenido y productos. Las operaciones corresponden a

procesos mentales simples abarcando la cognición, la memoria, la producción divergente, convergente y la evaluación, respondiendo a cómo pensamos. El contenido como áreas de información en las que se realizan las operaciones figurativa, simbólica, semántica y conductual. Y, por último, los productos que corresponden a los resultados obtenidos tras la aplicación de una operación mental determinada a un contenido concreto (Tourón 2004). Seguidamente, se considera a Torrance (1979, 1984) como el autor especialista en la variable de la creatividad por su intento de medirla a partir del análisis de diversos índices como: la fluencia, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración; índices a su vez susceptibles a la subjetividad y ambigüedad de la apreciación del investigador. El autor fue capaz de aportar una nueva aproximación al constructo de alta capacidad. Sternberg y Berg (1987) realizan un interesante análisis de las diferencias encontradas en la definición del constructo de “inteligencia”, entre los años 1921 y 1986. Estas quedan recogidas en el *anexo 1*: Evolución de las concepciones acerca de la inteligencia entre los años 1921 y 1986.

Posteriormente, en los años 90, Feldhusen (1992) constata la aparición precoz, en el alumnado con altas capacidades, de un conjunto de capacidades de origen genético que se alimentan gracias al impacto social, la familia y la experiencia escolar, la motivación emergente y las preferencias de aprendizaje, creando un conocimiento funcional base y unas estrategias metacognitivas y creativas. El autor realiza una distinción entre los conceptos de dotación y talento, convirtiéndolos en términos casi sinónimos:

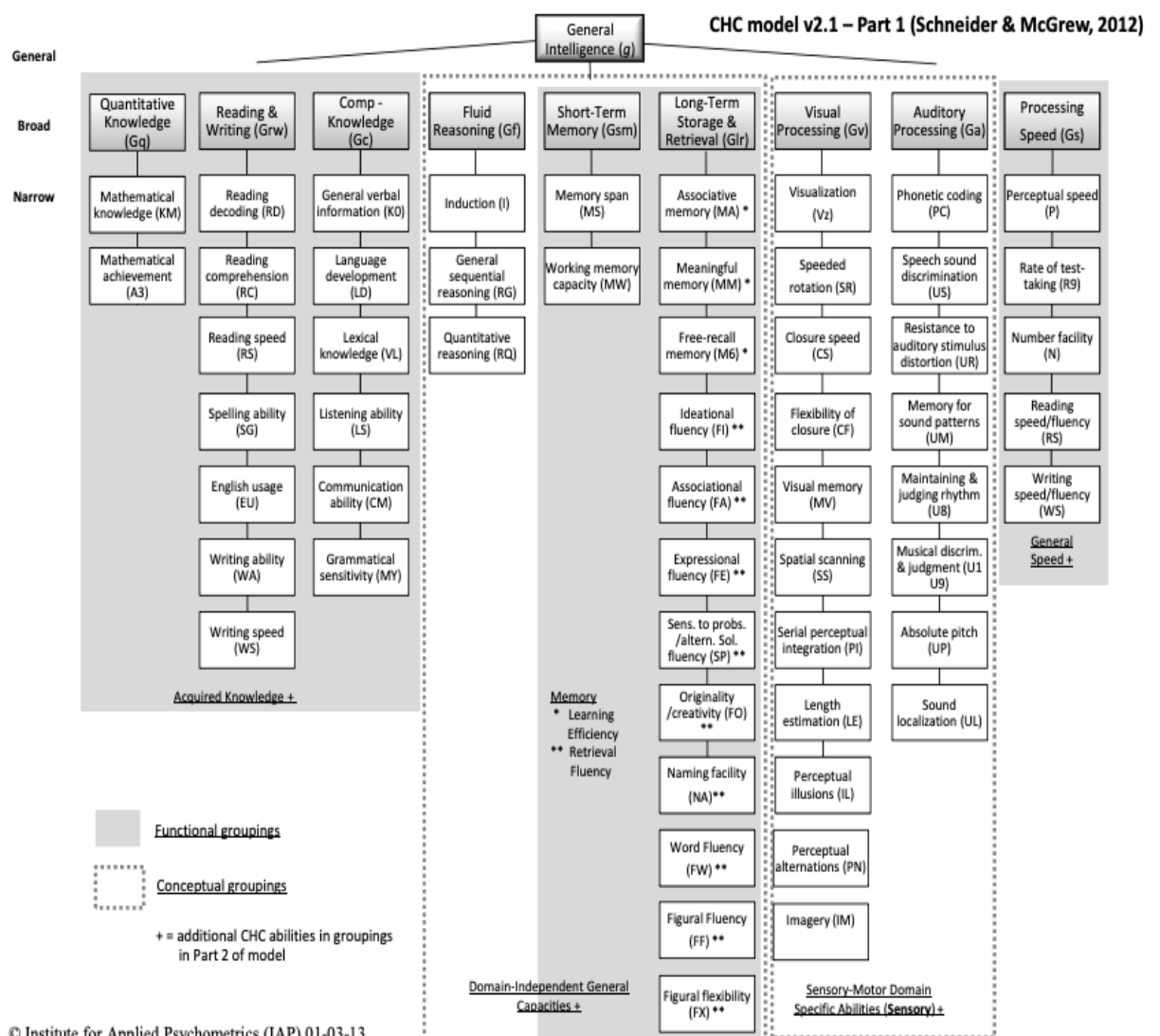
- a) *Dotación*: descrita como un conjunto de inteligencia(s), aptitudes, talentos, estrategias, pericia, motivaciones y creatividad, que llevan al individuo a un rendimiento productivo en diferentes áreas, ámbitos y disciplinas valoradas en ese momento por la cultura.
- b) *Talento*: descrito como el conjunto de inteligencias o aptitudes, estrategias de aprendizaje y disposiciones del conocimiento y motivaciones que predisponen al individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio.

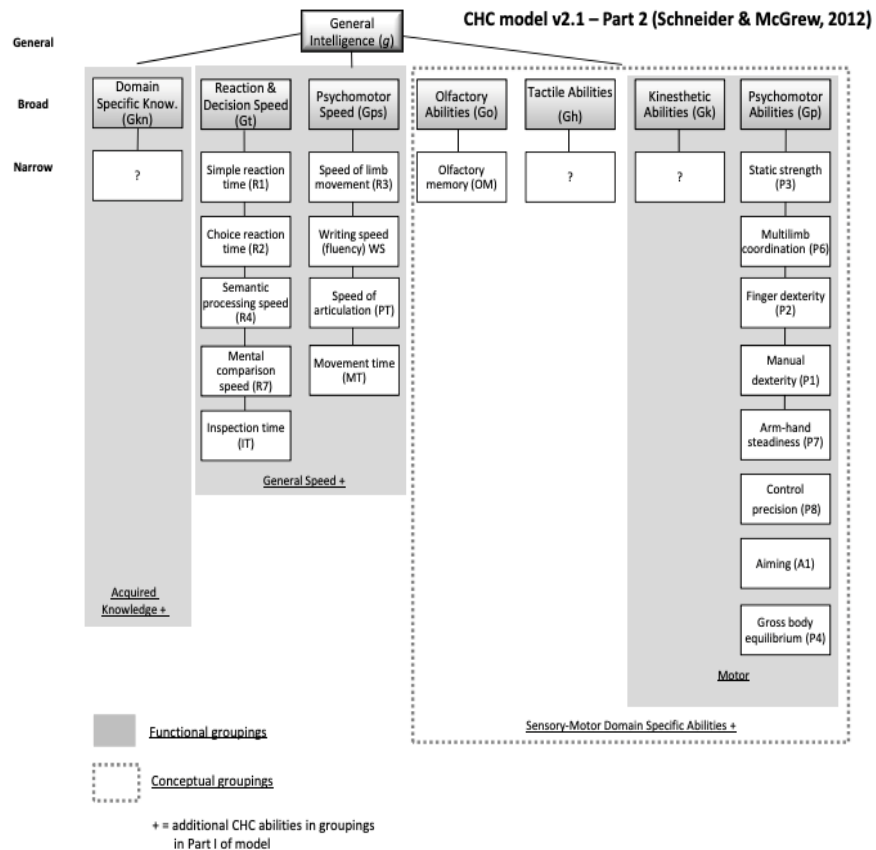
Dentro de los modelos jerárquicos, los cuales permiten procesos de identificación de las altas capacidades similares al modelo basado en el factor *g* permitiendo un uso multifactorial del mismo y ofreciendo un CI o índices generales que sirven de base para la identificación de la alta capacidad, encontramos las aportaciones de Cattell (1971) quien postula que la inteligencia comprende dos sub-factores: *la inteligencia fluida* (IF) -de carácter biológico, genéticamente determinada y inespecífica, entendida en términos de velocidad y precisión del razonamiento abstracto, especialmente cuando se resuelven nuevos problemas- y *la inteligencia cristalizada* (IC) -influida por la cultura y la educación, definida en términos de conocimientos y vocabulario acumulados que abarca habilidades como el razonamiento y las aptitudes verbales y numéricas-. Con esta teoría el autor pretendía dar respuesta a algunos aspectos que se planteaban en las definiciones de inteligencia de aquella época como la existencia del factor “*g*”, la posible influencia en la inteligencia de los factores hereditarios y ambientales y, por último, la existencia de test psicológicos libres de influjo cultural (Pérez, 1995).

Posteriormente, Carroll (1993) propuso una teoría jerárquica de la inteligencia tras el análisis de la información recogida de más de 130.000 sujetos proponiendo una

distribución de la inteligencia en 3 estratos y pudiéndose representar en un modelo piramidal:

- Estrato I*: refleja capacidades altamente especializadas. Ej. velocidad de razonamiento, etc.
- Estrato II*: refleja las capacidades especializadas que se producen en dominios amplios de la conducta inteligente. Estas son habilidades de segundo orden que se encuentran en orden decreciente en relación con “*g*”. Ej. inteligencia fluida y cristalizada, percepción visual y auditiva amplia, memoria general y de aprendizaje, etc.
- Estrato 3*: incluye una inteligencia general similar al factor “*g*” de Spearman.





© Institute for Applied Psychometrics (IAP) 01-03-13

Figura 1. Modelo CHC Parte 1 y 2. Schneider & McGrew, 2012 (extraída de <http://www.iapsych.com/chcv2.pdf>)

En la actualidad, los modelos jerárquicos de Horn y Cattell (1966) y Carroll (1993) han sido sintetizados en el modelo de CHC (Cattell-Horn-Carroll) (Kaufmann y Sternberg, 2008) situando en la parte más alta el factor “g” e insistiendo en la evaluación de los factores situados en el estrato II postulado por Carroll. La teoría de CHC ha contribuido en el desarrollo y la revisión de diferentes baterías de tests de inteligencia actuales, como por ejemplo el test KABC-II de Kaufman, el WISC IV y V y otros (Cf. Pfeiffer, 2017).

Aunque en la conceptualización sobre la inteligencia y la alta capacidad de las personas sigue teniendo un peso importante la visión psicométrica tradicional, es necesario constatar la aparición de diversos modelos teóricos explicativos que abarcan aspectos multidimensionales, que aportan una nueva visión de las mismas.

II.1.2. Concepciones y modelos teóricos relacionados con la alta capacidad

Conocer cuáles son los principales modelos teóricos sobre la alta capacidad y el desarrollo del talento posibilita acercarse a su conceptualización y a las implicaciones educativas que se derivan de los mismos. La variabilidad que encontramos en torno a la conceptualización demuestra un énfasis distinto en las diferencias individuales, los antecedentes evolutivos y el posible impacto de la genética o el entorno (Ackerman, 2013; Simonton, 2014; Wai, 2014).

El objetivo de este apartado es describir diferentes teorías, enfoques y modelos teóricos con el fin de definir la alta capacidad desde su origen e identificación para clarificar el entendimiento de diferentes escenarios conceptuales que han influido en el conocimiento y atención de los alumnos más capaces. Como se desprende del apartado anterior, aunque en la actualidad no se ha llegado al acuerdo de utilizar un único modelo desde un enfoque unitario, todos ellos parten de la evolución del concepto de inteligencia conteniendo postulados y teorías que se entrecruzan y se complementan. Los modelos pueden ser clasificados en función de que su objeto de estudio sea la capacidad, el rendimiento, los aspectos cognitivos o socioculturales variando en su nivel de detalle y en la facilidad con que se traducen en protocolos de evaluación y programas de intervención (Pfeiffer, 2017). Entre todos ellos destacaremos, en primer lugar, *el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli* donde se define la alta capacidad a partir de tres componentes: alta capacidad, motivación intrínseca, compromiso con la tarea y creatividad siendo uno de los modelos que más han influido en la investigación y la práctica educativa de los alumnos más capaces, en segundo lugar, se presenta una aproximación al *Modelo de Interdependencia Triádica de la superdotación de Mönks y Van Boxtel* que modifica y amplía los Tres Anillos propuestos por Renzulli y posteriormente, *la Teoría de la Inteligencia Exitosa de Sternberg* la cual permite entender con amplitud y precisión el concepto de alta capacidad a partir de describir el funcionamiento de los mecanismos de la inteligencia y la superioridad que muestran los alumnos más capaces en relación con su grupo de iguales. En cuarto lugar, se expone el planteamiento del *Modelo Diferenciador de Dotación y Talento de Gagné* que propone una clara distinción entre el concepto de dotación y talento. La quinta posición se dedica al *Modelo Evolutivo de Dotación y Talento de Subotnik* el cual expone su mega-modelo orientado a la búsqueda de alumnado brillante para ofrecerle oportunidades que les permitan alcanzar niveles elevados de eminencia en campos diversos. En sexto lugar se describe *el modelo SMPY y el DT-PI para la instrucción de Stanley* por el valor que aporta en la identificación de los talentos a través de programas de búsqueda de los mismos, seguidamente se recogen las características más destacadas de la *Teoría Psicosocial de la dotación, Modelo Estrella, de Tannenbaum* que se centra en la importancia del contexto sociocultural del alumnado más capaz y finalmente, *el modelo práctico Tripartito sobre la alta capacidad de Pfeiffer* el cual tiene como objetivo conciliar diferentes posturas en relación con la conceptualización de la alta capacidad así como prácticas de evaluación e identificación encaradas a la educación a través de programas específicos.

II. 1.2.1 Modelos Sistémicos

Estos modelos presuponen la existencia de un nivel de capacidad concreto como condición imprescindible pero no suficiente para que se produzca un alto rendimiento (Pérez y Domínguez, 2006)

II.2.1.1. El Modelo de los Tres Anillos de Renzulli

Dentro de los modelos sistémicos encontramos la teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1976, 2009), modelo que ha sido reconocido por su contribución al esclarecimiento y comprensión de la configuración estructural psicológica de los alumnos con alta capacidad (Genovard y Castelló, 1990) y por convertir en uno de sus centros de interés la aplicación de la pedagogía dirigida a los alumnos más capaces para la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes. Esta teoría, entendida desde una perspectiva multifactorial, concibe la alta capacidad desde un enfoque educativo rechazando la idea de que su identificación esté determinada únicamente por los resultados de un test de inteligencia. La teoría de los Tres Anillos de Renzulli no es un modelo de identificación, sino que se basa en la intervención educativa. Según Tourón (2004) el autor consigue recoger las tres dimensiones a ser consideradas cuando se analiza la atención educativa de los alumnos con más capacidad: la concepción que se tenga sobre la alta capacidad, los procesos de identificación acordes a esta y las características que deben valorarse para el despliegue de los programas de atención educativa.

Renzulli, al conceptualizar su teoría, expone dos tipos de categorías de alta capacidad - *giftedness*-, existiendo una constante interacción entre ambas. Estas podrían definirse como:

- *La capacidad ligada al rendimiento académico (schoolhouse giftedness)*: esta es habitualmente medida por el CI y por los resultados elevados obtenidos en los test de inteligencia, de aptitudes y de rendimiento. Este tipo de medida es utilizada para seleccionar a los alumnos que podrían participar en programas especiales de enriquecimiento o recibir medidas de actuación específicas de compactación o aceleración curricular (Renzulli, Smith y Reis, 1982).
- *La capacidad ligada a la productividad (creative-productive giftedness)*: exige proveer oportunidades de aprendizaje que promuevan la capacidad creativa y productiva, el uso y la aplicación de la información -contenido- y de los procesos de pensamiento integrados, orientados de forma inductiva a la solución de problemas reales. El alumno deja de tener un papel pasivo a incrementar sus niveles de actividad investigadora, intensificando el nivel de reto y resultado. De esta manera pasa a ser un investigador, descartando la asunción respecto a que las personas de alta capacidad están más orientadas a los procesos (Renzulli, 1980) pudiendo asociar su trabajo a la resolución de un problema novedoso o al diseño u obtención de un “producto” nuevo, imaginativo y útil para el reconocimiento social.

Otra diferenciación que realiza Renzulli corresponde a los conceptos de alta capacidad y potencial. El autor especifica que la alta capacidad es una condición que puede ser desarrollada. El autor no habla de personas con alta capacidad *-gifted people-* sino de la presencia o ausencia de comportamientos o conductas propias de personas con alta capacidad *-gifted behaviours-*. En el aula, el profesor ayuda al alumno a convertir su potencial en rendimiento superior, entendiendo a este último como un conjunto de conductas dentro del ámbito de la solución de problemas en las que confluyen tres conjuntos de rasgos: la capacidad intelectual, la creatividad y el compromiso con la tarea. Advierte que es necesario no confundir entre el momento en que se detecta la potencialidad con la situación final a la que se desea llegar y con el desarrollo del talento y la aparición de un rendimiento superior. Renzulli propone tres tipos de instrucción enriquecida que faciliten el desarrollo del talento entre los estudiantes con altas capacidades en fases consecutivas. En la primera, se ofrece a los estudiantes actividades altamente enriquecidas y atractivas en ámbitos de interés personal, una segunda fase correspondería en ofertar una instrucción avanzada en dominios específicos de interés, y en una etapa final, se proporciona a los estudiantes experiencias que fomenten su productividad creativa.

Dado que únicamente el CI no puede explicar el fenómeno de la alta capacidad, Renzulli propone la concepción de los tres anillos. Cada anillo correspondería a una característica fundamental de la alta capacidad intelectual (de las conductas dotadas o sobresalientes, en realidad). El primero haría referencia a la capacidad intelectual, el segundo estaría relacionado con el compromiso con la tarea y el último, con la producción creativa de conocimiento; todos ellos con un nivel significativamente superior a la media. La interacción de los tres elementos, aplicados a una situación concreta, crearía las condiciones educativas favorables para que pudiese darse un auténtico proceso de creación que tendría como resultado la conducta dotada. El autor lo representa de forma gráfica de la siguiente manera:



Figura 2. Los tres anillos con los ingredientes de la superdotación en el modelo de Renzulli. (Renzulli, 1978, 1980, extraída de <https://www.javiertouron.es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>).

Renzulli otorga igual importancia a las capacidades superiores como a los componentes no intelectuales. Los describe de la siguiente manera:

- a) *Capacidad general por encima de la media (Above average ability)*: esta, a su vez, podría ser descrita de dos maneras. La primera opción haría referencia a una capacidad general que permite procesar y recuperar información e integrar experiencias de forma significativamente diferente al resto, siendo la persona capaz de adaptarse a nuevas situaciones y desarrollar un pensamiento abstracto. En ella se incluirían las aptitudes generales como: el razonamiento numérico y verbal, la gestión de la memoria y la fluencia verbal que podrían ser medidas por test de inteligencia. En segundo lugar, también podría entenderse como un conjunto de aptitudes específicas, por ejemplo, aptitudes musicales, artísticas o matemáticas, que garantizan la capacidad para adquirir conocimiento o rendir en una actividad en un campo específico, dentro de un rango restringido en la vida real. En comparación con las anteriores, estas no podrían medirse en los test.
- b) *Compromiso o implicación con la tarea (Task commitment)*: se refiere al conjunto de rasgos no intelectuales que se dan en un individuo creativamente productivo, haciendo a la capacidad de focalizar la atención sobre un área de estudio específica de rendimiento, así como la atracción hacia la misma. La persona tiende a mostrar la capacidad para involucrarse plenamente en una actividad, durante un largo periodo de tiempo, siendo capaz de perseguir sus metas mostrando confianza en sus posibilidades y sabiendo aceptar riesgos. Los términos usados más habitualmente para describir este rasgo son: la perseverancia, la determinación, la resistencia, el trabajo duro, la dedicación, la autoconfianza, la fuerza de voluntad y la seguridad en uno mismo para poder desarrollar un trabajo relevante.
- c) *La capacidad creativa (Creativity)*: es un aspecto contextual y temporal como el anterior. Hace referencia a la posesión de un pensamiento divergente que favorece la búsqueda de alternativas delante de un problema y incluyendo rasgos como: la curiosidad y la actividad especulativa, la fluencia y flexibilidad, la originalidad en el pensamiento, la apertura y receptividad a la experiencia novedosa, la voluntad de cuestionar las convenciones y tradiciones sociales, de resolver cuestiones y por último, la capacidad para idear cosas nuevas con resultados de elevada originalidad y detalle.

Es necesario constatar que los tres conjuntos de rasgos no están presentes en la misma proporción y de modo constante en la consecución de las demandas creativo-productivas. Tener clara esta diferenciación, permitirá enfocar de una forma adecuada la identificación. Genovard y Castelló (1990) manifiestan que esta combinación de aptitudes se ajusta a la relación existente entre la producción convergente -inteligencia general y lógica- y a la producción divergente relacionada con la creatividad. Posteriormente, Renzulli (2005) amplía su teoría para incluir también otros rasgos como: el optimismo, el ánimo, el romance con la materia o disciplina, la sensibilidad hacia las preocupaciones humanas, la energía mental y el sentido del destino. Este autor considera que lo importante no es establecer si un estudiante tiene alta capacidad o no sino involucrarle en situaciones y oportunidades para que pueda mostrar conductas de

alto nivel, otorgando al profesorado la responsabilidad de proporcionarle todo aquello que necesite para mejorar su nivel de rendimiento y su productividad creativa (Renzulli y Geasser, 2015).

II.2.1.2. El Modelo de Interdependencia Triádica de la dotación de Mönks y Van Boxtel

El trabajo de enfoque psicosocial de Mönks y sus colaboradores (Mönks y Van Boxtel 1998; Van Boxtel y Mönks, 1992) amplía “los tres anillos” propuestos por Renzulli añadiendo una nueva tríada de variables formada por tres marcos sociales específicos: la familia, la escuela y el grupo de iguales (cfr. Mönks y Manson, 1993, 2000). Hay que señalar, sin embargo, que Renzulli en elaboraciones posteriores de su modelo incluye los tres anillos sobre un tapiz de pata de gallo (*operation houndstooth*) que representa factores contextuales y su importancia y que actúa en conjunción con los tres anillos. O si se quiere, los tres anillos actúan en contexto dato (Cf. p.e Renzulli y Reis 2017).

Se trata de un modelo multifactorial e interaccionista, poniendo mayor énfasis en la interacción entre las condiciones ambientales y las características individuales (Mönks y Mason, 1993, 2000). El añadir a los rasgos esenciales de las altas capacidades la triada social de la familia, el colegio y los compañeros posibilita la interacción para conocer y aprender con otras personas. El autor considera que el desarrollo del alumno más capaz queda condicionado por el ambiente donde se desenvuelve y por un soporte y estimulación adecuada por parte de los padres y el profesorado. Si esto sucede favorece el desarrollo de su autoconfianza, interdependencia, responsabilidad e interés por el aprendizaje, teniendo en cuenta sus experiencias y los procesos de socialización intervenga. En el modelo se incluye un componente emocional puesto que la tarea puede ser significativa o atractiva para el alumno. La capacidad intelectual alta sustituye el criterio de “capacidad por encima de la media”, ya que las conductas relacionadas a la alta capacidad se manifiestan en un rango superior al 5-10%, en lugar del 15-25% sugerido por Renzulli (Tourón, 2004). La creatividad se utiliza en sentido similar al propuesto por Renzulli.

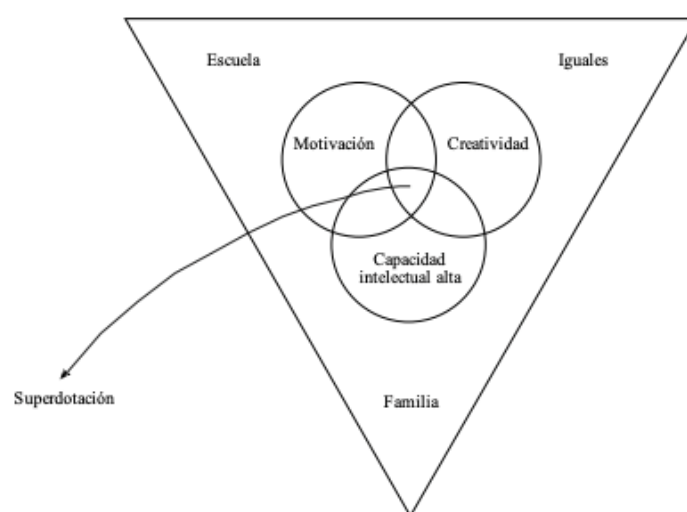


Figura 3. Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks. (Tourón, 2004, p.15)

II.2.1.3. La Teoría de la Inteligencia Exitosa de Sternberg y el Modelo WICS

Este modelo constituye una alternativa a los planteamientos tradicionales de la inteligencia humana para el estudio y la respuesta educativa de los alumnos más capaces. La Teoría la Inteligencia Exitosa (*Successful Intelligence*, 1985, 1997) se compone de un conjunto de habilidades que se convierten en necesarias para poder lograr éxito en la vida. Los individuos con inteligencia exitosa son personas muy conscientes de sus fortalezas o virtudes y son capaces de desarrollarlas al máximo nivel. De la misma manera, presentan capacidad para reconocer y compensar sus debilidades. Además, estos individuos tienen capacidad para adaptarse a su entorno ajustando su pensamiento y conducta, realizar modificaciones en él o elegir uno nuevo con mayor nivel de reto a partir de tres capacidades: la inteligencia analítica, la creatividad y la inteligencia práctica (Sternberg y Grigorenko, 2007).

A partir de la teoría de la inteligencia exitosa, Sternberg presenta el modelo de alta capacidad *WICS* (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesize*) donde plantea que la alta capacidad puede comprenderse a partir de la combinación de cuatro elementos considerados como atributos. Estos pueden ser desarrollados, a partir de la práctica, en forma de competencias, hasta niveles de experto o excelencia. Según Sternberg, (2005) los cuatro componentes pueden ser descritos como:

1. *Creatividad*: engloba las habilidades y actitudes necesarias para generar ideas y productos que puedan ser contemplados como relativamente nuevos, de alta calidad y adecuados, a la hora de producir ideas que pueden llegar a influir en otras personas (Sternberg y Lubart, 1995). Sternberg sostiene que las habilidades y actitudes creativas están relacionadas con el éxito del liderazgo.
2. *Inteligencia analítica o académica*: consiste en las habilidades y disposiciones que constituyen, en gran medida, la noción convencional de inteligencia y que posibilitan poder evaluar la calidad de las ideas originadas. Sternberg sostiene que las habilidades académicas y actitudes son importantes para las personas con capacidades superiores ya que estos necesitan poder recuperar, recordar, analizar, evaluar y juzgar la información.
3. *Inteligencia práctica*: son el conjunto de habilidades y actitudes que poseen las personas necesarias para resolver los problemas cotidianos que van apareciendo mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos, a partir de la experiencia, para adaptarse a sus necesidades o buscar uno entorno distinto o más facilitador. También para poder implementar las ideas y productos y convencer a otras personas de su valor.
4. *Sabiduría*: entendida como la decisión ética por la que se hace uso de la inteligencia, los conocimientos exitosos y la creatividad para perseguir valores éticos y el bien común. Posibilita comprobar que la toma de decisiones y la implementación de las ideas suponen un bien, encontrando el equilibrio entre los intereses intrapersonales, interpersonales y de la organización a corto, medio y

largo plazo. La sabiduría implica no únicamente habilidades en el uso de los elementos anteriormente mencionados, sino también la disposición de usarlos para el bien común.

Para Sternberg, los alumnos más capaces no tienen porque sobresalir o ser excelentes en todo, pero necesitan alcanzar todos los elementos anteriormente descritos. La alta capacidad es entendida no como un rasgo innato sino como el despliegue dinámico del desarrollo del talento donde el punto esencial se sitúa en saber aplicar las capacidades y el potencial personal. Sternberg atribuye una destacable relevancia a la inteligencia práctica para que la adaptación al medio sea posible: constata que estos alumnos son sabios en la medida que utilizan la inteligencia exitosa, la creatividad y el conocimiento para perseguir valores éticos, equilibrar sus propios intereses y el de los demás e intentar alcanzar el bien común (Pfeiffer, 2017). Para concluir, Sternberg contribuye a dar una visión más amplia sobre la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de los sujetos inteligentes, ratificando la complejidad de cómo la alta capacidad puede manifestarse de forma distinta.

II. 1.2.2. Modelos basados en el Desarrollo

Los cinco modelos que se presentan a continuación se basan en el desarrollo y definen las altas capacidades como un proceso que acontece a lo largo de toda la vida y que está condicionado, potenciado o detenido por diferentes factores que interactúan entre sí e influyen en mayor o menor medida en cada individuo. Estos factores se definen como: el componente genético, los factores personales y la interacción que cada individuo tiene con su entorno más próximo. Entre ellos destacamos el Modelo SMPY y el DT-PI para la Instrucción de Stanley (1971), por ser inspirador de la propuesta de intervención educativa del Programa *Talent 360*.

II.1.2.2.1. El Modelo Diferenciado de Dotación y el Talento de Gagné

Gagné (1991) es el autor que con más claridad ha realizado la distinción entre los términos de Dotación y Talento, considerando la necesidad de elaborar una taxonomía de ambos por su incidencia en la identificación (Cfr. Gagné, Bégin y Talbot, 1993) y en la educación de los alumnos más capaces. Esta diferenciación la recoge en el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT, Gagné, 2005, 2009, 2017). Este pasa a ser una de las primeras propuestas que surgen en respuesta al énfasis del campo en los determinantes totalmente genéticos de los talentos basados en un alto cociente intelectual (Kaufman y Sternberg, 2008). El MDDT define *Dotación* como la posesión y uso de capacidades naturales destacadas, llamadas “aptitudes” o “dones”, ya sea en uno o en varios dominios de capacidad, en un grado que supone que el individuo posea un nivel superior a 10% al resto de compañeros de su edad y considerando que estas capacidades naturales se convierten en elementos constitutivos de los talentos. En segundo lugar, encontramos el *Talento* descrito como el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias, en al menos un campo de la actividad humana que sitúa al individuo entre un 10% superior del grupo de

personas de su misma edad que están activos o han estado en ese mismo campo.

El MDDT propone cuatro áreas de aptitud: intelectual, creativa, socio-afectiva y sensorio motora y cinco niveles de dotación: el “ligeramente dotado” (10% superior, CI de aproximadamente 120), el “moderadamente dotado” (1% superior, CI de aproximadamente 135), el muy dotado (CI de 145), el “excepcionalmente dotado” (CI de 155) y el “extremadamente dotado” (165 y más). Para el autor el proceso de desarrollo del talento implica que no siempre se llegue a transformar los dones en talentos. Mientras que para Gagné el potencial es hereditario, el talento es la cristalización de ese potencial requiriendo esfuerzo y estímulo (Gagné, 2015). El modelo MDDT establece un sistema de clasificación con 5 componentes principales como se ilustra en el siguiente esquema:



Figura 4. Última versión del modelo diferenciado de dotación y talento (MDDT). (Gagné, 2015, tomado de <http://www.javiertouron.es/2012>).

- los dones (G)*: agrupados en seis dominios de aptitud: intelectual, creativo, social, perceptual y dos dominios físicos. Estas capacidades naturales están parcialmente determinadas por la herencia genética del individuo y pueden ser observadas en la vida diaria de cada alumno.
- los talentos (T)*: Se manifiestan progresivamente cuando se produce la transformación de las capacidades o aptitudes en destrezas entrenadas y desarrolladas.
- el proceso de desarrollo del talento (D)*: comienza con un aprendizaje sistemático del individuo y la práctica de las habilidades propias de un campo de actividad. Este se subdivide en tres áreas: actividades, inversión -de tiempo, energía y dinero- y progreso -teniendo en cuenta el ritmo y los niveles de competencia de desarrollo-.

- d) los *catalizadores*, que pueden actuar a favor o en contra del desarrollo del talento como moderadores positivos o negativos, que permiten transformar o no las aptitudes en talentos. Estos incluyen dos tipos:
- *Catalizadores Intrapersonales* (I): influidos parcialmente por la herencia genética, pudiéndose dividir en factores físicos y psicológicos. El desarrollo del talento queda condicionado por las predisposiciones hereditarias para comportarse de una determinada manera (temperamento) y por los estilos adquiridos de conducta (por ejemplo, rasgos y trastornos). La autogestión (motivación y volición) da estructura y eficacia al proceso de desarrollo del talento. En ocasiones, algunos aspectos personales pueden llegar a interponerse en el camino de su desarrollo completo.
 - *Catalizadores Ambientales* (E): pueden ejercer su influencia a dos niveles, a nivel macroscópico (por ejemplo, geográfico, demográfico o sociológico) y a nivel microscópico (por ejemplo, tamaño de la familia, personalidad y estilo educativo de los tutores del niño, estatus socioeconómico, etc.).
- e) Por último, deben ser considerados los *campos del talento*: que incluyen los campos académicos tradicionales, los artísticos, y también otros menos comunes como la tecnología o los negocios. El autor expone la necesidad del aprendizaje, el entrenamiento y la práctica para el desarrollo y crecimiento de las aptitudes y los talentos.

Las relaciones entre los distintos componentes del modelo son bidireccionales. Según Tourón (2004) el hecho que los talentos estén basados en aptitudes y catalizadores, que son parcialmente hereditarios, significa que dependen indirectamente de influencias genéticas. La facilidad que puede percibirse en algunas personas con talento en el desarrollo de sus habilidades no debe impedir no considerar el tiempo dedicado al trabajo y el esfuerzo que es necesario para alcanzar ese nivel.

El proceso educativo, entendido como un progreso sistemático, pautado y guiado, que realizan los alumnos adquiere una fundamental importancia para transformar las capacidades naturales en capacidades sistemáticamente desarrolladas. Según Tourón (2015), en el proceso de entrenamiento:

“Los talentos emergen y crecen evolutivamente y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo que todos los que trabajan con jóvenes vean sus talentos y potencialidades como algo educable y no como algo fijo e inmutable” (Treffinger y Feldhusen, 1996).

Apoyando la idea de Tourón, Reyero y Fernández (2009) aunque los alumnos con alta capacidad demuestren aptitudes superiores en la mayoría de tareas y el niño talentoso destaque más en un área determinada de interés, ambos necesitan de programas, medidas de intervención y ayudas personalizadas que potencien el conocimiento y la confianza en sus capacidades y habilidades para lograr que el potencial se convierta en rendimiento y las potencialidades en competencias, evitando una posible desmotivación.

El MDDT expone claramente que los alumnos no pueden desarrollarse por sí mismos si no se les ofrecen los servicios que precisan. Además, si los alumnos no están motivados y entusiasmados por aprender y rendir al máximo nivel no serán capaces de aprovechar las ventajas de los apoyos que se le ofrezcan.

II.1.2.2.2. El Modelo Evolutivo de Dotación y Talento de Subotnik

El modelo de Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrel (2011, 2015) aporta ideas innovadoras sobre los factores que interceden en el desarrollo del talento. Aunque algunas de ellas pueden ser consideradas semejantes o paralelas al modelo MDDT de Gagné, amplía la visión de la educación de las altas capacidades centrándose en la meta final de los esfuerzos depositados con este tipo de alumnado. El modelo elige como objetivo principal la educación de las altas capacidades a través de la búsqueda de un grupo de alumnos brillantes, con capacidades poco frecuentes, para ofrecerles un amplio abanico de experiencias y oportunidades durante diferentes momentos de su vida - infancia, adolescencia y vida adulta temprana -para que lleguen a alcanzar los niveles más elevados de experiencia, creatividad o eminencia en diversos campos. Los autores afirman que el talento es una construcción dinámica, constatando que la eminencia y la creatividad se desarrollan con el tiempo.

El modelo de desarrollo del talento de Subotnik define la manera en la que las aptitudes generales y específicas se transforman en competencias, posteriormente en pericia y, por último, en un rendimiento sobresaliente (Subotnik, 2009; Subotnik & Rickoff, 2010). Este proceso podría representarse a partir de un esquema, figura 4, donde se aprecian como principios fundamentales las capacidades específicas de cada dominio: los dominios del talento asociados a trayectorias de desarrollo únicas y las variables psicosociales como factores esenciales en el desarrollo exitoso y eficaz del talento, convirtiéndose la preparación para la eminencia en el objetivo que aspira la educación.

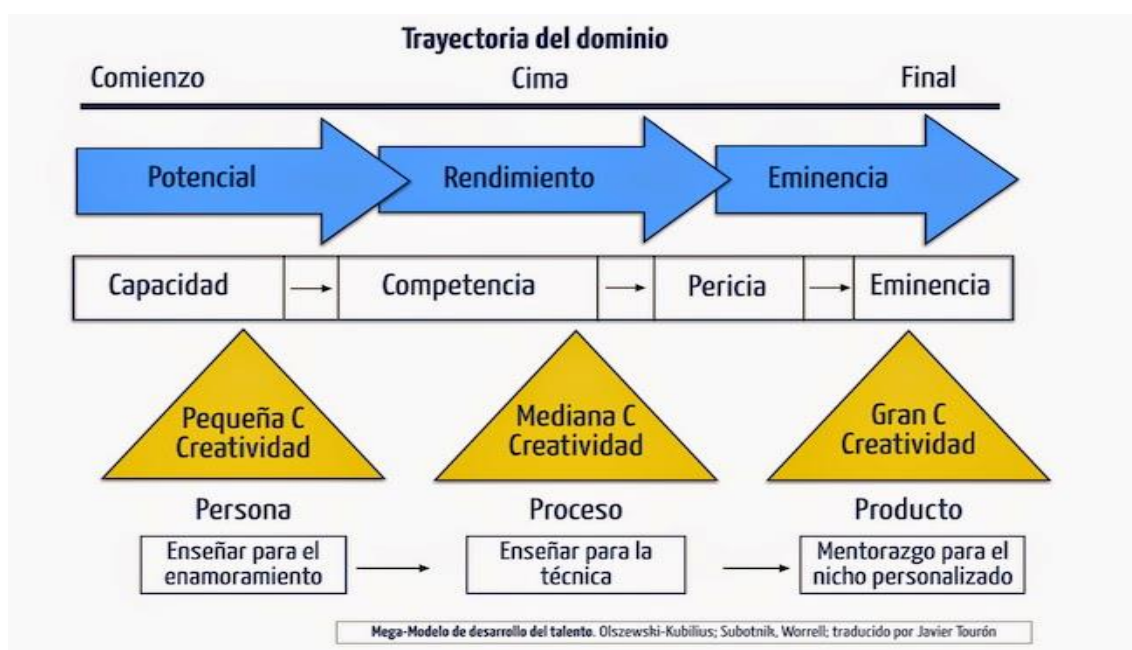


Figura 5. Mega-Modelo de desarrollo del talento. (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrel, 2015, tomado de <https://www.javiertouron.es/re-pensado-las-altas-capacidades-una/>2015).

El proceso de desarrollo está influido, como ya hemos mencionado, por factores ambientales y variables psicosociales incluyendo, entre otros: la motivación, la persistencia y el impulso o la disposición a asumir riesgos estratégicos. Estos deben ser atendidos y cultivados a partir de ofrecer a los alumnos una amplia variedad de experiencias. Estas variables permitirán distinguir a los estudiantes que se muevan hacia niveles más elevados de desarrollo de talento de aquellos que no son capaces de hacerlo. En cada etapa del proceso, los agentes que entren en juego influirán de forma distinta en el desarrollo de talento y en los diferentes dominios pudiéndose determinar el rol que cumple la familia, la escuela, la comunidad, las variables psicosociales o la personalidad en su despliegue. En referencia a la dotación, los autores afirman que su definición debe variar a lo largo del desarrollo de la persona y durante el camino hacia su eminencia, definiéndolo en términos de logro real (Subotnik, 2003; Worrell, Subotnik, & Olszeski-Kubilius, 2011).

Siguiendo el modelo, pueden definirse distintos limitadores y potenciadores que deben ser constantemente considerados. Entre ellos destacan:

a) Limitadores:

- Factores Psicosociales:
 - Baja motivación.
 - Modos de pensamiento improductivos.
 - Bajo nivel de fortaleza psicológica.
 - Habilidades sociales pobres.
- Factores externos y aleatorios:
 - Acceso tardío al dominio.
 - Falta de coincidencia entre los intereses y las oportunidades.

b) Potenciadores:

- Factores Psicosociales
 - Motivación óptima.
 - Oportunidades acogidas.
 - Mentalidades productivas.
 - Fuerza psicológica desarrollada.
 - Habilidades sociales desarrolladas.
- Factores externos y aleatorios:
 - Oportunidades ofrecidas dentro y fuera de la escuela.
 - Recursos financieros y capital social y cultural.

La influencia que el profesorado y la familia ejerce en relación con el despliegue de habilidades psicosociales, en las diferentes etapas del desarrollo, adquiere un papel esencial. Es fundamental que se realice un trabajo coordinado entre la escuela y la familia para proporcionar nuevas oportunidades para el desarrollo del talento, motivando y apoyando la perseverancia y la regulación de las emociones. En la etapa de la transformación de la competencia en pericia, la familia debe procurar experiencias que permitan a sus hijos dedicar más tiempo al dominio del talento elegido (Sosniak, 1985a, 1985b, 1985c). Los maestros, en esta etapa, juegan un papel también crucial por su capacidad para determinar qué necesidades poseen los alumnos con talento en el dominio elegido y acompañándolos en este proceso potenciando su autonomía e

iniciativa, su seguridad personal, su autoconocimiento y capacidad de autogestión y su compromiso y disfrute personal. Con compromiso hacia un dominio concreto, manejando los retos y las adversidades estarán preparados para pasar a una nueva etapa que les posibilitará la transformación de la peripecia en eminencia. De nuevo, la colaboración con el profesorado será fundamental, pasando a tener menos incidencia el ámbito familiar.

En resumen, se constata que el modelo especifica cómo cada alumno empieza el proceso con diferentes niveles de capacidad específica en un dominio, llegando a desarrollar su potencial de forma diferente según las oportunidades de desarrollo y la fortaleza psicológica que posean, describiendo así el talento en términos de logros reales (Subotnik, 2003; Worrell, Subotnik, y Olszewski-Kubilius, 2011).

II.1.2.2.3. El Modelo de estudio SMPY y el DT-PI para la Instrucción de Stanley

El modelo de estudio de jóvenes con precocidad matemática denominado SMPY — *Study of Mathematically Precocious Youth* — liderado por Stanley (1971) se convierte en un test diagnóstico seguido por una Instrucción Prescriptiva (Stanley, 1978, 1979, 1991; Stanley y Benbow, 1986, 1996). El modelo incorpora dos líneas de acción: una dedicada a la investigación y otra orientada a la identificación y la intervención como puede observarse en el siguiente esquema:

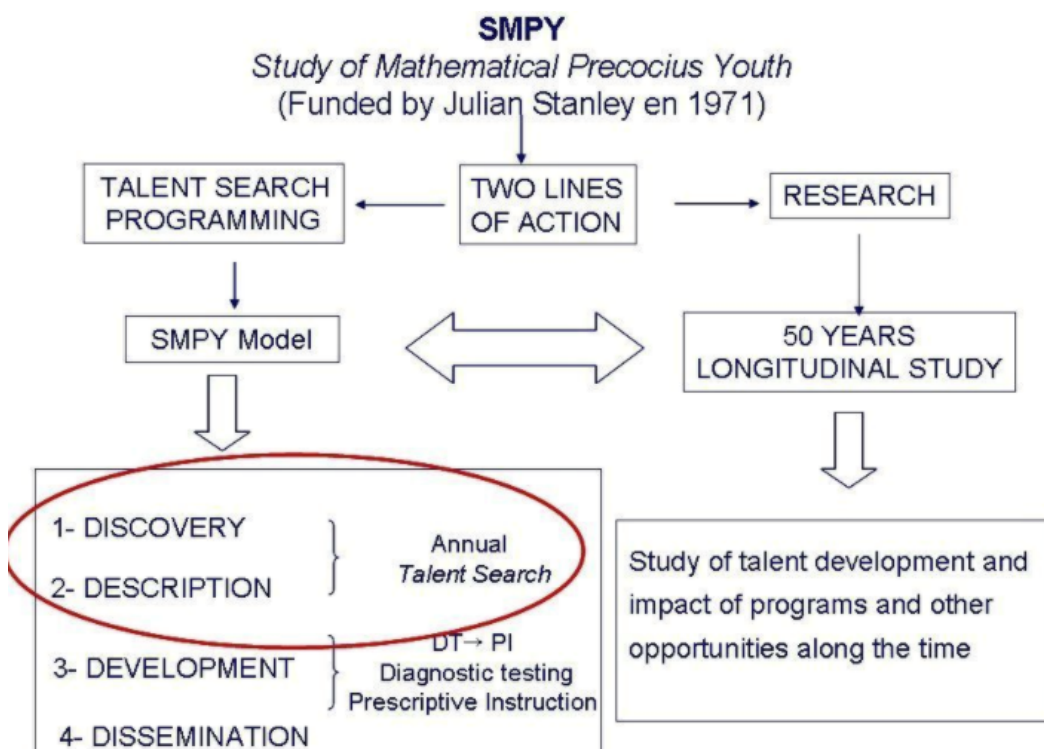


Figura 6. Modelo SMPY de Stanley (tomado de <https://www.javiertouron.es/el-talent-search-traves-de-los-anos/>).

El SMPY recoge un estudio sobre estudiantes brillantes, ya identificados, en las pruebas estandarizadas de nivel de su grado que, a una edad temprana, presentaban un razonamiento extraordinario, pudiendo afrontar el aprendizaje de manera precoz con la misma competencia que otros alumnos mayores. En un primer momento el SMPY se centró en el talento matemático, pero posteriormente se ideó el modelo DT-PI para la instrucción a ritmo rápido para el alumnado con talento intelectual, ampliando la búsqueda de talento más allá de los prodigios de las matemáticas (Assouline y Lupkowski-Shoplik, 2012). El estudio sistemático y longitudinal, con 50 años de duración, fue liderado por Julian C. Stanley en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore (EEUU) y continúa haciendo un seguimiento de la vida y las carreras profesionales de un gran grupo de personas con un gran potencial para contribuir a la sociedad. En la actualidad, el estudio continúa poniendo su foco en la recopilación de datos para mostrar la conexión entre la capacidad intelectual temprana y el logro adulto, analizando los caminos elegidos y desarrollados por estos individuos e indagando nuevas formas de facilitar su desarrollo (Lubinski, Webb, Morelock y Benbow, 2001).

Por otro lado, el SMPY tiene como objetivo principal la promoción del desarrollo óptimo de jóvenes intelectualmente precoces en las áreas de matemáticas y verbal (Benbow y Lubinski, 1997), si bien se reconoce el esfuerzo que se lleva a cabo para identificar y desarrollar otras áreas de talento. Entre sus principios destacan la ayuda que se ofrece al alumnado para aprender lo que todavía no sabe, en lugar de obligarle a seguir secuencialmente los temas de un curso de forma cerrada. Benbow y Lubinski (1997) exponen la necesidad de desarrollar una metodología de enseñanza que considere los conocimientos previos de los estudiantes, así como su ritmo de aprendizaje. El modelo denominado DT-PI: *Diagnostic Testing Followed by Prescriptive Instruction* (test diagnóstico-instrucción prescriptiva) fue puesto en marcha por primera vez en 1978. En él se sintetizan los elementos claves a partir de una estratégica fórmula: Talento matemático (*mathematical talent*): descubrimiento, descripción, desarrollo y difusión (*discovery, description, development y dissemination*) de sus principios, prácticas y procedimiento (*principles, preactices and procedures*) (Tourón 2004). Según Benbow (1997) el modelo se centra en los estudiantes de forma individual considerando que existen diferencias en sus capacidades y necesidades educativas. Durante el desarrollo de programa, el primer paso es determinar mediante la identificación, a partir del modelo *Talent Search* (*descubrimiento*), el nivel de talento que posee inicialmente cada alumno. Posteriormente, llega el momento en que el estudiante es consciente de su perfil de habilidades distintivas, así como de sus preferencias (*descripción*). Es en este momento cuando se le anima a participar en un programa educativo para crear el medio de aprendizaje adecuado acorde a sus habilidades y necesidades concretas (*desarrollo*). El SMPY es partidario de situar al alumno dentro del sistema educativo, en función de su competencia y no únicamente en función de su edad. La meta se convierte en desarrollar una combinación de opciones acelerativas, de enriquecimiento y otras oportunidades, también fuera del centro escolar, para convertirlas en las mejores opciones para formar a cada alumno (Benbow, 1997). Para finalizar, el modelo considera que para que se produzca un desarrollo del talento, el alumno debe tener la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial en un medio educativo de aprendizaje adecuado a su capacidad y no únicamente a su edad.

La intervención en el SMPY está vinculada a la consideración dos aspectos:

- a) El “*Optimal Match*” (CTY, 1995): entendido como el ajuste del currículo a partir de un adecuado nivel de reto y de estímulo que se establece al valorar las condiciones demostradas en el ritmo y el nivel de su aprendizaje. El aprendizaje es considerado como un proceso secuencial, en desarrollo y relativamente predecible, que permite evaluar el progreso de cada alumno en cuanto a su dominio de conceptos y estrategias (Tourón, 2012). Asimismo, se consideran las diferencias individuales con los demás compañeros y su nivel de dominio en diferentes áreas específicas como las matemáticas o el lenguaje. Cuando se establece que un aprendiz ha dominado un nivel concreto, llega el momento de pasar al siguiente. Un nivel de reto adecuado posibilitará la profundidad en el conocimiento, un crecimiento y una mayor motivación intelectual, así como moverse en niveles de complejidad acordes al nivel de maduración de cada estudiante.
- b) *La valoración de los componentes del modelo DT-PI*: para el SMPY el objetivo central de la identificación, como especifican Benbow y Lubinski (1997), es evaluar qué intervenciones y servicios educativos son adecuados y necesarios para posibilitar el óptimo desarrollo intelectual de los estudiantes en función de sus habilidades y necesidades concretas. Por ello se utilizan recursos, currículos y programas diseñados para estudiantes con más edad aplicados a alumnos con alta capacidad de edad inferior. Los pasos del modelo DT-PI podrían definirse a partir del siguiente esquema:

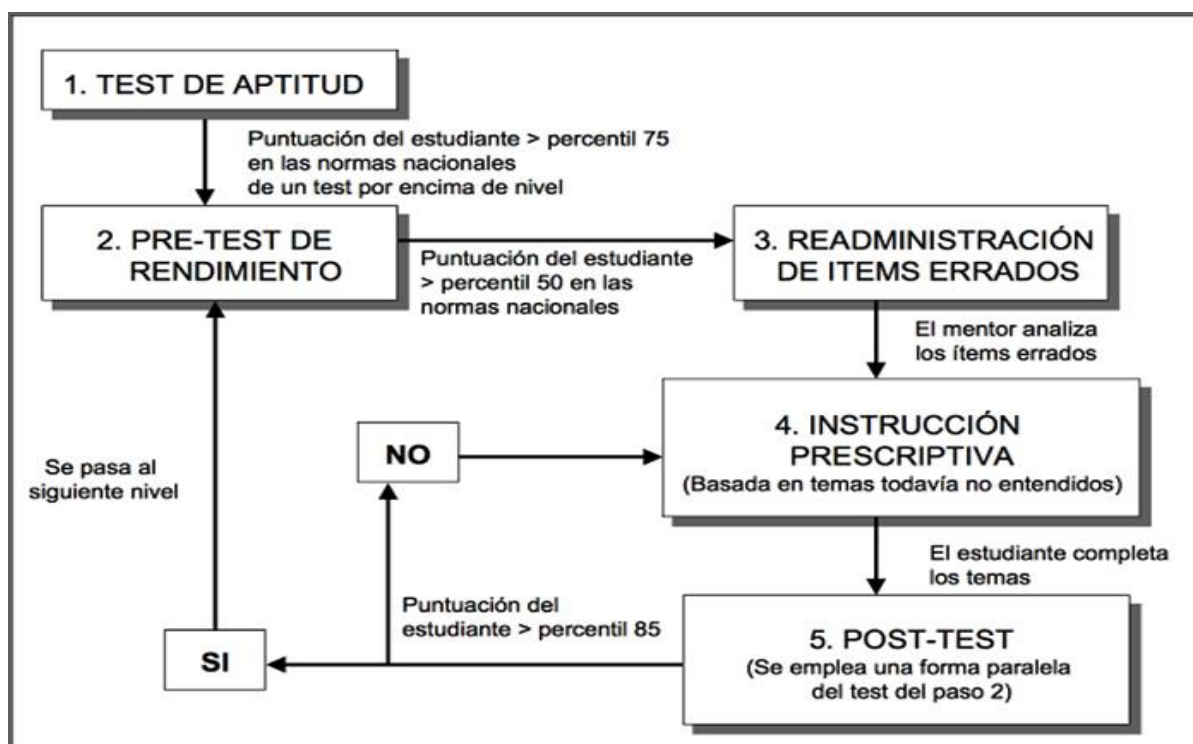


Figura 7. Descripción del modelo DT-PI. (Lupkowski, Assouline y Stanley, 1990, tomado de <https://www.javiertouron.es/dt-pi-un-giro-copernicano-para-la/>).

En el esquema se describen cinco grandes pasos:

1. *Test de aptitud*: se aplica a todos los estudiantes de un mismo grupo. Para que un estudiante pueda pasar al segundo paso, se recomienda que obtenga un percentil de 75 o superior.
2. *Pre-test de rendimiento*: a los estudiantes se les aplica un test en la materia elegida para evaluar su rendimiento. Se les anima a que contesten todos los ítems y marquen aquellos en los que han dudado al contestar. Posteriormente, los ítems son corregidos y se determina el percentil, siendo el recomendado el número 50 para que un alumno pueda pasar al siguiente paso.
3. *Re-administración de ítems errados*: de los aprendices que puntúen al menos con un percentil 50, el profesor deberá marcar los ítems que el alumno haya realizado incorrectamente animándole a que los repita disponiendo del tiempo que necesite para ello. Posteriormente, el alumno mostrará al docente todo el trabajo realizado y, de una forma sistemática, se volverán a puntuar los ítems. La posterior instrucción se determinará basándose en las respuestas obtenidas.
4. *Instrucción prescriptiva*: se basa en la evaluación adquiriendo una gran importancia descubrir qué ítems se entienden de forma correcta y cuáles necesitan de una mayor instrucción. El profesor analizará todos los ítems, tanto los que el estudiante haya marcado en un primer momento como los que haya dejado sin contestar y los que haya repetido, analizando las respuestas y clasificándolas en 4 categorías: a) ítems contestados correctamente a los que el estudiante les había puesto una señal por dudar, b) ítems que el estudiante había dejado en blanco pero que fue capaz de contestar correctamente en una segunda aplicación, considerando el tiempo como un factor influyente, c) ítems errados en la primera aplicación pero que después se hayan contestado correctamente en la segunda aplicación, lo que podría manifestar que el aprendiz necesitaba de más tiempo y d) correspondería a los ítems que se hayan fallado en las dos aplicaciones del test, comprobando si, en ambas ocasiones, el desacierto haya sucedido de igual forma. También sería conveniente poder descubrir cómo el estudiante es capaz de resolver el problema y averiguar cuáles son los ítems que es capaz de entender correctamente y cuáles no, requiriendo de una mayor instrucción. Este análisis permitirá que el estudiante pueda aprender al ritmo, con el nivel de reto y la profundidad que necesita, evitando repetir los que ya domina. Por último, se preguntará a cada estudiante cómo ha obtenido la respuesta de los ítems que ha contestado correctamente para descartar que no lo haya hecho por adivinanza o fortuna.
5. *Post-test*: en este último paso, al alumno se le aplicará la forma paralela del test de rendimiento como un post-test y los resultados que obtengan deberán posicionarlo al menos en un percentil de 85. Si algún estudiante se quedara por debajo, necesitaría de una instrucción o práctica adicional. Finalmente, los aprendices que adquieran un percentil de 85 o superior, pero teniendo una puntuación no perfecta, deberán trabajar los aspectos que aún no comprendan.

Cuando el maestro esté seguro de que el estudiante ha podido poner en orden su conocimiento sobre el tema que se está trabajando, se retomará el modelo en el paso 2, utilizando un test de rendimiento y materiales para el siguiente tema o nivel y así sucesivamente.

Para finalizar es necesario destacar la vinculación del SMPY y DT-PI con el modelo de identificación y búsqueda de talento *Talent Search* ya que para poder intervenir con los alumnos como se ha descrito, es preciso detectar quiénes precisan de una intervención especial. El modelo *Talent Search* se describe ampliamente en el apartado *II.4.3.1.2.2* y adquiere una gran importancia en el proceso de identificación del alumnado en el programa *Talent 360*, como se justificará posteriormente.

II.1.2.2.4. La Teoría Psicosocial de la dotación, Modelo Estrella, de Tannenbaum

La Teoría Psicosocial de la dotación de Tannenbaum (1986, 2003) se considera un modelo sociocultural en el que se destaca que el sujeto excepcional se convierte en un producto de la sociedad en la cual vive, resaltando el papel que adquiere el contexto familiar y social en la potenciación o inhibición de ciertas conductas y habilidades. Este autor propuso una aproximación psicosocial para ayudar a entender la naturaleza multifacética del “talento” y la “dotación”. Describió la “dotación” sólo en aquellos individuos que fueran capaces de demostrar habilidades excepcionales además de atributos personales auxiliares, experiencias enriquecedoras y contacto con el medio que posibilitaran la aparición del talento.

El modelo de Tannenbaum expone una tipología del talento, diferenciándolos en diferentes grupos:

- *talentos escasos*: refiriéndose a grupo reducido de personas con un grado de excelencia en un campo específico que son capaces de favorecer la convivencia
- *talentos excedentes*: corresponde al grupo de individuos con una elevada sensibilidad y capacidad productiva en el arte, la literatura, etc. que son capaces de producir productos genuinos;
- *talentos de cuota*: corresponde a individuos con talentos en campos muy específicos, que la sociedad habitualmente demanda en un reducido porcentaje;
- *talentos anómalos*: afecta al grupo de personas que muestran talentos relacionados con el intelecto o el cuerpo que destacan ante los demás, aunque reciben desaprobación social.

Tannenbaum (1991) identificó cinco factores imprescindibles que se convierten en un requisito necesario para rendir a un alto nivel, entendiendo que ninguno de ellos por sí solo es suficiente para superar la carencia o la inadecuación de demás. En estos denominadores comunes, que siempre están asociados a la alta capacidad, adquiere una elevada importancia cómo se manifiestan o la forma diferente de interacción que generan según la clase de talento. Todos ellos presentan características mínimas según el tipo de talento que configuren (Tourón,2004). Estos factores son:

- a) La inteligencia general superior.
- b) Las aptitudes específicas excepcionales.

- c) Los facilitadores o conjunto de apoyos, no intelectivos, tales como características sociales, emocionales o comportamentales.
- d) La influencia y estímulo del contexto familiar y escolar.
- e) El factor suerte: entendido como las oportunidades que se le presentan al sujeto en momentos cruciales de su vida.

Este autor expone que será necesaria la coordinación perfecta entre tres aspectos: el talento específico del individuo, un ambiente social favorable para poderlo desarrollar y la capacidad de la sociedad para valorarlo; estableciendo a su vez la existencia de dos tipos de personas con más capacidad: los productores -entendidos como los individuos capaces de crear conocimiento el cual puede ser revertido en beneficio de la sociedad) y, en segundo lugar, los catalizadores -que haría referencia a los individuos que son relevantes por su actividad artística o por su acciones sociales y humanitarias-.

II.1.2.2.5. El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad de Pfeiffer

Pfeiffer es considerado uno de los grandes expertos en el campo de la evaluación del talento. Su modelo Tripartito de las altas capacidades (2002, 2013a, 2015, 2017) impulsa un nuevo paradigma para la conceptualización de los alumnos más dotados o de potencial extraordinario. Este modelo práctico tiene como objetivo principal conciliar algunas de las posturas fundamentadas por los impulsores de diferentes modelos -de desarrollo, psicométricos y de transformación tradicionales- ofreciendo diversas formas de conceptualizar la alta capacidad.

El autor considera que la alta capacidad -*giftedness*- es una construcción social y algo no real y social, una forma inventada que utilizamos para categorizar a los niños (Borland, 2005, 2009; Pfeiffer, 2002; 2011). Se convierte en un concepto educativo útil que permite a los educadores clasificar a un grupo de estudiantes a partir de diferentes criterios como el alto índice de inteligencia o el rendimiento académico sobresaliente en una o más áreas de competencia académica. A partir del juicio realizado por los profesionales, desde la reflexión y la prudencia, se miden las capacidades intelectuales de los estudiantes en uno o más dominios así como otros factores como: sus actitudes e intereses, su motivación, su persistencia y pasión delante de una determinada materia, las oportunidades proporcionadas y aprovechadas, las decisiones personales que tome, la tolerancia a la frustración y su personalidad, entre otras, adquiriendo un papel en todas las etapas del proceso de desarrollo del talento (Pfeiffer, 2012) por su capacidad para mejorar o atenuar el mismo. El autor propone una definición de los niños más capaces describiéndoles como individuos poseedores de una mayor probabilidad para alcanzar logros extraordinarios en comparación con otros estudiantes de la misma edad, experiencia y oportunidad, en uno o más de los dominios valorados culturalmente, (Pfeiffer, 2013b). Describe que los dones o capacidades del niño pueden aparecer en cualquiera de los dominios valorados por la cultura, llegando a ser una lista de dones casi inagotable, limitada únicamente por lo que la cultura valora en un momento dado y, desde una perspectiva evolutiva, considerando los cambios que pudiesen producirse debido al progreso que realice cada alumno. La combinación de factores ambientales y familiares permitirán que los niños capaces progresen constantemente desarrollando conocimientos y competencias en un campo determinado e incluso a niveles de

eminencia destacados (Pfeiffer, 2013a, 2015; Subotnik, 2003; Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrel, 2011) así, el progreso y el nivel estará condicionado por múltiples circunstancias y factores a lo largo de su desarrollo. Según el autor la evaluación de la dotación deberá ir más allá de la medición de la capacidad general en un test de inteligencia e incluir la recopilación de datos y pruebas sobre una serie de factores cognitivos, de personalidad y actitud que hayan demostrado desempeñar un papel en el desarrollo de la peripezia e incluso la eminencia en varios campos.

El modelo conduce a prácticas de evaluación e identificación de los estudiantes que consideren:

- La obtención de datos para avalar la admisión del alumno a escuelas especiales o a programas especiales.
- La necesidad de conocer las características de cada estudiante y de determinar el grado su capacidad.
- Estimar el crecimiento en creatividad o pensamiento crítico de los estudiantes.
- Asistir en el diagnóstico de una posible doble excepcionalidad.
- Distinguir los factores que puedan colaborar a un bajo rendimiento o motivación.
- Ofrecer información a las familias que optan por educar a sus hijos en casa.
- Establecer el nivel de cada alumno y reflexionar sobre una posible aceleración, pudiendo reevaluar los alumnos cada dos años para comprobar si se están beneficiando del programa.

El modelo presenta la conceptualización de la alta capacidad desde tres lentes diferentes, compatibles y complementarias entre sí, ofreciendo opciones para la identificación de los estudiantes con alta capacidad, su evaluación y formación. Estas tres categorías constituyen diferentes tipos de estudiantes, niveles y perfiles de capacidades y habilidades, incluyendo también características diferentes de personalidad. Estos tres puntos de vista o lentes de definen en (Pfeiffer, 2015):

- a) *La alta capacidad basada en la inteligencia*: se apoya en la confirmación de que el estudiante posee unas capacidades cognitivas muy avanzadas comparándolas con las de sus compañeros, resaltando su razonamiento abstracto y teniendo puntuaciones de CI en el 3-10% superior de la capacidad intelectual general en comparación con sus pares.
- b) *los logros o rendimientos sobresalientes*: desde esta perspectiva se utilizan la evaluación del expediente y de los productos reales de los alumnos para identificar a los más capaces, no las puntuaciones de los test de CI. Se enfatiza el trabajo académico real en el aula y en las tareas académicas como características definitorias de la alta capacidad académica; así la excelencia académica es la cualidad que define al alumno académicamente dotado (Pfeiffer, 2013b, 2015). Bajo esta visión se resaltan factores no cognitivos como la creatividad, la motivación, el impulso, la persistencia o la pasión académica por su papel que juegan en el éxito del alumno. Estos deben ser valorados y medidos a partir de las nominaciones de los propios docentes y de los padres (Pfeiffer, 2008). Los programas basados en esta perspectiva recaen sobre la creencia que estos estudiantes necesitan propuestas académicas especiales a partir de currículos

enriquecidos y desafiantes debido a su esfuerzo sobresaliente y a sus logros superiores. (Pfeiffer, 2013b, 2015).

- c) *el potencial para rendir de modo excelente*: la tercera lente parte de la idea de que muchos alumnos con alta capacidad podrían vivir en entornos empobrecidos, crecer en familias donde no han sido estimulados o donde se hayan fomentado las actividades intelectuales y educativas y esto haría que no tuviesen las oportunidades necesarias para desarrollarse intelectual o académicamente como podrían por sus capacidades, presentando resultados mediocres en los test o en su trabajo en el aula y situándose en desventaja con otros alumnos (Ford & Whiting, 2008; Nisbett, 2009; Pfeiffer, 2002, 2012, 2013b, 2015), constatando que no todos los alumnos empiezan con iguales condiciones. Desde esta perspectiva, se cree que es necesario ofrecer oportunidades y un plan de estudios motivador y enriquecido que pueda incorporar intervenciones compensatorias para los alumnos con alto potencial y así poder desarrollar sus capacidades intelectuales con ayudas psicoeducativas acertadas (Pfeiffer, 2015). Este proceso, donde gozarán de intervenciones psicoeducativas estimulantes, adecuadas y bien planificadas permitirá el florecimiento de su potencial, percatándose ganancias en su cociente intelectual y rendimiento y constatándose su diferenciación con el resto de compañeros. Todo este trabajo podrá derivar a que el alumno llegue a ser muy similar a cualquier alumno ya identificado dentro de las anteriores perspectivas.

Para finalizar, el Modelo Tripartito no determina umbrales específicos o puntuaciones de corte para la inclusión o exclusión en cualquiera de las tres categorías de dones; el modelo deja esta decisión a los responsables de la supervisión de los programas de educación para dotados, preferentemente a nivel local (Pfeiffer, 2013).

II.2. PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL Y EVOLUTIVA DE LA ALTA CAPACIDAD Y CONCEPTOS ASOCIADOS

II.2.1 Perspectiva multidimensional y evolutiva de la alta capacidad

La imprecisión respecto a la existencia de una única definición y descripción universalmente aceptada sobre la alta capacidad y la diversidad de modelos y posturas relacionados con su conceptualización ha originado durante años controversia y falta de consenso entre los investigadores de este campo (Chan, 2010; Heller, 2004; Pérez y González, 2007; Pérez y Losada, 2006) y ha contribuido a dificultar su comprensión generando desorientación entre los especialistas de la educación y de las familias con hijos con alta capacidad. La falta de consenso se convierte en una de las razones principales que provoca una insuficiente sensibilidad social hacia este colectivo de alumnos y la presencia de creencias erróneas en relación con cómo abordarla y atenderla. La pluralidad terminológica, la divergencia de procedimientos en su identificación y la disparidad de enfoques para darle respuesta han dificultado la concreción de una única definición, encontrándose cierta tendencia a asociar a la alta capacidad con otros términos como si fueran intercambiables. Entre ellos destacan: el de “dotado”, “bien dotado” “genio”, “superdotado” o “talentoso”. Sternberg (1990), intentando colaborar en

su concreción afirma que una adecuada definición sobre la alta capacidad debería cumplir tres criterios. El primero, correspondería a que la definición refleje de hecho la forma en que el constructo es concebido, el segundo que genere o pueda generar una investigación empírica fructífera y el tercero, que sea útil en la práctica. Si la decisión es útil puede influir positivamente socialmente, así como para el colectivo de sujetos; por el contrario, si se considera como no útil, podría producirse talentos valiosos y los menos valiosos podrían ser favorecidos.

La reflexión y trabajo de los expertos evoluciona hacia una mirada más amplia y flexible, predominando la tendencia a aceptar una perspectiva evolutiva y multidimensional basada en el desarrollo del talento (Dai, 2010; Pfeiffer, 2013b, 2015; Worrell, Subotnik, y Olszewski-Kubilius, 2018) desde donde se impulsa que la educación de los más capaces debe conducir hacia la eminencia (Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, 2018) y al despliegue de la dotación de cada individuo, mejorando su comprensión y atención. Desde este enfoque, se trabaja bajo la premisa que la llamada *giftedness* es un constructo social creado para clasificar a los niños en base a unas características específicas (Borland, 2005, 2009; Pfeiffer, 2002; 2015); un término complejo y multifacético que se manifiesta de diferente modo y está sujeto al desarrollo y al cambio constante. De esta manera, la alta capacidad es un potencial innato que conlleva, no sólo un desarrollo cognitivo superior, sino un modo de procesar y relacionar la información de forma distinta, afectando la intensidad perceptiva y emocional del individuo y existiendo una influencia genética en la expresión de la capacidad -por lo menos en el extremo superior del continuo de CI- (Plomin y Spinath, 2004). Por otra parte, esta visión se aleja de considerar la capacidad como un atributo fijo e inmutable (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Ceci & Williams, 1997) o como un rasgo o condición con la que se nace, a la que se llega y puede reflejarse en un Cociente Intelectual, ligado a su desarrollo evolutivo a lo largo de toda vida. En relación con el CI, esta perspectiva se aleja de identificar la alta capacidad simplemente con un CI alto (Borland, 2009; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011) o con una puntuación única medida. El CI explica una parte sustancial de la varianza del rendimiento de los estudiantes o del éxito en la vida adulta, pero no la mayoría (Worrell, 2009). Así este no puede convertirse en el único factor que define la alta capacidad, sino que se convierte en un punto de partida para ser complementado con otra información adquirida a partir de la observación del entorno familiar y escolar del alumno. Por todo ello, además de las características intelectivas, otros atributos no ligados a la capacidad intelectual excepcional, como la determinación y el influjo de los factores contextuales y socioculturales (Plucker y Barab, 2005; Stoeger, Balestrini y Ziegler, 2018) y los aspectos emocionales son elementos a valorar ya que se presupone que las particularidades de personalidad no se pueden separar del concepto de alta capacidad (Jeltova y Grigorenko, 2005). Estos factores se expresan a través de una alta inteligencia, un elevado rendimiento o potencial para rendir excelentemente; en algunos individuos, en un momento concreto y bajo una serie de circunstancias específicas pueden llegar a convertirse en talentos, competencias o logros.

La *giftedness* no es algo que los estudiantes tienen o no tienen (Borland, 2009) ni es un rasgo de personalidad, unida al ser o no ser, o de conducta escolar. Si bien las capacidades naturales adquieren un peso importante, estas no son determinantes. Los niños y jóvenes con alta capacidad, al poseer un alto potencial y un elevado nivel de recursos relacionados a sus potencialidades físicas o mentales -capacidades innatas-,

aptitudes -capacidades naturales- y competencias -talentos- habitualmente se aventajan del grupo normativo llegando a presentar rendimientos extraordinarios en uno a más dominios de valor para la sociedad. En su valoración, es clave tener presente su CI y contemplar, como ya se ha insistido, otros factores como: el desarrollo social, la motivación y el compromiso con la tarea, la voluntad, el esfuerzo y las *fortalezas del corazón*, tal y como las define Pfeiffer (2013), refiriéndose a las fortalezas personales que son necesarias trabajar para la construcción de la propia identidad. Estas fortalezas incluyen: la humildad, la compasión y la gratitud, el entusiasmo, la preocupación por los demás, los deberes cívicos, el sentimiento de competencia y la capacidad para divertirse y disfrutar. La capacidad potencial en cada alumno no se manifiesta de forma espontánea, sino que lo hace de forma fluida, variable y moldeable necesitando determinadas condiciones personales y ambientales para que pueda desarrollarse de modo satisfactorio (Gagné, 1993; Reyer y Tourón, 2000). La confluencia de diferentes tipos de procesos de aprendizaje, informales y formales, y los aspectos anteriormente nombrados influenciarán directamente en su evolución.

El colectivo de los alumnos más capaces se sitúa en el rango superior en capacidad intelectual general, competencia académica en uno o más dominios académicos o evidencia de trabajo creativo comparándolos con los compañeros de la misma edad, (Pfeiffer, 2012, 2015; Wai, 2014). Estos aprendices precisan un conjunto de dimensiones ambientales e intrapersonales no cognitivas para producir resultados excelentes e incluso, en algunos casos, eminentes (Pfeiffer, 2015; Gagné, 2015; Olzewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015, entre otros muchos). Para el despliegue completo de sus dones y talentos requieren de un entorno escolar, familiar y social enriquecido que pueda facilitarles los recursos y el apoyo necesarios para mejorar su aprendizaje. Mientras el alto rendimiento y la excelencia son la confluencia de un potencial superior, se hace imprescindible - para el éxito y desarrollo personal y escolar - el cultivo de otras variables como el sacrificio, la determinación, la tolerancia a la frustración y la dedicación personal. El trabajo duro, la recompensa diferida y la autodisciplina (Duckworth, Peterson, Matthews, y Kelly (2007); Romer, Duckworth, Sznitman, & Park, 2010) adquieren también un papel esencial, incluso entre los estudiantes más capaces. Autores como Gagné, Sternberg, Renzulli o Subotnik coinciden en entender, como describe Tourón (2016), que las capacidades naturales se desarrollan y se aplican a la adquisición de competencias o capacidades sistemáticamente desarrolladas y evolucionan de ser un mero potencial a convertirse en rendimiento.

Siguiendo las indicaciones de autores como Gagné, Sternberg, Renzulli, Subotnik o Tourón podemos afirmar que no todos los alumnos con alta capacidad son iguales ni destacan en las mismas áreas ni dominios culturalmente valorados, presentando un perfil diverso y pudiendo sobresalir en forma y áreas distintas. La alta capacidad afecta por igual a hombres y mujeres y a todas las clases sociales, dejando de ser elitistas, ya que afectan a todas las clases socio-económicas, etnias y nacionalidades y necesitan ser reconocidas y atendidas para garantizar un desarrollo de la personalidad sano y equilibrado, favoreciendo la autorrealización de cada aprendiz. Por último, resaltar que desde esta perspectiva el rendimiento académico no puede convertirse en una medida exclusiva de la alta capacidad. Muchos alumnos no presentan un alto rendimiento por motivos distintos: por crecer en un entorno poco favorable y motivador, por la falta de recursos socio-económicos, por la ausencia de oportunidades que favorezcan una mayor

complejidad y profundidad del aprendizaje, por el carente apoyo por parte de los progenitores o el profesorado o por presentar dificultades personales -como por ejemplo padecer algún déficit asociado como TDAH o algún trastorno de conducta, baja autoestima, elevada auto-exigencia, miedo a la exclusión por ser diferente, entre otras-. Hay que reparar en el hecho de que el rendimiento es un consecuente (un resultado) y la capacidad es un antecedente (un presupuesto), pero el tránsito de lo uno a lo otro está catalizado (potenciado o limitado) por multitud de variables intervinientes y moderadoras.

Por ello, es importante que las propuestas de atención educativa permitan desligar las altas capacidades del alto rendimiento académico, impulsando la utilización de estrategias multinivel, creativas y cooperativas que estimulen el autoconocimiento y favorezcan el máximo rendimiento de cada estudiante. La mayoría de los países han seguido un ritmo lento para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con alta capacidad (Pfeiffer, 2015) y por este motivo es necesario seguir trabajando para proporcionar una respuesta que responda a sus necesidades personales y académicas ofreciéndoles la posibilidad de participar en programas educativos específicos que se adapten a sus características y aspiraciones.

Sin duda, uno de los grandes pasos que ayudó a disponer de una descripción multifacética sobre la alta capacidad y que supuso un cambio en el paradigma sobre su conceptualización se produjo con la publicación del Informe Marland (1972). Su aparición estuvo inspirada en la necesidad de unificar criterios bajo un enfoque multifactorial, significando un cambio respecto a los modelos tradicionales y teniendo efectos positivos tanto a nivel teórico como, especialmente, práctico. Realizada por la *United States Office of Education* (USOE) propone la primera definición oficial del vocablo “gifted/giftedness”, en la que además de las capacidades mentales, se hace referencia a los talentos específicos quedando detallada de la siguiente forma:

“Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparado con los de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidades en las áreas cognitivas, creativas o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan programas y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana” (citada en Howell y otros, 1997:438).

En ella, la alta capacidad es puntualizada no como un privilegio sino como una necesidad de la educación, teniendo en cuenta otras capacidades distintas a las habilidades intelectuales (Richert, Alvino y McDonnell, 1982). Describe a los niños con capacidad superior y con talento como personas cualificadas, capaces de mostrar un alto rendimiento demostrado debido a sus aptitudes excepcionales en una o diversas áreas como, por ejemplo:

- *La capacidad intelectual general*: relacionada con la eficacia en el rendimiento escolar.

- La *aptitud académica específica*: el área de rendimiento queda reducido a un ámbito concreto del ámbito académico.
- El *pensamiento creativo o productivo*: muestra de elevadas aptitudes en creatividad, con independencia al rendimiento mostrado en el área intelectual.
- La *capacidad de liderazgo*: el talento se presenta relacionado a cierta inteligencia de tipo social (Genovard y Castelló 1990).
- La *habilidad en las artes visuales y manipulativas*: donde se implican destrezas relacionadas con la percepción, la representación y la ejecución artística, como, por ejemplo, la pintura o el teatro.
- Y, por último, la *capacidad psicomotora*: incluyendo destrezas motrices relacionadas con el arte y el deporte.

El informe Marland (1972) especifica que estos estudiantes requieren programas de educación diferenciados y ayudas educativas distintas a las que habitualmente proporcionaba la escuela para favorecer su desarrollo y, paralelamente, contribuir positivamente en la sociedad. Entre las críticas realizadas a la definición de la USOE, Renzulli (1978, 1976) corrobora la falta de inclusión de los factores no cognitivos como, por ejemplo, la persistencia en la tarea o la motivación, además de sus restricciones en la heterogeneidad de la enumeración de las categorías donde aparecen mezcladas tanto las dimensiones de rendimiento como las de capacidad y la no inclusión de las capacidades psicosociales (Richter, Alvino y McDonnel, 1982). Por último, se confronta la equivocada interpretación y utilización de la definición por parte de muchos expertos que seguían estableciendo como necesaria una puntuación elevada de inteligencia como requisito mínimo para que un alumno pudiese formar parte de un programa de atención específica.

A partir de este momento, se inicia una nueva etapa en el estudio y definición de la alta capacidad, apareciendo numerosas propuestas centradas en intentar definirla prestando una atención especial a las características que pudiesen describir a estas personas además de incidir en cómo realizar su identificación. Richert, Alvino y McDonnel (1982) realizaron un completo trabajo de revisión de los criterios utilizados en EEUU para la detección de los alumnos más capaces donde se expone un constructo más extenso de la alta capacidad introduciendo, además de las capacidades mentales, los talentos específicos, así como la referencia a las necesidades educativas específicas de estas personas (Tourón, 2004). Los autores estructuran diferentes conceptualizaciones a partir de la siguiente agrupación:

1. *Definiciones ligadas a la capacidad intelectual excepcional siguiendo un criterio psicométrico*: obtener una puntuación de dos desviaciones típicas o más por encima de la media se convierte para el alumno en una condición necesaria y suficiente para ser identificado.
2. *Definiciones centradas en las aptitudes intelectuales múltiples*: se plantean como una réplica a las limitaciones de la propuesta anterior que clasifica a los sujetos en dos categorías: “los dotados” y los “no dotados”.
3. *Definiciones que consideran el papel esencial de la creatividad*: en este grupo se incluyen distintas posturas respecto al concepto de la creatividad, los criterios

para la evaluación de la misma, así como la medida en que participa en la manifestación de la dotación.

4. *Definiciones relativas a los talentos múltiples*: permiten una concepción mucho más amplia de la dotación, aunque también más compleja cuando se quiere aplicar al proceso de identificación, ya que requiere la combinación de medidas múltiples que permitan reconocer aptitudes excepcionales.
5. *La definición Federal*: según los autores, en la práctica, la mayoría de los estados sólo aplicaban las dos primeras categorías: capacidad intelectual general y aptitud académica específica.

Posteriormente, Tourón y cols (1998), sintetizan los cambios realizados en relación con el paradigma de la dotación. Estos quedan recogidos, de manera simplificada, en la siguiente tabla-resumen:

Tabla 2. Evolución del paradigma

Paradigma tradicional	Paradigma actual
La dotación es igual a CI alto.	La dotación es multifacética.
Teoría del rasgo estable e invariable.	Teoría evolutiva, orientada a procesos.
Identificación basada en los test.	Identificación basada en el rendimiento.
Orientación elitista.	Orientación centrada en la excelencia.
La dotación se expresa sin intervención especial.	El contexto es crucial.
Autoritario, jerárquico, de arriba a abajo.	Colaborativo en todos los niveles.
Orientado a la escuela.	Orientado a campos de conocimiento.
Etnocéntrico	Énfasis en la diversidad.

Tomado de Tourón y cols., 1998, pp. 8

Más tarde, con Tourón y cols. (1999) el foco de atención se desplaza a las capacidades que surgen en áreas particulares del talento. Este cambio de paradigma sobre cómo entender y definir las altas capacidades se aleja de la asociación única con un elevado cociente intelectual, superior a 130, incorporando variables cognitivas más allá de la inteligencia como: la creatividad, el rendimiento, la atención, la autorregulación, los estilos cognitivos y la meta-cognición así como características no cognitivas que pertenecen al mundo afectivo, social y emocional, como por ejemplo: la competencia social-emocional, la motivación, la adaptación personal, escolar y social, entre otras. Tourón (2012) precisa cómo estos factores pueden llegar a potenciar o inhibir el desarrollo y la expresión de las capacidades. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la

capacidad o el talento se convierte en un proceso en continua evolución, que dura toda la vida y donde debe considerarse la influencia del contexto y el acompañamiento que realiza el profesorado y la familia sobre cada estudiante. Asimismo, se corrobora que los estudiantes con alta capacidad necesitan de experiencias y programas, dentro y fuera de la escuela, diferenciados y ajustados a su nivel y ritmo de aprendizaje.

Ante esta disparidad de términos, el *European Council for High Ability* (ECHA) decidió utilizar el término “alta capacidad” para referirse a los alumnos más capaces, substituyéndolo definitivamente por el de “dotación” (*giftedness*), el más utilizado hasta el momento. En España también se acogió esta nomenclatura apareciendo por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE). Además, este cambio terminológico se ha visto reflejado tanto en las últimas investigaciones como en las políticas educativas europeas que acogen este constructo confirmándose la necesidad de construir un marco teórico universal que permita una conceptualización que facilite el conocimiento de los alumnos con alta capacidad, desde una perspectiva pluralista y multidimensional, así como poner en marcha medidas de atención que fortalezcan su inclusividad y el cultivo de sus capacidades.

Para finalizar, con el intento de ofrecer una definición final sobre las personas con alta capacidad, se transcribe la realizada por la *National Association for Gifted Children* (NAGC), en su “*Position Statement*” (2010) titulado “*Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*”. Esta se resume en:

“Las personas con alta capacidad son aquellas personas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10%, o por encima, respecto al grupo normativo) en uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (las Matemáticas, la música, la lengua) o su propio conjunto de destrezas sensorio-motrices (la pintura, la danza, los deportes)”.

(Traducido por Javier Tourón con el permiso de la National Association for Gifted Children, Washington del documento original que se puede encontrar en www.nagc.org).

Parece conveniente, después de la constatación de esta controversia terminológica, ofrecer una explicación más extensa sobre algunos términos asociados con la alta capacidad que han sido utilizados como sinónimos o conjuntamente a ella.

II.2.2. Conceptos relacionados con la alta capacidad

Entre los términos más utilizados se encuentran la precocidad y el talento. A lo largo de la historia se ha producido un uso ambiguo de los mismos, en ocasiones utilizados de forma sinónima para referirse a la alta capacidad intelectual (Heller, 2004; Reyer y Tourón, 2000) y otras, usados especificando sus diferencias -como aparecen en las teorías de Gagné (2005, 2015) y de Castelló y Batlle (1998), entre otros. Renzulli (2005), haciendo una mención sobre este tema subraya que la alta capacidad puede manifestarse de distintas formas y que este hecho promueve una clasificación sobre los distintos tipos de personas, diferenciando entre los académicos y los creativos, así como es posible distinguir diferentes tipos de talentos. Además, a esta indeterminación terminológica y

conceptual se une otra variedad de acepciones asociadas a cómo nombrar a este colectivo de estudiantes utilizándose los términos de “prodigio”, “brillante”, “genio” o “excepcional” (Tannenbaum, 1993). En este momento se cree oportuno facilitar una explicación más extensa sobre dos de estas acepciones: la precocidad y el talento.

II.2.2.1 Precocidad

Se considera un fenómeno fundamentalmente evolutivo. Se refiere a una maduración temprana que implica un mayor y más rápido desarrollo en una o varias áreas, como, por ejemplo, en el lenguaje o la motricidad, a una edad más precoz de lo habitual respecto a sus pares. Debido a esta precocidad, en las primeras etapas de la infancia, determinados hitos del desarrollo se logran con anticipación ya que el estado actual de desarrollo del aprendiz es más propio de una persona de mayor edad (Keating, 1976a). Se manifiesta habitualmente en el ritmo y velocidad en los aprendizajes o en la manifestación de destrezas antes de lo esperado por la edad cronológica, presentando un mayor número de recursos intelectuales que posibilita a estas personas estar preparadas para abordar conceptos más complejos y con mayor profundidad que el resto de los compañeros obteniendo resultados muy significativos mientras dura este proceso de maduración. En muchas ocasiones, finalizado este proceso, su capacidad intelectual se estabiliza, igualándose con la del resto de personas de la misma edad.

La precocidad es una característica que aparece frecuentemente entre los alumnos más capaces en alguna o varias áreas (Goertzel, 1978; Pressey, 1955; Terman, 1925) pero no siempre es así, ya que puede haber una alta capacidad sin que haya habido precocidad. De igual manera, no todos los niños precoces llegan a desarrollar altas capacidades. Durante esta fase evolutiva, es necesario observar cómo el estudiante va adquiriendo nuevas habilidades y realiza nuevos aprendizajes para ofrecerle la respuesta educativa más adecuada a sus capacidades y necesidades. Esta puede basarse en presentar temas con distintos niveles de complejidad y dificultad y trabajar con diferente tipología de materiales de manera interdisciplinar. Debe evitarse generar expectativas demasiado elevadas e intervenciones escolares desacordes que tiendan únicamente a avanzar contenidos de cursos posteriores (Tourón, Reyero y Fernández, 2009) por los peligros e inconvenientes que esto podría generar, así como ser capaces de sacar el mayor rendimiento al desarrollo precoz, en ese preciso momento, del estudiante Stanley (1978) ayudándoles a desarrollar al máximo sus habilidades.

II.2.2.2. Talento

El concepto de talento se aplicaría a los estudiantes que muestran habilidades excepcionales en uno o más campos de actividad sin que necesariamente aparezcan en una edad temprana, con la probabilidad de presentar valores normales o deficitarios en otros. El talento implica el dominio de una forma excepcional de competencias, conocimientos y capacidades, que hace que el alumno se diferencie de sus compañeros (Castelló, 2008; Castelló y Batlle, 1998; Tourón, Reyero y Fernández, 2009). Responde así al despliegue y a la aplicación de la capacidad en determinadas áreas del saber, basándose en distintos campos de la actividad humana. El concepto de talento propone un punto de vista más analítico, dinámico y diverso de las capacidades humanas que pueden ser cultivadas y de las aptitudes que son susceptibles de desarrollo (Feldhusen,

1992). Sería erróneo considerar el talento como un potencial para el éxito o como una capacidad natural, sino que se convierte en el resultado de aplicar capacidades naturales a un campo de la actividad humana convirtiéndolas, de manera sistemática, en competencias. El talento no se desarrolla de manera espontánea, sino que es el resultado de aplicar un esfuerzo personal y voluntad, necesitando situaciones favorables para que se produzca este proceso. El rendimiento en los ámbitos o áreas que puede destacar una persona es independiente al que puedan presentar en otras dimensiones. Es posible diferenciar entre distintos tipos de talento:

1. *Talento simple o específico*: son aquellas personas que destacan en un área o aptitud concreta y corresponde con un percentil de 95 o superior. La persona puede presentar un elemento elevado en un ámbito de competencia, mientras que en otros puede estar dentro de la media o por debajo. Según Martínez y Castelló (1999) pueden diferenciarse distintos talentos simples:
 - a) *Talento creativo*: aprendices con una manera de organizar, procesar y representar la información de forma no lineal, poco sistemática y frecuentemente poco adaptativa para el entorno escolar. Presentan habilidad y flexibilidad para la exploración de alternativas, la relación de ideas y la resolución de problemas generando una gran variedad de soluciones. Sin asociar la creatividad únicamente a la producción artística, estos estudiantes habitan a presentar comportamientos diferentes al resto de compañeros, pudiendo sentirse incomprendidos o ser identificados como alumnos con déficit de atención o hiperactividad por la falta de concentración que muestran.
 - b) *Talento lógico*: alumnos con buen razonamiento lógico. Presentan éxito académico cuando las actividades en las que participan requieren procesos de razonamiento deductivos o inductivos, la exposición de argumentos y/o la manipulación de conceptos de tipo abstracto que precisen de una definición concreta. Presentan cierto rechazo hacia las situaciones abiertas, ambiguas o poco organizadas mostrando cierta rigidez en la aplicación de normas, aspecto que puede dificultar las relaciones sociales.
 - c) *Talento matemático*: estudiantes que presentan un elevado rendimiento y motivación cuando predomina el uso de información de tipo numérica y cuantitativa, tendiendo a menospreciar las materias no cuantitativas y pudiendo presentar discreta o baja eficacia cuando predomina la actividad verbal. Poseen una gran capacidad aritmética, lógico-numérica y de razonamiento matemático.
 - d) *Talento verbal*: individuos con gran capacidad para utilizar las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito lo que les permite conseguir habitualmente buenos resultados académicos. Destacan por su elevada fluidez lingüística, por su comprensión verbal y el uso de un amplio vocabulario. Pueden exponer dificultades en el manejo de otro tipo de información, como la matemática o figurativa, pudiendo causar alguna dificultad en su rendimiento escolar.

- e) *Talento social*: estudiantes con gran capacidad para liderar, favorecer las buenas relaciones y ayudar a un grupo a conseguir sus objetivos, presentando poca preferencia por las actividades intelectuales clásicas. Exhiben además gran habilidad para la socialización, pudiendo ajustar su comportamiento a las demandas externas de personas, normas y reglas de cada grupo. En ocasiones este talento pasa desapercibido y poco valorado en el contexto escolar.
- 2. *Talento complejo*: en él se combinan diferentes aptitudes específicas y se sitúa en un percentil de 80 o por encima el primero y el segundo en un percentil 95 o por encima. Las tipologías más habituales pueden corresponder a:
 - a) *Talento académico o lógico-verbal-memorístico*: alumnos con recursos elevados en el área verbal, lógica y de gestión de la memoria siendo capaces de almacenar y recuperar cualquier tipo de información que se exprese verbalmente. Muestran una buena organización y eficacia para los aprendizajes formales, presentando rendimientos y éxitos elevados en el contexto escolar. Poseen gran riqueza de vocabulario y amplitud de conocimientos. Pueden mostrar dificultades de comunicación e interacción con el grupo de iguales por su amplitud de vocabulario y por su manera de expresarse, así como en la consolidación de hábitos de trabajo por su facilidad inicial delante del aprendizaje, aspecto que puede llegar a causar bajo rendimiento o fracaso escolar.
 - b) *Talento artístico-figurativo*: estudiantes con recursos amplios en las artes visuales y/o plásticas como por ejemplo la pintura, la fotografía o el teatro. Muestran una buena capacidad lógico-creativas, altas aptitudes espaciales y facilidad para descifrar las informaciones gráficas y realizar producciones originales. En ocasiones, sus intereses y motivaciones quedan alejadas del trabajo que se realiza en el aula, pudiendo provocar niveles desiguales en el aprendizaje o la tendencia a perfeccionar sus intereses prioritariamente fuera del contexto escolar.
 - c) *Talento motriz*: alumnos que muestran destrezas relacionadas con la motricidad y la coordinación visomotora manifestándose principalmente en el arte y el deporte. Su desarrollo queda habitualmente poco valorado en el ámbito educativo y puede producirse una tendencia a la desmotivación y desconexión escolar del alumno.
- 3. *Talento conglomerado*: se refiere a la coexistencia de un talento simple con un talento complejo.

Estas distinciones son compatibles con los enfoques teóricos tratados antes, pero no han de verse como “categorías” diferentes de personas, sino las necesidades. Es decir, que los puntos fuertes de las personas en un determinado estado de desarrollo pueden asimilarse a distintos grados de talentos o habilidades desarrolladas (competencias) en determinados campos, sin olvidar que el precursor son las capacidades (naturales en terminología de Gagné). Por otro lado, es patente que en los procesos de identificación que han aplicado este enfoque se ha malinterpretado su uso de manera que se han establecido categorías de personas diferentes señalando,

una vez más “quién es” y “quién no es”, cuestión que está fuera del foco actual de las conceptualizaciones más sólidas disponibles.

II.3. CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

En este apartado se expone un compendio de atributos para describir las características generales que ayudan a definir el colectivo de alumnos con alta capacidad, huyendo por otro lado de la creencia de que existe un perfil único que pueda conseguirlo ya que estos alumnos pueden presentar tanta variación como en la población normal (Terman, 1925; Silverman, 2000). Tras la exposición de un listado inicial de características generales, inspirado en el estudio de diversos autores que listan los rasgos más frecuentes en los alumnos con alta capacidad, se describen algunas particularidades intelectivas para pasar a aquellas relacionadas con la personalidad y la motivación delante del trabajo y de los retos a lograr. Posteriormente, se ha creído oportuno introducir dos apartados dedicados a abordar, de forma más específica, las diferencias existentes entre alumnos con alta capacidad y diferente género y para esclarecer el significado que adquiere el término de la doble excepcionalidad. Finalmente, se presenta una detallada descripción de mitos y creencias erróneas existentes en torno a los estudiantes más capaces, un tema bastante controvertido que sigue condicionando y dificultando la comprensión de este colectivo, así como su identificación y atención educativa.

II.3.1 Características generales

Entender y aceptar la singularidad de los niños y jóvenes con alta capacidad permite afirmar que el estudiante “típico” o “modelo” no existe, así como que forman un grupo diverso y heterogéneo (Jiménez, 1997; Reis y Renzulli, 2009), por lo que cada uno exhibirá un perfil personal con diferente grado de intensidad. Es posible afirmar que no existe un patrón estándar de talento entre individuos dotados (Neihart et al., 2002) y que las características pueden manifestarse de forma agrupada o en combinación con otras (VanTassel-Baska, George, Ries, Poland y Avery, 1998). Los alumnos más brillantes presentan un abanico casi ilimitado de características personales en relación con su temperamento, la forma de asumir un riesgo o de expresar su conservadurismo, la introversión y extroversión, el esfuerzo invertido que muestran a la hora de alcanzar las metas, entre otros. Estas características pueden manifestarse de forma distinta constatándose la complejidad de su desarrollo cognitivo y emocional y la importancia que adquiere en el desarrollo el periodo de tiempo y la variedad de situaciones en la que cada aprendiz participe. Davis y Thomas (1989), reforzando la idea de que no todos los alumnos con alta dotación tienen las mismas características, exponen en relación con el cuerpo docente que muchos de ellos cometen un error al pensar que, si no muestran capacidad para auto dirigirse, perseverar en su trabajo y auto motivarse no deberían ser considerados como alumnos con alta capacidad, corroborando la falta de formación y la necesidad de conocer sus peculiaridades.

Sin embargo, huyendo de cualquier etiqueta, estereotipo o tendencia a la homogenización, es posible realizar una enumeración de atributos generales y comunes que este alumnado como grupo puede manifestar en relación con su aspecto físico, cognitivo y psicosocial. La relevancia que los expertos han otorgado a tener presente

tanto los factores intelectivos como no intelectivos (Mönks y Katzko, 2005; Pérez, Domínguez, y Díaz 1998; Renzulli, 2005), ha motivado la investigación sobre este colectivo y el interés de los profesionales del campo de la educación. Por ello, inspirándonos en el conjunto de atributos existentes en cuanto a la caracterización de los alumnos más capaces recogidos por Tourón (2012) y a partir del análisis de diferentes estudios realizados por Whitmore (1980, 1982), Olszewski-Kubilius, (1988), Webb (1993), Silverman (1997, 1998^a, 2004). Van Tassel-Baska (1998), Renzulli (1978, 1986, 2000, 2005), Clark (1992, 2002); Neihart et al., (2002), Reis, S. M. (1989, 1995), Silverman (2000), Jiménez y Álvarez (1997), Pérez y González (2007), entre otros, se presenta una detallada descripción de las características y conductas comunes y propias observables en las personas con alta capacidad clasificadas en diferentes categorías.

II.3.1.1. Características cognitivas y de desarrollo, académica, de creatividad y liderazgo

Los alumnos más capaces poseen una mente singular, destacando por sus elevadas capacidades intelectuales. Pueden pertenecer a ambos sexos y formar parte de cualquier clase social. La investigación de su configuración cognitiva ha sido uno de los aspectos centrales de estudio en este campo científico, lo que invita a abordar una descripción detallada de sus atributos intelectivos, académicos y relacionados con su creatividad y capacidad de liderazgo.

a) Características cognitivas y de desarrollo

- Existe una variabilidad y dispersión cognitiva respecto a otros compañeros no dotados en relación con los procedimientos estandarizados de la inteligencia, mostrándose más maduros y autónomos que sus pares (Freeman, 2004).
- Presentan un proceso de maduración disarmónico y un desarrollo asincrónico en comparación al desarrollo de los aspectos intelectivos (Silverman, 1995). Esta asincronía aumenta con una mayor capacidad intelectual exigiendo ajustes en su educación y orientación (Moreland, Hogg y Hains, 1994). Se constata la aparición de una sonrisa temprana y un uso prematuro de patrones diferenciales en el procesamiento de pensamiento (Clark, 2002).
- De igual forma, se produce un desarrollo desigual entre el desarrollo motor y la edad cronológica, especialmente en la etapa de preescolar (Webb & Kleine, 1993). Las habilidades motoras, especialmente las que implican la motricidad fina, no coinciden con el avanzado progreso de las capacidades cognitivas conceptuales.
- Se produce una manifestación temprana de su capacidad cognitiva (Lovecky, 1994; Van Tassel-Baska, 1998) aunque es posible que no todos los individuos manifiesten precozmente su potencial pero que sí lo hagan tardíamente o en momentos donde participen en propuestas que formen parte de su dominio específico o de su interés (Van Tassell-Baska, 1998).
- Presentan hipersensibilidad sensorial y hipersensibilidad psicomotriz. Su elevado nivel de energía personal le mantiene en un estado de alerta inusual y

continúa (Clark, 2002; Feldhusen, 1986) y, este factor, sumado a una tendencia al movimiento, puede provocar que erróneamente pueda ser confundido y diagnosticado con trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Trastorno de Oposición Desafiante, Trastorno de Personalidad Obsesivo-Compulsivo, Trastorno de Humor, Trastorno Bi-Polar, Trastorno distímico o Depresión o dificultades de aprendizaje.

- Manifiestan un razonamiento perceptivo abstracto, complejo, profundo e intuitivo a edades tempranas con gran capacidad para la percepción de los detalles (Webb, 1994).
- Exhiben capacidad para observar, organizar y establecer un orden en todo lo que realizan -tendiendo a profundizar más en las opciones posibles antes de acometer una acción - y valorar las posibles consecuencias -aspecto que puede dilatar la toma de decisiones antes de pasar a la acción - (Webb, 1994).

b) Características académicas

Uno de los aspectos centrales en el estudio del colectivo con altas capacidades ha sido detallar sus particularidades académicas dado el interés manifestado por profesores y las propias familias. En general, los estudiantes con capacidad superior demuestran rendimientos sobresalientes en una o varias materias académicas de estudio y su estilo de aprendizaje puede caracterizarse como autónomo, centrado en la tarea, crítico, persistente y creativo (Jiménez y González, 2013). Por otro lado, es necesario constatar que algunos alumnos, a pesar de sus altas capacidades, no obtienen un elevado desempeño académico ni llegan al éxito que se espera de ellos. Algunas de las causas que lo impiden pueden estar relacionadas con la motivación (Clinkenbeard, 2012) así como las carencias existentes en el contexto educativo que les rodea (Printich & Schunk, 2006). De este modo, podemos afirmar que estos alumnos, en relación con sus particularidades académicas, pueden manifestar:

- Una elevada predisposición para el aprendizaje y un inagotable deseo por saber y descubrir. Suelen ser estudiantes fuertemente motivados por su autorrealización (Clark, 2002,) presentando una elevada curiosidad e interés especialmente durante su infancia. Poseen más conocimientos generales que sus pares (Lovecky, 1993; Kitano, 1990) y acostumbran a rendir mejor cuando trabajan a su propio ritmo, ya que están más orientados a los logros que a lo que ocurre externamente.
- Poseen elevada capacidad de inferencia derivada de un aprendizaje a nivel más rápido y profundo que el propio de la edad (Jiménez Fernández, 2010), pudiendo pensar más holísticamente para posteriormente pasar a comprender las partes. Comprenden principios, hacen más uso de los conocimientos previos (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002), forman generalizaciones y asociaciones lógicas, sabiendo transferir los conocimientos adquiridos a contextos nuevos.
- Tienden a presentar una capacidad temprana para el aprendizaje de las habilidades básicas y la comprensión rápida, intuitiva y profunda de conceptos

en comparación con el resto de los alumnos, aun teniendo las mismas oportunidades de aprendizaje y sin necesidad de la repetición (Clark, 1992; Colangelo y Davis, 2002; Stanley, 1978; Van Tassel-Baska, 1998). En ocasiones estas capacidades se presentan en una etapa más avanzada (Van Tassel-Baska, 1998).

- Muestran excelentes competencias de comunicación y capacidad para automatizar destrezas y procedimientos mecánicos (Silverman, 1997-2004; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002) muchas veces de manera autodidacta. Pueden tener un diálogo fluido y rápido, utilizar un vocabulario inusualmente amplio y complejo y emplear estructuras oracionales complejas para la edad, así como capacidad para formular preguntas, elaborar historias o inventar canciones espontáneamente. Manifiestan además una comprensión avanzada de los matices de las palabras, las metáforas y las ideas abstractas.
- Emplean un pensamiento analógico y muestran mayor capacidad para sintetizar los problemas complejos de manera comprensiva (Clark 2002, Silverman, 1997-2004; Sternberg, 1986) y realizar una resolución efectiva y eficaz de los mismos, cometiendo menos errores y usando estrategias más sofisticadas y adecuadas (Borkowski y Kurtz, 1987, Gorodetsky y Klavir, 2003).
- Revelan capacidad para organizar y emplear estrategias metacognitivas en los procesos ejecutivos de orden superior utilizados en la planificación y en la toma de decisiones para la ejecución de las tareas (Sternberg, 1986, 2005). Esto les permite presentar una mayor capacidad para la autorregulación, para rendir mejor y para controlar sus pensamientos (Coleman y Shore, 1991; Beltrán, 1994) y retrasar el cierre de un tema (Clark, 2002).
- Presentan habilidad para manipular sistemas de símbolos complejos. Muestran interés por el análisis numérico, presentando capacidad para retener datos y pasión por la precisión y el detalle (Van Tassel-Baska, 1998).
- Poseen una memoria de tipo semántico y procedimental, a corto y largo plazo, superior e inusual que les permite almacenar mucha información y dominar estrategias memorísticas con velocidad tanto para controlar los procesos memorísticos como para la recuperación de la información (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004).
- Suelen hacer mala caligrafía generada, en muchas ocasiones, porque sus pensamientos van mucho más rápidos que su mano al escribir. Para ellos no suele tener mucho sentido hacer de la escritura una forma de arte cuando su propósito primario es comunicar ideas y hechos (Webb 1993, Winner, 2000).
- Muestran una prolongada capacidad de trabajo y perseverancia (Feldhusen, 1986) y una intensa concentración, atención amplia y sostenida especialmente en áreas de su interés (Webb, 1993) dedicando mayor tiempo a la planificación que a la propia resolución. O, por el contrario, presentan una tendencia a la dispersión

por iniciar muchos proyectos a la vez, con el peligro de no acabar ninguno porque nunca los consideran suficientemente finalizados.

- Su capacidad para pensar y procesar la información rápidamente (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004) los lleva a mostrar cierta impaciencia por el logro que les impulsa a querer saber las cosas en el momento preciso en las que las están viendo o efectuando, presentando poca capacidad de espera y pudiendo expresar frustración cuando algo no sale como lo habían planificado. El logro suele asociarse con un logro alto y varía entre los niños de alto potencial y con el tiempo (Reis & McCoach, 2002). Pueden mostrar también impaciencia ante las incapacidades o la lentitud de terceros.
- Por último, revelan dificultad para tolerar la monotonía, aversión hacia las tareas mecánicas o repetitivas apareciendo el aburrimiento, la apatía intelectual o el fracaso escolar si se les intenta enseñar lo que ya saben.

c) Características en torno a la creatividad y el liderazgo

El objetivo de este apartado es describir los atributos relacionados con la capacidad creativa y de liderazgo de los alumnos con capacidad superior. Habitualmente presentan una prominente curiosidad e interés por la novedad, lo que los lleva a generar nuevas y originales ideas. Esta capacidad se fomenta y progresa en un entorno personal, familiar, escolar y social concreto (Clark, 2002; Silverman, 1997-2004, Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002; Bloom, 1982) que debe ser considerado por la incidencia que tiene en su forma de aprender y relacionarse con el mundo. Desde esta valoración del contexto donde crece y aprende cada alumno, podemos resaltar que estos aprendices:

- Revelan una visión e interpretación del mundo cualitativamente diferente al resto de los niños de su edad, presentando un impulso natural por explorar ideas (Jiménez y González 2011) y plantear preguntas perspicaces de forma ilimitada, mostrando capacidad para extraer información del entorno y convertir ideas creativas en innovaciones reales.
- Muestran una buena capacidad para la fantasía, visualización espontánea de los problemas y una gran imaginación en un área o en varias, dentro del campo de su dominio (Van Tassel-Baska, 1998). Son capaces de generar ideas, objetos y soluciones nuevas (Whitmore, 1982) aportando soluciones únicas, inusuales y novedosas ante los problemas que se le presentan. Buscan encontrar las causas y entender las cosas en su globalidad.
- Mantienen puntos de vista y de ejecución sobre las cosas alternativos con tendencia a la experimentación mostrando un amplio abanico de intereses y siendo capaces de asumir riesgos y soñar despiertos. Prefieren la complejidad y los finales abiertos y confían en sus posibilidades frente a lo que puede suceder externamente.
- Tienen un enfoque evaluativo hacia sí mismos y hacia los demás (Clark, 2002) y saben que su esfuerzo los llevará hasta aquello que desean conseguir, teniendo

control sobre las consecuencias externas y sabiendo pedir ayuda cuando lo creen necesario.

- Presentan originalidad y brillantez cuando escriben, hablan o se expresan artísticamente produciendo muchas creaciones desde un enfoque de pensador independiente (Clark, 2002, Silverman 1997-2004).
- Coleccionan objetos o tienen hobbies relacionados con aquello que más les interesa y apasiona.
- Poseen un mayor y más complejo mundo interior y una percepción más profunda sobre lo que les rodea.
- Exhiben capacidad de liderazgo, con preferencia por dirigir al grupo con el que interactúan y aceptar responsabilidades.
- Tienden a querer dominar las discusiones -por interrupción e intromisión - presentando dificultad para reprimir el deseo de hablar y de desarrollar hábitos de escucha.

II.3.1.2. Características socio-emocionales

El objetivo de este apartado es exponer diferentes características relacionadas con el desarrollo socio-emocional de este colectivo de alumnos. Por la falta de investigación científica, los estudios existentes en relación con los atributos socio-emocionales que pueden describir al grupo de escolares más brillantes siguen siendo mucho menores que los relacionados con su desarrollo cognitivo. Ante los datos expuestos en estas investigaciones, los autores presentan una disparidad de opiniones generando una cierta controversia en relación con si este grupo de estudiantes muestra un mayor número de alteraciones y desajustes psicológicos, emocionales y dificultades de adaptación emocional así como depresión o alta ansiedad respecto a sus pares no dotados (Janos y Robinson, 1985; Kitano, 1990; Roedell, 1986, Silverman, 1993; Weeb, 1982) o, por el contrario, no muestran dificultades específicas de ajuste emocional (Freeman, 1983: Cross, Cassidy, Dixon y Adamns 2008; Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002). Delante de esta controversia, la *National Association for Gifted Children* (NAGC), llevando a cabo una extensa revisión de los estudios realizados acerca de las probables vulnerabilidades vinculadas a estos estudiantes -inestabilidad, desajuste o temperamento de riesgo psicológico -, no pudo evidenciar que presenten una mayor tendencia al desarrollo de problemas psicológicos o a la inestabilidad emocional en relación con el grupo de alumnos de capacidad media y, en muchas ocasiones, puede constatar que están mejor ajustados que sus compañeros por su capacidad para conocerse y conocer a los demás y por su flexibilidad mental delante de situaciones estresantes y los conflictos. A su vez autores como Bain y Bell (2004), Nagel y Evans, (1997) y Shechtman y Silektor (2012) coinciden en afirmar que estos escolares no son más vulnerables ni experimentan más dificultades sociales y emocionales que el estudiante promedio. En contraste, algunos autores si que se han afirmado que los niños con una inteligencia superior son más propensos a tener problemas de ajuste social y emocional sugiriendo que, a partir de un determinado nivel de inteligencia, podrían aparecer más problemas (Hollingworth, 1942; RoedellDauber y Benlow 1990).

A pesar de la dificultad, se convierte en una prioridad hacer hincapié en este tipo de características por su implicación en su desarrollo general y en su alta capacidad. Su profundidad y complejidad emocional se refleja en la diversidad de sus emociones, y, en ocasiones, esta intensidad los lleva a que puedan ser etiquetados como inmaduros sociales o emocionales (Alsop, 1997). Como ya vimos en el apartado *II.1.2.* diversos autores destacaban la importancia de atender tanto las características intelectivas como especialmente las no intelectivas (Neihart, Pfeiffer y Cross, 2020). Renzulli (2000,2005) hace referencia a no olvidar su personalidad y el compromiso con la tarea, Gagné (2009) a atender los factores intrapersonales e interpersonales y Mönks (2000) a valorar la influencia de los factores contextuales y psicológicos. Finalmente, con el objetivo de resumir algunos de los atributos asociados a su configuración socio-emocional destacamos:

- Presentan una discrepancia afectivo-intelectual constante: madurez frente a reacciones infantiles, perfeccionamiento o frustración, competitividad excesiva frente al miedo al fracaso, problemas de integración o buenas habilidades sociales, entre otras. Esta asincronía puede llevarlos a desarrollar una cierta incapacidad o incompetencia para enfrentarse a la solución de problemas emocionales (Delisle, 1992; Whitmore, 1980).
- Manifiestan un auto concepto generalmente más positivo que sus pares no dotados (Olszewski-Kubilius y al., 1988) que les permite descubrir que son distintos a los demás, con tendencia a poseer un elevado nivel de autoestima y autoconfianza (Jiménez y Álvarez 1997). Habitualmente manifiestan también un alto grado de autocrítica y capacidad para valorar positivamente su esfuerzo y habilidad personal (Davis y Connell, 1985).
- Exhiben gran capacidad para la observación y la introspección manifestando una mayor amplitud y apertura mental en relación con sus compañeros (Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988). Esta percepción genera que le afecten emocionalmente cosas que otros niños ni tan siquiera perciben y que acumulen una gran cantidad de emociones de las que no son conscientes o les cuesta expresar pudiendo llegar a sufrir más estrés (Neihart, 2000).
- Muestran una profundidad e intensidad emocional inusual manifestando mayor sensibilidad hacia las expectativas y los sentimientos de los demás (Clark, 2002).
- Exponen necesidad de consistencia entre sus valores y acciones (Clark, 2002) mostrando voluntad de asumir nuevos riesgos intelectuales (Prieto y Castejón, 2000) y una actitud positiva ante las situaciones de la vida (Terman 1925, 1951; Freeman, 1983; Garland y Zigler, 1999; Scholwinski y Reynolds, 1985).
- Muestran un juicio moral avanzado manifestando un interés precoz por las cuestiones sociales, políticas, ambientales y morales con tendencia al idealismo (Clark, 2002). Desde edades muy tempranas, presentan una disposición y una preocupación por temas relacionados con la muerte, la existencia de Dios, el origen del mundo y de la persona, la guerra, el futuro, el sexo o la contaminación,

combinado con una gran preocupación por resolver enigmas y conflictos del mundo que les rodea.

- Manifiestan empatía y gran sensibilidad hacia las personas más débiles, con tendencia a la compasión, pudiendo ser percibidos como paternalistas. Poseen la capacidad de identificar la situación emocional de terceros y deducir la causa de sus conductas, así como un elevado altruismo e idealismo (Van Tassell-Baska, 1998).
- Su tendencia al desarrollo temprano del locus de control interno (Clark, 2002) y más fuerte (Milgran y Milgran, 1975; Collier, Jacobson, & Stahl, 1987) provoca que posean mejores recursos motivacionales para el aprendizaje, mayor responsabilidad y competencia para enfrentar las tareas futuras, teniendo la percepción de que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propios comportamientos o acciones y no por azar o debido a la influencia de otras personas que perciben como más poderosas que ellos.
- Su interés por las relaciones sociales evidencia un interés por cooperar con el profesorado y el resto de compañeros (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002). Demuestran una destacable necesidad de seguridad, de reconocimiento, y de sentirse parte del grupo que provoca que tiendan a la afiliación por encima de la curiosidad intelectual pudiendo renunciar al “yo” en favor del “nosotros”. Este hecho hace que muestren cierta orientación a la complacencia para ganar la aceptación y a la imitación de la forma de ser y hacer de sus iguales -vocabulario, expresiones, etc. - presentando tolerancia a la ambigüedad (Prieto y Castejón, 2000).
- Tienden a ser más pro-sociales, actuando cooperativamente y exhibiendo un comportamiento de intercambio en su juego para compartir sus intereses con los compañeros (Lupkowski, 1989) aunque en ocasiones puedan manifestar una inclinación por dominar a otros y por dirigir las actividades (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002).
- En numerosas ocasiones, expresan un sentimiento de aislamiento e incompreensión por querer aprender cosas que al resto de compañeros no les interesa (Perrore - McGovern et al, 2012) y por su conciencia de las diferencias entre los sentimientos de los demás y los suyos propios. Esto se traduce en una cierta tendencia a la introversión (Silverman, 1995; Clark, 1998) por sentirse distintos y tener miedo a ser humillados en público. En algunos casos, existe cierta inseguridad derivada de la presión impuesta o por las expectativas de éxito depositadas en ellos parte del entorno más próximo o por ellos mismos. Esta situación puede llegar a frenar su capacidad emprendedora y acrecentar el miedo a cometer errores.
- Manifiestan menos niveles de ansiedad que el resto de estudiantes de la misma edad y una mayor autosuficiencia, valentía y osadía (Scholwiski y Reynolds, 1985).

- Prefieren la compañía de amigos mayores de edad con el mismo grado de madurez y expectativas sobre la amistad mostrando un deseo de competencia (Prieto y Castejón, 2000). La dificultad de conectarse con otras personas durante la infancia puede generar complicaciones sociales y emocionales duraderas (Silverman, 1997; 1993).
- Muestran un radical sentido de la justicia (Van Tassell-Basca, 1998), por el idealismo y la equidad, otorgándole una gran importancia a la verdad, la honestidad y al juego limpio (Clark, 2002; Roeper, 1988). Este elevado sentimiento de honestidad, consigo mismo y con el entorno, y la tendencia a decir lo que piensan y sienten, puede generarles discusiones y conflictos con otras personas.
- Perciben la hipocresía, las intenciones ocultas y ven la esencia de cada situación por detrás de las apariencias no aviniéndose a la sutileza de fingir (Roeper 1991, 1995).
- Muestran cierta tendencia al autoritarismo, la objeción y la rigidez tendiendo a la intransigencia ante la autoridad produciéndose intensas luchas de poder, rabietas, rivalidad entre hermanos y discusiones ante las normas y las tradiciones familiares y sociales si estas no están bien razonadas o carecen de sentido para él.
- Exhiben un agudo y desarrollado sentido del humor (Van Tassell-Basca, 1998), que le puede llevar a ser “el gracioso de la clase”. Disfrutan con la ironía o el doble sentido de las cosas.
- En ocasiones, se constata la presencia frecuente de pesadillas, terrores nocturnos y sonambulismo, especialmente en los varones, así como la existencia de compañeros imaginarios en la etapa de Educación Infantil.

II.3.1.3. Características motivacionales

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los estudiantes con capacidad superior suelen mostrar gran interés por aprender y resolver situaciones complejas debido a su capacidad y pensamiento divergente. En relación con su motivación:

- Presentan motivación de logro y una elevada motivación intrínseca con especial curiosidad y gusto por experimentar en diferentes áreas del conocimiento, mostrando un elevado interés por la estética y lo artístico.
- Muestran interés y persistencia ante los aprendizajes que son novedosos o de su predilección, mostrando grandes expectativas en todo lo que empiezan. Disfrutan del proceso de indagación, de profundización y de resolución múltiple de los problemas manifestando gran perseverancia delante de los obstáculos (Prieto y Castejón, 2000).
- Poseen la capacidad para generar y ordenar ideas originales, así como para clasificar objetos de manera inusual.

- Manifiestan una elevada autonomía y capacidad de autogestión y buscan la independencia personal para asumir los riesgos intelectuales (Prieto y Castejón, 2000). Son capaces de expresar directa y fácilmente sus pensamientos e ideas, un mayor nivel de poder y competencia (Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney, 1988).
- Muestran una predilección por los juegos de tipo cognitivo que implican normas complejas en su aplicación, con tendencia a crear sus propias reglas y entretenimientos. Manifiestan preferencia por la construcción con piezas, los juegos de mesa y los códigos secretos que exijan utilizar una estrategia.
- Presentan un pensamiento dicotómico, todo o nada, con tendencia a la transformación de los deseos en demandas, aspecto que hace que en ocasiones se propongan metas muy complejas o inalcanzables mostrando un elevado grado de impaciencia, auto exigencia y perfeccionismo (Van Tassell-Baska, 1998), pudiendo llegar a afectar su capacidad resolutive.

II.3.1.4. Diferencias por género

Tras la descripción inicial del caso de C, constatando que muchos de los atributos descritos anteriormente se manifiestan en esta alumna, una mención especial merece la constatación de la existencia de disparidades entre el alumnado con alta capacidad de diferente sexo. Aunque el número de alumnas con altas capacidades sea parejo al de los estudiantes varones (Silverman, 1986b, Van Tassell-Baska, 1998) existe una mayor dificultad para detectar las niñas y jóvenes más capaces, en comparación con el grupo de niños con capacidades similares (Hollingworth, 1926; Reis y Callahan, 1989; Silverman, 1993; Kerr, 1999). Esta diferencia se relaciona con la convergencia de diversos motivos de índole personal y con la influencia de distintos factores extrínsecos relacionados con la persistencia de estereotipos de género que siguen existiendo en la familia, en la escuela, entre los compañeros y en los medios de comunicación y con las expectativas sociales respecto a su papel, sus competencias y capacidades. Este hecho puede provocar que se vean mermadas sus aspiraciones y posibilidades para alcanzar el éxito personal y profesional. Entre estas dificultades destacan:

- En primer lugar, la incapacidad actual para identificar el potencial del colectivo de alumnos con alta capacidad - niños y niñas-, afectando este hecho más al sexo femenino. Esto provoca que la participación de niñas y jóvenes en programas de enriquecimiento para el desarrollo del talento sea inferior al de los varones, limitando su nivel de logro. Van Tassell-Baska (1998) y Ellis y Willinsky (1999) exponen que la presencia de las mujeres en estos programas especializados llega únicamente del 40% del total de los alumnos matriculados, confirmándose que existe una tendencia a seleccionar más a los varones que a las mujeres.
- En segundo lugar, aunque se percibe un cambio en favor del apoyo y atención igualitaria de las chicas y jóvenes con capacidad superior a partir de la aparición de programas diseñados específicamente para ellas, como por ejemplo el *Stemtalentgirl* (<https://talent-girl.com/>) impulsado por la Fundación ASTI para el desarrollo de su talento, la existencia de estereotipos, roles sociales y culturales,

ideas preconcebidas y mensajes erróneos relacionados con el sexo femenino, junto a la desigualdad de género, convierte a este colectivo en un grupo de gran vulnerabilidad (Domínguez, 2002; Pérez, 2002). Las familias y el profesorado tienden a presentar un trato diferenciador y a poseer expectativas inferiores sobre la capacidad y la creatividad de las niñas en comparación con la de los niños, subestimando en numerosas ocasiones sus habilidades y posibilidades, aspectos que influyen negativamente en su percepción y autoestima.

En el caso de los varones, existe una inclinación a asociar sus éxitos a su brillantez intelectual innata y, sin embargo, en las niñas sus logros son vinculados al fruto de su esfuerzo y dedicación al estudio o al trabajo. En Educación Primaria, las alumnas más capaces muestran unas expectativas y aspiraciones semejantes a las de los varones con capacidades similares (Kerr, 1999) y se sienten valoradas por sus logros académicos, disfrutando de una gran popularidad comparándolo con sus compañeros de capacidad media. Esta situación cambia al inicio de la etapa de Educación Secundaria (Bain y Bell, 2004; Kerr, 1999). Los condicionamientos sociales impactan negativamente en las aspiraciones de las jóvenes quienes acaban creyéndose menos que los chicos competentes en las materias (Freeman, 2004). Este hecho merma su confianza y auto concepto provocando una tendencia a participar menos en el aula que sus compañeros. Asimismo, estos sentimientos de inferioridad desalientan a las jóvenes en el momento de elegir carreras más prestigiosas o consideradas más complicadas (Bian; Leslie, & Cimpian, 2017) comportando, en ocasiones, una modificación en sus itinerarios formativos menguando sus posibilidades de desarrollo personal. Habitualmente, pueden dejarse llevar por las opiniones de terceros, como por ejemplo por el grupo de amigos, la familia o el profesorado, especialmente en la adolescencia (Kerr, 1999; Reis, 2002; Siverman, 1998a) atribuyendo su éxito más a la suerte que al trabajo realizado diariamente (Freeman, 2006).

- En tercer lugar, los factores vinculados a la importancia que adquiere la imagen y la repercusión que asocia la mujer a su rol social provocan que muchas de ellas tiendan a enmascarar sus capacidades y habilidades (Kerr, 1999, Pérez, 2002; Reis, 2000, Reyzabal, 2002) y a dudar de ellas (Kerr, 1999; Reis, 2002; Reyzabal, 2002) creándose un conflicto y ambivalencia entre su capacidad y feminidad (Reis, 2000). Tienden a adaptarse a las expectativas de la sociedad sobre la sexualidad y la belleza, pudiendo mostrar menor capacidad de la que realmente poseen, sacrificando su potencial y optando por el silencio y el conformismo como respuesta a su posible malestar, al temor al ridículo, al aislamiento o a un posible acoso escolar (González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, Gutiérrez-Ortega, Álvarez-Bardón y Garaigordobil, 2019; González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, León Mejía y Gutiérrez-Ortega, 2019). Muchas de estas jóvenes presentan cierta tendencia a la introversión (Olszewski-Kubilius, Kuieke y Krasney, 1988) y al encubrimiento de sus potencialidades con el objetivo de conseguir una mayor adaptación social por la necesidad de crear vínculos afectivos con el resto. Esta necesidad de arraigo y aceptación con sus pares aumenta una vez finalizada la Educación Primaria y el grupo de compañeros adquiere una mayor influencia (Kerr, 1999; Pérez, 2002). De igual forma, diferentes autores destacan que, especialmente en la pubertad, las jóvenes más

brillantes suelen evocar cierto rechazo social. Además de lo anteriormente expuesto, las jóvenes presentan dificultad para anteponer sus necesidades e intereses sobre la de los demás, tendiendo a asumir más obligaciones y carga familiar que los compañeros del sexo opuesto. Esta disposición origina tener que asumir mayores responsabilidades.

- En cuarto lugar, la tendencia hacia un perfeccionismo excesivamente elevado, que revelan algunas niñas y jóvenes más capaces, las lleva a proponerse metas muy elevadas, en ocasiones irreales, en los diferentes ámbitos de su vida mostrando una gran firmeza y perseverancia ante la adversidad (Blubergs, 1978) pero exhibiendo una excesiva exigencia y preocupación por la posibilidad de cometer errores o por la comparación continua con otros estudiantes. La búsqueda de esta “perfección” puede generarles una crisis de confianza hacia las propias posibilidades, miedo al éxito o un sentimiento constante de insatisfacción y vulnerabilidad ante la posibilidad de fracaso. Estos sentimientos pueden llegar a frenar su iniciativa personal por el temor a pensar que no pueden lograrlas o, por el contrario, mostrarse más dominantes y controladoras que los niños (Sánchez, 2002).
- Por último, muchas niñas y jóvenes experimentan un fenómeno psicológico denominado “el Síndrome del Impostor” (Clance, 1985). Este provoca que la persona sienta una emoción individual que hace que se perciba como una “impostora”, no merecedora del lugar que está ocupando o del reconocimiento del que goza y que su éxito sea inmerecido (Reis, 2000). La persona siente que está fingiendo para conseguir todo aquello que logra y cree que, en cualquier momento, será descubierta (Domínguez, 2002). La niña o joven que lo sufre tiende a magnificar sus errores y a atribuir sus éxitos, logros o elogios o que recibe a la suerte, a la casualidad o a otros factores externos y no a sus capacidades o aptitudes pudiendo mostrar una baja autoestima, falta de confianza y un elevado sentido del ridículo. El síndrome podría hacer que la niña o joven pudiese adquirir un perfil asociado a uno de estos subgrupos (Young, 2011):
 - “*Perfeccionista*”: tendencia a sentirse frustrada y decepcionada con los resultados que obtiene, buscando constantemente la exigencia en todo lo que efectúa.
 - “*Súper persona*”: trabaja más duro y más tiempo para cubrir su inseguridad y demostrar su valía, esperando una validación externa continua de su trabajo.
 - “*Genio espontáneo*”: tendencia a trabajar duramente por asumir que no es lo suficientemente buena, aunque presente habilidades para ello, intentando que las cosas salgan perfectamente al primer intento y con la máxima rapidez.
 - “*Individualista*”: muestra independencia por su dificultad de pedir ayuda y por la creencia que debe lograr las cosas por sí misma.
 - “*Experta*”: piensa que la persona que confía en ella acabará descubriendo que es inexperta y por ello, debe esforzarse a mejorar constantemente para demostrar competencia.

Todo ello evidencia que el compendio de todas estas causas y consecuencias colaboran negativamente a que el porcentaje de identificación del sexo femenino continúe siendo muy inferior al masculino. En la siguiente tabla, publicada por el Ministerio de Educación, se recoge el número de alumnas con alta capacidad identificadas en España durante el curso 2018-2019 constatando un porcentaje considerablemente mucho menor al de los varones.

Tabla 3. Alumnado con altas capacidades intelectuales identificados por sexo y Enseñanza. Curso 2018-19.

TOTAL AMBOS SEXOS					
TOTAL	EI 2º Ciclo	EP	ESO	BACH	FP Básica
35.494	222	17.265	13.573	4.095	24

TOTAL HOMBRES					
TOTAL	EI 2º Ciclo	EP	ESO	BACH	FP Básica
23.092	157	11.463	8.651	2.541	22

TOTAL MUJERES					
TOTAL	EI 2º Ciclo	EP	ESO	BACH	FP Básica
12.402	65	5.802	4.922	1.554	2

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la tabla se aprecia que de los 35.494 alumnos identificados con altas capacidades sólo 12.402 fueron niñas y jóvenes. En todas las etapas se percibe una desigualdad en la detección de los niños en comparación con las niñas, convirtiéndose en una prioridad tratar de equilibrar los porcentajes de identificación para poder disminuir la desventaja que esta no detección puede provocar.

Concluimos afirmando que, aunque en la infancia las niñas suelen evidenciar su capacidad más precozmente que los niños, una menor visualización de sus capacidades origina que algunas no sean identificadas y otras opten por esconder quiénes son realmente por el temor a sobresalir entre el grupo de iguales (Kerr, 2010). Como ya se ha expresado con anterioridad, en la adolescencia, esta situación se acrecienta y muchas se declinan por trabajar por debajo de sus posibilidades priorizando la popularidad y el aspecto físico por encima de los logros académicos, sin otorgar importancia a conseguir becas o premios, por ejemplo. Este conflicto entre la feminidad y el talento puede causar

un descenso del rendimiento escolar, un menor interés por los temas escolares y provocar un número inferior de expectativas profesionales. Igualmente, según Pérez y Domínguez (2000), debido a la presión social y el deseo de no destacar, las alumnas pueden tender a mimetizarse, camuflarse y conformarse con un papel secundario que suponga una disminución de su auto concepto y auto valoración. Esta diacronía afectivo-intelectual puede ocasionar malestar emocional generalizado caracterizado por la frustración, la depresión, la ansiedad o la somatización y conducirles a realizar planteamientos incapaces de procesar emocionalmente y a utilizar el mecanismo de la intelectualización llevándolas a adaptar un discurso frío y excesivamente racional en sus relaciones sociales.

La familia y el profesorado se convierten en agentes educativos esenciales para acompañar a estas niñas y jóvenes en su desarrollo personal, cognitivo, emocional, social y académico, favoreciendo su desenmascaramiento y su encaje social, para evitar posibles situaciones de rechazo, discriminación o acoso escolar. Se confirma que, en un contexto igualitario y respetuoso, las niñas y jóvenes mejoran significativamente sus resultados y se mantienen fieles a sus intereses y necesidades. Así, corroborando que no existe un mayor número de alumnos con alta capacidad que de niñas, sino que lo que varía significativamente es el número de detecciones tempranas que se realizan, es imprescindible que la escuela ponga en marcha acciones que mejoren su identificación y su atención educativa. El desarrollo de programas específicos para niñas y jóvenes con capacidad superior ayudará también a fomentar su autoconocimiento, autoafirmación y motivación, a que pierdan el miedo a tomar riesgos y a exteriorizar sus emociones con normalidad y a demostrar su potencial sin temor al rechazo (Reis y Renzulli, 1984, , Touron y Reyer, 2003, Dai 2005, Reis, 2002). Comprender lo que sienten, viven y qué dificultades tienen estas estudiantes se convierte en el primer paso para ofrecerles una respuesta acorde a lo que precisan.

II.3.1.5. Doble Excepcionalidad

Es necesario constatar que un numeroso grupo de alumnos con alta capacidad puede presentar dificultades de aprendizaje, de integración escolar o social u otros problemas vinculados con su desarrollo que dificultan su detección y atención educativa. Esta realidad constata que la alta capacidad no excluye la presencia de alguna discapacidad y viceversa (Dole, 2000; McEachern y Bornot, 2001). Los alumnos con capacidad superior que presentan una “doble excepcionalidad” (*Twice Exceptionally*) o “doblemente excepcionales” (*Twice-Exceptional Gifted*) o “GLD” (*Gifted with Learning Disability*) responden a aquellos estudiantes que presentan una competencia cognitiva elevada asociada a una necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) por discapacidad sensorial, motora o vinculada a algún Trastorno Generalizado del Desarrollo. De esta manera, la alta capacidad puede coexistir con una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA), un Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) o un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), entre otros. Aproximadamente un 9% de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad puede presentar también altas capacidades (Trail, 2011). Esta doble excepcionalidad, puede generar que sus problemas puedan ocultar o enmascarar su capacidad real o bien que su aptitud intelectual oculte sus dificultades (Reis, Baum, & Burke, 2014).

La realización de un diagnóstico diferencial se convierte en un proceso complejo, ya que algunas características asociadas a la alta capacidad se solapan con los criterios diagnósticos de algún trastorno. La exploración psicopedagógica deberá ser realizada por un profesional experto en alta capacidad y también en el trastorno asociado para evitar diagnósticos inexactos, así como la posible ausencia del mismo (Neihart, 2008). Es preciso reconocer que, en numerosas ocasiones, el componente del talento suele pasar desapercibido debido a la falta de capacitación y comprensión por parte de los profesionales de la salud o por las bajas expectativas asociadas a sus capacidades por parte de los profesionales educativos (Whitmore, 1982) que tienden a centrarse más en detectar y dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que al desarrollo del potencial de estos estudiantes (Pfeiffer, 2009). Este hecho puede inducir a una baja autoestima, a la falta de motivación, a la depresión y al estrés (Baum, 1984; Assouline, Foley Nicpon & Huber, 2006). Para evitar un posible infra diagnóstico, la valoración del estudiante debe incluir una revisión de su historial académico que permita detectar las áreas de talento y las posibles vulnerabilidades y un conocimiento ajustado de sus características, peculiaridades y necesidades.

La doble excepcionalidad puede entorpecer el proceso de desarrollo y aprendizaje provocando conflictos relacionados con la frustración, un rendimiento académico desigual o por debajo del potencial del alumno, así como problemas conductuales y emocionales provocados por la intensidad emocional que puede manifestarse como una alta sensibilidad o en una descontrolada actividad motora. Crear un ambiente escolar acogedor, respetuoso y enriquecedor facilitará la organización, planificación y participación de los alumnos junto al resto de compañeros. Entre las principales estrategias educativas a utilizar adquieren prioridad las propuestas basadas en el enriquecimiento, la ampliación o la compactación curricular, asimismo como las estrategias de compensación que faciliten el trabajo sin rebajar el nivel de exigencia (Reis & McCoach, 2002; Baldwin, Baum, Pereles, & Hughes, 20015), incorporando la tecnología de asistencia cuando sea necesaria. Por el contrario, se huirá de todas aquellas propuestas repetitivas que puedan influir negativamente en su trabajo y motivación. Por último, se animará la participación del alumno en actividades extra-escolares por su positiva influencia en su desarrollo personal y social.

II.3.2. Mitos y tópicos en torno a la alta capacidad

El desconocimiento de las particularidades sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los alumnos más capaces entre el profesorado, así como la frecuente confusión que provoca que se les asocien ideas erróneas sin un soporte teórico defendible, origina su equívoca categorización y ensombrece su realidad. Del mismo modo, esta realidad perjudica su identificación, la comprensión de sus particularidades y la personalización de su aprendizaje entorpeciendo el despliegue de programas psicoeducativos adecuados que den respuesta a sus necesidades y aspiraciones. Las creencias equivocadas hacia este colectivo heterogéneo no sólo existen en el conjunto de la comunidad educativa, especialmente entre el profesorado y los Departamentos de Atención a la Diversidad, sino que están presentes en el trasfondo de las normativas, en la sociedad y en los medios de comunicación generando incertidumbre y falsas expectativas que influyen en la vida y en el desarrollo del potencial de estos estudiantes.

A continuación, se presenta una tabla comparativa que pretende formular y facilitar la comprensión de algunos de los mitos y concepciones incorrectas más usuales y prevalentes hoy en día en torno a la alta capacidad. Esta recopilación ha sido realizada a partir del análisis personal de distintas investigaciones y estudios sobre este ámbito destacando los efectuados por: Artiles, C. et al., (2003), Borland (2005, 2009), Colangelo y Davis (1997, 2003), Freeman (1983, 2016), Maker y Nelson (1996), Neihart, Reis, Robinson & Moon (2002), Pfeiffer (2012, 2013), Reyer y Tourón (2000, 2003), Silverman (1997-2004), Tourón (1998, 2015), Van Tassel-Baska (1994), entre otros.

Tabla 4. Desterrando los mitos y concepciones erróneas más extendidas sobre los niños y jóvenes con alta capacidad

CONSIDERACIONES GENERALES	
Ideas Erróneas	Ideas Correctas
La <i>giftedness</i> es algo real y concreto.	La <i>giftedness</i> es un término inventado, una construcción social y no algo real en sí o un hecho natural (Borland, 2009). No es un asunto de “ser o no ser”, sino que se convierte en una cuestión concebida para categorizar a los alumnos a partir de un grado y de un proceso evolutivo.
La <i>giftedness</i> es algo fijo y permanente.	La inteligencia y el potencial cambia y evoluciona a lo largo de toda la vida. Las capacidades mejoran con enriquecidas oportunidades de aprendizaje, a partir de la práctica, el esfuerzo personal y la participación en retos continuos y progresivos que ayuden a cubrir las necesidades y expectativas intelectuales.
La <i>giftedness</i> es enteramente innata genética o, por lo contrario, fruto exclusivamente del esfuerzo y del trabajo duro y continuo.	La biología juega un papel fundamental en el desarrollo. Las capacidades naturales tienen una base genética importante a ser considerada, así como el contexto donde el alumno se crece e interacciona. Este influye directamente en su desarrollo y en el despliegue de sus capacidades potenciales. Esta valoración debe ir acompañada de un trabajo disciplinado y con un alto grado de determinación, motivación y compromiso.

Posee exclusivamente un alto cociente intelectual que debe ser determinado por un test de inteligencia.	El criterio psicométrico, utilizado principalmente hasta los años 70, no debe ser el único que se aplique en la identificación. En la actualidad esta detección se realiza bajo modelos de evaluación que identifican y valoran el mayor número de factores y variables posibles.
Necesita obtener un cociente intelectual (CI) igual o superior a 130, en un test de inteligencia, para ser considerado alumno con alta capacidad.	La <i>giftedness</i> no es igual a poseer un alto cociente intelectual. No existe un punto de corte rígido e inflexible. El índice obtenido se convierte en un indicador de la capacidad intelectual del estudiante, pudiendo cambiar durante la vida del individuo y siendo necesaria una reevaluación aproximadamente cada dos años.
Existencia de una doble dicotomía: Los alumnos con alta capacidad, especialmente los “prodigios”, llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, por el contrario, si en la infancia no son considerados como “prodigios” nunca llegarán a destacar en algún talento.	Ni todos los alumnos con alta capacidad llegan a ser personas eminentes en la etapa adulta ni algunos adultos eminentes lo fueron en la infancia o adolescencia. Las circunstancias que vive cada persona favorecen o dificultan su desarrollo personal y su capacidad creativa.
Suele pertenecer a clases sociales altas. Dispone de medios económicos que le permiten disponer de recursos acordes a sus necesidades y para potenciar sus capacidades.	El escolar con alta capacidad puede pertenecer a cualquier grupo social, etnia o nacionalidad. Una identificación temprana, sistemática y periódica y el acceso a servicios y programas educativos adecuados serán necesarios en cualquier ambiente social para ofrecer a cada alumno lo que necesita.
Sólo los varones presentan alta capacidad.	Los estudiantes de ambos sexos pueden presentar alta capacidad. Se constata una mayor dificultad para identificar a las niñas y a las jóvenes.
Su capacidad está relacionada con la sobre estimulación, alta exigencia y presión que ejerce la familia sobre él o ella.	Las familias no crean la alta capacidad, pero son parte activa en la educación de sus hijos para satisfacer sus necesidades. Adquieren la responsabilidad de proveer los medios y recursos que posibiliten el

	equilibrio entre las capacidades y la personalidad, evitando cualquier presión por los resultados o el prestigio social. Las familias cariñosas y respetuosas parecen influir positivamente en el desarrollo de las habilidades interpersonales de sus hijos con alta capacidad (Olszewski-Kubilius, et al., 2014).
Presenta superioridad física o bien poca habilidad en el desarrollo de actividades deportivas.	El desarrollo físico es totalmente independiente a la alta capacidad. El alumno con alta capacidad es igual de hábil o torpe que el resto de compañeros.
Suele ser arrogante y mostrarse como un “sabelotodo” delante de sus compañeros.	La pasión por un centro de interés y la necesidad de preguntar, profundizar y compartir lo aprendido con los demás en el alumno con alta capacidad puede provocar que, en ocasiones, su actuación se interprete como arrogante, proceda de manera desafortunada o genere cierto rechazo entre el profesorado y el grupo de compañeros.
Suele ser excesivamente serio y tiene poco sentido del humor.	Comúnmente el alumno con alta capacidad posee un sentido del humor peculiar y más desarrollado que el que se espera por su edad.
CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES Y COMPETENCIA SOCIAL	
Ideas Erróneas	Ideas Correctas
Alumno propenso a los trastornos mentales presentando un desarrollo emocional deficitario que genera problemas de adaptación o relación.	La alta capacidad no tiene por qué asociarse a trastornos mentales, al menos en mayor medida que en el resto de alumnos.
Presenta una personalidad “extraña”, hace cosas sorprendentes y excéntricas. La mayoría necesita algún tipo de ayuda psicológica y pedagógica.	Martins, Burns y Schonlau (2010) confirman que no se encontraron diferencias en ratios de ansiedad, depresión o tendencias al suicidio entre grupos de niños con alta capacidad y el resto del alumnado, pero si cierta regidez cognitiva (Zakreski, 2018).

Se muestra siempre emocionalmente estable y seguro.	Un alumno con alta capacidad se frustra, enfada o entristece con facilidad debido a su intensidad emocional (Zakreski, 2018), a su capacidad observadora y por percibir un mayor número de inputs que a otros estudiantes les pasan desapercibidos. Tiende a analizar cada situación con mayor profundidad careciendo, en ocasiones, de la capacidad o de los recursos para gestionarla adecuadamente.
Posee nulas habilidades sociales que le dificultan la relación con los demás.	El escolar con alta capacidad puede tener más riesgo en el desarrollo social y habilidades sociales que los estudiantes con capacidades media (Freeman, 2006; Silverman, 1993) y en ocasiones, suele gozar de pocas oportunidades para encontrar compañeros con los que compartir intereses y temas de conversación afines. Esta realidad influye directamente en su desarrollo y relación con los demás, tendiendo a verse como “diferente”.
El estudiante con alta capacidad es siempre un líder natural.	Algunas situaciones emocionales, sociales o académicas pueden entorpecer la capacidad de liderazgo. En ocasiones pueden considerar su potencial como una barrera social (Coleman y Sanders, 1993). Cuando existe un buen auto concepto, autoconocimiento y valoración personal aparece el gusto por liderar grupos y proyectos y por tener una interacción social adecuada con sus iguales.
Alumno disruptivo, problemático, que causa habitualmente problemas en el aula. Muestra siempre una actitud desafiante ante las normas y los criterios de actuación establecidos.	Un alumno con alta capacidad puede tender a cuestionar y a preguntar lo que desconoce por su necesidad de entender y buscar constantemente respuestas y soluciones alternativas para realizar las mismas cosas que sus pares. En ocasiones, le cuesta seguir una norma si no la comprende, la sabe interpretar o no le encuentra utilidad.

Muestra una actitud apática y se distrae con mucha facilidad, se aburre y, por ello, habitualmente interrumpe la clase y molesta a sus compañeros.	El escolar con alta capacidad no molesta o se distrae más que el resto de los compañeros de su edad si la propuesta educativa que se le ofrece es ajustada a sus capacidades e intereses.
COMPETENCIA ESCOLAR	
Ideas Erróneas	Ideas Correctas
Presenta alta capacidad académica y alto rendimiento escolar en todas las áreas escolares, por lo que no puede presentar bajo rendimiento o fracaso escolar.	El escolar con alta capacidad puede presentar alta competencia y alto rendimiento académico en un solo campo o en varios a la vez; raramente destaca en todo el conjunto de dominios. También puede manifestar un bajo rendimiento debido a motivos distintos: por aburrimiento y desmotivación, apatía, por sentir frustración al sentir que no se responde a sus necesidades o por presentar dificultades en alguna área de aprendizaje.
Tiende a exteriorizar una gran motivación en todas las áreas de aprendizaje y a participar con entusiasmo e interés siempre en la totalidad de las propuestas.	Del mismo modo que el resto de compañeros, el alumno más capaz suele interesarse por los temas que despiertan su curiosidad. En muchas ocasiones pasa de forma desapercibida por el aula por su baja participación, mostrando una actitud de poco esfuerzo o superación debido a su indiferencia por lo que se le presenta.
El estudiante con alta capacidad no tiene que esforzarse en la escuela.	El alumno con alta capacidad tiene que estudiar y adquirir hábitos de estudio como el resto de estudiantes para llegar a niveles más altos de competencia y adquirir logros acordes a su potencial.
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	
Ideas Erróneas	Ideas Correctas
Tiene que ser atendido por profesorado con alta capacidad.	No es necesario que el profesorado tenga altas capacidades. El cuerpo docente deberá poseer la formación específica y la capacidad para orientar, proporcionar recursos y ofrecer oportunidades de aprendizaje relevantes y variadas,

	teniendo como objetivo prioritario conseguir la eficacia de una intervención ajustada que permita la manifestación de la potencialidad de cada alumno.
Al presentar excelencia en todas las áreas no necesita ayuda en sus aprendizajes, ya que es capaz de auto-educarse y aprender solo en cualquier circunstancia.	Se cree erróneamente que la disponibilidad personal de un alumno con alta capacidad le hace autosuficiente y no necesita ninguna atención especial. El alumno con alta capacidad precisa de orientación, ayuda y estímulo como el resto del alumnado.
Posee recursos personales, intelectuales y sociales que le capacitan para alcanzar su pleno desarrollo y hacer frente a cualquier situación, incluso en aquellas sobre las que no ha recibido instrucción.	Requiere de una atención educativa personalizada que esté al nivel de sus condiciones, necesidades y expectativas personales y le pueda ofrecer desafíos intelectuales ajustados a sus posibilidades y aspiraciones.
Es necesario crear programas exclusivos para el alumnado con alta capacidad que impliquen trabajar de manera totalmente distinta que con el resto del alumnado.	Los alumnos más capaces pueden participar en los mismos programas educativos que el resto de compañeros si éstos se adaptan a sus características de desarrollo y ritmo de aprendizaje. Los alumnos que siguen propuestas de ampliación y profundización, dentro o fuera del aula, continúan progresando al mismo nivel que sus compañeros y tienden a superarles (Wurster y Ball, 1976; Callahan, 1978).
Si se le ofrece una ayuda y atención escolar especial, aumentando y pronunciando de manera evidente las diferencias que existen con otros estudiantes, se convierte en una acción elitista.	Ofertar una respuesta a las necesidades específicas de los alumnos más brillantes no es elitista, es ofertar a cada uno lo que necesita. Es necesario buscar con cada alumno la excelencia que persigue que cada uno pueda desarrollar al máximo su potencial en todos los ámbitos de su vida, facilitando su aprendizaje y aumentando su motivación.
Si se le presta atención especial se vulnera el principio de igualdad de oportunidades, favoreciendo las diferencias entre los alumnos según su capacidad.	Promover la excelencia de cada estudiante equivale a facilitar los recursos necesarios y utilizar estrategias multinivel, creativas y cooperativas que le permitan llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad

	como su capacidad y competencia le permitan, aunque esto supongan la puesta en marcha de acciones diferenciales.
Es necesario exigirle el máximo, hiperestimularlo y forzarlo, ocupándole con un volumen de trabajo superior al de los demás compañeros para que obtenga un nivel excelente en todo lo que haga y un rendimiento elevado en todas las materias.	El alumno más capaz requiere un ambiente estimulante pero cualquier tipo de ambición hacia su trabajo o posibilidades puede llegar a provocarle saturación o desmotivación.
La no atención de las altas capacidades únicamente afecta al alumno y a su familia.	No atender las necesidades de los estudiantes con alta capacidad provoca una pérdida excesiva e innecesaria de capital social, frenando la innovación y el avance social, tecnológico, científico y artístico del que se beneficiaría toda la sociedad.
Todos los estudiantes tienen la misma capacidad y talento.	Todo alumno posee capacidad y talento, pero distinto a la de sus pares. La educación debe huir de la comparación e identificar cuáles son las fortalezas de los estudiantes para que puedan desarrollarlas el máximo nivel. El talento que no se cultiva, se pierde (Tourón, 2012)

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes mencionadas previamente

Nota: Se considera oportuno utilizar el término en inglés *giftedness* porque es el que representa el constructo social.

Por último, y como ya hemos comentado, la mejora de la atención educativa de los estudiantes con alta capacidad está directamente asociada al conocimiento de su desarrollo físico y psicomotor, cognitivo, emocional y social y al destierro de los estereotipos y mitos que ensombrecen su educación. El éxito de cualquier propuesta dependerá del grado de autoconocimiento y autoestima que tenga el alumno de sí mismo y del respeto y seguimiento recibido por parte de su contexto familiar, escolar y social. Para conseguir estos propósitos, será necesario establecer procesos de colaboración entre el profesorado, el alumno, la familia y la institución educativa que posibiliten dar a cada alumno lo que realmente precise en cada momento.

II.4. PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO

II.4.1. Identificación y diagnóstico de la alta capacidad

Uno de los principales propósitos con relación a la mejora de la educación de los alumnos con alta capacidad es que el Sistema Educativo tenga la capacidad de detectar su potencial lo más tempranamente posible, en sus diversas formas y áreas de expresión, para poder responder a sus necesidades y potencialidades personales y educativas. En nuestro país, el porcentaje de estudiantes identificados con alta capacidad sigue siendo muy inferior al número real, aunque dentro del marco legal se contemple la necesidad de adoptar medidas necesarias para identificarlos y valorar de forma temprana sus necesidades (LOMCE 8/2013 art. 72). Para corroborar este echo, según las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional del curso 2018-19, en los colegios españoles de las diferentes Comunidades Autónomas únicamente 35.494 estudiantes de un total de 8.217.662 fueron identificados como de altas capacidades. Estos datos quedan recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 5. Alumnado con altas capacidades intelectuales por Comunidad Autónoma. Curso 2018-19.

	AMBOS SEXOS
	TOTAL
TOTAL	35.494
Andalucía	13.952
Aragón	675
Principado de Asturias	1.293
Illes Balears	1.345
Canarias	2.283
Cantabria	144
Castilla y León	881
Castilla La Mancha	649
Cataluña	2.520
Comunitat Valenciana	1.463
Extremadura	398
Galicia	2.020
Comunidad de Madrid	2.792
Región de Murcia	3.317
Comunidad Foral de Navarra	574
País Vasco	767
La Rioja	407
Ceuta	5
Melilla	9

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2018-2019.

Aquí se advierte una casi inexistente evolución en las identificaciones a nivel estatal en comparación con el periodo 2017-18. El número total de estudiantes identificados fue 34.113 suponiendo tan solo un incremento del 4,05%, confirmándose de nuevo un mayor porcentaje de hombres 64,7% frente al 35,3% de mujeres. En cuanto al número total de alumnos identificados por Comunidades Autónomas es destacable la labor que se está realizando en Andalucía, Murcia, la Comunidad de Madrid, Cataluña, Canarias y Galicia, aunque sigue siendo insuficiente. Por contraposición, existen comunidades autónomas donde los valores de identificación son muy deficientes resaltando a las Comunidades de Melilla, Ceuta, Cantabria o Extremadura. La falta de un criterio único a nivel nacional se traduce en que un alumno pueda ser considerado de alta capacidad en una Comunidad y en otra no, yendo en contra de la igualdad de oportunidades. De los 707.405 alumnos detectados con necesidad específica de apoyo educativo únicamente un 5,0% recibió apoyo educativo especial por sus altas capacidades en comparación al 39,9% que sí que pudo recibir ayuda por su trastorno de aprendizaje, el 17,2% por trastornos asociados al desarrollo del lenguaje y la comunicación y el 27,5% por problemáticas derivadas a situaciones de desventaja socioeducativa.

La falta de rigor que se sigue en el proceso de identificación contribuye a aumentar la confusión en su diagnóstico y atención, poniéndose el foco especialmente en determinar si el alumno “es” o “no es” de alta capacidad y no en descubrir cuáles son sus verdaderas potencialidades y posibilidades de aprendizaje. Asimismo, en muchos casos, la propuesta de detección se efectúa fundamentalmente para escoger quiénes de estos estudiantes pueden llegar a acceder a determinados servicios extraordinarios, a partir de los requerimientos marcados por cada Comunidad Autónoma, olvidando proponer una exploración más global y adecuada hacia un colectivo que lo necesita por su variabilidad y heterogeneidad. El hecho de incumplir o no llegar a conseguir estos requerimientos determina que un numeroso grupo de estudiantes quede al margen de estas prestaciones, convirtiéndose para ellos en un verdadero problema educativo pudiéndose generar graves consecuencias para su desarrollo personal y estabilidad emocional y su aprendizaje.

Aunque existen centros educativos que han avanzado notablemente en la creación de protocolos de observación que facilitan la identificación de estos escolares, el diagnóstico y la posterior implementación y ajuste de actuaciones educativas, estos aun constituyen un grupo muy reducido e insuficiente. Por ello, en el marco educativo actual, se establece la necesidad de realizar una mejora que posibilite una identificación temprana, evolutiva y sistemáticamente planificada del alumnado, favoreciendo el estudio de la diversidad de alumnos que tenemos en nuestras aulas. El alumnado con capacidad superior forma parte del colectivo de estudiantes que precisan de una atención educativa específica al igual que los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo asociadas mayoritariamente a las dificultades de aprendizaje (Pérez y Losada, 2006). Su correcta identificación y diagnóstico se convierte en el primer propósito de atención a emprender y, por ello, es preciso que se siga un procedimiento que cumpla los siguientes criterios:

- *Validez:* se evitará la realización de una evaluación psicopedagógica basada únicamente en la obtención de un Cociente Intelectual y ser valoradas aquellas áreas o dominios en los que el estudiante pueda presentar un potencial superior.

- *Continuidad:* se realizará una valoración y la realización de un diagnóstico completo de cada estudiante para establecer si son necesarias medidas extraordinarias o adicionales en función de sus necesidades educativas, dando continuidad a aquellas acciones y planes sistemáticos que faciliten su atención.
- *Flexibilidad y consistencia:* se rehusarán actuaciones que puedan entorpecer los procesos valorando en todo momento los recursos disponibles y mostrando flexibilidad hacia los cambios que puedan ir apareciendo.
- *Inclusión:* se huirá de cualquier discriminación o segregación del alumnado respondiendo al principio de atención inclusiva y equitativa.
- *Instrucción:* la construcción del perfil escolar de cada estudiante posibilitará aglutinar información sobre sus necesidades y aspiraciones, sus fortalezas específicas y debilidades para poder ajustar la respuesta educativa que se le ofrezca.
- *Participación:* siguiendo las recomendaciones de Treffinger y Feldhusen (1996) sería conveniente que el propio aprendiz se implicase adquiriendo voz en su proceso y evaluación. Esta participación del estudiante favorecerá su auto conocimiento además de incidir positivamente en el aumento de su confianza hacia sus propias posibilidades.

La elección de un enfoque holístico permitirá incorporar en los procesos de identificación un mayor número de variables personales y contextuales tanto en Educación Primaria (Prieto et al., 2006; Ramírez, Álvarez, Jiménez y Artiles, 2004) como en la Educación Secundaria (Ferrándiz et al., 2010). Según Hernández y Gutiérrez (2014) acorde a la evaluación y la aparición de nuevas perspectivas para el estudio de las características cognitivas y no cognitivas del alumnado con capacidad superior, es posible desarrollar nuevos métodos y procedimientos de evaluación, complementarios a los test tradicionales de inteligencia y de actitudes intelectuales, que posibilitarán analizar de manera más global y completa la naturaleza multidimensional del constructo. Desde esta perspectiva, el objetivo final de la identificación y el diagnóstico se convierte en la recogida del máximo de información a partir del empleo de criterios múltiples y de una variedad amplia de herramientas e instrumentos (Renzulli y Reis, 1997; Van Tassel-Baska, Johnson y Avery, 2002). Este proceso deberá alejarse de la tendencia de utilizar puntos de corte rígidos moviéndose hacia una visión más sofisticada y completa de la inteligencia (Silverman, 2013).

La identificación y diagnóstico se alejan entonces de convertirse en procesos aislados o independientes para ser entendidos como puentes necesarios entre el modelo de alta capacidad que los sustenta y cómo estos están al servicio de la propuesta educativa que se pretende ofertar. Desde una perspectiva multidimensional de la identificación y el diagnóstico se establecerá y medirán las capacidades de los sujetos que se pretendan desarrollar en cada uno de los programas, se adaptarán estas intervenciones a las características medidas y, finalmente, se llevarán a cabo iniciativas a partir de acciones sistemáticamente dirigidas a estimular el desarrollo del talento de cada alumno

(Kaufman y Sternberg, 2008; Treffinger y Feldhusen, 1996). El proceso de diagnóstico y posterior intervención se deberán tener en cuenta los instrumentos de evaluación que se utilicen, los modelos de toma de decisiones, así como la importancia que se le atribuyan a las diferentes variables. Una correcta identificación y diagnóstico, asimismo, deberá poner una atención especial en medir de forma fiable y eficiente: el potencial de aprendizaje de cada estudiante, su creatividad y flexibilidad mental, su capacidad meta cognitiva, su memoria de trabajo y su ampliación en la tarea (Calero, et al, 2007), así como su inteligencia emocional, su pasión por el aprendizaje, su compromiso ante el trabajo, su capacidad de liderazgo y su mentalidad (Pfeiffer, 2015). Esta información se complementará con el análisis de la personalidad, el auto-concepto, la motivación y el nivel de curiosidad delante del aprendizaje, las perspectivas sociales y ambientales del alumno, el tipo de relaciones interpersonales y el grado de competencia socio-emocional, el estilo y posibles dificultades de aprendizaje, el análisis de su comportamiento en el aula y fuera de ella, además de toda aquella información complementaria que pudiera ser valiosa para un adecuado conocimiento y posterior atención educativa de cada estudiante. Finalmente, será necesario incorporar la información procedente de la familia, el profesorado y la de los propios alumnos evaluados, así como la de sus compañeros de edad porque podrían aportar interesantes datos para ser valorados y contrastados. Los distintos profesionales y personas implicadas en el proceso de identificación y diagnóstico serán los encargados de tomar las decisiones oportunas y concretar las acciones educativas más pertinentes a llevar a cabo ya que la inatención de estas necesidades psicosocial-educativas podrían convertir la capacidad superior en una verdadera dificultad (Tourón, Fernández y Rejero, 2002).

La identificación, además de ser un proceso asociado a una completa evaluación diagnóstica, puede presentar horizontes y finalidades mayores. Estas podrían ser:

- Permitir la incorporación de algunos alumnos a programas especiales que puedan favorecer el desarrollo máximo de su talento.
- Facilitar procesos de diferenciación a partir de la compactación, flexibilización o aceleración curricular.
- Controlar procesos asociados a un bajo rendimiento o a una doble excepcionalidad dirigidos a evitar el fracaso escolar.

Para finalizar, el proceso de identificación y diagnóstico debe estar incluido en el proceso educativo (Heller, 2004; Renzulli, 2005). Este se convertirá en el punto de partida para reconocer al alumno, conocer sus posibilidades educativas y poder paliar posibles dificultades.

II.4.2. Dificultades derivadas de una inadecuada y tardía detección y atención educativa

Parece fuera de cuestión que la identificación y el diagnóstico son procedimientos esenciales para el reconocimiento de las capacidades del alumno con alta capacidad y para la construcción de programas educativos acordes a sus particularidades y necesidades específicas. Aunque en la legislación educativa española quede especificado que las Administraciones educativas son las responsables de adoptar las medidas oportunas para identificar al alumnado con alta capacidad, valorar de forma temprana sus necesidades y adoptar los planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a sus necesidades—Artículo 76. Ámbito Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa- las dificultades que se generan, en muchas ocasiones, en torno a estos procesos acaban afectando al desarrollo personal, escolar, familiar y social de los alumnos más capaces pudiendo convertir la evaluación psicopedagógica en un proceso burocrático que se prolonga excesivamente en el tiempo y que dificulta la valoración temprana del alumnado. Algunas de las dificultades asociadas a estos dos procesos pueden asociarse a los siguientes factores explicativos:

- Realizar una identificación sin tener un conocimiento claro de su conceptualización (Sternberg, 1986, 2005) y considerar este proceso como un acto puntual y no como un proceso dentro del desarrollo de las capacidades que se produce en la persona.
- Confiar excesivamente en la utilización y medición de los test psicométricos (Ritcher, Alvino y McDonnel, 1982) y elegir pruebas que únicamente valoran el rendimiento escolar, olvidando muchos otros aspectos necesarios de ser valorados como por ejemplo las pruebas de creatividad o personalidad, entre otras.
- Establecer que la identificación y la evaluación psicopedagógica debe posponerse hasta que el estudiante curse los últimos años de Educación Primaria y no entre los 3 y los 8 años como recomiendan muchos expertos (Heller, 2004; Pérez y González, 2007; Whitmore, 1982).
- Detectar una incoherencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación (Castelló y Batlle, 1998). La ambigüedad en la designación de los objetivos, la elección de los instrumentos de evaluación y de las áreas a evaluar puede complicar los procedimientos necesarios que aseguren que todo el alumnado disponga de las mismas oportunidades para ser identificado.
- Percibir la falta de conocimiento social y escolar de las características y necesidades de estos alumnos (Whitmore, 1982, Reis y McCoach, 2002) tendiendo a la homogenización y a la creación de procesos que lleven a un marco educativo único y rígido.

- Descubrir expectativas estereotipadas relacionadas con la capacidad, el rendimiento académico, el comportamiento, el nivel socio-cultural, la multiculturalidad o las características diferenciales de género (Reyero y Tourón, 2000) pudiendo excluir a estudiantes de iniciativas o medidas de atención a la diversidad. Estas expectativas podrían estar asociadas a actitudes de rechazo y evitación hacia el reconocimiento de la alta capacidad poniendo en entredicho la inteligencia y capacidad de los alumnos.
- Encontrar la presencia de retrasos y dificultades relacionadas a algún hándicap asociado que pudiese ser obviado (Reis & Colbert, 2004; Reis, Baum & Burke, 2014).
- Olvidar el papel relevante que adquieren los padres en el proceso de identificación en edades infantiles tempranas y constatar la escasa valoración que se le atribuye a la influencia del entorno en el éxito educativo (Olszewski-Kubilius, 2016).
- Basarse en creencias que niegan la necesidad de una oferta formativa diversificada o de apoyos específicos para este colectivo de estudiantes (Reyero y Tourón 2000) que pudiesen convertirse en una amenaza por impulsar el aislamiento o la etiquetación.
- Constar la incapacidad de muchos docentes para realizar una temprana y adecuada identificación de los alumnos más capaces (Tourón, Repáraz y Peralta, 2006) debido a la falta de formación específica y para elaborar y aplicar medidas curriculares necesarias para atender las necesidades de este colectivo de estudiantes (Castro, 2011; Peña del Agua 2003).
- Detectar una falta de pautas claras, recursos y técnicas didácticas fiables de intervención que se acomoden a las necesidades de los alumnos tendiendo a seleccionar metodologías basadas principalmente en la acción del profesor (Tourón 2017) o negar el trabajo a partir de agrupamientos flexibles que permitan trabajar a los escolares con pares con similar capacidad o intereses.
- Limitar el avance en el currículum o su enriquecimiento frenando la curiosidad del alumnado (Reis y McCoach, 2000) provocando una pérdida progresiva de su curiosidad y motivación.

Es importante recalcar que estos factores asociados a la falta de criterios comunes y a las expectativas estereotipadas pueden influir negativamente en el proceso de evaluación y atención del alumno con capacidad superior pudiendo causar:

- a) *Insatisfacción personal*: el estudiante con alta capacidad puede mostrar baja autoestima y un sentimiento de incompetencia debido a la falta de reconocimiento y valoración de sus propias capacidades construyendo una visión distorsionada de sí mismo. El escolar podría tender a encubrir sus capacidades por el temor a ser etiquetado o rechazado. Este hecho podría afectar su desarrollo

emocional y social pudiendo aparecer una cierta apatía general o a un bloqueo emocional en momentos donde se sintiese observado, cuestionado o evaluado.

- b) *Insatisfacción escolar*: puede aparecer un malestar o desilusión por parte del estudiante debido a una intervención educativa inadecuada provocada por la falta de formación, implicación o motivación por parte del profesorado, así como por una organización del centro escolar que no responda a sus necesidades. Una orientación del trabajo que pudiese resultar demasiado fácil o donde la repetición se asociase a un tipo de aprendizaje fragmentado y dirigido, podría originar en el estudiante aburrimiento, un decaimiento de su rendimiento, así como la aparición de conductas disruptivas y desadaptativas en el aula. En contraposición, un sentimiento de presión por exceso podría ocasionarle una elevada frustración por creer que no puede dar lo que se espera de él.
- c) *Insatisfacción familiar*: puede manifestarse una desorientación por parte de los progenitores en el momento de la identificación de sus hijos, así como la aparición de dificultades derivadas por la comparación entre hermanos. Algunos padres pueden tender a mostrar expectativas distintas y estereotipadas en relación con el sexo del hijo, ejercer una excesiva presión debido a las altas expectativas depositadas en él o infravalorar las aptitudes por el temor a que el conocimiento de sus capacidades pueda perjudicar su estancia en el centro escolar y la relación con el resto de compañeros. Esta confusión manifestada por los padres podría transformarse en los hijos en un elevado nivel de ansiedad y frustración por sentir que no están a la altura de lo que se espera de ellos.
- d) *Insatisfacción social*: del mismo modo, un entorno inflexible y empobrecido que no sea capaz de retar el potencial de cada alumno y que no tenga la capacidad para valorar los atributos y posibilidades personales de los estudiantes puede ocasionar dificultades de adaptación y comunicación que dificulten su adaptación y la relación con otras personas.

A pesar de los problemas que puedan surgir en relación con la identificación y el diagnóstico de los alumnos, debe ser un objetivo principal trabajar para atender precozmente a cada alumno, construyendo puentes entre sus necesidades y competencias y su aprendizaje. Huir de procesos de identificación incompletos o equívocos permitirá reconocer al alumno y ofrecerle el soporte que ayude a impulsar su éxito personal, escolar y social. Para que esto pueda ser posible será necesario optimizar al máximo la implicación y el trabajo, bajo objetivos comunes, de todos los agentes educativos implicados. Una temprana identificación, unida a un completo proceso de evaluación del contexto familiar y escolar, demanda la selección y utilización de técnicas de diversa tipología que posibiliten adquirir el máximo de información sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Este aspecto se desarrolla más extensamente a continuación.

II.4.3. Principales pruebas de identificación y el diagnóstico

La evaluación psicopedagógica se convierte en un proceso de recogida, de análisis y de valoración de información relevante sobre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su propósito fundamental es permitir identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal o académico y fundamenta y concreta las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayuda que pueden necesitar para progresar en su desarrollo. En el caso de los alumnos con capacidad superior este procedimiento permite evaluar sus atributos personales, una posible doble excepcionalidad u otras circunstancias que pudiesen intervenir en su desarrollo como por ejemplo la autoestima, el nivel de perfeccionismo y de auto exigencia manifestado por el alumno, el miedo a la equivocación y la tolerancia a la frustración, el grado de nerviosismo y de ansiedad ante una evaluación, la incomodidad causada por la poca conexión con el evaluador o el entorno donde se realiza la exploración. Todos estos aspectos deben ser considerados durante la exploración ya que pueden implicar variaciones en las puntuaciones que se obtengan. En relación con el momento de la evaluación, los estudiantes más capaces pueden requerir más tiempo que otros debido a su proceso cognitivo. Estos pueden estar más interesados en la calidad de la contestación que en la rapidez debido a su elevada capacidad de introspección. Su temor a equivocarse o a responder cuestionándose nuevas preguntas ralentiza la velocidad de su respuesta llevando al alumno a no contestar hasta que esté totalmente seguro de hacerlo correctamente o a negarse a contestar por considerar que el ejercicio es muy fácil y que tras de él se esconde un truco buscando significados ocultos (Lovecky, 1994). Centrándose en esta realidad, es importante que el examinador sepa empatizar con el alumno, haciéndole notar que no tiene prisa, controlando sus expresiones y su lenguaje corporal y ofreciéndole la posibilidad de poder continuar la exploración si el estudiante mostrase una elevada incomodidad.

Un enfoque multidimensional de la evaluación impone la necesidad de utilizar distintas herramientas que posibiliten la medición de múltiples dominios y perspectivas, huyendo de la aplicación de un único test psicométrico. Esta elección posibilitará realizar una completa exploración y validar el diagnóstico, en el caso de que exista, sabiendo confirmar los resultados de los test con otros datos. Este proceso ayudará a determinar las medidas necesarias para aquellos estudiantes que por alguna circunstancia - desconexión durante la prueba, poca empatía con el examinador, nerviosismo, entre otras - no consiguieran obtener buenas puntuaciones en un test específico o no llegasen a cumplir el criterio establecido de participación en programas determinados, surgiendo la necesidad de buscar datos adicionales. Es necesario puntualizar que, aunque cada vez se utilizan un mayor número de métodos, tanto cualitativos como cuantitativos, en los centros escolares y en los Equipos de Orientación aún se produce una enfatización del valor intelectual y del excepcional rendimiento académico e incluso de un extraordinario potencial para demostrar un desempeño de la tarea superior (Pfeiffer, 2015) olvidando otros aspectos importantes de ser valorados.

La utilización única de una calificación de la prueba es contraria a las normas para la Educación y Psicología de medición (Taut y Palacios, 2016) y a las mejores prácticas en materia de evaluación del talento (Pfeiffer, 2015). El uso de un punto límite rígido

(CI>130) es una práctica considerada incompleta, poco ética y costosa de interpretar. La puntuación global de CI no es una medida fiable de la alta capacidad ya que no representa un constructo unitario. La alta capacidad puede descubrirse en distintos dominios, campos -artístico, matemático, etc. - y niveles. Cuantos más factores de la inteligencia se traten de medir, menos cohesionada será la puntuación que se obtenga (Silverman,2013). En la evaluación de los alumnos con capacidad superior se pondrá una atención especial en aspectos tan variados como: el techo en la valoración, la dificultad de los ejercicios, el criterio de discontinuidad -cuándo debe fallar la persona antes de que la prueba termine -, la asignación de créditos para todas las puntuaciones obtenidas, así como en los factores ambientales que pudiesen llegar a afectar el desarrollo y resultado final de las pruebas. Las pruebas que se empleen en la evaluación deben cumplir las siguientes características: fiabilidad, relevancia y validez además de poseer calidad técnica. Este proceso exige del conocimiento y la familiaridad con la población específica de los más capaces, así como de la pericia, la experiencia contrastada en el campo y la formación del evaluador (Pfeiffer, 2013 a, b). Asimismo, es necesario considerar que cada test conceptúa de una manera distinta y que la interpretación de los resultados puede variar. Un mismo alumno podría obtener puntuaciones diferentes según el test al que es sometido en función de su perfil particular y los objetivos de la evaluación. Al existir diferentes escalas de inteligencia, que a su vez clasifican la alta capacidad bajo diferentes criterios, es preciso determinar que una medida adecuada de la alta capacidad únicamente es posible cuando los límites de puntuación son adecuados y cuando el alumno claramente ha alcanzado un nivel de dificultad que no puede contestar, es decir, un verdadero techo (Silverman y Gilman, 2020).

La psicometría clásica ha avanzado considerablemente, por lo que hoy en día todos los tests se basan en el modelo jerárquico de la inteligencia de Cattell-Horn-Carroll (CHC). Este ha sido decisivo en el desarrollo y la actualización de las principales escalas de inteligencia. En él la evaluación psicométrica no depende de una puntuación *g* o general, sino que lo hace a partir de factores y variables que se distribuyen en 3 estratos -Estrato I, II y III - y los test psicológicos. Los test de inteligencia actuales miden factores situados en el Estrato II. Por ello, es necesario realizar una recopilación de datos y pruebas sobre factores cognitivos, de personalidad y actitud de cada alumno. En la exploración, una primera fase vendrá determinada por la utilización de cuestionarios o auto informes para adquirir información y facilitar la evaluación posterior de las capacidades y las destrezas del alumno. Será necesario tener en cuenta las evaluaciones *In level* y *Out of level*, huyendo de los criterios y/y para ser substituidos por criterios de disyunción o/o así como tener en cuenta pruebas de inteligencia no verbales para poder identificar a los estudiantes que pudiesen presentar dificultades de aprendizaje lingüísticas o que puedan proceder de entornos culturales con algún tipo de dificultades sociales. Todos estos aspectos posibilitarán identificar alumnos con alto potencial que pudiesen presentar un bajo rendimiento escolar. Cabe puntualizar que algunas pruebas, en ocasiones, pueden llegar a infravalorar las habilidades de los alumnos con alta capacidad y mostrar una baja efectividad en los aprendices extremadamente inteligentes o, como ya se ha expresado, con doble excepcionalidad (Silverman, 2013).

II.4.3.1. Tipología de las técnicas para el proceso de evaluación diagnóstica

Actualmente se dispone de un amplio grupo de instrumentos de diagnóstico y de procedimientos técnicamente adecuados que posibilitan efectuar una identificación y un diagnóstico global y completo permitiendo comprender el perfil de cada alumno. En contraposición a lo que sucedía en el pasado, donde el test de inteligencia se consideraba una medida de evaluación exclusiva, la identificación deja de ser una actividad puntual y basada en una única prueba, para convertirse en multidimensional, recurrente y evolutiva. Los procedimientos y herramientas que pueden utilizarse se clasifican en dos grupos: las denominadas *técnicas o pruebas subjetivas* y un segundo grupo englobaría las *medidas o técnicas objetivas*

II.4.3.1.1. Técnicas de identificación cualitativas o subjetivas

Se basa en la recopilación de datos aportados por los profesores, los padres y otros miembros de la familia, los compañeros del alumno y por parte del propio sujeto a partir de cuestionarios o auto informes. Esta información difícilmente podría adquirirse siguiendo otros procedimientos y permitirá conseguir información relacionada a aspectos como, por ejemplo: el autoconcepto que un estudiante posea de sí mismo, su estilo de aprendizaje, su personalidad y su adaptación al contexto, entre otros. Esta información complementará la obtenida a partir de las pruebas psicométricas. Dentro de este grupo de estrategias destacan:

1. *Las entrevistas personales* con los alumnos objeto de estudio, con los padres o tutores legales y con otros compañeros.
2. *Las reuniones en grupo* - alumno, profesor y/o familia - que puedan contribuir a la comprensión de las necesidades e intereses del estudiante.
3. *Los cuestionarios y las escalas de valoración para profesores.*
4. *Los cuestionarios para el alumno observado.*
5. *Los cuestionarios para otros compañeros.*
6. *Los cuestionarios de Karen Rogers* (Rogers, 2002, Versión Española Tourón, 2005). Posibilitan la valoración realizada por el propio alumno o por otra persona en relación con los temas que abarca el comportamiento observado en el aprendizaje y los procesos mentales, emocionales y sociales. Son de fácil aplicación y las repuestas especifican el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. Es necesario constatar que, al no estar baremados, no procede hacerse una comparación entre los estudiantes.
7. *Los autoinformes* realizados por el estudiante acerca de sus vivencias, actividades, intereses, aficiones y preferencias.

8. *El método cualitativo de evaluación de Annemarie Roeper (AMR)*: empleado para acercarse al mundo interior del individuo y a su funcionamiento emocional. Permite conseguir una perspectiva más amplia del proceso de evaluación facilitando que el sujeto pueda expresar sus deseos, intereses, experiencias, dificultades y decepciones de su vida personal, familiar, escolar y social.
9. *Gifted Rating Scales (GRS) de Pfeiffer (no baremada en castellano)*. Permite una cierta comparación entre sujetos por su fundamento psicométrico de validez, validez y fiabilidad. La GRS refleja una concepción multidimensional de la alta capacidad, compatible con el modelo tripartito. Se compone de seis escalas de aplicación rápida que corresponden a la Capacidad Intelectual, la Capacidad Académica, la Lectura, la Creatividad, la Motivación y Talento Artístico -para Educación Primaria - y en Secundaria coinciden todas, desapareciendo la lectura e incorporándose la del Liderazgo. Las puntuaciones obtenidas en las escalas pueden ser combinadas con las puntuaciones obtenidas en los test de CI.
10. *Iowa Acceleration Scale (IAS) (Escala de aceleración)*: Se convierte en un extraordinario recurso en el contexto escolar para poder determinar si una aceleración o flexibilización académica puede ser una opción conveniente para un alumno con alta capacidad. Proporciona información complementaria para la toma de decisiones y el desarrollo de la misma. Consta de 20 ítems agrupados en 5 categorías, adquiriéndose una puntuación global. Los 5 subtotales son: el rendimiento y la aptitud académica, los factores escolares y académicos, los factores de desarrollo general, las habilidades interpersonales y la actitud y el apoyo.

II.4.3.1.2. Técnicas de identificación cuantitativas u objetivas

Las pruebas psicométricas o cuestionarios estandarizados permiten evaluar distintos componentes implicados en la excepcionalidad del estudiante. Entre ellas encontramos tests de inteligencia, de aptitudes cognitivas, de personalidad y de creatividad. Cada prueba conceptúa de forma distinta, así que las puntuaciones y los resultados pueden variar influyendo también la interpretación que se realice de los mismos. Para una adecuada aplicación se necesita de instrumentos, tiempo y condiciones óptimas, así como de un examinador conocedor y experimentado en el uso de las pruebas y de las singularidades que caracterizan los alumnos más capaces, teniendo la libertad de seleccionar las pruebas que considere más convenientes en cada caso.

Al hacer uso de estas pruebas, uno de los aspectos que no puede ser olvidado es el techo en las puntuaciones que se obtengan, es decir, cuánto espacio ofrece el test para que el niño demuestre todo su potencial. A continuación, se presenta una selección de algunos test, pruebas y otros instrumentos por ser valorados como muy oportunos para ser utilizados con los alumnos más capaces.

II.4.3.1.2.1. Escalas de CI y Escalas de Capacidad Cognitiva y los Test de Aptitudes Específicas

Tabla 6: Selección de las Escalas de CI, Escalas de Capacidad Cognitiva y los Test de Aptitudes Específicas

	Consideraciones	Nombre de las pruebas
Las Escalas de CI y Escalas de Capacidad Cognitiva	Se aplican únicamente en formato individual. Exigen preparación y un elevado control por parte del profesional que las aplica.	Escala de inteligencia Stanford-Binet – 5ª Edición (SB-V) Escalas de Inteligencia Wechsler para niños WISC-IV (entre 6 a 16 años), WISC-V (de 6 años a los 11) y el WPPSI-IV (aplicable de 2 años a 7 años) Escalas de aptitudes BAS-II Escalas de evaluación intelectual de Reynolds (RIAS) Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)
Los Test de Aptitudes Específicas	Pueden ser aplicados tanto a nivel individual como grupal, permitiendo hacer una identificación a un número mayor de estudiantes y economizar recursos.	BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales) * BAT-7 EFAI Matrices progresivas de Raven Test Matrices de inteligencia general Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT, <i>Torrance Thinking Creative Test</i>)

* Prueba seleccionada para ser utilizada en el programa de intervención Talent 360.

II.4.3.1.2.1. Métodos alternativos

a) *El Modelo Multifactorial de Renzulli, de Puertas Giratorias o Modelo RIM (Renzulli Identification Model)*

Se convierte en un modelo de enriquecimiento enfocado a toda la escuela, flexible y abierto, que surge como alternativa a los modelos de inteligencia psicométricos centrados en un Cociente Intelectual de 130. Se expone como un sistema multifactorial de inteligencia, pudiendo ser descrito como un conjunto de procedimientos que permite seleccionar a aquellos estudiantes que sean capaces de, en algún momento, ofrecer respuestas propias de personas con alta capacidad. El modelo se abre al mayor número de alumnos posibles a partir del desarrollo de programas específicos desarrollados dentro o fuera del aula (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998). Este enfoque posibilita dar respuesta al 15-20% del alumnado porque recoge una concepción amplia de las altas capacidades -alto rendimiento y capacidad creativa-productiva - y también tener un mayor impacto en la identificación del alumnado. El profesorado adquiere un papel esencial en el proceso de identificación y selección, especialmente en el análisis de los procesos de creatividad y motivación. Por ello, será necesario que los docentes conozcan las características y necesidades que puedan definir los estudiantes seleccionados, así como recibir la capacitación necesaria en relación conl programar a desarrollar.

Según señalan Renzulli y Reis (1991) podrían destacarse tres grandes metas asociadas a este sistema:

1. Favorecer el desarrollo de la creatividad y el compromiso en la tarea en los estudiantes seleccionados para el “*Talent Pool*” (cantera de talentos) y de otros que podrían escogerse siguiendo otros procedimientos distintos.
2. Impulsar experiencias de aprendizaje y sistemas de apoyo que pudiesen facilitar la interacción entre la creatividad, el compromiso en la tarea y la capacidad intelectual de los estudiantes.
3. Proponer oportunidades, recursos y estímulos para el desarrollo y la aplicación de las conductas propias de las personas más capaces.

La selección y el número de estudiantes que formarán la “cantera de talento” (*Talent Pool*) vendrá condicionada por la naturaleza y los niveles de capacidad del grupo de referencia, así como por la habilidad del cuerpo docente para realizar modificaciones o adaptaciones del currículo y su disponibilidad para ofertar recursos y servicios distintos a los habituales. Según Renzulli y Reis (1981, 1991) el sistema de identificación deberá estar basado en propuestas que incluyan tanto el enriquecimiento como la aceleración y estas deberán desarrollarse en programas específicos o programas que impliquen parte del tiempo del alumno - *pullout programs* -. El Modelo de Puertas Giratorias puede ser descrito a partir de 6 pasos o niveles como resume la siguiente figura:

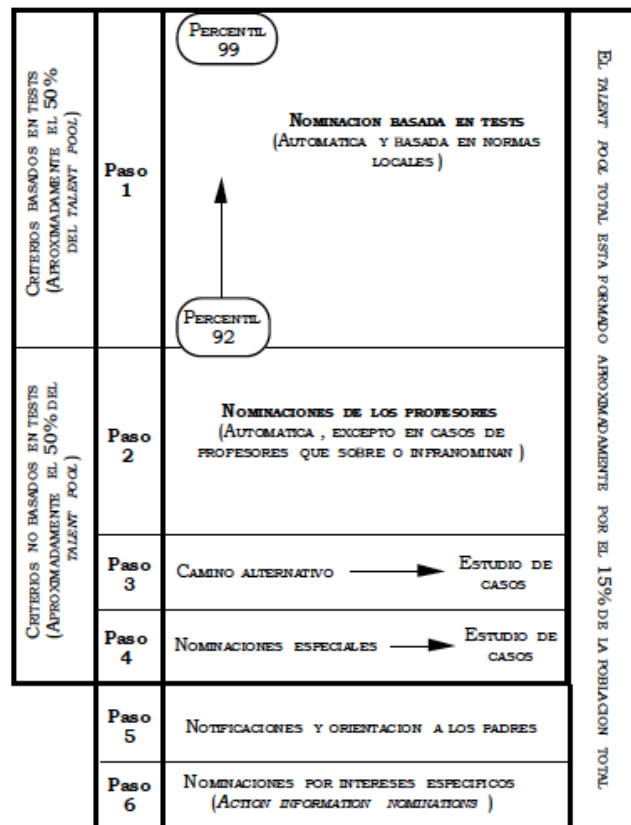


Figura 8. *Revolving Door Identification Model* de Renzulli (tomado de Renzulli y Gaesser, 1988, p.112).

Paso 1. Nominación basada en Tests: el nombramiento se asocia a los criterios basados en los test de inteligencia. En la aplicación de los test será necesario valorar los baremos del propio test y los baremos locales. Se identificarán estudiantes en función de las puntuaciones obtenidas en pruebas psicométricas, como por ejemplo en el BADyG o el BAT-7, y las pruebas de inteligencia no verbal -como pueden ser las Matrices o el Raven - pudiendo escoger al 50% del *Talent pool*. Consiste en la nominación automática de aquellos estudiantes que presentan un rendimiento por encima del percentil 85-92 % en algún test utilizado, o por encima del percentil 85 en puntuaciones de otros test, sin excluir a aquellos alumnos cuyo talento o capacidad no quede recogida en estos o puedan presentar un bajo rendimiento escolar, pero a la vez presenten brillantez o alta capacidad en algún rasgo. Esta selección deberá estar relacionada al tipo de programas de enriquecimiento que se desee desarrollar.

Paso 2. Nominaciones realizadas por el profesorado: una vez que se tenga un primer grupo de estudiantes seleccionado, para facilitar el trabajo del profesorado, se le ofrecerá un listado con sus nombres (Renzulli y Gaesser, 1988) y posteriormente deberán nominar a otros alumnos, del mismo grupo, que presenten características difícilmente recogidas en un test y que puedan presentar un alto potencial creativo-productivo. Este colectivo pasará a formar parte del *pool*. Renzulli propone que se utilicen sus Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores (*Scales for rating the behavioral characteristics of superior students, SCRBS*; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman y Westberg, 2002). Estas son las más validadas

empíricamente y las más utilizadas por el cuerpo docente de todo el mundo (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin y Systma Reed, 2009). Han sido diseñadas para obtener estimaciones sobre las características de los aprendices en diferentes áreas, como, por ejemplo: sobre sus características de aprendizaje, su capacidad creativa y motivación o su capacidad de liderazgo, entre otras, realizando una valoración y comparación con sus compañeros de grupo y no con otra población. Estas escalas ayudarán a identificar las fortalezas de los alumnos en relación con los atributos de los estudiantes dotados permitiendo establecer el perfil del alumno en los ámbitos que mide. Posteriormente, para asegurarse que ningún alumno con alto potencial haya podido pasar desapercibido, y después de estas dos primeras selecciones, se pasará a los pasos 3 y 4 basados en el estudio de casos obteniendo el 50% del *Talent Pool*.

Paso 3. Camino alternativo, estudio de casos: en este momento se conformará la mayor parte del *Talent pool*. Los comités escolares adquirirán la responsabilidad de definir cómo llevarlo a cabo a partir de nominaciones realizadas por los padres, por compañeros o a partir de autoevaluaciones realizadas por los propios alumnos. No es una nominación automática ya que el estudiante, una vez haya sido elegido, será estudiado por un comité y será este el responsable de dictaminar si debe incorporarse en la cantera de talento o no.

Paso 4. Nominaciones especiales no automáticas (convirtiéndose en la primera válvula de seguridad): serán efectuadas a partir de un análisis detallado de cada caso. Se elaborará un listado con el nombre de todos los escolares seleccionados en los pasos anteriores y este se ofrecerá al resto de profesores que les han impartido clases con anterioridad para que puedan seleccionar nuevos estudiantes, aun no seleccionados, que hayan podido presentar un alto potencial, una excelente visión estratégica o capacidad de liderazgo en las actividades de clase o en propuestas extracurriculares menos relacionadas con las académicas, mostrar intereses particulares muy destacados o alta productividad creativa. Las nuevas nominaciones serán estudiadas para poder ser incluidas en el programa. Con esta nueva acción se evitará olvidar a cualquier estudiante, ampliando y alejándose de decisiones que dependan únicamente de los test o de los docentes del año en curso, además de evitar efectos que puedan ser el resultado de profesores que nominan excesivamente o, por el contrario, manifiestan predisposición a no hacerlo. Si se cree oportuno, se considerará la opinión de los padres, pero no es apropiado utilizar la opinión de los iguales.

Paso 5. Notificación y orientación a los padres o tutores: se refiere al momento en el que se informa a los padres o tutores de los alumnos seleccionados de los resultados obtenidos. Se les comunica que sus hijos formarán parte del grupo de ese año -clarificando que esta elección no supone una certificación como alumno de alta capacidad. Se les describirán las características de los programas y recibirán información sobre el Modelo de los 3 anillos de Renzulli. Por otro lado, se conversará con los estudiantes escogidos explicándoles en qué consiste el programa, animándolos a involucrarse para conseguir nuevas metas.

Paso 6. Nominaciones por intereses específicos: se transforma en la segunda válvula de seguridad del sistema ya que permite no ignorar estudiantes que hayan podido ser olvidados para formar parte del *Talent pool*. Se ofrecerá orientación para que el

profesorado pueda fijarse, de manera especial, en aquellos estudiantes que muestren un interés especial en algún tema o área de estudio dentro o fuera de la escuela. Este proceso se realizará a partir de un sistema denominado *action information message* pudiendo detectar talentos para que posteriormente puedan trabajarse sobre ellos y puedan ser desarrollados.

Durante la aplicación del programa se permitirá, que un profesor, en todo momento, pueda elegir a un estudiante para que pueda ser valorada la posibilidad de su incorporación en el grupo seleccionado, convirtiendo la cantera de alumnos en un colectivo flexible y con “puertas abiertas”. Esto favorecerá que cualquier estudiante pueda entrar o salir del programa tras su valoración y su implicación en el mismo. El modelo de “Puertas abiertas o giratorias” podría ser complementado con el del *Talent Search* para evaluar el potencial de aquellos alumnos seleccionados en la fase 1. La propuesta de Renzulli se amplía más tarde con su Modelo SEM o Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (1997), propuesta que intenta dar un paso más planteando un modelo de educación enriquecida para todos los estudiantes del centro.

b) Modelo de Identificación Talent Search de Stanley

El Modelo de Identificación *Talent Search* (Stanley, 1971), introducido y aplicado en España por Javier Tourón desde mediados de los años 90, se encuentra entre los modelos de identificación más importantes utilizados en la actualidad en todo el mundo (Cf. Tourón, Fernández y Reyero, 2002; Tourón y Tourón, 2016; Tourón, 2020) por su importancia metodológica y práctica. *Talent Search* ha supuesto una verdadera revolución en la educación de los estudiantes más capaces (Colangelo, Assouline y Gross, 2004) teniendo como principal finalidad seleccionar a los estudiantes con más talento. Según Hernández y Gutiérrez (2014) el modelo *Talent Search* permite superar el “efecto techo” que algunos de los test o protocolos de identificación presentan. El “efecto techo” se produce cuando el rango de dificultad no es suficientemente amplio en relación con el potencial de la persona a la que se aplica un test o una prueba, produciéndose una posible ocultación de su capacidad. Es un factor importante a considerar, ya que se produce en numerosas pruebas de inteligencia y de aptitud intelectual utilizadas para la identificación de los estudiantes con capacidad superior.

El Modelo *Talent Search*, como técnica de identificación, puede ser aplicado a cualquier test y permite detectar el potencial real de los alumnos en algún dominio. En él se pone en marcha un protocolo de medición en dos fases: la primera denominada “*in level*” y la segunda “*out of level*”. Esta doble opción permite detectar si se está infravalorando la capacidad de algunos aprendices por defecto de dificultad. La fase “*in level*” consiste en aplicar una prueba de aptitud o inteligencia acorde a la edad y curso del alumnado grupo de estudio, generalmente utilizando un test académico estandarizado. Tras su aplicación, se realiza una preselección de aquellos estudiantes que se sitúan en un percentil de 95 o superior para poder ser reevaluados. Posteriormente, se inicia la segunda fase, “*out of level*”, donde se reevalúa a los alumnos previamente seleccionados por sus niveles superiores conseguidos en la fase anterior, aplicando el mismo test de aptitud o inteligencia desarrollado para alumnos mayores, habitualmente de 2 o más cursos superiores a su edad actual. El propósito final consiste en determinar cuál es el grado de talento de los participantes. Este proceso evitará que pueda producirse una

infravaloración y reconocer las diferencias intelectuales que existen entre los estudiantes más capaces (Tourón, 2005; Tourón y Tourón, 2011; Tourón, Tourón y Silvero, 2005). En esta segunda fase será necesario identificar a los alumnos altamente dotados y extraordinariamente diferentes, situados por encima del percentil 70, para poder adaptar el programa de enseñanza y el tratamiento educativo específico a sus necesidades (Tourón, 2013). Esta elección posibilitará que la adaptación del programa educativo se realice por la capacidad de los alumnos y no por su edad (Park, Lubinski y Benbow, 2008). De este modo, se realizará una intervención distinta a la del resto de pares a partir del diseño de itinerarios educativos personalizados donde se proporcione a los aprendices experiencias educativas de enriquecimiento y acelerativas. Es necesario puntualizar que los estudiantes que se sitúen en un percentil entre 95-97, en la fase “*in level*”, no tienen porqué obtener los mismos resultados, talento o potencial en la fase “*out of level*”.

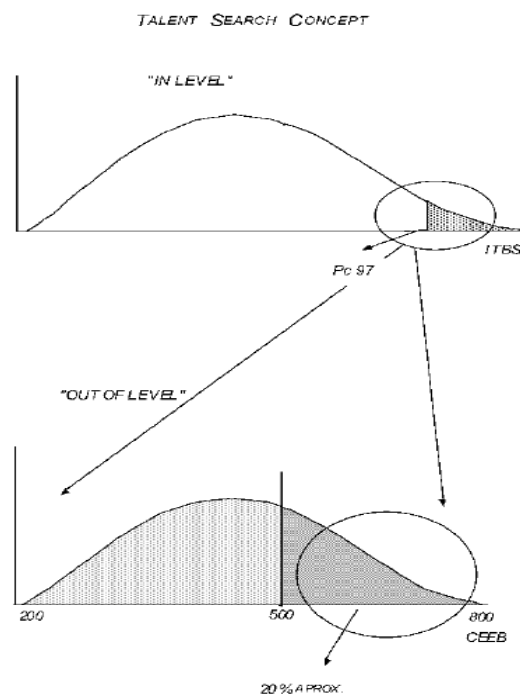


Figura 9. El modelo de identificación Talent Search original de Stanley (tomado de Tourón, 2020, p.27).

Estas propuestas podrán llevarse a cabo dentro y fuera del ámbito escolar, en contextos diferentes como pueden ser: los programas de verano, los talleres de fin de semana, las programaciones educativas en línea o los estudios en casa, entre otras. La admisión a esta oferta no debería basarse únicamente en la capacidad intelectual sino también en la valoración de las capacidades específicas, el nivel de motivación, la persistencia y la pasión manifestada por cada estudiante ante las propuestas presentandas y delante del aprendizaje. Existen muchos estudios que muestran los resultados de los *Talent Searches* y que confirman su conveniencia en su dimensión de identificación (Goldstein, Stocking y Godfrey, 1999; Tourón y Reyero, 2002), especialmente en relación con los alumnos más capaces.

II.5. AGENTES EDUCATIVOS QUE INTERVIENEN EN LA IDENTIFICACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO

Teniendo en cuenta lo dicho, se cree oportuno volver a resaltar la idea de que el proceso de identificación y diagnóstico no es un proceso unilateral, sino que en él intervienen diferentes agentes: el propio alumno con alta capacidad, la familia, el profesorado, los compañeros y el personal especializado que tenga relación con el estudiante, como por ejemplo psicólogos o educadores de actividades extra-escolares, entre otros. Respecto al estudiante, este crece y se desarrolla principalmente en la familia y la escuela y por ello, el intercambio de información y la comunicación que debe haber entre ambos contextos debe ser fluida y constante. Una apropiada coordinación permitirá la unificación de criterios y la mejora de la situación psicoeducativa, además de la disminución o la desaparición de creencias y mitos que puedan entorpecer una correcta intervención. La formación específica del profesorado y el asesoramiento a las familias facilitará el acompañamiento de cada alumno y el diseño de planes personalizados.

II.5.1. El papel del docente

Un aspecto importante a considerar durante el proceso de identificación es el papel que adquiere el docente en ella por ser una de las personas más significativas en el ámbito escolar y social del alumnado (Roedell, Jackson y Robinson, 1980), por su capacidad para observar, de forma temprana, indicios y rasgos que puedan suponer una alta capacidad además de poder propiciar la solicitud de una completa evaluación psicopedagógica. Siguiendo las reflexiones de Grau (1995) y como ya se ha expuesto con anterioridad, es necesario no olvidar que el objetivo fundamental de esta identificación que realice el profesorado no debe consistir en etiquetar al alumno sino en conocerlo y enfatizar sus potencialidades con el fin de poder ofrecerle las ayudas educativas oportunas que precise.

Las valoraciones del profesorado permiten realizar un *screening* de un gran número de alumnos, economizando tiempo y esfuerzo. La observación se convierte en la herramienta principal por posibilitar lograr una amplia y valiosa información sobre el alto rendimiento académico, la creatividad y la motivación del alumno, tres características exigidas en todo proceso de identificación (Renzulli, 1987). Asimismo, ofrecen información valiosa sobre cómo el estudiante se relaciona con el entorno, cuál es su voluntad para asumir riesgos y enfrentarse a los obstáculos y a las nuevas experiencias y sobre otros rasgos relacionados con su personalidad y su capacidad para aprender. Estas apreciaciones no pueden ser consideradas como únicas ya que deben producirse unas condiciones para poderlas utilizar en el proceso de identificación (Hoge y Cudmore, 1986). Entre los requisitos necesarios surge la exigencia de que los maestros posean actitudes específicas y una preparación adecuada hacia la alta capacidad y el propósito del proceso de identificación, además de disponer de instrumentos apropiados para expresar sus opiniones y dictámenes sobre los casos (Tourón y cols. 1998; Richert, 1991; Davis y Rimm, 1994).

Finalmente, en lo que se refiere a este colectivo y a la realidad educativa actual, puede demostrarse la dificultad que presenta el profesorado para realizar una detección y evaluación de este grupo de alumnos. García Yagüe (1986) afirma que la mitad de los alumnos pasan desapercibidos para el cuerpo docente y entre las principales causas destacan su falta de formación, así como la precisión con la que se detectan. De esta forma se llega a la conclusión de que muchos docentes no son buenos identificadores influyendo la falta de entrenamiento y de práctica. Otros factores que intervienen negativamente en la identificación realizada por los maestros están relacionados con el desconocimiento de los atributos que caracterizan a este colectivo de alumnos (Acereda y Sastre, 1997), la falta de recursos para llevar a cabo su detección y la desinformación del tipo de atención que requieren y de las medidas de intervención más oportunas para ser utilizadas. Por último, de la constatación y concreción de estas dificultades se deriva la necesidad de definir y aplicar planes de formación que ofrezcan una ayuda específica y cualitativa al colectivo de profesionales de la educación para que puedan llegar a ejercer un papel efectivo en la identificación. Cabe destacar, que en la propuesta de intervención *Talent 360* se presenta en este trabajo propone un programa formativo para el profesorado y otros componentes de la Comunidad Educativa como elemento imprescindible para su comprensión, identificación y atención educativa.

II.5.2. El papel de la familia, los compañeros y otros profesionales

La familia adquiere también un papel extraordinariamente importante en el proceso de identificación. El núcleo familiar se convierte en el primer sistema identificador pudiendo aportar una valiosa información por ser el mayor conocedor de las características y necesidades de los estudiantes. Entre los padres pueden darse diferentes tendencias de actuación. Por un lado, es habitual que las familias, cuando constatan habilidades y comportamientos distintos en sus hijos en relación con el resto de niños de la misma edad, tiendan a la confusión y al no querer poner nombre a lo que le su sucede a su hijo por el miedo a una posible diferenciación o etiquetación. Por otra parte, puede suceder también que, al conocer las capacidades de sus hijos, los progenitores adquieran expectativas desajustadas que pueden llegar a influir negativamente sobre sus hijos. Resulta especialmente importante el intercambio de información que se produzca entre la familia y los centros escolares para poder definir un perfil que recoja las características evolutivas y cognitivas que ayuden a describir a cada alumno. Esta comunicación influirá positivamente en su evolución, desarrollo y aprendizaje y posibilitará compartir dudas, inseguridades y preocupaciones.

Es conveniente también prestar atención a la información que pueden aportar los compañeros de clase del estudiante. Esta deberá considerarse ser considerada ya que podría añadir un punto de vista diferente a la que puedan aportar otros agentes implicados. De igual modo, la información facilitada por otros profesionales del campo de la educación y la psicología posibilitará completar el proceso de identificación y la evaluación psicopedagógica del alumno.

II.6. EL PROCESO EVALUADOR DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Como ya hemos mencionado, la detección temprana y la evaluación psicopedagógica, desde un enfoque multidimensional y contextualizado, se convierten en los primeros pasos para identificar las necesidades específicas de atención y aprendizaje de los alumnos con alta capacidad. La evaluación del ámbito cognitivo-intelectual, académico-curricular, socio-efectivo, la creatividad y la observación y registro de las conductas y producciones relacionadas, además de la evaluación del contexto posibilitará determinar las condiciones, exigencias y posibilidades del entorno personal, escolar, familiar y social de cada escolar.

Una vez finalizada la evaluación psicopedagógica se analizará y contrastará la información y se concretarán las necesidades personales y escolares de cada alumno para poder realizar una planificación de acciones, ordinarias o extraordinarias, para dar respuesta a sus necesidades y aspiraciones. Toda esta información quedará recogida en un primer informe que redactará el tutor del aula y que deberá complementar el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Partiendo del supuesto de la capacidad del tutor para la observación y eficacia en el aula, este redactará un documento donde se describan las capacidades del alumno y se especifiquen sus fortalezas, así como las posibles dificultades que pueda presentar. Posteriormente este registro deberá ser revisado y complementado por otros docentes que tengan un contacto directo con el escolar, será transmitido al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y, juntamente con la dirección del centro, se pedirá la autorización y conformidad correspondiente a los padres o tutores legales del alumno para poder realizarse un dictamen. El informe de evaluación psicopedagógica final incluirá:

- a) Datos personales del alumno.
- b) Aptitudes generales y específicas.
- c) Competencia curricular.
- d) Preferencias de aprendizaje y ritmo de trabajo.
- e) Motivación, intereses académicos y esfuerzo.
- f) Información referente al ámbito afectivo, emocional y social: auto concepto, sociabilidad, sinceridad, emotividad, eficacia, ambición, etc.
- g) Rasgos básicos de la personalidad.
- h) Datos valiosos sobre su contexto escolar: amistad, relación con sus pares, adaptación, etc.
- i) Información sobre el contexto socio-familiar.
- j) Concreción de las necesidades educativas detectadas.
- k) Orientaciones para el trabajo escolar en el centro y fuera de él: medidas ordinarias y extraordinarias (si fuesen necesarias).
- l) Pautas de actuación para la familia.

El informe deberá actualizarse transcurridos dos años de su fecha de emisión o de su última actualización. Las pruebas de reevaluación serán importantes y necesarias ya que aportarán información cualitativa para estudiar el progreso del estudiante y ajustar la evaluación valorando la eficacia de la respuesta educativa, considerando los talentos y

las potencialidades como algo educable y emergente y no como algo fijo e inmutable (Treffinger y Feldhusen, 1996).

Posteriormente, y después de que se haya informado a las familias sobre los resultados obtenidos y sobre las posibles medidas a aplicar, la dirección del centro elevará, si procede, a la Dirección Provincial la solicitud, incluyendo: el informe del equipo docente, el informe de evaluación psicopedagógica, la posible propuesta de modificación curricular, así como el documento de conformidad de los padres. La inspección educativa será la encargada de elaborar un segundo informe sobre la idoneidad de la propuesta y valorará si son respetados los derechos del alumno y de sus familias. De esta forma, la Dirección Provincial remitirá la documentación mencionada a la Dirección General de Renovación Pedagógica. Finalmente, la Dirección General de Renovación Pedagógica resolverá en el plazo de tres meses, a contar desde la presentación de la solicitud en la Dirección Provincial, y comunicará dicha resolución a la Dirección Provincial y a la Dirección del centro para su traslado a los interesados. Es necesario constatar que, dado que en estos momentos existe diferente normativa en relación con el colectivo de alta capacidad en las diferentes comunidades autónomas, este proceso puede variar en los pasos y en el ajustamiento de las medidas.

II.7. NECESIDAD DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA PERSONALIZACIÓN PARA EL ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD

En nuestra opinión, el confirmar que los alumnos más capaces necesitan de una intervención educativa específica nos induce a trabajar por una propuesta que posibilite la personalización de su aprendizaje. Para lograr este cometido, entendemos que los centros escolares deberían convertirse en espacios inclusivos y equitativos, que no igualitarios, en los que se desarrollen programas que tengan presente y respondan a las necesidades de todo el alumnado, convirtiéndolos en protagonistas reales de su vida y aprendizaje (Callahan, 1986, 1993; Gagné, 2008; Muñoz & Espiñeira, 2010). Dicho de otro modo, es necesario organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje combinando experiencias educativas que se ajusten a las particularidades intelectivas y a la personalidad de cada escolar, entendiéndolas como una manifestación de un conjunto de rasgos comunes y específicos que exigen una acción educativa personal (Orden Hoz, 1975, 1988). Para conseguir este cometido será preciso fomentar una educación integral, que permita a los escolares la adquisición, no únicamente de conocimientos y destrezas, sino también de aquellas competencias que los capaciten para la vida y que permitan fomentar su bienestar personal y social.

Desde esta perspectiva, la intervención educativa con cada alumno deberá partir del conocimiento de su perfil que posibilitará conocer y definir su modo de ser y de aprender, sus necesidades y aspiraciones como punto de partida para la implementación de nuevas actuaciones educativas que den respuesta, de forma equitativa, a sus necesidades para implicarle en su proceso de aprendizaje como máximo protagonista y responsable. Para ello, deberán ser valoradas todas las variables que envuelven su desarrollo, tanto las cognitivas como las psicosociales, que necesitan ser deliberadamente cultivadas (Subotnik, Olszewski- Kubilius & Worrell, 2011).

II.7.1 Educación Personalizada y medidas de personalización

Como ya se ha avanzado con anterioridad, por la necesidad de una propuesta educativa concreta para el alumnado con alta capacidad el estudio y elección de la Educación Personalizada, basada en su apuesta por la personalización del aprendizaje, se fundamenta en su capacidad para convertir el proceso educativo en un camino de formación personal para cada estudiante. Desde una visión unitaria de la persona, la Educación Personalizada se define como una concepción educativa con fines pedagógicos abierta a todas las aportaciones que ayuden al respeto de las cualidades y posibilidades singulares y a la perfección intencional de cada individuo. Esta se aproxima al concepto de persona a partir de la descripción y la confluencia entre sus principios fundantes- el de identidad, apertura y originación, que sirven de fundamento a su ser personal- y unas dimensiones que ofrecen unidad y totalidad a su ser (Bernardo, Calderero, Javaloyes, 2008). Estos principios fundantes y dimensiones quedan resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 7. Aproximación a los fundamentos de la Educación Personalizada

Principios fundantes		Dimensiones de la persona
<i>Principio de Identidad</i> ↓ le permite ser ella misma <i>Principio de Apertura</i> ↓ salir de sí misma <i>Principio de Originación</i> ↓ ser originada	UNIDAD de la persona	<i>Dimensión Corporal</i> ↓ elementos biosomáticos <i>Dimensión Afectiva</i> ↓ Sentimientos, emociones... <i>Dimensión Volitiva</i> ↓ bien <i>Dimensión Intelectiva</i> ↓ verdad es individual

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, creemos oportuno destacar el *principio de Identidad* que concede a la persona poder “ser ella misma” y en ella quedan encuadradas su singularidad, autonomía, dignidad y libertad para actuar. El segundo principio, el de Apertura a la realidad, posibilita a cada individuo salir de sí mismo para comunicarse con los demás y con el medio que lo rodea y, por último, el de *Originación* permite expresar la inviabilidad de ser por sí mismo. Las dimensiones, íntimamente unidas entre ellas, se convierten en todas aquellas características, propiedades y facultades que nos constituyen como personas.

Estas hacen referencia a:

- *La dimensión Corporal*: que incluye el cuerpo, su cuidado, su salud y su desarrollo.
- *La dimensión Afectiva*: pretende la belleza y ayuda a cada individuo a forjar su carácter. En ella se incluyen los sentimientos, las emociones, las tendencias, los impulsos y las pasiones.
- *La dimensión Volitiva*: implica enseñar al estudiante a pensar, a fortalecer la voluntad y a obtener virtudes para su íntegro desarrollo.
- Y, por último, la *dimensión Intelectiva*, que incluye aptitudes o capacidades que constituyen el proceso de pensar: la percepción y atención, la reflexión, la memoria, la imaginación y creatividad, la expresión simbólica y la práctica (Carrasco, 2011) para que el escolar pueda llegar a ser consciente de cómo aprende, favoreciendo su desarrollo en un clima intelectual que estimule su sentido crítico, su confianza y responsabilidad.

Bajo esta perspectiva, la persona es considerada como un ser peculiar, con una identidad única, que se manifiesta en su singularidad y en su necesidad de ser ella misma. Esta singularidad le permite reconocerse en su individualidad y con los valores que le son propios además de como ser original, irrepetible, autónomo, creativo e íntegro, con una identidad, individual como colectiva, y una intimidad personal que le propicia que pueda reconocer cuáles son sus potencialidades y fortalezas.

Por otro lado, la Educación Personalizada, en la medida en que intenta responder a la apertura de la persona, reconoce que todo ser posee posibilidades personales para explorar, transformar y poder cambiar el contexto que le rodea (Buitrago y Lilia, 2001) y estar abierto a la realidad singular con la que interactúa comunicando y, a la vez, recibiendo y necesitando a los demás como los otros seres le necesitan a él. Esta necesidad de apertura y comunicación con el mundo le facilita ampliar su horizonte personal, convivir, comprender y vincularse a la naturaleza y a otros seres humanos, creando relaciones familiares, sociales y de amistad de calidad. A diferencia de la Educación Individualizada, la Educación Personalizada centra su atención en el estudiante sin olvidar su dimensión social (García Hoz, 1988a). Por lo tanto, la persona no solo es única e irrepetible, sino que convierte en único y propio lo que hace (García Hoz, 1993) con actos singulares y dispares. La Educación Personalizada se presenta como una formación integral y este tipo de educación tiene la capacidad de dar unidad a todos los aspectos de la vida de un hombre (García Hoz, 1987).

Considerando todo lo anteriormente expuesto, un enfoque de enseñanza personalizador anima a traspasar el currículum determinando qué, para qué y cómo debe aprender el estudiante y también define cuál es su papel en el proceso educativo, huyendo de un esquema tradicional en el que todos los alumnos hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales (ITE, 2009, p. 1). El propósito principal se convierte en adecuar la intervención educadora a la diversidad de los educandos, a sus características específicas y a su individualidad (Pérez Juste, 2000) como una oportunidad de crecimiento a lo largo de toda la vida. La Educación Personalizada es valorada por su apertura a todas las corrientes de pensamiento, investigaciones, sistemas, métodos, técnicas, estrategias y procedimientos que contribuyan a la

formación, capacitación y mejora de la persona (Castellanos, 2013; Bernardo et al., 2011). La Educación Personalizada tiene como base primitiva una perspectiva constructivista que aboga por una construcción significativa del conocimiento como resultado de la interacción con el medio, los demás y uno mismo, englobando de forma poliédrica y holística todos los elementos necesarios para conseguir el desarrollo integral de cada alumno. De esta manera, la persona es el fundamento de la educación, su origen y su meta (García Hoz, 1993) y esto implica, educarla como persona, educar toda la persona y a cada persona convirtiéndola en el fin último de la educación.

La actividad educativa personalizada se convierte en un medio de educar y educarse exigiendo a cualquier acto educativo que contribuya a la formación de la persona (García Hoz, 1988) debiendo reunir las siguientes características: significativa, consciente, libre, razonadamente difícil y satisfactoria (Bernardo Carrasco et al., 2007). De esta manera, siendo la persona el centro será preciso tener en cuenta tantos los factores humanos - alumnos, profesorado, familias, etc.; - como los factores técnicos -entendidos como la organización educativa del tiempo y el espacio, el proceso de enseñanza y aprendizaje y el conocimiento y orientación de los alumnos y de sus progenitores -, las necesidades, los intereses y circunstancias personales de cada alumno y la situación en el tiempo histórico y geográfico conociendo el entorno más próximo. La adecuación del proceso educativo a tales peculiaridades posibilitará la definición de un proyecto de trabajo y de actuaciones educativas con objetivos alcanzables y técnicas adecuadas a las características del alumno (García Hoz, 1988) que permitan maximizar la personalización del aprendizaje para llegar al máximo desarrollo, maduración y nivel de capacidad.

Justificar la personalización del aprendizaje como la orientación más acorde para dar respuesta a la peculiar combinación de rasgos comunes y específicos que caracterizan a los alumnos con alta capacidad supone enmarcar el trabajo a realizar en el aula desde una práctica educativa que permita a cada alumno su desarrollo y perfeccionamiento, desde la responsabilidad, la confianza y la libertad personal. Durante este proceso será necesario impulsar su autonomía, autenticidad y obertura al mundo para que logre conducir y realizar su Proyecto Personal de Vida. Para la adecuación de la intervención a esas peculiaridades será preciso tener en cuenta las siguientes medidas de actuación y estrategias centradas en el aprendizaje que se describen a continuación.

II.7.1.1. Definición del Perfil Personal del alumno

Para argumentar razonablemente la toma de decisiones sobre qué y cómo trabajar con cada alumno será necesario, en primer lugar, definir su perfil particular como estudiante. Esta concreción permitirá conocer sus fortalezas, intereses, preferencias de aprendizaje y modos de expresión. Además, será importante adquirir datos sobre posibles dificultades o ayudas que pudiese necesitar el alumno, así como información sobre el contexto en el que crece y aprende. Toda esta información posibilitará articular una modificación y adaptación de los métodos, el currículo y el entorno asegurando el dominio de los estándares más altos posibles que pueda alcanzar (Tourón, 2014). Para que la información del perfil pueda ser accesible a los profesionales que trabajen con él, podrá recopilarse en un portfolio o en una carpeta individual del alumno. Este portfolio podría tener un formato similar al que propone Renzulli y Reis en su Portfolio Total del Talento (1997, 2008; Renzulli, Reis y Tourón, 2021). El creador de perfil se convierte en

uno de los componentes principales que conforman el *Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela /Schoolwide Enrichment Model-SEM*), modelo que adquiere una relevancia especial por inspirar la creación del programa de intervención que se presenta en este trabajo, como se explicará posteriormente de manera más extensa. El creador de perfiles (*Renzulli Profiler*, Renzulli y Reis, 1997, 2008; Purcell y Renzulli, 1998) es un cuestionario en línea, sencillo de utilizar y de eficacia probada, que facilita crear el perfil único de cada escolar basándose en tres áreas a las que se le atribuye la misma consideración: las aptitudes, los intereses y los estilos de aprendizaje (de pensamiento y expresión). Este perfil se incorpora al Portafolio Total del Talento que se convierte en una carpeta, en formato papel o digital, que facilita poder recoger evidencias del proceso personal de aprendizaje que lleva a cabo cada alumno y realizar una evaluación diagnóstica del mismo. Además, ayuda a documentar tanto su rendimiento como su satisfacción y entusiasmo y hacer un seguimiento continuado de su proceso.

La información que compendia el perfil de cada alumno se obtiene a partir de la observación que realice el profesor, el análisis de los resultados que obtenga en los tests estandarizados y los logros obtenidos por el estudiante en cursos anteriores, las actividades que ayuden a profundizar en las áreas de su interés, la valoración de los productos que efectúe y a partir de la revisión del progreso y la evaluación sumativa que se realice durante todo el proceso de aprendizaje. Esta recopilación de datos deberá ser actualizada periódicamente y podrá complementarse con datos adicionales que los docentes obtendrán a partir del análisis de otros trabajos que el alumno lleve a cabo en otras materias o en casa, con datos que puedan aportar otros compañeros y profesionales y los obtenidos en las reuniones con las familias y con los propios alumnos. Adicionalmente, otra forma de ampliar esta información personal sobre un escolar irá unida al uso de los *Cuestionarios de Rogers*, herramienta ya descrita en el apartado II.4.3.1.1.

Desde un enfoque personalizador, la definición del perfil de cada alumno posibilita que el docente pueda conocer profundamente a cada alumno facilitando la posterior orientación de la respuesta educativa, la concreción de los objetivos personales que se desean lograr y poder concretar la manera de trabajar para conseguirlos. Este acercamiento a sus necesidades e intereses podrá impulsar, a su vez, la creación de *Comunidades de Aprendizaje*, como sucederá en *Talent 360*, congregando a estudiantes con capacidades y aspiraciones similares para que trabajen y se enriquezcan mutuamente.

II.7.1.2. Progresión basada en competencias

Como segunda medida para la personalización, la educación basada en competencias posibilita que cada estudiante pueda desarrollar sus competencias cognitivas y de gestión por medio de actividades individuales y grupales. Mediante este enfoque el alumno podrá avanzar a su propio ritmo, dominar los objetivos de cada materia y elegir cómo demostrar lo aprendido para llegar a conseguir sus metas. La pretensión de la educación basada en competencias recae en que el estudiante, ofreciéndole múltiples vías para demostrar lo que sabe y puede hacer, sea capaz de hacer suya la información y pueda transformarla en conocimiento significativo y funcional (Tourón y Martín, 2019). Las competencias incluyen objetivos de aprendizaje claros, explícitos, medibles y transferibles

posibilitando que cada estudiante alcance el dominio antes de pasar al siguiente nivel. Para ello, será necesario que el docente realice un acompañamiento continuo y una evaluación sistemática y significativa que le permita valorar el grado en el que los alumnos van avanzando y se acercan a sus objetivos de aprendizaje previamente establecidos. Este apoyo, seguimiento y *feedback* continuo, a partir de intervenciones y experiencias de aprendizaje auténticas y personalizadas, le permitirá dar respuesta a las necesidades y dificultades particulares que muestren los alumnos, ampliar sus fortalezas, reforzar los conocimientos adquiridos y las habilidades que sean necesarias, permitiéndoles demostrar su dominio a través de un desempeño dado. Esta forma de enseñar y aprender enlaza con el propósito principal del aprendizaje personalizado, que no es otro, que el desarrollo óptimo del potencial de cada estudiante.

II.7.1.3. Diseño de Planes y Entornos Personales de Aprendizaje

Desde el deseo de fomentar la capacidad de cada alumno para formular y realizar su Proyecto Personal de Vida y la elección de un enfoque que abogue por el respeto y la adecuación de la propuesta educativa a las condiciones personales de cada estudiante se motivará el diseño de *Planes Personales de Aprendizaje*. Estos proyectos posibilitarán que cada escolar pueda realizar un recorrido diferenciado a través del currículum, que permita dar respuesta a sus preferencias en función de su progreso y las metas de aprendizaje a lograr. En estos planes personalizados se definirán los objetivos de aprendizaje -únicos y personales para cada alumno -, a través de un trabajo conjunto entre el docente y el estudiante, convirtiendo al alumno en el gestor de su propia ruta. Desde esta definición, no se podría hablar de la existencia de dos itinerarios idénticos ya que cada alumno es considerado como único e irrepetible (Coll, 2013). Para posibilitar una correcta planificación del trabajo académico desde un enfoque integral de la labor educativa, cada plan deberá detallar las estrategias instructivas, los recursos de enseñanza, las experiencias y los procedimientos de evaluación que se llevarán a cabo teniendo en cuenta el conjunto de experiencias interrelacionadas de formación en las que se vea inmerso cada estudiante, en los diferentes contextos donde participe.

En estos trayectos personales de aprendizaje, el docente se convierte en guía y en el eje integrador de la realización personal de cada alumno fortaleciendo la asesoría, la orientación y el acompañamiento en el trabajo diario y posibilitando la presentación y adquisición de nuevos conocimientos. El docente será el encargado de estimular al estudiante como coordinador de su aprendizaje, con rigurosidad y exigencia, objetividad y flexibilidad, estableciendo con él una adecuada comunicación y ofreciéndole la oportunidad de tomar decisiones sobre las actividades de aprendizaje donde participa. En este proceso será necesario animar la participación de otros agentes educativos que se convierten en facilitadores de aprendizaje por la influencia que adquieren en la trayectoria personal y escolar de cada alumno, posibilitando el intercambio, la confrontación y la cooperación entre ellos. Estos itinerarios se alejarán de poseer un carácter estático y se reelaborarán a medida que cada escolar viva nuevas experiencias formativas, buscando la relación entre sus necesidades, intereses y las metas de desarrollo personal y social a conseguir. Las elecciones que el escolar tome, marcarán el camino educativo a seguir. El estudiante deberá ir demostrando el dominio de cada objetivo de su plan para poder pasar a niveles superiores. A partir de estos Planes Personales de Aprendizaje no solo construirá los conocimientos sobre lo que está

aprendiendo sino también sobre él mismo como aprendiz (Falsafi y Coll, 2011). Esta conciencia de aprendizaje le posibilitará reflexionar sobre qué y cómo aprende, dónde aprende mejor, qué condiciones le benefician, cuándo necesita ayuda y cómo debe pedirla además de mejorar sus competencias para mostrar autocontrol ante el proceso y los resultados y reajustar sus metas para despliegue de todo su potencial. Por último, el diseño de procedimientos de evaluación, donde intervenga el profesor y el alumno conjuntamente, posibilitarán reflexionar sobre el trabajo que se vaya efectuando y determinar la forma de exponer las evidencias de dominio.

En un modelo de aprendizaje que tiene como centro al alumno se prioriza la adecuación a su singularidad y se facilita que el estudiante se mueva en múltiples contextos de aprendizaje. Estos entornos deben ser valorados e incorporados en el contexto educativo formal (Coll, 2016) y por ello, se opta por la definición de Entornos Personales de Aprendizaje. El *Entorno Personal de Aprendizaje*, conocido habitualmente como PLE, se define como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades donde cada aprendiz utiliza o participa de forma habitual para aprender (Adell, y Castañeda, 2010). Habitualmente en él predomina el uso de herramientas digitales que permiten al alumno gestionar su aprendizaje. El PLE posibilita crear un ambiente de aprendizaje abierto, flexible y virtual para alcanzar los propósitos personales, permitiendo al alumno gestionar su propio aprendizaje y la posibilidad de interactuar y crear redes personales y de conocimiento. Su definición tiene en cuenta las características personales y las necesidades de aprendizaje específicas de cada estudiante, animándole en la adquisición y creación de conocimiento y a compartirlo utilizando distintas herramientas que ofrece Internet. La incorporación de la tecnología en este proceso pretende conseguir un impacto cualitativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo una mayor organización y gestión del tiempo asimismo como la posibilidad de compartir información y recursos con mayor facilidad.

De este modo, exigirá por parte del alumno un aprendizaje de competencias para el uso de tecnologías digitales (García San Martín, M. J., Hidalgo, M. y Márquez, A., 2021) para poder participar en experiencias valiosas en las que pueda interactuar con distintos contextos de actividad y no únicamente en las que se produzcan en el aula. Este marco se amplía gracias a la integración de las tecnologías de Información y Comunicación - Tics- en los procesos de enseñanza y aprendizaje condicionando el enriquecimiento de los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores de cada escolar. Esta formulación posibilitará ampliar el uso de recursos que ayuden al alumno al acceso a nueva información – a partir de sitios de publicación, multimedia, etc. -, aquellos que le faciliten la creación, la edición y divulgación de contenido y, por último, de aquellos que favorezcan la relación y el compartir experiencias con otras personas- de forma sincrónica y asincrónica (Attwell, 2007) - a través de distintos objetos de información - textos, videos, fotos - y de recursos que sirvan para establecer relaciones para aprender con ellos y de lo que otros hacen. Estas interacciones ayudarán al escolar a decidir con quién desea compartir o colaborar buscando relaciones enriquecidas con personas con intereses similares, creando de esta manera su propia red personal de aprendizaje. Desde esta orientación, será necesario crear propuestas educativas amplias y variadas, donde el estudiante pueda construir su red de recursos y gestionar y administrar las fuentes a las que tenga acceso y que le posibiliten comunicar lo aprendido en relación con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos. El alumno, progresivamente, irá

incorporando herramientas a su PLE dándoles uso y un significado propio (Dabbagh y Kitsntas, 2012).

El diseño de este entorno deberá tener en cuenta todos aquellos elementos operativos - organización y asignación del tiempo y del espacio, el agrupamiento del alumnado, la elección de las estrategias instructivas a utilizar, etc. - que faciliten responder a las necesidades particulares y cambiantes de los estudiantes y, más concretamente, tener presente la complejidad cognitiva de los alumnos más capaces, ofreciendo experiencias variadas y significativas en las diversas disciplinas o campos de estudio que se propongan. El desarrollo de las aptitudes intelectuales y la sistematización del conocimiento se realizará a partir de la utilización de métodos globalizados – aglutinando un grupo de disciplinas distintas a través del trabajo interdisciplinar - y a su vez de métodos especializados - abordando un único tema o centro de interés – que ayuden a mejorar el pensamiento crítico, lógico y creativo de cada escolar. El contexto individual de aprendizaje de cada estudiante se combinará con el grupal, incorporando las estrategias personalizadas que permitan la aplicación del conocimiento en la vida cotidiana y el logro de los objetivos personales.

Como síntesis de todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la Educación Personalizada, desde su marcado carácter personalizador, se fundamenta en el perfeccionamiento intencional de las facultades específicas de cada alumno - inteligencia y voluntad -, sus notas fundantes y sus dimensiones mediante la actividad bien realizada, consciente y desde la libertad y la coexistencia cordial (García Hoz, 1993) considerando a cada escolar como un ser activo con posibilidades personales para explorar y transformar el mundo (La Marca, 2007). Y es, precisamente, desde este enfoque más personalizador que surge la determinación de su conveniencia para el colectivo de alumnos con alta capacidad por su soporte a transformar la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares.

A continuación, se exponen las características básicas que definen un estilo educativo personalizador y la conveniencia de la incorporación del marco de enseñanza del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los programas de atención educativa para el colectivo de alumnos más capaces por su capacidad para colaborar en la personalización del aprendizaje.

II.7.2. Factores que posibilitan la Personalización del Aprendizaje

II.7.2.1. Características básicas del estilo educativo personalizador

El estilo de enseñanza personalizado se caracteriza por ser (García Hoz, 1988):

1. *Integrador y abierto*: convirtiéndose en un modelo que aúna todos los elementos de la realidad desde una visión integradora y desde el principio fundante de la apertura, acogiendo la diferencia como un elemento integrador y superando cualquier reduccionismo que pudiese aparecer. Trabaja por la integración de los distintos conocimientos para que el alumno sea capaz de relacionarlos impulsándose una actitud de apertura hacia el otro, hacia la realidad natural,

social, familiar, trascendental y cultural buscando la complementariedad entre el estudio y la experiencia, las ideas y la conducta, la tradición y la innovación, la libertad y la responsabilidad con el objetivo de favorecer el desarrollo de todas las posibilidades de cada persona.

2. *Reflexivo y crítico*: la reflexión adquiere un peso fundamental para dar carácter humano al aprendizaje adquiriendo una consciencia de la propia vida y poder valorar e interpretar lo que sucede alrededor desde la reflexión personal. Asimismo, deberá estimularse la interpretación crítica y creativa de los datos y la formulación de juicios y opiniones fundamentados con criterio, aprendiendo a hacer análisis y valoraciones evitando las repeticiones.
3. *Singularizador y convivencial*: se aleja de la despersonalización e impulsa el cultivo de la singularidad para que cada estudiante pueda actuar por sí mismo reforzando su identidad y autonomía personal, incrementando su confianza y autoestima para obtener el logro de sus metas. La atención personal en el aula irá unida al cultivo de una comunicación que facilite el encuentro y la convivencia con la comunidad, especialmente en la escuela y la familia, y satisfaga la necesidad humana de la apertura a los demás a través de interacciones enriquecidas y la tendencia a la solidaridad para dar sentido a la propia vida. Se deberá cultivar la sinceridad y la comunicación entre el profesor y el alumno, fomentar la amistad y el compañerismo entre iguales, así como crear un ambiente de trabajo colaborativo y cooperativo que favorezca la adquisición de hábitos y rutinas.
4. *Operante y creador*: el carácter práctico del estilo operante y creador conduce a la utilización de una metodología operativa y participativa que impulse el aprender haciendo. A través de él, se promoverá y reforzará la capacidad expresiva y creativa de cada alumno motivando la reflexión y la realización de trabajos fruto del acto creador que es capaz de realizar cada persona. Las características personales, los intereses y las motivaciones de los estudiantes serán utilizados como base de las programaciones y proyectos dando valor a la Obra Bien Hecha.
5. *Exigente y alegre*: se aspira al trabajo bien hecho que tienda a la alegría y que valore el esfuerzo personal, la responsabilidad en el trabajo para conseguir el bien personal y grupal, exigiendo rendimientos no únicamente suficientes sino satisfactorios, aprendiendo a gestionar los errores y los fracasos. El optimismo, la esperanza y la confianza del docente hacia las posibilidades de cada alumno y de las suyas propias posibilitará la potenciación de iniciativas que ayuden a desarrollar las aficiones e intereses como fuentes de estímulo e intercambio.

Los atributos descritos que definen el estilo de enseñanza personalizado implican un diseño que facilite el avance de cada alumno en su aprendizaje. La actuación y planificación que realice cada estudiante vendrá determinada en función de las posibilidades que se le ofrezcan, el proceso que se siga y del modo y la gestión que se haga del conocimiento y de los recursos.

II.7.2.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Desde el objetivo nuclear de posibilitar que los alumnos aprendan a partir de experiencias de aprendizaje auténticas y significativas para optimizar su aprendizaje se cree oportuno optar por un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este replanteamiento del diseño del currículo concederá el ajuste y la ampliación o modificación de los métodos y recursos necesarios para atender las necesidades, preferencias e intereses particulares de aprendizaje de cada estudiante. Asimismo, este planteamiento posibilitará el aumento de la motivación y un mayor control del proceso de aprendizaje por parte del propio alumno, así como la promoción en el aula de redes naturales de apoyo entre iguales.

Desde la perspectiva DUA, se persigue una planificación que flexibilice los objetivos personales, que posibilite organizar los contenidos y puntualizar los materiales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje a utilizar y, finalmente, defina el papel de la evaluación con el propósito de favorecer el desarrollo del aprendizaje de cada aprendiz. Estas pautas posibilitan una enseñanza multinivel que contempla el punto de inicio de cada aprendiz para establecer un camino de aprendizaje distinto para cada uno. Optar por esta orientación supondrá averiguar cómo aprende mejor cada estudiante a partir de investigar cómo accede y procesa la información, cómo la comprende y, por último, cómo la expresa a partir de lo que ha conocido y entendido para establecer el nivel, la complejidad y la profundidad de cada desafío. En el marco general del DUA (CAST, 2011) encontramos diferentes conceptos claves, interrelacionados entre sí, que deben ser considerados. Estos son:

- a) *Los objetivos:* son entendidos como expectativas de aprendizaje. Tras reconocer que cada alumno es y posee necesidades y posibilidades distintas, se establece lo que se desea conseguir y los medios para conseguirlo. Esto permite establecer itinerarios personales para que el alumno llegue a ser “un aprendiz experto”, favoreciendo la interdisciplinariedad, la colaboración y la participación.
- b) *Los métodos:* el docente monitoriza todo el proceso de aprendizaje eligiendo las rutinas de aprendizaje que permitan mejorar el aprendizaje, articulando las prioridades educativas y permitiendo a los alumnos a modular su aprendizaje para conseguir las metas personales establecidas. El currículo DUA permitirá tomar decisiones y seguir procedimientos teniendo en cuenta las particularidades que definen a cada estudiante y a cada grupo, contribuyendo la metacognición, la autonomía y, por lo tanto, favoreciendo la regulación constante del aprendizaje.
- c) *Las aulas DUA:* se convertirán en espacios de acogida y seguridad al servicio del aprendizaje. En ellas se respetará los diferentes ritmos de aprendizaje y se estimulará el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y las competencias a partir de un aprendizaje profundo, relevante y eficaz que facilite que los alumnos puedan llegar a desarrollar todo su potencial.

- d) *Los materiales:* se caracterizarán por su variabilidad y flexibilidad. Permitirán presentar los contenidos de aprendizaje utilizando múltiples medios para que el estudiante pueda llegar a demostrar los conocimientos adquiridos de manera diversa. Se elegirán aquellos que aporten diferentes niveles de desafío y puedan estimular la motivación del alumnado ofreciendo experiencias de aprendizaje gratificantes y empoderadoras.
- e) *La evaluación:* adquiere un carácter formativo, continuo, competencial y global. Irá ligada a la recopilación y al análisis de información sobre lo que se aprende y de cómo se hace, midiendo el rendimiento de cada estudiante. El foco se depositará en los objetivos, los estándares y el desarrollo de las competencias para poder hacer ajustes y tomar decisiones educativas a partir de procesos que aseguren la evaluación integral del alumno. Se tendrá en cuenta la importancia de los errores, entendidos como oportunidades de mejora, y el reconocimiento de las necesidades de cada aprendiz. Este tipo de evaluación permitirá asimismo a los docentes enriquecer el proceso, el progreso y la mejora de resultados, regulando las propias prácticas de aprendizaje y favoreciendo la autoevaluación y la coevaluación entre el alumnado.

Los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje adquieren mayor valoración por su capacidad para optimizar la planificación del trabajo para los alumnos más capaces. Estos principios pueden ser detallados a través de una triple descripción (Pastor, C.; Sánchez, J.M.; Zubillaga, A., 2011):

- a. *Referente a la representación y al uso de múltiples medios y modelos de acceso a la información (el “qué” del aprendizaje):* se optará por presentar los contenidos curriculares de manera perceptible por todos los alumnos. Se usarán medios, formatos y canales sensoriales variados y alternativos, como, por ejemplo: a partir de la lectura de textos impresos, la observación de ilustraciones, de imágenes y gráficos interactivos, el uso de material manipulativo, el visionado de vídeos etc. por la consideración de que cada alumno difiere en la manera que percibe y comprende la información y en las conexiones que realiza con ella. La posibilidad de flexibilizar y ajustar la información por los mismos alumnos facilitará la accesibilidad aumentando la capacidad de procesamiento y de comprensión y la transformación en conocimiento práctico. La clarificación del vocabulario y los símbolos matemáticos, la decodificación de textos o la ilustración a través de múltiples medios, entre otros, son aspectos que facilitarán la personalización de la representación, la activación de conocimientos previos, la adaptación del ritmo, el nivel y la profundidad de los contenidos a la manera de aprender y al nivel del potencial de cada alumno.
- b. *Referente a la acción, a la expresión y a la utilización de múltiples formas de acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje):* se facilitará a cada estudiante modalidades alternativas para interaccionar, expresar y demostrar lo que ha aprendido a partir de distintos medios de acción, expresión y formatos, como por ejemplo: un examen escrito, una exposición oral, una maqueta o mapa 3D, un mural o un proyecto en grupo, etc.; haciendo uso de un amplio rango de recursos

adecuados para la construcción y la composición así como poder utilizar tecnología de apoyo y herramientas tecnológicas que se ajusten a sus capacidades y a los requerimientos de la tarea. Esta selección posibilitará ofrecer diferentes niveles de apoyo en la práctica y la ejecución. Asimismo, facilitará, al propio aprendiz y al docente, descubrir capacidades, preferencias y talentos hasta el momento desconocidos además de sugerir nuevas oportunidades de aprendizaje e intercambio a partir de la definición de las metas a cumplir. Además, se considerarán métodos diversos de evaluación en entornos de aprendizajes favorables para las áreas a desarrollar, realizando un seguimiento de los avances y detectando las dificultades que pudieran surgir.

- c. *Referente a la implicación y el favorecer múltiples formas para hacerlo (el “porqué” del aprendizaje):* este principio tiene que ver con la necesidad de considerar las experiencias previas, los intereses, las capacidades y las habilidades de cada estudiante ya que su conocimiento proporcionará múltiples opciones para motivar su implicación y compromiso. También posibilitará que los alumnos tomen decisiones a partir de asignarles tareas que les motiven desde el valor y la autenticidad y que permitan distintos niveles de complejidad, profundidad y logro. Se animará a cada escolar a salir de su zona cómoda, en un entorno de educativo óptimo, seguro, de apoyo y aceptación para involucrarlo activamente en el diseño de las tareas y en su desempeño, aumentando su interés, esfuerzo y persistencia.

Para finalizar, la relevancia que adquiere la definición de las metas personales, la retroalimentación continua y la evaluación sistemática, el uso variado de recursos y la delimitación del nivel conveniente de exigencia que permita optimizar los desafíos a lograr, posibilitará la mejora del progreso de aprendizaje de cada alumno, afrontar y buscar soluciones a los problemas que vayan surgiendo y determinar cuándo un estudiante ha adquirido sus propósitos personalizados de aprendizaje.

II.7.3. Definición de los roles de los diferentes agentes educativos

Un sistema fundamentado en el aprendizaje personalizado que pretenda atender al colectivo de alumnos de alta capacidad deberá impulsar cambios que afecten a toda la Comunidad Educativa. El centro educativo se convierte en un lugar inclusivo y equitativo donde se desarrollan propuestas que tienen presente las necesidades de todos los estudiantes, convirtiéndolos en verdaderos protagonistas de su vida y aprendizaje. En este proceso adquirirán un papel fundamental el contexto, el trabajo y las interacciones que se produzcan entre los diferentes agentes educativos -alumnado, cuerpo docente, Equipos Directivo, familias- y aquellos agentes comunitarios que puedan enriquecer su aprendizaje. Esta opción implicará una redefinición del rol que ejerce el alumno en su proceso de aprendizaje, el del docente y el de las familias en relación al centro escolar.

II.7.3.1. El papel del alumno

Un enfoque basado en un aprendizaje personalizado cede al alumno el papel protagonista, que inicialmente poseía el profesor en el aula, dejando de ser un mero espectador y receptor a ser el protagonista. Al estudiante se le anima a comprometerse e implicarse en su aprendizaje. Por este motivo cada estudiante es considerado una persona (García Hoz, 1988, 1989, 1983; Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011):

- Única e irrepetible, con destrezas cognitivas y habilidades sociales singulares.
- Capaz de comprender sus necesidades personales y académicas y de evolucionar en su crecimiento personal, autorregulando este proceso y estableciendo relaciones con los demás y el mundo que le rodea.
- Singular, libre y autónoma con multitud de posibilidades para aprender a través del ensayo-error y con potencialidad para explorar y transformar el mundo.
- Con visión estratégica, reflexiva, intuitiva y creativa que le permite la toma de decisiones y asumir riesgos.
- Activa, autónoma y responsable para obrar libremente
- Cooperativa y comprometida con la realidad mostrando una actitud de obertura e interés por todo lo que le ofrece el entorno, involucrándose en la realidad en la que crece, con la que interactúa y se desarrolla.
- Competente para formular y autogobernar su Proyecto Personal de Vida siendo capaz de diseñar, junto al profesorado, planes personales de aprendizaje demostrando su capacidad para seleccionar información, tomar decisiones y establecer sus propias metas en cuanto al contenido a aprender, el proceso a realizar y el producto final que desea conseguir.

II.7.3.2. El papel del docente

La Educación Personalizada otorga al profesor el rol de líder y mentor adquiriendo la responsabilidad de guiar, y motivar a cada aprendiz en su progreso educativo. El docente tiene como propósito principal atender a todas las necesidades personales y educativas, identificándolas y trabajando para darles respuesta desde la orientación personal, académica y profesional. El docente, como experto en su trabajo, deja de ser un dispensador de saberes para pasar a ser un facilitador del aprendizaje profundo vinculado con el mundo real, transmitiendo no solo conocimiento sino también valores. Posee habilidades personales, emocionales y sociales para responder de una manera constructiva y sensible a las necesidades particularidades del alumnado y a las que le exige la sociedad. Su actitud de servicio y entrega como su sensibilidad, reconocimiento y respeto hacia la diferencia le lleva a defender el principio de equidad de oportunidades considerando a cada alumno como único y irrepetible.

En su trabajo diario, promueve una educación de calidad y adquiere prioridad establecer con cada estudiante una comunicación interpersonal profunda, basada en la confianza y la comprensión, la sinceridad y el conocimiento mutuo, que le permita comprender sus necesidades y reforzar sus capacidades, inquietudes y fortalezas. El profesor potencia la personalización a partir de su compromiso personal, su comunicabilidad y empatía, la confianza en su trabajo, su firmeza y paciencia (Abad, 2003) convirtiéndose en un referente en la construcción de la identidad de cada estudiante. El entrenamiento del pensamiento crítico y la propuesta de experiencias acordes a las posibilidades del alumnado favorecerá el respeto del ritmo personal de cada estudiante y el poder ofrecer los recursos apropiados para satisfacer la curiosidad intelectual de los alumnos.

El conocimiento personal de cada estudiante ayudará al profesor a definir su perfil y a tomar decisiones que impacten positivamente en su aprendizaje, dando prioridad al trabajo bien hecho para lograr el perfeccionamiento y contribuir positivamente al bien de la sociedad. Después de la lectura de diversos autores (García Hoz, 1987-1996; La Marca, 2007; Coll, 2016; Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007; Tourón, Fernández y Reyer, 2002, entre otros), podemos exponer que el docente que trabaja por personalizar el aprendizaje y favorecer el desarrollo y formación integral de los alumnos, entre ellos los más capaces:

- Se convierte en una pieza clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mostrando una autoridad moral y profesional. Para ello, promueve una actitud de crecimiento y determinación, atreviéndose a poner límites y a ser firme cuando debe serlo.
- Es experto de las asignaturas que imparte consiguiendo que el alumnado reconozca el valor que tiene cada materia. Descubre la necesidad de formación permanente para situarse en un proceso de innovación constante como la mejor herramienta para su crecimiento personal y profesional, buscando la coherencia entre el ideario del centro y su práctica educativa.
- Durante el seguimiento personalizado que realiza de cada estudiante, muestra confianza en sus posibilidades y le ofrece condiciones y recursos que le permitan descubrir su identidad y singularidad. Potencia su autonomía e iniciativa personal aumentando su participación en el aula. De igual modo, incentiva el desarrollo de su autoconocimiento, la capacidad de atención, la reflexión y el desarrollo de hábitos de trabajo para facilitar que cada uno de ellos llegue tan lejos, con tanta amplitud, capacidad y competencia como le sea posible.
- Diseña las estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a promover el aprendizaje para conducir a cada alumno al éxito y la excelencia. El trabajo a realizar en el aula se enfoca a partir de Planes Personalizados de Aprendizaje que diseña conjuntamente con sus alumnos. En ellos aparecen objetivos competenciales individuales y contenidos acordes a las posibilidades y a la progresión de cada aprendiz. Favorece un aprendizaje útil, relevante, flexible y multinivel, individual y grupal, sin olvidar que el colectivo con alta capacidad es un grupo heterogéneo.

- Otorga importancia a lo que sucede en el aula, cuidando su atmósfera y todo lo que acontece en ella. Es capaz de crear entornos de aprendizaje cognitivamente creativos, dinámicos y estimulantes que favorezcan la curiosidad intelectual. Elige las metodologías y herramientas operativas y personalizadas que permitan en cada momento el perfeccionamiento de las facultades de cada alumno y su apertura a otras realidades que enriquezcan su capacidad para aprender.
- Prioriza una evaluación formativa que permite un *feedback* continuo con cada estudiante. La evaluación se centra en la capacidad y la motivación y no únicamente en el rendimiento. El docente favorece la autoevaluación, la coevaluación y la autorregulación utilizando diferentes técnicas e instrumentos evaluativos acordes a la diversidad del alumnado.
- Favorece aquellas propuestas educativas, diferenciadas que permiten el desarrollo integral de los discentes y del suyo propio, adaptando su comportamiento a las diferentes situaciones y diferencias individuales.
- Como líder influyente, potencia el aprendizaje comprometido, significativo, profundo y vivencial que pueda tener una alta relevancia en cada alumno y en el grupo. Impulsa las relaciones sociales a través del desarrollo de valores como el compañerismo, la sinceridad, la constancia y la alegría.
- Abandona la pedagogía de la repetición para potenciar el pensamiento divergente y la originalidad a partir del aprendizaje por descubrimiento. Flexibiliza las dinámicas en el aula huyendo de un currículo uniforme e idéntico en contenido, forma y velocidad para todo el alumnado.
- Cree en el trabajo colaborativo con otros profesionales creando estructuras que permitan el aprendizaje personalizado.

II.7.3.2.1 Formación orientada al docente

La atención de los alumnos con altas capacidades exige al profesorado tener una formación científica y pedagógica. El docente es considerado uno de los recursos humanos fundamentales en el proceso de identificación y diagnóstico (Miller, 2009) y por ello, su formación, tanto inicial como continua, en el conocimiento de este grupo de población pasa a ser un requisito imposible de ignorar. En la actualidad, en muchos países europeos, la formación inicial del profesorado no contempla la capacitación en la educación de estos alumnos y, si lo hace, los contenidos forman parte de alguna materia dentro de la asignatura de Educación Especial, de alguna asignatura optativa o se convierte en una experiencia formativa puntual (Pérez, González, y Losada, 2009; Mönks, 2006). Es necesario aclarar que esta situación mejora en algunos países como en el Reino Unido, Alemania, Austria u Holanda donde existen programas de formación del profesorado y cursos especializados en esta temática.

En nuestro país, los programas de formación para los docentes ofertados por las administraciones educativas y las universidades en relación con este colectivo siguen siendo escasos e insuficientes y en ocasiones con enfoques no ajustados a la investigación y desarrollo teóricos actuales. Habitualmente la capacitación va más dirigida a la

atención de los alumnos con dificultades incluyendo, en algún caso, aspectos relacionados con los alumnos más capaces. Algunas universidades si que ofrece formación en forma de cursos, seminarios, Postgrado, Máster o Especialistas Universitarios para profesionales en ejercicio u otros profesionales del campo educativo (Pérez, González, y Losada, 2009) destacando la oferta de centros como la Universidad de la Rioja, la Universidad de Murcia, la Universidad de Valencia, la Universidad de la Laguna, la Universidad de Málaga o la Universidad Internacional de la Rioja. Estas propuestas formativas se presentan en diferentes modalidades -online, semipresencial o presencial- y son destinadas a futuros profesionales del campo de la Educación y la Orientación y la Intervención Psicoeducativa -psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, maestros de Audición y Lenguaje, entre otros- así como a los profesores de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en ejercicio como formación continua. En algunas Comunidades Autónomas, como por ejemplo en Madrid, Navarra, Andalucía o Cataluña se impulsan formaciones desde sus centros regionales de innovación o promovidas por asociaciones regionales de apoyo a niños y jóvenes con altas capacidades en formato de cursos, conferencias o encuentros con expertos (por ejemplo, aMuaci, APADAC, AESAC, AEST, entre otras).

El análisis de la realidad permite afirmar que sigue siendo prioritario mejorar y ampliar esta formación específica para subsanar los numerosos errores de percepción que algunos docentes poseen hacia este colectivo de estudiantes. Esta situación podría mejorar con una adecuada optimización de la formación del cuerpo docente, aspecto que favorecería el conocimiento del alumnado y la elaboración de propuestas de innovación que favorecieran su motivación y el desarrollo de su talento. El profesorado con una preparación o con experiencia en el mundo de la excepcionalidad, tiende a mostrarse más comprensivo y entusiasta y a mostrar más interés en la problemática de los alumnos más capaces y talentosos (Feldhusen y Hansen, 1988).

La atención personalizada de los alumnos más capaces requiere convertir al profesor en agente principal en el cambio de actitudes, por ello, dentro de los planes de formación permanente de los profesionales que trabajen con estos alumnos son necesarios programas de actualización, formación y cualificación. La *National Association for Gifted Children* (NAGC) y el *Council for Exceptional Children* (CEC) de los EE.UU elaboró en el 2006 un catálogo titulado *Standards for Graduate Programs in Gifted Children* (1995), traducido por el prof. Javier Tourón en 2012. (<https://www.dropbox.com/s/rltss30tfh1ehck/Est%C3%A1ndares%20profesores%20ECNAGC.pdf?dl=0>) recoge un conjunto de estándares, agrupados en 13 conocimientos y 17 habilidades, que describen los conocimientos, destrezas y competencias iniciales que el docente debe poseer en relación con los fundamentos, las características de los alumnos más capaces, las metodologías y los sistemas de identificación y evaluación para poder llegar a ofrecerles una respuesta adecuada. Esta formación tiene como objetivo principal incrementar el conocimiento básico sobre las características que definen a este colectivo y la experiencia sobre cómo identificarlos y acompañarlos en su desarrollo personal y educativo. Para lograrlo exige conocer los principios y fundamentos teóricos en relación con la concepción y definición de la alta capacidad, dominar las leyes y políticas educativas relacionadas con la atención de este colectivo, entender el trabajo que realizan diferentes organizaciones, mostrar interés por las publicaciones relevantes así como poder evaluar cómo la influencia de la diversidad contextual -tanto social,

económica, cultural y escolar- puede facilitar o dificultar el desarrollo de la educación de este alumnado. Posteriormente, Van Tassel-Baska et al.; (2007) en su artículo titulado *Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education* ofrece una propuesta integradora para la formación de los profesionales del siglo XXI en relación con los alumnos más capaces. Su propuesta contiene 70 indicadores, agrupados en 10 estándares de contenido, donde se especifican los fundamentos, las características de los estudiantes, las diferencias del aprendizaje individual, las estrategias instruccionales, los ambientes de aprendizaje e interacciones sociales, el lenguaje y la comunicación, la planificación instruccional, la evaluación, la práctica ética y profesional y la colaboración necesaria (p. 184). Asimismo, los países germano-parlantes presentan la agrupación *International Panel of Expert for Gifted Education* (iPEGE, <http://www.ipege.net/>) concretando 6 áreas de competencias que caracterizan los estándares de cualificación para profesores. En ella se especifica cómo la formación inicial y continua del profesorado debe acompañarse por una práctica profesional diaria junto a un trabajo de planificación, instrucción e implicación en el desarrollo de servicios educativos y en la evaluación de las propuestas para ofrecer una respuesta a su especial forma de aprender.

Estas iniciativas que pretenden definir la capacitación necesaria de un docente delante del colectivo de alumnos más capaces deberán partir del conocimiento y respeto hacia cada alumno como ser único e irrepetible, reconociendo sus características cognitivas y afectivas específicas. Esta consideración impulsará la planificación de una instrucción que favorezca un aprendizaje valioso y adecuado a sus necesidades y nivel de reto. Desde una visión inclusiva, se valorará el papel de la familia, la cultura, las conexiones con otros alumnos y las comunidades en su contribución e impacto en su apoyo, en su desarrollo académico y social y en sus actitudes, valores e intereses. Para que la esta atención personalizada sea posible será necesario ofertar programas formativos de calidad que supongan la mejora en la educación y el trabajo con este segmento de población, tanto dentro del ámbito escolar como en el campo de la orientación, la consultoría o el tiempo libre. El diseño de los mismos deberá permitir, desde la unión de la teoría y la práctica, ofertar diferentes modalidades formativas - cursos, seminarios, conferencias, grupos de trabajo, formación on-line, entre otras- para adaptar la oferta a las necesidades y posibilidades formativas de los docentes. Las propuestas deberán englobar objetivos y contenidos específicos que abarquen las áreas psicomotora, psicosocial, académica y creativa (Baldwin, 1993; Baldwin y Coleman 2000). Una propuesta formativa completa deberá incluir:

- *Una fundamentación teórica, conceptual y empírica sobre la conceptualización de la inteligencia, las altas capacidades, los diferentes modelos teóricos y el proceso de identificación:* este conjunto de conocimientos sólidos en torno a las concepciones, las teorías y los fundamentos de los estudios del talento les permitirá dar sustento a la conceptualización del talento (Colangelo y Davis, 1997; Gagné, 2003; Möns y Monson, 2000; Renzulli, 1979) asimismo como desmitificar mitos e ideas erróneas, diferenciar términos y conocer las características de los alumnos con alta capacidad. Se deberán presentar los recursos y procesos que permiten una identificación temprana y los posibles obstáculos que pueden interferir en este proceso.

- *Una valoración de las necesidades educativas y socio-emocionales del alumnado con alta capacidad realizando una evaluación del contexto de cada estudiante:* se analizará cómo crear espacios de aprendizaje seguros y enriquecedores en los que se genere un clima positivo de aprendizaje que permita a cada aprendiz ser autónomo en su trabajo (Hansen y Feldhusen, 1994). La construcción de este tipo de ambientes estimulará y favorecerá el entendimiento cultural, la seguridad y el bienestar personal del alumno e impulsará interacciones sociales positivas con alumnos con características similares y con el resto de pares. Para lograrlo, se reflexionará sobre cómo reforzar el autoconocimiento y la autoestima de cada alumno, cómo estimular su independencia, autoeficacia, motivación y auto apoyo, favoreciendo el aprendizaje para toda la vida. Además, se especificará cómo diseñar propuestas que promuevan las relaciones positivas entre compañeros, así como experiencias interculturales y de liderazgo que acrecienten sus talentos y potencien sus habilidades (Baldwin y Coleman, 2000; Betts, 1991; Miranda y Landmann, 2001).

- *El diseño de programas que permitan dar respuesta a las necesidades de enriquecimiento, depositando un énfasis curricular en los dominios cognitivo, afectivo, estético, social y lingüístico:* a partir adaptaciones curriculares y el uso de estrategias de instrucción y gestión efectivas se deberán promover oportunidades de aprendizaje con un adecuado nivel de reto teniendo en cuenta los estándares locales, autónomos o nacionales. La preparación de estas propuestas deberá recoger metas a corto plazo y objetivos que tengan en cuenta las capacidades, las necesidades, las habilidades especiales, el entorno de aprendizaje y los factores culturales y lingüísticos de los alumnos. Se deberán ofertar oportunidades para explorar o investigar en las áreas de interés o talento, individuales y grupales, aplicando modelos de pensamiento de alto nivel para satisfacer las necesidades o dificultades que se detecten. Para ello, se buscarán los recursos curriculares y tecnológicos que favorezcan este trabajo. La mejora de las destrezas de comunicación, así como la orientación académica y vocacional deberán estar integradas en estas opciones metodológicas. Por último, la evaluación será entendida como un proceso dinámico, continuo e integrado adquiriendo un papel fundamental en los programas, tanto en el momento de la identificación y selección del alumnado como en la planificación, implicación y en la toma de decisiones relativas al proceso de aprendizaje y la finalización del mismo. Los resultados de las evaluaciones diferenciales, a partir del empleo de distintos métodos -como la evaluación basada en rendimientos diversos, las rúbricas, el portfolio o modelos basados en la ejecución (Siegle, 2000; Sterberg y Grigorenko, 2000; Van Tassel-Baska, 2002) -ayudarán a constatar los aprendizajes alcanzados y el reenfoque tanto de la actuación del docente en el aula como de la programación de estrategias.

- *Potenciación de la colaboración con otros profesionales del campo de la educación -educadores, psicólogos, orientadores, terapeutas, entre otros-, otros miembros de la comunidad, proveedores de servicios y las familias:* esta cooperación posibilitará el intercambio de información y de experiencias educativas y la búsqueda de soluciones comunes a problemáticas que puedan

surgir promoviendo un acompañamiento que pueda responder a las necesidades, dificultades y preocupaciones de los propios aprendices y de sus familias. La apertura a colaborar en otros contextos fuera del entorno escolar permitirá el conocimiento de nuevos servicios y de apoyos extracurriculares que podrían beneficiar la atención de los estudiantes más brillantes.

Actualmente, existen programas que pueden inspirar y avalar el enfoque formativo, anteriormente descrito. Entre ellos resaltar la formación que la UNIR -Universidad Internacional de la Rioja <https://www.unir.net/educacion/curso-altas-capacidades-intelectuales/> - ofrece a partir de su Experto Universitario en Alta Capacidad. Una formación online, dividida en 4 módulos, que pretende ofrecer información sobre las principales concepciones y modelos sobre la alta capacidad y el desarrollo del talento además de facilitar estrategias de intervención educativa en el aula y respuesta extracurricular. Durante el transcurso de la formación se profundiza en las características que definen a los alumnos más capaces y en las herramientas y procedimientos que permiten su identificación con el objetivo de ofrecerles la atención educativa que precisan.

Podemos destacar en segundo lugar, la propuesta que la universidad holandesa Radboud University ofrece a partir de su programa RITHA -*Radboud International High Ability Training Programme* <https://www.rcsw.nl/maatwerk-opleidingen/ritha-> con más de 25 años de experiencia. Corresponde a un posgrado basado en la investigación que ofrece la oportunidad de aprender lo necesario sobre la educación de los alumnos más capaces, contribuyendo en la mejora formativa del profesorado. Este programa se compone de tres bloques. El primero está orientado a ofrecer una introducción teórica sobre conceptos relacionados con la inteligencia y la alta capacidad, la identificación, la orientación y la educación del colectivo de alumnos más capaces para la mejora y la eficacia de sus resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la exposición de otros temas que pueden adquirir una relevancia significativa en el seguimiento de este colectivo como pueden ser el análisis de los procesos grupales en el aula, el bajo rendimiento o las necesidades personales y socio-emocionales específicas de las niñas más capaces. El segundo módulo permite establecer el vínculo entre la teoría del primer bloque y la práctica diaria de los participantes en el campo donde realizan su trabajo diario: en la escuela, el área de la consultoría o la orientación. Por último, el tercer módulo propone tres encuentros formativos-prácticos que favorecen la exposición de experiencias de representantes nacionales e internacionales expertos en el campo de la alta capacidad, así como seguir profundizando en los temas anteriormente estudiados. La formación finaliza con la elaboración de un trabajo final, por parte de cada participante, que debe recoger una investigación empírica o teórica relacionada con la atención sobre el colectivo de alumnos con alta capacidad y el desarrollo de su talento.

Por último, destacar el programa de verano, con más de 40 años de experiencia, denominado Confratute -*Conference, Fraternity & Institute*, <https://confratute.uconn.edu/> - que se lleva a cabo en la Universidad de Connecticut. La formación que se imparte está orientada a proporcionar estrategias prácticas de enriquecimiento del currículum basadas en la investigación para la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado, pudiendo dar respuesta a las necesidades de los alumnos más dotados y talentosos dentro del aula ordinaria y fuera de ella. La formación consiste en la presentación del modelo de enriquecimiento SEM - *Schoolwide*

Enrichment Model de Renzulli y Reis - y un conjunto de estrategias para implementarlo, profundizando en cómo enriquecer el currículo y de qué forma poder ofrecer una instrucción diferenciada que pueda suponer una mejora escolar para todo el alumnado y, especialmente, para los alumnos más capaces o con alto rendimiento. Durante la formación, se presentan investigaciones relevantes y experiencias relacionadas con el enriquecimiento y la compactación curricular, el desarrollo de la creatividad, la profundidad y la diversidad de niveles existentes dentro de un mismo grupo de alumnos con el propósito de ofrecer una respuesta a las necesidades de todo el alumnado, también a las de los más capaces. En las sesiones temáticas, foros, propuestas prácticas y exposiciones de diversos expertos se reflexiona en torno a la instrucción diferenciada, el enriquecimiento de los planes de estudio, la agrupación del alumnado, la tecnología innovadora aplicada en el mundo educativo, el bajo rendimiento que pueden presentar los estudiantes con alta capacidad o la necesidad del trabajo de las habilidades de pensamiento. La formación se complementa con el acompañamiento y tutorización de los participantes en su trabajo diario, ofreciendo la ayuda necesaria para mejorar su cometido y resolver dudas en relación con el trabajo que realizan con estos alumnos. Se puede obtener información sobre la edición de este año (43^a) en: <https://confratute.uconn.edu/>

En resumen, después de analizar la realidad formativa del profesorado de nuestro país en relación con la atención educativa del alumnado con alta capacidad y analizar distintas propuestas formativas, llegamos a la conclusión que es necesaria una formación inicial y permanente específica que posibilite adquirir el conocimiento necesario para favorecer el desarrollo integral de este colectivo de estudiantes dentro y fuera del aula.

II.7.3.3. El papel de la familia

La familia se convierte en el primer contexto de desarrollo personal y escolar de sus hijos como agente condicionante de su educación. Se convierte en un sistema complejo donde múltiples individuos y componentes, en diversos y cambiantes contextos sociales, interactúan, influyen en la definición de cada miembro, en el desarrollo temprano de su motivación intrínseca en la gestión del fracaso o en el compromiso que adquiere cada escolar con la tarea (Olszewski-Kubilius, 2016). Las características y la forma de proceder de cada familia median, de forma positiva o negativa, en el desarrollo del talento de sus hijos. La diversidad de las dinámicas familiares, las creencias y los valores, así como las oportunidades que los padres ofrecen a cada uno de sus hijos tienen un impacto directo en el desarrollo de su habilidad excepcional, en su creatividad y en su alto rendimiento (Olszewski-Kubilius, 2018). Los padres deben ser capaces de encontrar el equilibrio entre el acompañamiento personal que realizan a sus hijos y la autonomía que les otorgan en el desarrollo de sus capacidades. Asimismo, como primer contexto de socialización, la familia se integra en entornos sociales más amplios y complejos, como pueden ser el vecindario o las instituciones existentes en el entorno, imprescindibles de ser considerados y evaluados. Para clarificar lo anteriormente expuesto, a continuación, se presenta un modelo de influencia familiar que describe el impacto directo que la familia ejerce en el progreso del talento de cada hijo. Representa cómo los valores familiares y el cuidado de los hijos interactúan con las características y necesidades de cada escolar, para acabar ofreciendo una respuesta a las mismas a partir de la gesticulación de acciones que condicionan la adquisición de las creencias, los valores y las motivaciones

que contribuyen al logro y al éxito de cada individuo (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011).

Tabla 8. Influencia del modelo de familia en el desarrollo del talento. Originalmente publicado en Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. y Subotnik, R.F. (2017).

<i>Estatus de la familia/ historia</i>	<i>Creencias y valores</i>	<i>Creencias y valores promulgados</i>	<i>Resultados</i>
Historia generacional en el dominio del talento. Estabilidad y recursos familiares → ↕ ↔ Características de los niños: Temperamento, Género, Raza / Etnia, Discapacidad ↔ ↔	<i>Creencias:</i> -Estilo de crianza. -Papel del esfuerzo versus habilidad en el éxito. -Rol del esfuerzo versus habilidad en el éxito. -Autoeficacia, destino, destino. → <i>Valores:</i> -Importancia del dinero, prestigio ocupacional. -Importancia de las actividades recreativas activas. -Importancia de retribuir, comunidad. -Importancia de campos de talento particulares. ↔	-Grado de cohesión familiar centrado en el niño armonía. -Grado de identificación psicológica entre padre e hijo. -Grado de identificación psicológica entre padres e hijos. -Interpretación de los padres e información sobre eventos familiares. -Estilo de crianza (autoritario) -Provisión de oportunidades complementarias de desarrollo del talento. -Promoción con la escuela, maestros, entrenadores, mentores. -Compromiso de los recursos emocionales y económicos familiares para el desarrollo del talento.	-Capacidad para pasar tiempo a solas en actividades de desarrollo de talento. -Fueres motivaciones para un alto rendimiento. -Capacidad para tolerar el estrés, altos niveles de tensión intelectual. -Deseo de desafío y complejidad. -Comodidad con la toma de riesgos, competencia. -Pensamiento independiente y poco convencional. -Madurez psicológica temprana. -Uso del compromiso en el dominio del talento como paliativo, liberación emocional. -Tema de vida.

A partir de este planteamiento, podemos puntualizar un listado de factores y condicionamientos que repercuten directamente en las oportunidades para el desarrollo del talento (Albert, 1994; Bourdieu, 1992, Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018), en la obtención de mayores logros educativos de los alumnos con capacidad superior y en las expectativas que poseen los padres sobre el dominio y el nivel de logros de sus hijos (Olszewski -Kubilius, Worrell, & Subotnik, 2018).

La evidencia empírica avala que, entre los valores más difundidos y promulgados sobresale la influencia de:

- El orden de nacimiento del hijo y su género.
- La historia familiar, las tradiciones y las transferencias trans-generacionales que se producen a partir de los logros en áreas determinadas.
- Las trayectorias educativas y profesionales de los progenitores, las cuales facilitan poder compartir con los hijos conocimientos educativos y profesionales anteriormente adquiridos.
- Los valores familiares y las creencias sobre el valor que se le concede al éxito y al dinero.
- Los patrones de interacción y la forma de proceder.
- Las expectativas y las aspiraciones que confluyen en las relaciones entre padres e hijos.
- La exigencia, por parte de los primogénitos, hacia el trabajo bien hecho y la persistencia en las tareas.
- Los mensajes que se transmiten, diariamente, en el ámbito familiar, así como la retroalimentación y el uso apropiado de los elogios.
- La importancia que se le otorga a las actividades de tiempo libre y el poder llevar una vida equilibrada (Barni, Ranieri, Scabini y Rosnati, 2011; Cheung y Pomerantz, 2015; Fuligni, 1997).
- Los recursos educativos y económicos de los que dispone la familia que posibiliten la participación en actividades extracurriculares u otros programas escolares habitualmente privados.
- La posición social y las conexiones que se producen dentro del ámbito familiar.
- El grado de control que se ejerce en los acontecimientos donde participan los hijos.
- La existencia de oportunidades para poder compartir los talentos con otros integrantes de la comunidad.
- La disciplina para cultivar una mentalidad de crecimiento.
- La excelencia, la productividad, la ambición y el disfrute del área de talento (Bloom, 1985; MacKinnon, 1965)).

Las familias pueden regirse por estilos diferentes de actuación y las características que las definen influyen directamente en la visión del mundo que posee cada alumno, también en su auto conocimiento y autoestima, así como en la toma de decisiones que realizará en el futuro. Entre ellas destacan:

- a) En primer lugar, algunas investigaciones sugieren que un modelo de seguimiento demasiado próximo a las tareas y una excesiva preocupación por las calificaciones se vincula, de manera negativa, con el rendimiento académico del alumnado (Konstantopoulos, Modi y Hedges, 2001) pudiendo influir también en su motivación, nivel de estrés y compromiso con el trabajo a realizar.
- b) Un segundo estilo podría estar relacionado con un modelo autoritario asociado a un mayor rendimiento académico, tanto a largo como a corto plazo (Pinquart, 2016). Desde esta peculiaridad, se motivaría el uso del razonamiento y la comunicación abierta, las altas expectativas hacia las tareas y la presencia de una

disciplina constante a través de reglas usadas con flexibilidad y adaptabilidad (Olszewski-Kubilius et al., 2014) promoviendo la participación de los descendientes en múltiples actividades complementarias y extraescolares. Esta forma de proceder podría crear un sentimiento de conexión y responsabilidad por parte del escolar que le llevase a manifestar una elevada motivación y persistencia en su trabajo. Otras particularidades asociadas a este tipo de estilo familiar consistirían en mantener relaciones que potenciasen la buena cohesión y la relación entre los miembros de la familia, las cuales posibilitarían una mejor adaptación social y emocional, así como poder llegar a manejar niveles más altos de habilidades sociales (Olszewski-Kubilius et al., 2014). Los padres que ejercen este tipo de relaciones con sus hijos serían capaces de poner en marcha acciones para buscar las ayudas que determinasen como necesarias para sus hijos, teniendo la habilidad para resolver los problemas que fuesen apareciendo (Callaham et al., 2004), buscando y trabajando conjuntamente con mentores, entrenadores, maestros u otros pares (Snellman, Silva, Frederick y Putnam, 2015) que pudiesen apoyar el progreso.

- c) Un tercer modelo de relación familiar podría relacionarse con el desarrollo de la creatividad vinculado a relaciones familiares algo tensas pero seguras, en ocasiones distantes o competitivas, entre los padres y sus descendientes o con un estilo educativo más permisivo (Albert, 1980; Miller, Lambert, & Speirs Neumeister, 2012) donde se otorgaría a los hijos una mayor libertad para expresar sus ideas y elegir lo que desearan hacer.
- d) Por último, las familias de alumnos con alta capacidad que presenta un bajo rendimiento intelectual podrán caracterizarse, con frecuencia, por adquirir dinámicas caóticas y disfuncionales (Hébert, 2001; Peterson, 2001; Siegle, 2013), por la negligencia (Peterson, 2001) o por actuaciones estrictas, indulgentes o inconsistentes (Hébert, 2001; Rimm, 2008; Siegle, 2013). De esta manera se confirmaría que un control excesivo o, por contrario, muy permisivo, así como poseer grandes expectativas ligadas a la necesidad de obtener grandes logros, podría influir negativamente en el rendimiento académico de un individuo (Pinquart, 2016).

La relación familia-escuela se convierte en un pilar fundamental en la educación de los alumnos con capacidad superior. Esta participación debe canalizarse a partir de iniciativas que favorezcan el intercambio y la colaboración bidireccional, continua y fluida, así como con otros agentes sociales. Este enfoque ayudará a los alumnos a crear vínculos y a unir las experiencias escolares de aprendizaje con la ejecución de sus planes fuera del ámbito escolar.

II.7.3.3.1 Formación orientada a la familia

Otro eje vertebrador en el acompañamiento de las familias es su formación y orientación en su labor educativa, para proporcionarles apoyo y seguridad. La unión de criterios entre el entorno escolar y la familia y una formación de calidad en torno a la alta capacidad se convierten en acciones prioritarias para poder mejorar el entendimiento y la aceptación de la particularidad de los atributos que definen la forma de ser, de comportarse y de aprender de estos niños y jóvenes. Asimismo, se cree esencial favorecer los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso de sus miembros y de todo el contexto emocional que los acoge (Ríos, 1994). El impulso de acciones que puedan apoyar el establecimiento de criterios de funcionamiento en la vida familiar diaria ayudará a entender y dar respuesta a los procesos ordinarios, a los desajustes o las situaciones excepcionales que puedan convertirse en una amenaza para los dinámismos habituales de funcionamiento. La posibilidad de asistencia por parte de los progenitores a cursos y programas formativos adecuados debe permitir, además, la adquisición de estrategias para poder acompañar el progreso y la evaluación de sus hijos, posibilitar la buena interacción y superar aquellas vicisitudes que pudiesen existir por experiencias negativas anteriores además de la eliminación de mitos y estereotipos.

En la actualidad, en España existen un gran número de asociaciones y fundaciones de padres y madres que, de manera independiente o conjunta, tienen como objetivo principal promover y dar visibilidad a las Altas Capacidades, asesorar y ayudar a los niños y jóvenes con capacidad superior y a sus familias, así como realizar actuaciones en defensa de sus derechos y reconocimientos educativos, políticos, sanitarios y sociales. Muchas de estas asociaciones ponen su esfuerzo en acompañar a los niños y jóvenes con alta capacidad en su progreso, destacando su interés por su iniciativa personal, creatividad y espíritu emprendedor. A su vez, proponen actividades informativas, formativas y de enriquecimiento con distinto formato - conferencias, cursos, talleres, foros o mesas redondas- para familias y docentes. Algunas de ellas están concebidas para que puedan ser, periódicamente, compartidas los hijos y/o los alumnos con los padres o profesorado con el propósito de favorecer la conexión entre el mundo personal, familiar y escolar de sus protagonistas. Entre estas agrupaciones destacamos:

- La Confederación Nacional de Asociaciones de Altas Capacidades (CONFINES): alberga 18 federaciones y asociaciones presentes en las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña y la Comunidad de Madrid. (<https://www.confines.es/>)
- La Federación Española UNIÓN Altas Capacidades formada por 17 asociaciones españolas ubicadas por toda España. (<http://www.unionaacc.es/>)
- La Asociación Española de Superdotados y con Talento para niños, adolescentes y adultos (AEST). <https://www.aest.es/> Asociación que, junto a la Obra Social de la Caixa, ha creado un sitio web informativo con la finalidad de clarificar conceptos relacionados con la alta capacidad y el talento, así como para fomentar iniciativas y noticias relacionadas con ellos.

En mi opinión, los programas formativos ofertados en estos momentos son escasos, y en ocasiones insuficientes para poder dar respuesta a la elevada necesidad de asesoramiento y formación que muchas familias necesitan o reclaman o por basar sus acciones exclusivamente en una oferta de actividades extraescolares. La falta de unión del trabajo e las iniciativas que realizan estas asociaciones, la casi inexistente oferta en formato virtual que dificulta la asistencia a las mismas y la carencia de recursos económicos para contratar especialistas formados en la materia son algunas de las dificultades que provocan que estas iniciativas se conviertan en un conjunto de propuestas aisladas en el contenido, la forma y el tiempo. A mi parecer, la propuesta formativa debería estar impartida exclusivamente por especialistas formados en la alta capacidad y tener como metas primordiales apoyar y acompañar a las familias en el proceso de identificación y seguimiento de estos alumnos además de posibilitar:

- El conocimiento de los derechos de estos alumnos, reconociendo sus necesidades específicas de apoyo educativo- constatación recogida en la legislación española, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero y el Real Decreto 1105/2014, en los artículos 71 a 79 bis de la LOMCE -.
- Favorecer la comprensión de los derechos de los padres con niños con altas capacidades, destacando el derecho a que las autoridades administrativas de educación realicen las pruebas de evaluación pertinentes o que admitan evaluaciones privadas realizadas por personal especializado en alta capacidad. Asimismo, se solicita que el centro escolar donde estudien los hijos ofrezca la ayuda que precise cada aprendiz según la valoración realizada, impulsando medidas de intervención que beneficien el pleno desarrollo de su personalidad y escolaridad -derechos recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006 y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 205, de 10 de diciembre de 2013, art. 72. 3.
- La comprensión de la dispar forma de aprender de estos alumnos, dentro del modelo de escuela inclusiva reconocido en la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006 y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 205, de diciembre de 2013, b, 71.3, Art. 121, 2-.

A su vez, para que los centros educativos puedan participar en este asesoramiento y formación, además de convertirse en espacios clave para la prevención de dificultades y la adecuada interrelación de experiencias, deberán posibilitar:

- La convocatoria de reuniones u otras formas de comunicación - como circulares, notas personales, informes de seguimiento, cuestionarios para conocer las dudas o la satisfacción - para poder comunicar el proceso que están realizando los alumnos a sus familias.
- Una oferta de asesoramiento psicopedagógico dirigido a las familias y a los propios alumnos que facilite compartir las dudas o preocupaciones sobre el rendimiento académico, la resolución de conflictos, el control del

comportamiento y la adquisición de recursos que posibiliten la negociación, entre otros.

- Una formación específica, abierta a toda la Comunidad Educativa, que propicie una orientación sobre el proceso de identificación y el protocolo de actuación posterior al diagnóstico, beneficiando la adopción de las estrategias de intervención más adecuadas para cada estudiante. Asimismo, estos encuentros formativos se convertirán en oportunidades para la reflexión, la interacción y el enriquecimiento mutuo entre las familias para compartir, exponer dudas, inquietudes y temores que puedan aparecer durante el proceso evolutivo. La escuela puede también orientar a los padres presentando iniciativas extraescolares, que pueda ofrecer el propio centro escolar u otras ofertas privadas, que den respuesta a los intereses y dificultades de los estudiantes y posibiliten el enriquecimiento y la extensión curricular fuera del horario escolar. Algunas de estas ofertas podrían ser: talleres para desarrollar las habilidades sociales, la gestión del tiempo y la adaptación escolar, talleres de educación emocional o técnicas de estudio, propuestas para la estimulación a partir de la música o el arte, actividades para estimular el desarrollo del pensamiento productivo y creativo a partir de las matemáticas, la lógica, la robótica o la lectura y escritura creativa, etc.

II.7.4. Principios determinantes de los programas diferenciados para alumnos con altas capacidades

Para posibilitar que los alumnos más capaces participen en programas de intervención que favorezcan su progreso y perfeccionamiento, en todas sus dimensiones y ámbitos de su vida (García Hoz, 1993), será necesaria una adaptación metodológica que se caracterice por su enfoque realista, ejecutable y flexible que asegure un adecuado reto intelectual para cada estudiante. Diversos autores han profundizado en las características y principios en los que debería basarse el desarrollo de programas diferenciados para el colectivo de alumnos con alta capacidad (Brennam, 1998; Kaplan, 1979; Maker, 1995; Renzulli, 1995; Van Tassel-Baska, 1984, entre otros) y según Tourón (2000) y de acuerdo con *Leadership Training Institute* -ver Maker, 1986- siete son los principios que propician la concreción y el desarrollo de estos programas. Estos pueden describirse a partir de los siguientes conceptos:

1. *Contenido*: debe estar diseñado y adaptado para impulsar un análisis lo más elaborado, complejo y profundo posible en relación con las ideas principales, la problemática y la multidisciplinariedad en los temas que constituyen el conocimiento en los diversos sistemas de pensamiento.
2. *Destrezas de pensamiento*: se posibilitará la aplicación competente y estratégica de destrezas -como por ejemplo argumentar, tomar decisiones y resolver problemas de forma efectiva - que faciliten al alumno reconceptualizar el conocimiento o producir nuevo, desde su utilidad y relevancia, mejorando el aprendizaje y el pensamiento de calidad.
3. *Conocimiento*: deberán examinarse la mejora y las variaciones que se vayan produciendo en él, analizando lo que el estudiante ha dominado o es necesario

que refuerce. Además, deberá comprobarse el bagaje de información en el entorno donde se produzca y se aprenda, pudiéndolo aplicar en contextos diferentes.

4. *Recursos especializados*: se impulsará la selección y la utilización de herramientas y estrategias adaptadas a las necesidades, preferencias y demandas de cada alumno a través de la integración de oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del centro escolar. Además de la capacidad intelectual general y las capacidades específicas, se valorarán otros factores no intelectivos como la disciplina, el trabajo duro, la recompensa diferida, entre otros, por su contribución en la configuración de una trayectoria de éxito.
5. *Iniciativa, autonomía y compromiso personal*: se promoverá la acción permanente y el aprendizaje auto dirigido para convertir a cada alumno en el verdadero protagonista y responsable de su aprendizaje. La implicación del estudiante será entendida desde el momento en que se definan los objetivos a lograr, los métodos de trabajo, la organización y el horario con el objetivo de que aprendan a pensar, a tener criterio y a desarrollar el espíritu crítico (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011).
6. *Autoconocimiento y apertura*: se estimulará el autoconocimiento personal y las relaciones con el resto de personas con las que convive el estudiante en el contexto familiar, escolar y social.
7. *Evaluación sistemática, continua y adaptativa*: la evaluación de los programas deberá basarse en la observación y el análisis del progreso que realiza cada estudiante por el currículo, a partir del análisis del uso de destrezas de pensamiento de alto nivel, la creatividad, la excelencia en el rendimiento y la calidad de los productos que sea capaz de elaborar.

Tener en consideración estos principios permitirá aportar coherencia al proceso educativo y diseñar planes de acción acordes a las particularidades de cada escolar colaborando en el desarrollo máximo de su potencial.

II.7.4.1 La importancia de la metodología operativa y participativa

En el desarrollo de los programas para los alumnos con alta capacidad, la elección de una metodología operativa y participativa centrada en el aprendizaje, más que en la enseñanza, tiene como objetivo principal la implicación personal del estudiante en el proceso, el aumento de su motivación y la personalización del mismo. Esta opción permitirá:

- Promover el trabajo autónomo y las actitudes de esfuerzo, de superación personal para que el alumno vaya asumiendo, progresivamente, su responsabilidad en el proceso.
- Crear una comunicación bilateral entre alumno-docente, promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

- Planificar ajustando el currículum a las condiciones demostradas de ritmo y nivel de aprendizaje de cada alumno -*Optimal Match*- teniendo en cuenta la creación de un clima favorable, la distribución y estructuración del tiempo y el espacio, la selección e incorporación de materiales y herramientas tecnológicas que faciliten el trabajo, la concreción de las propuestas en las que deberá participar cada estudiante, así como la adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.
- Ofrecer contenidos con diferente complejidad, profundidad y enfoque para cada estudiante partiendo de lo que ya conoce y domina del un tema.
- Plantear o suscitar problemas que supongan la implicación activa y participativa de cada alumno, acompañándolo en el proceso de solución más que hacia el resultado.
- Reconocer el esfuerzo personal como clave para la resolución de las dificultades, preparando al alumno para la vida diaria
- Ayudar al alumno a aprender haciendo, para que sea capaz de llegar a su rendimiento satisfactorio a través de una actividad permanente que le permita a la mejora continua.
- Priorizar aquellas actividades que se conviertan en experiencias reales y significativas por su conexión con los intereses y desafíos que le plantea su mundo más cercano, especialmente el escolar y el familiar.
- Potenciar el trabajo en equipo, colaborativo y la ayuda mutua entre los escolares para la adquisición de criterios y hábitos les capaciten para la buena convivencia, el diálogo y la confrontación de ideas.
- Determinar cuál es el objetivo a conseguir, determinar el punto de partida y el camino a recorrer conociendo y respetando los puntos de vista de cada alumno.
- Evaluar, durante todo el proceso, los resultados que el alumno va obteniendo basados en evidencias del desempeño real y en todo lo aprendido. Estas valoraciones se convertirán en el punto de partida de nuevos aprendizajes y en oportunidades para mejorar las dificultades o deficiencias detectadas. La valoración continua posibilitará evaluar si se van consiguiendo los objetivos y si estos eran adecuados, si el rendimiento ha sido suficiente y satisfactorio y si las estrategias de enseñanza han sido eficaces para los propósitos que querían lograr.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizarán las metodología, estrategias y herramientas que se consideren más adecuadas que sitúen al alumno en el centro del aprendizaje y permitan un aprendizaje profundo, la investigación o indagación creativa y compartida, el desarrollo del pensamiento creativo y el desarrollo de las habilidades de comunicación. Entre ellas destacan: el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Método de casos, los talleres temáticos específicos, el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje

Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Retos, el Pensamiento de Diseño (*Design Thinking*) y Pensamiento Visual (*Visual Thinking*), el trabajo en equipo, el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, los Labs de Aprendizaje, el Aprendizaje Basado en el Juego y la Gamificación educativa, la Clase Invertida (*Flipped Learning*), el Aprendizaje-Servicio, entre otras. Muchas de ellas serán utilizadas en el programa *Talent 360* como se explicará en la Parte III de este trabajo.

II.7.5. Tipología de medidas de intervención inclusiva

Llegando a este punto, creemos oportuno recordar que son las administraciones educativas las responsables de posibilitar una respuesta acorde a las características y demandas del alumnado con alta capacidad a través planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que permitan el desarrollo de su potencial excepcional (Richert, 1991), la mejora de sus habilidades intelectuales, personales y sociales, así como de su talento (Artiles y Jiménez, 2005; Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009). Partiendo de aquí, podemos afirmar que existen estrategias de intervención educativas singulares y de diferente tipología -organizativas, curriculares y de coordinación- que facilitan poder ofrecer una respuesta inclusiva y transformadora convirtiendo el aula en un entorno estimulante donde se fomente la curiosidad, la creatividad y la colaboración entre los escolares.

La concreción de las medidas nos lleva a clasificarlas en dos grupos:

- a) *Medidas educativas generales o ordinarias*: suponen una modificación no significativa de los elementos esenciales del currículo incluyendo propuestas de profundización o complementación curricular que quedarán plasmadas en la programación general de aula. Se optará por la interdisciplinaridad y la variación del grado de profundidad. Habitualmente estas estrategias se aplicarán en aquellas áreas o materias en las que el alumno presente mejores aptitudes y/o interés.
- b) *Medidas educativas específicas*: hacen referencia a aquellas actuaciones que requieren modificaciones significativas en alguno de los elementos curriculares, así como cambios organizativos que requieran la correcta aplicación de las medidas seleccionadas. Entre ellas destacar las adaptaciones o ajustes de currículo de ampliación individualizadas con la inclusión de objetivos y contenidos de niveles educativos superiores, la flexibilización de la permanencia en un nivel o etapa en la que están los alumnos escolarizados o la variación en la tipología de agrupamiento del alumnado.

Para la elección de los apoyos, en primer lugar y tal como se ha mencionado previamente, se tendrán en cuenta las características y el punto de partida de cada estudiante, descubriendo lo que ya sabe para evitar repeticiones innecesarias. Esta evaluación inicial precederá el diseño de actividades que posibiliten ajustes cuidadosamente planificados e implementados para maximizar sus efectos. Los cambios metodológicos y curriculares adquirirán sentido a partir de un triple enfoque de modificación donde se aborde: el contenido, el proceso y el producto final (Schiever y Maker, 1991, Jiménez Fernández,

2010). Dadas las limitaciones de espacio y de tiempo disponible en este trabajo, vamos a priorizar la descripción de medidas relacionadas con el enriquecimiento, la compactación y la flexibilización por considerarse las más oportunas por su plasticidad de adaptación a cualquier entorno y etapa educativa.

II.7.5.1 El Enriquecimiento

El enriquecimiento se convierte en una medida escolar integradora que propicia el aprendizaje personalizado posibilitando fomentar elevados niveles de motivación y satisfacción en el aprendizaje, en un amplio abanico de habilidades y preferencias (Renzulli, 2000). El enriquecimiento posibilita realizar una modificación en la profundidad curricular para lograr niveles de desempeño avanzados y una extensión del contenido a aprender. Las modificaciones no tienen como meta principal sustituir el currículo oficial sino complementarlo y enriquecerlo, ofreciendo una variedad de recursos que supongan un reto en las áreas en el que el alumno presente una mayor capacidad, rendimiento o interés. Las oportunidades de enriquecimiento no deben convertirse en experiencias aisladas ni generar desequilibrios discriminatorios, sino que necesitan formar parte de una programación que propicie la mejora del rendimiento académico de manera significativa y la estimulación de la responsabilidad por parte del alumno delante del aprendizaje. Al ser considerada como un conjunto de propuestas y actividades que se sitúan por encima y más allá del currículum, deben ser seleccionadas teniendo en consideración el estilo de aprendizaje y el interés de cada estudiante (Renzulli y Reis, 1994) tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades, su interés y motivación. Este enfoque contribuirá a substituir el aprendizaje pasivo y dependiente por un aprendizaje comprometido y dependiente, ayudando a compensar las necesidades educativas que se detecten (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998).

El enriquecimiento puede plantearse dentro o fuera del aula y adoptar una triple dimensión (Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Renzulli y Reis, 1991):

- a) *Enriquecimiento orientado al contenido*: se trata de ofrecer a los alumnos la capacidad de elegir una o varias áreas de aprendizaje o campos de estudio particulares para desarrollarlos con mayor extensión, profundidad y complejidad. Suele organizarse en formato de curso, programa o monográfico sobre un tema para ser desarrollado de forma presencial o online. En él se transmiten conceptos básicos o generalizaciones abstractas que posibiliten aprender con eficiencia. Este tipo de enriquecimiento puede ser desarrollado dentro del horario escolar o extracurricularmente pudiendo adquirir una doble orientación: o para transmitir una materia específica o potenciar una habilidad o descubriendo las interconexiones entre los conceptos y las disciplinas. En su desarrollo se emplearán materiales más difíciles o con mayor profundidad que permitan el desarrollo de los contenidos curriculares (Clark, 1992). Newland (1976) realiza una distinción entre dos tipos de enriquecimiento en relación con el contenido, creyéndose oportuno la combinación de ambos para motivar un aprendizaje comprometido e independiente (Renzulli, 1994).
- *Enriquecimiento Horizontal*: englobaría propuestas que habitualmente no forman parte del currículo habitual pero que adquieren el mismo nivel

de complejidad dando respuesta a la necesidad del alumnado para interesarse por una gran variedad de temas.

- *Enriquecimiento Vertical*: correspondería a aquellas actividades que requieren un nivel más elevado de complejidad.
- b) *Enriquecimiento orientado al proceso de aprendizaje*: tiene como objetivo principal el desarrollo de estrategias cognitivas de alto nivel como pueden ser el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la capacidad de resolución de problemas y la ejercitación en destrezas o habilidades sociales y personales. El propósito final es que el alumno pueda aplicarlas para llegar a la realización de producciones creativas y le permitan un aprendizaje activo a partir de ampliar la instrucción más allá de los límites del currículo (Southern, Jones y Stanley, 1993). Algo que caracteriza este enfoque es que habitualmente los procesos de pensamiento se enseñan o practican separadamente de los contenidos o temas.
- c) *Enriquecimiento orientado al producto*: consiste en acompañar al estudiante para que sea capaz de elaborar un producto real y significativo que pueda llegar a tener un impacto real ante una audiencia, enfatizando el resultado o producto por encima del contenido. Los productos podrán ser tangibles - como por ejemplo un relato, una ilustración, etc. – o intangibles -por ejemplo, reproducir una estrategia– convirtiéndose en evidencias del aprendizaje realizado.

En suma, el enriquecimiento se convierte en una actividad compleja que debe ser rigurosamente planificada para que permita maximizar el rendimiento de las destrezas básicas, el pensamiento crítico y creativo y la exposición de una diversidad de campos de estudios a partir de la presentación de contenidos y recursos más allá del currículo regular. Este enfoque exigirá una elevada capacidad y flexibilidad del docente para asesorar y diseñar estrategias en el aula que desarrollen la motivación por el logro, la consecución de los objetivos y la autodirección del aprendizaje por parte de cada alumno (Davis y Rimm, 1994).

II.7.5.1.1. Modelo Triádico de Enriquecimiento y Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM)

El Modelo de Triádico de Renzulli (1976) es el programa de enriquecimiento más extendido a nivel mundial para la atención de los alumnos con alta capacidad. Es un modelo ideado para favorecer el talento creativo-productivo del alumnado a partir de la elección, por ellos mismos, de áreas de interés. Su desarrollo implica la guía del alumnado y el entrenamiento de sus habilidades de procesamiento de la información para facilitar la profundización y la adquisición de contenidos en diferentes áreas. En él se describe una triple tipología de propuestas que viabilizan el enriquecimiento curricular:

- a) *Enriquecimiento tipo I- Actividades de Exploración y exposición al estímulo*: hace referencia a experiencias exploratorias generales para estimular nuevos intereses disponibles para todo el alumnado. Estas iniciativas pueden formar parte del plan de estudios regular o ser desarrolladas para dar respuesta a los

intereses de los estudiantes y ampliar su abanico de curiosidades. Supone dar a conocer a los estudiantes, de manera programada y estructurada, nuevas áreas de conocimiento, disciplinas, tópicos, profesiones, acontecimientos, lugares, eventos y personas a partir de exposiciones realizadas por algún profesional o organizando formaciones de corta duración. Un equipo de enriquecimiento integrado por profesores, familias y los propios alumnos será el encargado de organizar y desplegar experiencias de carácter general para hacerlas llegar al alumnado de manera motivadora. Una conferencia de un profesional que visite el centro, la organización de un taller, la proyección de una película o la preparación de una semana temática, la visita a un museo o a una exposición pueden impulsar que algunos estudiantes descubran nuevos intereses relacionados con una disciplina o profesión. El seguimiento realizado por parte del profesor y de la familia propiciará descubrir qué escolar puede estar interesado a seguir profundizando en la disciplina o área trabajada.

- b) *Enriquecimiento tipo II- Actividades de Profundización y desarrollo de competencias:* permitirán que los estudiantes interesados en un tema o área concreta tengan la oportunidad de seguir profundizando en su aprendizaje a través de una formación específica. Este trabajo se realizará a partir de actividades de entrenamiento y capacitación para ser realizadas en pequeño grupo, dentro de la clase o en programas de enriquecimiento fuera del horario lectivo. Estas implicarán el diseño de materiales y metodologías para favorecer el desarrollo de competencias cognitivas y de gestión, afectivas, comunicativas y tecnológicas y para la competencia de aprender a aprender. La lectura de bibliografías y los proyectos de investigación centrados en un interés o en una disciplina se convierten en metodologías acertadas para este tipo de propuestas. El maestro, sin tener que ser un especialista en el tema, guiará este trabajo aportando las herramientas que permitan el trabajo de profundización, exigiendo a los participantes compromiso con la tarea.
- c) *Enriquecimiento tipo III- Implicación en proyectos reales:* englobaría las propuestas más avanzadas dirigidas a los estudiantes con alto potencial e interés en temas o problemas específicos, que hayan trabajado áreas de interés previas (Tipo II y II) exigiéndoles tiempo personal y un alto compromiso. En ellas se fomentarán las investigaciones individuales y en pequeños grupos que posibiliten explorar problemas reales desarrollando un nivel más alto de habilidades investigadoras y creativas (Reis y Renzulli, 2009). Las investigaciones estarán guiadas por profesores que trabajarán como mentores y estarán basadas en los intereses de los estudiantes. Se trabajará en ellas a partir de proyectos de investigación, concursos o competiciones donde se apliquen métodos reales que permitan encontrar nuevas soluciones y supongan un impacto real en un colectivo concreto. Este enfoque propiciará crear situaciones donde los escolares piensen y actúen como los profesionales lo harían, usando una metodología auténtica con la posibilidad de llegar a soluciones distintas. Los proyectos podrán desarrollarse en el propio centro o fuera de él, como por ejemplo en universidades o empresas a partir de la creación de convenios de colaboración. Los docentes acompañarán a los participantes en este proceso como facilitadores de recursos, orientándolos en la elaboración de un producto que se deberá presentar ante una audiencia real. Este trabajo posibilitará el desarrollo de las habilidades de

pensamiento, la resolución creativa de problemas, la autonomía, el aumento de la confianza y la creatividad por parte de los estudiantes. En resumen, este tipo de aprendizaje representará una síntesis y una aplicación de contenido, un proceso y una implicación personal (Renzulli, 2016).

Las actividades de tipo I y II podrán ser dirigidas a todos los estudiantes y la tercera opción únicamente a aquellos estudiantes que presenten una inteligencia por encima de la media, una alta creatividad y un alto compromiso con la tarea, pudiendo implicar hasta el 15 o 20% de la población de un Centro Escolar. La identificación y selección de los alumnos se realiza a partir de la aplicación del Modelo de Identificación de la puerta giratoria (Renzulli, Reis y Smith, 1981) explicado en el apartado *II.4.3.1.2*.

A su vez, este modelo es uno de los tres componentes de prestación de servicios que forman parte del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela o *Schoolwide Enrichment Model-SEM* (Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014) entendido como una extensión del Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli (1976). El SEM, considerado una de las contribuciones más significativas y revolucionarias en la educación de los alumnos más capaces (Davis y Rimm, 1994), facilita a los centros escolares la posibilidad de desplegar, de manera flexible, programas de enriquecimiento para el desarrollo de las fortalezas y del talento de todos los estudiantes. Las propuestas, enfocadas al desarrollo de la productividad creativa, la comunicación y el pensamiento crítico benefician especialmente a los estudiantes con altas capacidades, con talento académico o alto rendimiento que no siempre encuentran en el aula el nivel de reto adecuado a sus necesidades y aspiraciones. Para poder implantar el modelo es necesario valorar los recursos propios del centro y su entorno escolar y potenciar la relación cooperativa entre los diferentes profesionales que intervengan en el desarrollo de los alumnos. De este modo, mediante el uso del modelo SEM, cada centro escolar tendrá la posibilidad de ofrecer un conjunto de servicios integrados en su programación y en sus estructuras con el fin de enriquecer el currículum para todos los estudiantes (Renzulli y Reis, 2008, Renzulli, 1977; Renzulli, Reis y Tourón, 2021) y garantizar oportunidades de trabajo avanzadas para los escolares más capaces o más motivados y para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con dificultades demostrando de este modo su enfoque inclusivo. El SEM ha sido implantado con éxito en EEUU y ampliamente a nivel mundial en Europa, Asia, América del Sur y Central en centros con niveles socioeconómicos y patrones de organización diversos consiguiendo cambios positivos en la implicación en las actitudes de los estudiantes y en los profesores (Millan y Reis, 2020).

El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela consta de tres componentes organizados, en forma de cubo, alrededor de tres dimensiones fundamentales. El sistema interactivo en línea *Renzulli Learning Sytem (LRS)* (<https://renzullilearning.com/es/>), desarrollado por el Dr. Joseph S. Renzulli y la Dra. Sally Reis del que desde el mes de abril de 2021 se dispone de la versión española realizada por Tourón, pasa a ser la versión electrónica del Modelo SEM y una gran plataforma de personalización del aprendizaje.. La plataforma *Renzulli Learning System (LRS)* hace posible la diferenciación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y posibilita, a partir de los perfiles creados por el propio programa, partir de una evaluación diagnóstica del alumno (*Renzulli Profiler*), generar miles de actividades de enriquecimiento cuidadosamente seleccionadas y personalizadas asociados al perfil de cada estudiante (*My Enrichment*

Activities), involucrando a los propios estudiantes en el proceso para maximizar su compromiso e interés. La definición de los perfiles y la concreción de las actividades y el gestor de proyectos de investigación (*The Wizard Project Maker*) facilitará poder planificar y enriquecer los itinerarios personalizados de los estudiantes y facilitarán al profesorado su tarea de diferenciación y personalización curricular. Toda esta recopilación de información quedará recogida en “Mi portfolio” o “Portfolio Total del Talento” favoreciendo el *feedback* con los alumnos y con sus familias. Asimismo, beneficiará la toma de decisiones relacionadas con las posibles medidas de enriquecimiento o aceleración que se quieran poner en práctica, así como para profundizar en el conocimiento profundo de cada alumno y en su orientación profesional.

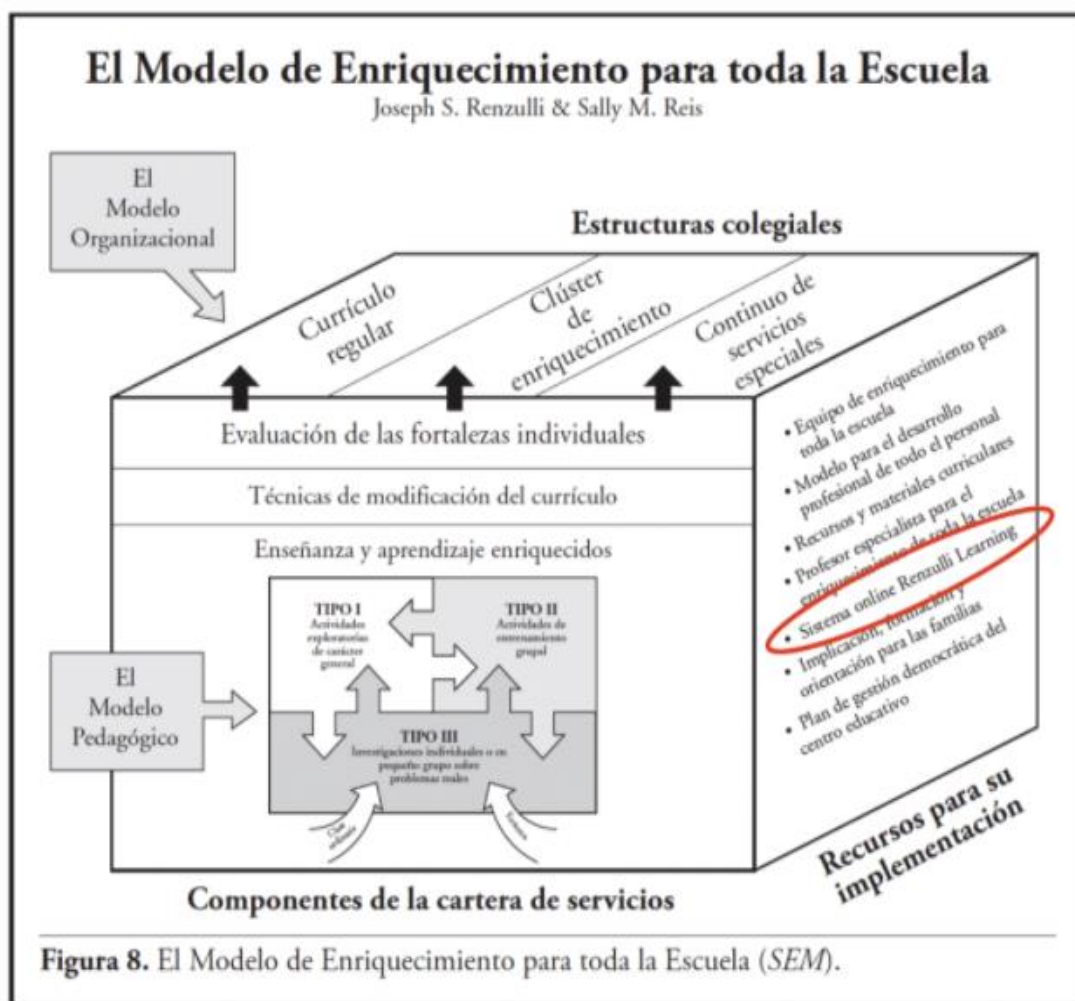


Figura 10. Componentes del Modelo SEM (tomado de Renzulli, Reis y Tourón, 2021).

A continuación se describen los componentes principales que conforman el modelo:

1. *Prestación de servicios*: cada centro escolar podrá ofrecer al alumnado tres tipos de servicios y estos no serán, en ningún caso, excluyentes entre sí:

- 1.1 *El Portfolio Total del Talento*: como se ha explicado en el apartado II.7.1.1 el conocimiento integral de cada alumno irá asociado al diseño de su perfil personalizado y su portfolio. Este ayudará a descubrir y organizar toda la información referida a sus habilidades, fortalezas, intereses y preferencias de aprendizaje. Este resumen documental se realizará a lo largo de su historial escolar y deberá ser actualizado periódicamente. Su elaboración favorecerá el conocimiento, el seguimiento y la orientación, tanto de los alumnos como de sus familias, ayudando a personalizar su atención educativa.
- 1.2 *Técnicas de modificación del currículum*: la modificación curricular facilitará la adaptación del currículum regular para ajustar los contenidos a las necesidades particulares de todos los escolares, incrementando el número de experiencias enriquecidas a partir de la sustitución de contenidos compactados o suprimidos y utilizando enriquecimientos de tipología diferente. Una vez garantizado el dominio del currículo básico, esta modificación curricular ayudará a la eliminación de contenidos que los alumnos ya dominan, ganando tiempo para un despliegue que responda al nivel de reto y a la capacidad de los escolares. Según Renzulli y Reis (1997), el proceso de diferenciación debe comprender cinco ámbitos: los contenidos, el proceso, los productos, la organización de la clase y el compromiso por parte de los docentes para el cambio.

La valoración por parte del docente de los conocimientos previos de los alumnos estará vinculada a la diferenciación del contenido, el proceso, los productos y la organización de las propuestas. Este enfoque exigirá la adaptación de los objetivos, los criterios de evaluación, los indicadores de desempeño de una unidad y los materiales, asociando este trabajo a los intereses que manifiesten los estudiantes y optando por la priorización de una metodología basada en el desarrollo de proyectos y el aprendizaje productivo. Todo este proceso de compactación y diferenciación curricular se realizará con la ayuda del *Curriculum Compacting*, un diseñador de técnicas de diferenciación instruccional que permite realizar ajustes curriculares que quedan organizados a partir de una herramienta denominada “*The Compactor*” o ficha de “Compactación” convirtiéndose en una hoja de registro que posibilita organizar y documentar el proceso de manera individual o en pequeños grupos de alumnos con capacidades, fortalezas e intereses comunes. En él se registrará qué materias y contenidos han sido compactados y por cuáles han sido sustituidos, además de concretar los objetivos didácticos, las herramientas y técnicas que se van a priorizar para realizar la evaluación inicial de cada alumno, los resultados obtenidos y la concreción de las estrategias de enriquecimiento o aceleración que se pondrán en marcha.

- 1.3 *Enseñanza y aprendizaje enriquecido*: este tercer componente se basa en el Modelo de Enriquecimiento Triádico con sus tres tipos de enriquecimiento (I, II, III). El enfoque partirá de la consideración de que el alumno, como ser único, posee unas aptitudes particulares y unos intereses a los que es necesario dar respuesta, ofreciéndole una respuesta

ajustada a sus preferencias de aprendizaje. La significatividad y contextualización de las propuestas facilitará proponer iniciativas y servicios flexibles que puedan suponer un reto para los escolares que presenten una mayor capacidad o rendimiento, pudiendo alcanzar niveles de desempeño avanzados en las actividades en las que participen.

2. *Estructuras de centro*: los servicios anteriores deberán incluirse en la estructura de cada centro, dentro de su programación y permitiendo su extensión y sostenibilidad en el tiempo. Las estructuras de centro podrán presentar una triple tipología:

- 2.1 *El currículum regular*: la modificación del currículum por la aplicación del modelo SEM tienen como propósito principal enriquecerlo y no reemplazarlo. Las modificaciones que se efectúen deberán quedar plasmadas en las programaciones y en las unidades didácticas recogiendo la aceleración de contenidos, los materiales y la metodología a utilizar.

- 2.2 *Los entornos enriquecidos (“enrichment clusters”)*: corresponde a espacios en los que se posibilita que alumnos de cursos distintos, con intereses comunes, se reúnan acompañados de adultos que asuman el papel de mentor. Estos encuentros podrán organizarse dentro o fuera del horario escolar, de manera semanal o quincenalmente, afectando a la agrupación del alumnado y a la organización de los horarios y los espacios. Habitualmente, las propuestas que se presentan en estos espacios no forman parte del plan de estudios ni son abordadas en el currículo ordinario. Incorporan el uso de contenido avanzado, de tal manera que los escolares pueden acceder a información sobre campos particulares de conocimiento, así como a la estructura de los mismos, sus principios básicos y sus conceptos funcionales, entendiendo estos últimos como el uso del conocimiento de las estructuras, herramientas y los métodos utilizados en estas áreas. Estas sesiones de trabajo se desarrollan dentro del horario escolar o fuera de él, como por ejemplo en la hora del recreo, como actividad extraescolar o durante los fines de semana, donde se profundiza en el conocimiento de áreas de interés de los estudiantes llegando a un grado de conocimiento y de experiencia avanzados. El trabajo final a realizar se concreta en un producto que posibilita resolver un problema real previamente planteado.

- 2.3 *Los servicios especiales*: el trabajo de seguimiento intensivo que deberá realizarse en un centro para conseguir el desarrollo integral del talento de su alumnado más capaz exigirá la creación de servicios especiales o suplementarios. Estos servicios podrán concretarse en asesoramientos individuales o en pequeños grupos, en una atención emocional y social de los estudiantes, en servicios de orientación profesional o de mentoría individualizada motivando, en todo momento, el trabajo conjunto entre la escuela y las familias.

3. *Recursos*: para que el modelo SEM pueda aplicarse y desplegarse correctamente, cada centro deberá disponer de recursos personales y materiales específicos. En primer lugar, será necesario la creación de un Equipo de Enriquecimiento que

esté coordinado por un especialista en enriquecimiento y desarrollo del talento. Este equipo será el encargado de coordinar la implementación del modelo y de coordinar los servicios especiales. Además, será necesario contar con un amplio número de profesionales con formación específica y que puedan responsabilizarse de seleccionar los materiales y los recursos curriculares y tecnológicos a utilizar y de acompañar a cada alumno.

A continuación, se presentan otros programas que pueden favorecer la mejora del aprendizaje de los alumnos más capaces.

II.7.5.1.2. Otros programas inspiradores para facilitar el enriquecimiento

Para complementar la información expuesta anteriormente, hemos creído conveniente describir de manera breve -*Tabla 9: Cuadro-resumen Programas de Intervención y Modelos de Enriquecimiento*- otros programas de intervención y modelos de enriquecimiento. Estos han sido seleccionados por su incidencia positiva en la diferenciación de la atención educativa de los alumnos con alta capacidad en la ampliación, la profundización y la extensión del currículo regular estableciendo niveles más elevados de reto para el alumnado más capaz (Tourón 2000). En el mismo cuadro se ha incorporado un apartado que recoge algunas de las diferencias y semejanzas que pueden constatarse con el programa *Talent 360*.

Tabla 9. Cuadro-resumen Programas de Intervención y Modelos de Enriquecimiento

Nombre el Modelo o proyecto	Breve descripción
Modelo de Talentos Ilimitados (<i>Talents Unlimited Model</i> , Taylor 1967, 1969; Schlichter, 1981 y 1986)	Programa que se centra en el desarrollo de las destrezas cognitivas y afectivas de los estudiantes, especialmente de las destrezas propias de un proceso de investigación o en la creación de un producto original. Los alumnos participarán en proyectos de investigación donde tendrán la oportunidad de desarrollar sus talentos, estrategias organizativas y de dirección. En el modelo, que podrá realizarse dentro de la clase convencional o fuera del horario escolar, se aplica el enfoque del Talento Múltiple (Taylor, 1978) entrenando al profesorado en el reconocimiento del potencial de los alumnos en seis talentos diferenciados: el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planificación, la predicción sobre posibles causas, la comunicación y la adquisición de conocimientos. El trabajo y la preparación de materiales que estimulen estos talentos, desde cualquier área del programa regular, supondrá el desarrollo del potencial, el rendimiento y del auto concepto positivo de sus participantes.
Programa de la Asociación para la Investigación Cognitiva (CoRT <i>Thinking Program</i> , De Bono, 1970, 1975)	Programa dirigido al alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato que tiene como propósito que el alumnado aprenda las operaciones necesarias para la planificación adecuada de una acción y para la resolución de un problema pudiendo generar generando nuevas ideas. Permite el desarrollo de una serie extensa de estrategias básicas para el pensamiento creativo y crítico.
<i>Solución creativa de Problemas (Creative Problem Solving- CPS</i> , Parnes, Noller y Biondi, 1977)	Método diseñado para estimular la solución de problemas de manera imaginativa y innovadora. Supone el uso de una variedad de técnicas específicas de pensamiento creativo y crítico para encontrar solución a los problemas, logrando resultados útiles y novedosos. Los alumnos deberán seguir un esquema que les posibilitará poder realizar la formulación del problema, buscar la información necesaria para abordarlo y producir el número máximo de ideas que puedan acercarlos a su solución.

Modelo de Enriquecimiento de tres etapas de Purdue (<i>Purdue Three- Stage Enrichment Model, Feldhusen y Kolloff, 1981, 1986; Kolloff y Feldhusen, 1984</i>)	Programa específico de enriquecimiento <i>pullout</i> para los alumnos de alta capacidad de Educación Primaria. Posibilita que compañeros con un mismo nivel de capacidad puedan trabajar en grupos reducidos aprendiendo a valorar su eficacia, creatividad, competencia e independencia. En él se distinguen 3 etapas: <i>1ª etapa:</i> se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento convergente y divergente trabajadas a partir de aprendizajes básicos realizados en las principales áreas académicas. <i>2ª etapa:</i> desarrollo de habilidades para la resolución creativa de problemas. Los alumnos se enfrentan a retos reales que ellos mismos han seleccionado con anterioridad. <i>3ª etapa:</i> desarrollo de estrategias de estudio independiente donde se da la oportunidad a los estudiantes para realizar una investigación seleccionando un tema y presentando un producto final delante de una audiencia real. El programa concede mucha importancia a la formación de los profesionales que trabajarán con los estudiantes más capaces, así como a la coordinación del trabajo que realice el alumno fuera y dentro del aula habitual.
Modelo para Secundaria de Purdue (<i>Purdue Secondary Model, Feldhusen y Robinson, 1986</i>)	Adaptación del modelo anterior esta vez para la Etapa de Educación Secundaria. Su propósito principal es responder a las necesidades cognitivas y afectivas de los alumnos con alta capacidad a partir de estrategias de enriquecimiento y de carácter acelerativo. En su desarrollo se tiene presente la diversidad de necesidades que existe dentro de este colectivo ofertando una variedad de oportunidades que permita estimular y retar a cada estudiante. El alumnado, en su plan individualizado, será orientado por un profesor y podrá participar en seminarios.
Modelo Servicio de Enriquecimiento del Aprendizaje (<i>Learning Enrichment Service, LES: Clifford, Runions y Smyth 1984, 1985 y</i>	Modelo basado en el modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli que pretende ofrecer ayuda al alumnado adolescente y al profesorado, consiguiendo una mayor coordinación entre todos los agentes de la Comunidad Educativa. Esta orientación facilitará un enriquecimiento, dentro y fuera de la escuela, a partir de programas específicos pudiendo llegar a identificar un 15-20% de la población escolar que constituirá el grupo. El Modelo deberá estar liderado por un Equipo de Recursos, que asumirá la responsabilidad de generar una variedad de servicios: a) colaborará en la detección de los estudiantes que participarán en el programa conociendo sus intereses, habilidades y necesidades, b) preparará al profesorado y al alumnado en el uso de posibilidades de

1986; Runions y Smyth, 1985)	enriquecimiento y de estrategias de aprendizaje independiente, c) potenciará un trabajo en red que posibilite detectar los intereses académicos y profesionales de los escolares, d) asesorará sobre la planificación a desarrollar y evaluará el programa partiendo de los intereses y preferencias de aprendizaje del alumnado y, por último, e) facilitará el intercambio de esta información, aspecto que mejorará la interacción entre los diferentes agentes educativos.
<i>Modelo de la Matriz de Enriquecimiento (Enrichment Matrix Model, Tannenbaum, 1983 y 1986)</i>	La Matriz de Enriquecimiento permite adecuar la respuesta educativa del profesorado a aquellos alumnos que presentan rasgos tempranos de productividad creativa y artística a partir de acrecentar su experiencia de aprendizaje de forma personalizada. Considera que el enriquecimiento se convierte en una herramienta de identificación y de diferenciación. La Matriz engloba: a) <i>áreas de contenido o disciplinas</i>: convencionales, complementarias e interdisciplinarias. b) <i>el ajuste o la regulación del contenido</i>: opta por enseñar el contenido convencional de manera breve para poder expandir el desarrollo de destrezas y de las competencias básicas que posibiliten la obertura a nuevos ámbitos de estudio y el aumento de contenidos relacionados con los intereses de los estudiantes. Este enfoque posibilitará la intensificación de la participación de los escolares en proyectos de investigación y expandir su trabajo fuera del ámbito escolar, poniéndolos en contacto directo con algún experto que les pueda enseñar su oficio. c) <i>el desarrollo de los procesos cognitivos</i> a lo largo de todas las áreas de contenido y la valoración de las consecuencias personales y sociales que derivan del echo de que el estudiante presente alta capacidad. La planificación deberá realizarse rellenando las celdas de la matriz mediante la graduación de una secuencia de actividades seleccionadas por un comité experto.
<i>Modelo de Planificación y Programación Individualizado (Individualized Programming Planning Model)</i>	Programa que intenta relacionar la atención específica hacia los alumnos más capaces con la clase convencional, buscando la eficacia en la programación total y no solo de posibles servicios especiales. En él se prioriza un modelo de identificación inclusivo valorando las capacidades positivas del máximo número de estudiantes. Opta porque el trabajo se realice mayoritariamente dentro del aula convencional confiando que el profesor ara dar respuesta a las necesidades del alumnado, sin descartar acciones realizadas por especialistas que puedan complementar el trabajo realizado para atender las habilidades específicas de los escolares. La promoción de las posibilidades y los talentos se

<i>(IPPM), Treffinger 1975, 1986)</i>	vincula con la promoción de un aprendizaje eficaz e independiente y con la exigencia de un alto compromiso por parte de cada alumno, sin descartar cuando se precisen otros
Modelo de Interacción Cognitivo-Afectiva <i>(Cognitive-Affective Interaction Model, Willians, 1982, 1986)</i>	Modelo curricular práctico orientado a enriquecer el programa curricular de los alumnos, especialmente de aquellos con más capacidad. El modelo de Willians adquiere la forma de un cubo con triple dimensión: a) <i>Contenidos</i>: abarcando las áreas curriculares de aritmética, lenguaje, ciencias, sociales, arte y música. b) <i>Estrategias de enseñanza</i>: engloba 18 actividades y destrezas que el profesor puede utilizar en cualquiera de las áreas especificadas. c) Contiene el <i>desarrollo de los procesos cognitivos</i> (pensamiento fluido, flexible, original y elaborado) y <i>afectivos</i> (riesgo, reto, curiosidad e imaginación) de los estudiantes a partir de una multiplicidad de interacciones entre el profesor y el estudiante. El programa ofrece al profesor un completo sistema de diagnóstico-prescriptivo que le posibilite enseñar estrategias, a través del currículo, para conseguir mejoras en los procesos cognitivos y afectivos en el área divergente de la creatividad de los estudiantes. El autor expone que este programa pueda complementar el Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli, utilizando las 18 estrategias de enseñanza para complementar el enriquecimiento de Tipo I, II y II, favoreciendo no solo a los alumnos más capaces sino también al resto de alumnos.
<i>Proyecto de Inteligencia Harvard (1979, 2012); Adaptación de Bayón, I., Rodríguez, J., Hernández, M^a A., Megía, M.</i>	Programa dirigido a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que puede adaptarse al alumnado de 8 a 12 años. Su principal objetivo es conseguir mejorar el potencial intelectual de los estudiantes a partir del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, destacando: el razonamiento deductivo o inductivo, la comprensión y el uso del lenguaje, el razonamiento verbal, la solución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento inventivo y creatividad. El programa consta de 13 volúmenes con 99 lecciones agrupadas en 20 unidades de tres o más propuestas cada una. El programa exige la participación activa del alumno y la guía del docente.

Modelo Integrado del Currículum (ICM) (Van Tassel-Baska, 1986, 2011).	Con el objetivo de satisfacer las necesidades de los estudiantes en cada área de aprendizaje y en cada nivel de desarrollo, el modelo propone realizar una adaptación y modificación en las asignaturas principales del currículo bajo un patrón de aprendizaje integrado y en unidades de estudio que pueden ser desarrolladas desde la Etapa de Primaria a Bachillerato. Este proceso de diferenciación, en las distintas materias, tendrá en consideración el contenido, al proceso y al producto. El modelo se compone de tres dimensiones interrelacionadas: el énfasis en el conocimiento de contenidos avanzados en el que se enmarcan las disciplinas de estudio, la necesidad de proporcionar un procesamiento y pensamiento de nivel superior y la organización de experiencias de aprendizaje en torno a cuestiones, temas e ideas fundamentales que definan la comprensión de una disciplina y proporcionen conexiones entre las disciplinas.

Fuente: Elaboración propia

II.7.5.2 La Compactación o Condensación

Un proceso de enriquecimiento habitualmente precede la compactación o condensación de currículo. Esta técnica instructiva consiste en compactar el currículo permitiendo a cada alumno, de manera individual, avanzar en el material curricular con la rapidez que con la que sea capaz. Entre sus ventajas destaca la posibilidad de evitar y suprimir aquellos contenidos que el estudiante ya domina, permitiéndole progresar y profundizar con un contenido más desafiante (Renzulli y Reis, 1994). Además, posibilita reducir el tiempo de exposición y plantear proyectos personalizados de formación, tanto individuales como grupales, desarrollando una autoconciencia en el dominio de los temas que se trabajan y adquirir destrezas que aun no se poseen. Esta diferenciación curricular posibilitará aumentar el nivel del currículum para los alumnos más capaces motivando así su implicación en el aprendizaje. En el inicio del proceso se realizará una evaluación inicial completa para poder definir el perfil del escolar y determinar el grado de conocimiento o destrezas que ya posee para, posteriormente, definir los objetivos, criterios de evaluación y los ajustes metodológicos y organizativos que deberán llevarse a cabo. Durante este proceso será necesario realizar un seguimiento personalizado del escolar que propicie valorar cómo va avanzando y se la respuesta que se le ofrece resulta adaptada a sus posibilidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Todo el trabajo realizado deberá quedar documentado en el expediente del alumno, registrando que áreas y contenidos han sido compactados y por qué tipo de trabajo alternativo han sido sustituidos. Esta constatación facilitará el conocimiento del trabajo realizado, evitará las repeticiones y facilitará el despliegue de sus competencias y habilidades de manera eficaz.

II.7.5.3 La Flexibilización o Aceleración

La aceleración hace referencia al conjunto de estrategias eficaces utilizadas para incrementar el ritmo con el que un estudiante se mueve a través del currículo (Mackay, 1994), ofreciendo una instrucción al nivel y velocidad adecuados a sus condiciones como alumno (Feldhusen, 1989). El objetivo principal recae en responder las necesidades personales y emocionales de cada estudiante con el fin de enriquecer su desarrollo de la forma más estimulante posible. En términos generales, podemos afirmar que la flexibilización permite la modificación de la duración de los distintos niveles y etapas del Sistema Educativo para aquellos estudiantes que lo requieran por sus capacidades, permitiéndoles incorporarse a grupos distintos a los que les correspondería por edad. Esta opción posibilita conseguir un ajuste adecuado entre la profundidad, velocidad y la amplitud de su aprendizaje. Una vez tomada la decisión de que se utilizará esta estrategia, será necesario tener en cuenta diferentes variables que influirán directamente en el éxito de la misma. Entre ellas destacan la consideración de los aspectos cognitivos de cada escolar, sus factores emocionales y sociales, su rendimiento académico y desarrollo personal, sus habilidades interpersonales, la predicción del éxito académico y la valoración de la aceleración por parte del propio alumno y de su familia.

La aceleración hace habitualmente referencia al modelo organizativo y al salto de curso con la consiguiente reducción de la duración de la escolarización de un alumno. Primando la velocidad, el alumno accede a los contenidos con anterioridad y de un modo más veloz. Según Benbow (1996) y Winebrenner (1992) y la adaptación realizada por Tourón y cols, (2000) sobre la exposición que hace la CTY (*Center for Talented Youth*) en su informe: *Academic Acceleration: Knowing your Options* (1995) existen hasta un total de 18 modalidades de aceleración. Entre ellas destacan por su mayor conocimiento y utilización en nuestros centros educativos:

- *La aceleración omitiendo un curso o una materia:* el estudiante trabaja los materiales de enseñanza a un ritmo superior al resto de compañeros, normalmente el doble, avanzando un curso o más para cursar alguna materia o adelantando totalmente de curso. El docente adquiere un papel fundamental en el seguimiento de su progreso permitiendo al estudiante trabajar con compañeros mayores que poseen capacidades cognitivas similares a las suyas. El seguimiento, la motivación y estimulación por parte del profesorado y la familia se convierten en elementos esenciales para el éxito.
- *Aceleración en una clase especial:* aspectos del currículo se diseñan de una manera más rápida tanto para alumnos que presenten alta capacidad como para estudiantes que presentan alto rendimiento en el tema estudiado a ritmo acelerado. Se ofrece a los estudiantes el adelanto de material cuando se va dominando el anterior, facilitando su progreso y respetando su ritmo de acuerdo con su capacidad.
- *Admisión temprana:* implica la admisión precoz del alumno a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria u otros estudios superiores, anteriormente a lo que le correspondería por su edad cronológica y establecida por los alumnos regulares.
- *Reducción del tiempo de una parte del currículum:* los alumnos invierten menos tiempo en una determinada materia a partir de ofrecerles introducciones reducidas y actividades para complementar el trabajo a realizar.
- *Asistencia dual:* el estudiante puede asistir a dos instituciones formativas al mismo tiempo, normalmente a una de ellas lo puede hacer virtualmente.
- *Educación en el hogar (homeschooling):* Los niños no asisten al centro escolar y realizan su escolarización en el hogar familiar.
- *Programas extra-curriculares:* los alumnos asisten a cursos fuera del horario e o época escolar, como por ejemplo en verano o durante los fines de semana, que posibilitan una instrucción avanzada.

Para que la flexibilización o aceleración se convierta en una medida exitosa deberá vincularse a los resultados de una evaluación psicopedagógica previa que permita el conocimiento de las características, necesidades particulares y, especialmente, de la velocidad en que el estudiante es capaz de aprender para poder ofrecerle la oportunidad

de dar un paso más rápido sobre los contenidos académicos (Davis y Rimm, 1994). La flexibilización exigirá un proceso continuado de evaluación que permita valorar si el alumno tiene adquiridos los objetivos de un curso determinado para poder seguir avanzando. En este trabajo valorativo deberán intervenir el profesorado, el orientador como los propios alumnos y sus familias. De igual manera, para que la medida pueda tener éxito, se necesitará un periodo de adaptación y el seguimiento personalizado de cada estudiante. Asimismo, se contemplará el carácter reversible de esta estrategia si las circunstancias así lo exigieran.

En el mundo educativo existen algunas creencias erróneas asociadas a la aceleración que dificultan, en muchas ocasiones, que pueda ser considerada una medida beneficiosa. Habitualmente el temor a utilizarla está asociado a la convicción que la aceleración de un escolar a un curso superior le generará problemas emocionales o algún tipo de desajuste social por tener que convivir con alumnos mayores (Steenbergen-Hu y Moon, 2011). Sin embargo, distintas investigaciones demuestran que cuando existe una buena planificación y seguimiento no se deberían producir problemas o dificultades mayores. La aceleración habitualmente tiene un coste de aplicación bajo y genera beneficios para la sociedad ya que los alumnos, gracias a que finalizan la escolarización más tempranamente, se convierten en adultos productivos pudiendo influir en la mejora de la sociedad. De igual modo, se pueden detallar algunos beneficios que favorecen directamente al alumno entre los que destacan: la posibilidad de que pueda trabajar con pares intelectuales similares afectando positivamente en su autoestima, confianza y en la mejora de las relaciones sociales, el incremento de su motivación para el rendimiento y para el desarrollo de nuevos hábitos de trabajo que le permitirán afrontar retos más relevantes que supongan un desafío para su capacidad intelectual, la posibilidad de incrementar las oportunidades para explorar nuevos ámbitos académicos, el disponer de mayor tiempo para poder destinarlo a sus intereses personales y poder alcanzar una comprensión más profunda y amplia sobre un tema específico, entre otros (Brody y Benbow 1987; Southern, Jones y Stanley, 1993; Colangelo, Assouline y Gross, 2004; Assouline, Colangelo y Van Tassel-Baska, 2015).

II.7.5.4 Principales estrategias de agrupamientos para los alumnos con alta capacidad

Entre las medidas más eficaces y habituales que contribuyen a la mejora de la atención educativa del alumnado con alta capacidad se encuentra la posibilidad de agrupar a los estudiantes por su capacidad, por su rendimiento o por su competencia demostrada en un área concreta. Este tipo de agrupación permite trabajar conjuntamente a estudiantes que presenten, después de una evaluación inicial, niveles de rendimiento parecidos y características e intereses similares entre sí (Kulik y Kulik 1992). Esta estrategia de intervención favorece un aprendizaje flexible, colaborativo y un trabajo curricular enriquecido, diferenciado y adaptado a las particularidades e intereses de los participantes de una misma agrupación, a partir de la preparación de tareas acordes a su capacidad.

El agrupamiento se convierte en una de las estrategias con mayor importancia en la enseñanza de los alumnos de alta capacidad (Rogers 2002; Tieso 2003) y en el modo más efectivo y eficiente para que los centros escolares puedan ofrecer un trabajo acorde

al nivel de reto que necesiten los escolares. Se convierte en un elemento clave que el alumno se sienta, en todo momento, acompañado por el docente para evitar situaciones donde pudiese percibir que no está en el grupo correcto, por inferioridad o superioridad, o por no sentirse cómodo con el resto de compañeros pudiendo producirse un bloqueo emocional o el decaimiento de su interés. Otro factor a considerar es si las agrupaciones deben ser homogéneas o heterogéneas. Para conocer el beneficio de ambas opciones para los alumnos con altas capacidades se presenta el siguiente cuadro resumen:

Tabla 10. Rasgos que describen los beneficios de los agrupamientos homogéneos y heterogéneos para los alumnos con altas capacidades

Agrupamiento Heterogéneo	Agrupamiento Homogéneo
- Propicia la iniciativa y la capacidad para dirigir que poseen estos estudiantes. - Suaviza la tendencia al perfeccionismo y el respeto al ritmo de los demás miembros de un mismo grupo. - Favorece la ayuda mutua y la expresión del altruismo. - Evita la carga de elitismo que reciben los agrupamientos homogéneos de personas con alta capacidad.	- Cubren la necesidad de compartir reflexiones e ideas en profundidad con pares de similar capacidad intelectual. - Permiten impartir cursos avanzados en áreas de interés específicas. - Posibilitan la aceleración, por tanto, la adecuación al ritmo de aprendizaje de estos estudiantes. - Facilitan la profundización de contenidos y, por lo tanto, el enriquecimiento en áreas como: el pensamiento crítico y creativo, el pensamiento lógico, la lengua extranjera, la orientación profesional y la toma de decisiones sobre el futuro, la orientación emocional, entre otras. - Posibilitan una instrucción acorde con el estilo de aprendizaje de los alumnos.

Tomado de Tourón y cols., 1998, pp.11

En relación conl trabajo a realizar en el aula, existe una gran variedad de modalidades que permiten la agrupación de los alumnos en pequeños grupos, destacando (Rogers, 2002; Tourón 2012):

- a) *El agrupamiento por Clusters o clubs*: permite agrupar de 5 a 8 estudiantes de diversos niveles o cursos con recursos cognitivos e intereses similares. Estos son guiados por un profesor que les ayuda a profundizar en una temática o materia. La oportunidad de poder trabajar con pares con capacidad similar permite a los alumnos rendir mejor y demostrar actitudes más positivas respecto al aprendizaje (Rogers 2002, 2006).
- b) *Programas Pullout*: posibilita agrupar a los alumnos del mismo curso o nivel, fuera del aula regular, unas horas a la semana. En ellos reciben instrucción adecuada a su capacidad por un profesor especialista que estimula sus capacidades y favorece su progreso académico. Este tipo de agrupamiento produce ganancias sustanciales en el plano académico, el pensamiento crítico y la creatividad (Kulik, 1982). Habitualmente, los grupos clase a los que pertenece este alumnado dedican este tiempo al dominio de aspectos que aun no dominan.
- c) *Agrupaciones por capacidad o rendimiento en materias específicas*: facilita realizar agrupaciones de alumnos con similar capacidad o rendimiento en una materia concreta. Este tipo de agrupamiento favorece una mayor motivación por parte de sus participantes (Kulik y Kulik, 1992) y un aumento del rendimiento en comparación a los escolares de la misma capacidad no agrupados (Goldring 1990).
- d) *Agrupamiento intra-clase por nivel de capacidad/rendimiento*: la clase es dividida en pequeños grupos por el profesor para la profundización de un área permitiendo a los alumnos trabajar juntos una vez al día. Cuando el docente es capaz de diversificar la enseñanza en función de la capacidad, motivación e intereses de los alumnos el trabajo conjunto permite ganancias en las materias y una mejora de las actitudes hacia las mismas (Slavin, 1990).
- e) *Agrupamiento entre-cursos por nivel de rendimiento*: alumnos de diversos cursos se agrupan para recibir la instrucción por niveles de preparación y rendimiento sin establecerse ningún límite, permitiendo la mejora en las áreas académicas seleccionadas (Rogers 1991).
- f) *Agrupamiento por trabajo cooperativo en grupos de igual capacidad*: el profesor elige 3 o 4 alumnos con un mismo nivel de capacidad o preparación y estos disponen de materiales adecuados para su nivel.
- g) *Agrupamiento por trabajo cooperativo en grupos heterogéneos*: supone la selección 3 o 4 alumnos con diversa capacidad para realizar una actividad no diferenciada.

Por último, cabe destacar que algunas de estas modalidades de trabajo en pequeños grupos han sido seleccionadas para el desarrollo de las actividades de enriquecimiento grupales que se describen en *Talent 360*, como se podrá descubrir a continuación. La elección se fundamenta en la búsqueda del beneficio académico, emocional y social de los estudiantes, así como en la mejora de su rendimiento e implicación en el aprendizaje.

PARTE III:

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: PROGRAMA *TALENT* 360

Introducción

Una vez expuesto el marco teórico, se pasa ahora a presentar el programa *Talent 360* con el fin de cumplir con el objetivo general de este trabajo. La elaboración de este programa se basa en dos aspectos. Por un lado, pretende contribuir a solucionar los problemas o dificultades que, como se indicó en la descripción del caso inicial de Carlota, suelen existir en nuestro país para atender al alumnado con capacidad superior. Entre ellos destacan la dificultad que manifiesta el profesorado y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de los centros educativos para realizar una temprana y adecuada identificación de los estudiantes con alta capacidad, la priorización por atender al alumnado con necesidades específicas relacionadas con alguna dificultad de aprendizaje olvidando a los más capaces, la existencia de creencias erróneas en relación a este colectivo que condicionan su conocimiento y acompañamiento y, por último, la falta de formación de los profesionales para poder responder a las demandas que requiere este colectivo de alumnos. Por otra parte, la exposición del programa *Talent 360* se basa en las contribuciones recogidas en el marco teórico, ya sea para apoyarme en ellas o para criticarlas y mejorarlas en algún sentido que se especificará en su momento.

Talent 360 apuesta porque la identificación y la atención proporcione una respuesta diferenciada y adaptada a los intereses, aspiraciones, posibilidades y ritmo de aprendizaje del alumnado con alta capacidad. Esta actuación deberá realizarse desde un enfoque personalizado, dentro del ámbito y horario escolar¹, a partir del diseño de un programa rigurosamente planificado y de fácil implementación. Esta orientación posibilitará mejorar la identificación del alumnado más capaz y proporcionarle experiencias de aprendizaje relevantes y desafiantes que beneficien también a otros alumnos y al resto de miembros de la Comunidad Educativa². En relación con la selección del alumnado, momento esencial del programa, se seguirá un procedimiento de identificación basado en criterios múltiples alejándose de valoraciones asociadas exclusivamente a un valor de Cociente Intelectual. La concreción del plan asegurará itinerarios personales que acrecienten la profundidad del aprendizaje, la motivación y el desarrollo del potencial de cada alumno. Por otro lado, desde un marco de actividad conjunta y el deseo de garantizar el éxito del programa, se potenciará la interacción y colaboración entre el alumnado, el profesorado, las familias³ y otros agentes educativos. Durante todo el proceso, el acompañamiento de los estudiantes y la evaluación continua de su progreso ayudarán a subsanar deficiencias e impulsar nuevas propuestas que se adapten a la singularidad y a las particularidades personales de cada participante.

¹ Habitualmente, los programas de intervención de apoyo educativo para el alumnado con alta capacidad se desarrollan fuera del ámbito y horario escolar, privando a los estudiantes de oportunidades que les posibiliten desplegar sus habilidades en el propio centro. Muchos se realizan en programas de sábado o de verano los cuales les permiten encontrarse con compañeros con capacidades semejantes a las suyas (Davis y Rimm, 1994).

² Para prevenir las dificultades que pudiesen producirse debido a la implicación de distintos representantes educativos, se establecerán medidas y acuerdos que posibiliten alinear las acciones bajo objetivos claros y comunes en reuniones de trabajo conjunto.

³ La familia adquiere un papel fundamental en el programa por su implicación en el seguimiento de los alumnos y en las distintas experiencias de aprendizaje que vivan sus hijos. A su vez, se reconoce al alumno como sujeto competente en la construcción de su propio itinerario de aprendizaje.

A modo de conclusión, *Talent 360* como programa de enriquecimiento curricular de carácter multidisciplinar, con un enfoque claramente abierto, inclusivo y personalizador, se fundamenta en el respeto de las características y necesidades excepcionales de cada alumno y tiene en cuenta el marco normativo y regulativo de los centros educativos. A su vez, se convierte en un programa flexible para poder implementarse en centros de distinta naturaleza: pública, concertada o privada, con características y patrones de funcionamiento diversos. Un exhaustivo conocimiento de cada centro -de su contexto, su población escolar, del perfil y competencia de sus profesionales, de su organización interna y de los recursos de los que dispone- garantizará adaptar el programa a su realidad. Desde esta opción, la propuesta se alejará de cualquier planteamiento basado en igualitarismo y mismo tratamiento para todos, la diferenciación y el enriquecimiento curricular, poniendo énfasis en la estimulación intelectual de cada estudiante para que aprenda y disfrute tanto como le sea posible. Finalmente cabe señalar que las notas de pie de página que aparecen en la descripción del programa ayudarán a resaltar la aportación de *Talent 360* en la atención de los alumnos con capacidad superior, permitiendo confrontar algunas de las ideas que se exponen con las de otros autores.

III.1. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA

En este apartado se describen y especifican el objetivo general y los objetivos específicos que se pretende lograr a través de la exposición del programa *Talent 360*.

III.1.1 Objetivo general

Diseñar un programa de enriquecimiento curricular alternativo para ser desarrollado dentro del horario escolar, de modo que permita itinerarios de aprendizaje personalizados y cognitivamente estimulantes encaminados a promover las capacidades excepcionales del alumnado con alta capacidad.

III.2.2. Objetivos específicos

1. Proponer un protocolo de identificación sistemático, en el mismo centro escolar, que posibilite identificar al alumnado con capacidades superiores, superando el efecto “techo” en la exploración.
2. Promover el crecimiento intelectual, emocional y social de los alumnos seleccionados favoreciendo el desarrollo máximo de su capacidad, rendimiento e implicación en el aprendizaje gracias a procesos de diferenciación.
3. Contribuir al conocimiento y a la desaparición de prejuicios o concepciones erróneas vinculadas a rasgos prototípicos asociados al alumnado con alta capacidad a partir de programas formativos dirigidos a profesionales de la educación y a las familias.
4. Crear un modelo de intervención que establezca el Plan Personal de Aprendizaje -PPA- de cada alumno y permita la creación de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) enriquecidos.
5. Priorizar estrategias educativas personalizadas susceptibles de generar aprendizajes significativos y con valor personal, que respondan a las capacidades excepcionales, la velocidad de aprendizaje y las necesidades de reto de cada estudiante.
6. Diseñar procesos evaluativos que permitan realizar un seguimiento personalizado y demostrar la validez de las propuestas para el desarrollo de las capacidades y el talento de los escolares.
7. Potenciar la participación colaborativa entre el profesorado, el alumnado y las familias.

III.2. CONTEXTO DE APLICACIÓN

El Ciclo Medio de Educación Primaria será el seleccionado para poner en práctica, inicialmente, el programa de intervención *Talent 360*, optándose por el Ciclo entero y no por solo un curso⁴. La justificación de la elección de alumnos pertenecientes al segundo ciclo de esta etapa, de edades comprendidas entre 7 y 10 años, se fundamenta por su alto grado de interés e implicación en el aprendizaje. Siguiendo a Piaget (1974) esta etapa se caracteriza porque el alumno es capaz de mantener prolongados periodos de tiempo de calma y concentración. En comparación a la etapa anterior, los escolares presentan una mayor capacidad para adaptarse a la realidad, para razonar y reflexionar y expresar con palabras lo que sienten y desean. Aparece una curiosidad e interés insaciable, interesándose por todo lo que les rodea. La relevancia que este hecho adquiere en su continuo y acumulativo desarrollo intelectual, en sus relaciones interpersonales, en la interacción con el entorno y la pertenencia al grupo les permite disfrutar y tener un mayor control de sus actos y emociones (Hoffman, Paris y Hall, 1995). A esta edad, los estudiantes pasan de aprender a leer a leer para aprender, presentando una mayor capacidad para entender y adaptarse a la realidad externa, demostrando una inclinación especial hacia el conocimiento y la investigación de nuevos ámbitos de interés. Su mundo se amplía, las ganas para indagar y crear se multiplican y sus capacidades les posibilita el desarrollo de su espíritu crítico y el fortalecimiento de su voluntad y esfuerzo, aspectos imprescindibles para enfrentar mayores retos personales y académicos tanto individualmente como en grupo. Todo este progreso justifica la viabilidad de presentar este proyecto de intervención en este ciclo educativo.

Talent 360 se concibe a su vez como un programa extensible en su despliegue a otros ciclos y etapas educativas. Su estructuración posibilitará el ajuste del programa a las características, las necesidades y el perfil de competencia del alumnado seleccionado ⁵. Para obtener este encaje, el proceso de identificación podrá seguir el mismo protocolo, modificando únicamente el nivel del instrumento principal de evaluación seleccionado que corresponde a la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG). Esta prueba dispone de un amplio abanico de aplicación, desde los 4 hasta los 18 años, aspecto que favorece su utilización y adaptación. La elección del resto de estrategias y herramientas complementarias que posibilitarán realizar una valoración completa de los alumnos -calificaciones escolares, test y pruebas de nivel, observaciones por parte del profesorado, información de las familias, entre otras- y de las propuestas didácticas vendrán condicionadas por las necesidades específicas que se detecten en cada alumno, grupo y circunstancias. Por último, hay que destacar que la propuesta formativa, incluida

⁴ El programa de enriquecimiento está diseñado para ser desarrollado durante el horario escolar y engloba conjuntamente a todo un ciclo y no solo a un curso, implementando una organización más abierta y global de la que habitualmente existe en los colegios. Esta elección rompe la organización habitual de edad y curso, permitiendo a los alumnos no tener que estar permanentemente con sus compañeros de edad posibilitándoles el trabajo con pares con intereses y capacidades similares y no olvidando que el ritmo en el que progresa cada uno varía dentro del grupo.

⁵ Las dinámicas de aprendizaje podrán adaptarse principalmente por la capacidad que tiene el programa para hacer un correcto emparejamiento de las necesidades personales de los alumnos con la de los profesionales que participan en él y el currículo. Se promueve una manera de aprender integrada donde se estimulen las interconexiones e interrelaciones entre los aprendizajes.

en el programa y estructurada por módulos, dirigida a los profesionales del centro y a las familias sobre el conocimiento y atención de los alumnos más capaces, posibilitará adecuarse en todo momento a las necesidades de sus participantes.

III.3. MODELO DE IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN

Partiendo de la idea que no existe un sistema de identificación perfecto ni una manera única de desarrollar el potencial de los estudiantes (Renzulli y Gaesser, 1988), el sistema de identificación que aquí propongo se inspira en el modelo *Talent Search* (Stanley, 1976, 2005). Este programa como propósito principal realizar la búsqueda y la selección de los alumnos con más talento. La elección del modelo *Talent Search* se basa en el reconocimiento que internacionalmente posee para posibilitar la identificación de los alumnos más capaces y para determinar el grado de su capacidad y talento y de su potencial de aprendizaje. Esta identificación posibilitará, posteriormente, ofrecerles una atención diferenciada que permita optimizar su potencial a partir de la planificación de itinerarios personales de aprendizaje. El proceso de identificación, bajo los principios del *Talent Search*, permite establecer las diferencias reales que existen entre los estudiantes de un mismo grupo, pudiendo reconocer las necesidades y peculiaridades de cada uno de ellos.

La revisión continua del modelo ha permitido su mejora llegándose a utilizar en numerosos colegios, universidades y otros centros de EEUU (Goldstein, Stocking y Godfrey, 1999), consiguiendo superar el efecto de enmascaramiento de la capacidad de los estudiantes para poderles ofrecer la respuesta educativa que requieren sus características y necesidades específicas. En España, el modelo fue implantado por Tourón desde los años 90 y utilizado también en el centro de Jóvenes Talentos CTY España (*Center for Talented Youth*) entre los cursos 2001 y 2011, en el proceso de identificación en sus cursos anuales o de verano. Entre el 1997 y 2000 se utilizó este modelo para realizar un estudio con un numeroso grupo de alumnos, de cursos comprendidos entre 3º de Primaria y 2º de Bachillerato, empleando el test SCAT (*School and College Ability Test*). En la fase “*in level*” se seleccionaron los alumnos que se situaban en el percentil 95 o superior. Posteriormente, estos estudiantes eran reevaluados utilizando un nivel más alto de la batería SCAT, utilizando baremos de comparación de cursos superiores, constatándose diferencias reales entre los estudiantes que en una medida de nivel conseguían la misma puntuación. De esta manera se determinaba el grado de talento de cada escolar evitando el efecto techo común en la mayoría de pruebas. El estudio corroboró la necesidad de aplicar medidas educativas distintas de las ordinarias para dar respuesta a las diferencias intelectuales entre los alumnos con capacidad superior. Para ampliar la utilización del *Talent Search* en España puede consultarse Tourón y Reyero (2002), Tourón y Silvero (2005) o Tourón y Tourón (2016).

Estas experiencias previas animan el diseño del proceso sistemático de identificación del programa, que se realizará a partir de un test psicométrico validado y diseñado en dos fases, “*In level*” y “*Out of level*”, que posibilitará la valoración grupal y individual de cada alumno para descubrir sus aptitudes y potencialidades más allá de lo esperado en función

del curso y de su edad cronológica⁶. Esta información propiciará seleccionar los alumnos que podrán ser candidatos para participar posteriormente en el programa⁷.

A su vez, el proceso de intervención se sustenta en una triple fundamentación: en la concepción educativa de la Educación Personalizada por su interés por la personalización del aprendizaje y por atender las necesidades específicas de cada alumno con el objetivo de desarrollar al máximo su potencial, el Modelo DT-PI (*Test Diagnóstico e Instrucción Prescriptiva*) de Stanley (1971, 1978) por su enfoque de instrucción individualizado y por su empeño por atribuir un peso específico a la detección de los estudiantes con capacidades específicas superiores y, por último, especialmente el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela o *Schoolwide Enrichment Model*-SEM ideado por Renzulli y Reis (Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014) por su propósito de querer optimizar el aprendizaje de los estudiantes a partir del conocimiento de sus intereses, estilos de aprendizaje y modos de expresión y por apostar por un enriquecimiento curricular a partir de propuestas desafiantes adaptadas al ritmo y nivel de los escolares.

Como se explica a continuación, esta fundamentación tiene como propósito principal identificar a los alumnos más brillantes para que puedan desarrollar al máximo su talento a partir de experiencias de aprendizaje personalizadas y enriquecidas en las que estén acompañados por otros alumnos intelectualmente semejantes y profesionales con los que compartir áreas de interés y retos. Es necesario resaltar que el programa no pretende entorpecer otro tipo de medidas que se estén llevando a cabo en el centro escolar para atender a los alumnos con alta capacidad, sino que proporciona nuevas oportunidades curriculares, recursos y servicios convirtiéndose en un plan real de enriquecimiento.

III.3.1. Breve descripción del proceso de identificación

La mayor parte de investigadores y profesionales respaldan la idea de huir de una identificación basada en un único test de inteligencia o de rendimiento optando por un sistema más amplio de identificación (Renzulli y Gaesser, 1988), por ello el modelo de identificación que se llevará a cabo en el programa facilitará poder valorar y hacer un proceso de cribaje del alumnado de un mismo ciclo, sin excluir a ninguno, seleccionar a aquellos estudiantes que presenten una mayor capacidad para que, posteriormente, pueda determinarse el grado de su capacidad y ser atendidos de una manera diferencial y personalizada. El objetivo final será lograr un ajuste entre las necesidades de cada

⁶ Una de las fortalezas del programa es que el proceso de identificación se realiza íntegramente en el centro escolar y no se deriva a centros externos como habitualmente sucede, contestando a alguna demanda específica de algún profesor o de alguna familia. La elección de un test psicométrico validado, el descarte de pruebas poco fiables y la definición de un proceso sistemático, bien pautado, desde una visión amplia y expansiva de la identificación, favorece a todo el alumnado que realice las pruebas y no únicamente a un grupo reducido de alumnos.

⁷ El objetivo principal del proceso de identificación recae en poder asociarlo a una respuesta educativa acorde a las necesidades reales de los alumnos alejándose de cualquier tendencia a asociar esta opción con la etiquetación o la asociación de la identificación a un número específico relacionado con el cociente intelectual obtenido en un determinado test, en un determinado momento y bajo unas circunstancias concretas como a menudo se sigue haciendo en nuestro país.

estudiante y la acción educativa que se les proporcione. Esta adecuación facilitará el desarrollo del potencial de cada escolar al ritmo que lo permitan sus propias capacidades.

En *Talent 360* la identificación, basada en una concepción amplia y multicriterial, priorizará el estudio de la competencia del alumnado por encima de su edad y de su progreso. Se realizará siguiendo el modelo *Talent Search* a través de la búsqueda e identificación de talentos entre todos los estudiantes del Ciclo Medio de Educación Primaria, englobando los cursos de 3º y 4º⁸. Esta elección permitirá huir de las posibles ataduras existentes entre curso y edad cronológica que presentan otras propuestas para la instrucción de las materias escolares (Stanley, 1980). A diferencia de la identificación realizada por Stanley enfocada a seleccionar anualmente a un numeroso número de estudiantes con talento verbal y matemático, principalmente en programas de verano o fuera de los centros escolares, en *Talent 360* el proceso de detección se realizará dentro del centro escolar por profesionales que trabajen en él, asumiendo la responsabilidad que en la actualidad se deriva a profesionales o gabinetes psicopedagógicos externos⁹.

El procedimiento que se seguirá para la detección de los alumnos estará dividido en dos momentos. En el primero, se realizará un proceso de selección donde se empleará una prueba de nivel acorde a la edad y curso de los alumnos (*in level*). Ésta será la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) que deberá realizar todo el alumnado del Ciclo. Esta primera fase tendrá como objetivo efectuar una pre-selección del alumnado permitiendo identificar a los estudiantes que sean capaces de obtener los mejores percentiles para su nivel dentro del grupo normativo. En una segunda fase, fuera de nivel (*out of level*), se utilizará la misma prueba, pero con un nivel superior a la edad y curso de los escolares evaluados siguiendo la recomendación del propio modelo. Este segundo test únicamente lo deberán realizar los candidatos que hayan sido seleccionados por sus buenos resultados en la primera fase, pudiendo determinar cuánto está por encima de ese nivel a partir del percentil que obtenga.

Tras esta segunda exploración, el grupo de expertos responsable de la elección final de los estudiantes, compuesto por el Equipo Base Interdisciplinar y otros profesionales que pudiesen seleccionarse por su formación específica, discutirá cada caso analizando toda la información disponible y acordará qué escolares podrán participar en el programa. Su elección se basará en la valoración de los resultados obtenidos en el test BADyG, en su fase *in level* y *out of level*, sin olvidar, a diferencia del propio modelo, la contemplación y valoración de otros factores para obtener un perfil el más completo posible de cada estudiante. Entre los aspectos a observar y valorar de cada estudiante destacan: el análisis de los rasgos de su personalidad, el potencial y capacidad que presente en cada disciplina, su capacidad creativa, las estrategias que utiliza para resolver los retos que se le proponen, el compromiso con el trabajo y la influencia que tiene el contexto en su desarrollo. Previamente a determinar el grupo definitivo de participantes, podría darse el caso de que se creyese oportuno obtener más información de algún estudiante próximo

⁸ La elección del Modelo Talent Search se fundamenta por ser uno de los modelos de detección y de desarrollo de talento mejor investigados y con mayor apoyo empírico (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

⁹ La apuesta por una implicación de los profesionales del propio centro empoderará su actuación y facilitará una mayor personalización de las propuestas por el conocimiento que poseen de los alumnos. Esta contribución estará ligada a una formación previa que les dotará de conocimientos y competencias que facilitarán su trabajo.

a alcanzar los criterios de selección establecidos por el propio programa, por mostrar un rendimiento académico sobresaliente, un alto potencial creativo o una elevada motivación general por aprender. Esta valoración complementaria se realizará a partir de la recopilación de nuevos datos obtenidos a través de la observación sistemática de su comportamiento y trabajo, dentro y fuera del aula, el análisis de sus producciones, complementando la indagación con la ejecución por parte del estudiante de pruebas o test de aptitud académicos de un curso superior al que esté cursando que permitan medir sus logros y capacidades en materias concretas. El análisis de esta información complementaria ayudará a tomar la decisión final de su futura participación o no en el programa.

Posteriormente, en el apartado III.4.2. se describirá con mayor extensión cómo se llevará a cabo este proceso de identificación.

III.3.2. Breve descripción del proceso de intervención

Como ya se ha avanzado, la intervención educativa en el programa *Talent 360* se fundamenta en los enfoques flexibles e individualizados del Modelo DT-PI (*Diagnostic Testing Followed by Prescriptive Instruction*) de Stanley (1971), el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela de Renzulli y Reis (SEM, Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014) y la concepción educativa de la Educación Personalizada. El objetivo de esta intervención será poder iniciar un proceso de personalización de la respuesta educativa para que pueda adaptarse a las diferencias individuales, capacidades, necesidades y circunstancias personales y ambientales de cada alumno, seleccionando aquellas intervenciones y servicios educativos que puedan ser los más adecuados para su desarrollo óptimo¹⁰.

La correspondencia de *Talent 360* con el Modelo DT-PI (1971, 1978) se concreta en su enfoque de identificación e instrucción individualizado y en su capacidad para otorgar un papel esencial a la detección de los alumnos con capacidades específicas superiores, con el objetivo de promover la mejora de su desarrollo personal y educativo. Asimismo, en la importancia que se le atribuye al diagnóstico para la detección, lo más tempranamente posible, de los conocimientos que los alumnos ya poseen para enseñar a cada estudiante exactamente lo que aún desconoce, evitando una posible pérdida de interés por el aprendizaje, una pobre estimulación intelectual o un insuficiente desarrollo de los hábitos de trabajo. *Talent 360* se diferencia del Modelo de Stanley por optar por una intervención que no esté enfocada mayoritariamente en la búsqueda del talento matemático y verbal, sino que se amplía a la valoración de otras capacidades y áreas de aprendizaje. A su vez insiste, como lo hace el modelo de Stanley, en la necesidad de especificar cuáles son los puntos débiles de cada aprendiz ampliando la visión para detectar también sus fortalezas y diseñar un programa de instrucción acorde a todo ello. La búsqueda de una visión integral de cada escolar lleva a la consideración del principio del “*Optimal Match*”, clave en el modelo DT-PI, entendido como el ajuste del currículo estimando el nivel de reto y de estímulo a las condiciones de ritmo y de nivel de aprendizaje demostradas por cada aprendiz (CTY, 1995a). La valoración de este aspecto supondrá tener en cuenta sus características y habilidades particulares y su situación de

¹⁰ En *Talent 360* se partirá de la valoración de las características peculiares de cada alumno huyendo de una visión que considere que en todos alumnos se presentan todos y cada uno de los atributos en el mismo momento y de la misma manera (Van Tassel-Baska, 1998).

partida para poder crear oportunidades educativas abiertas y flexibles adaptadas a sus necesidades e inquietudes, permitiéndole avanzar a su propio ritmo. Para que este ajuste sea posible, será preciso iniciar un completo proceso diagnóstico de cada escolar, así como una valoración continua de su progreso. Se valorarán sus capacidades cognitivas conjuntamente con otros factores relacionados con su personalidad, su entorno social, familiar y educativo, su creatividad, su compromiso y motivación por el papel determinante que juegan en su desarrollo. A su vez, la motivación y el compromiso de cada estudiante serán elementos fundamentales para lograr el éxito personal y del propio programa, así como la exigencia que demanden los docentes para que puedan ir pasando a dominios superiores.

Talent 360 opta prioritariamente por propuestas y medidas de enriquecimiento curricular¹¹ que favorezcan la estimulación académica de los alumnos más capaces a partir de experiencias de aprendizaje personalizadas que puedan mejorar su desarrollo y rendimiento. Esta priorización no conllevará no considerar medidas acelerativas que puedan beneficiar también a los estudiantes; así ambas medidas serán consideradas como complementarias pudiéndose favorecer mutuamente. Esta preferencia por el enriquecimiento y la voluntad por conocer el perfil de capacidades de cada alumno para realizar una adecuada planificación educativa a partir del establecimiento de metas al nivel y con la profundidad que precisen, permite la conexión del programa con el *Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela de Renzulli y Reis* (1985, 1997, 2014). La optimización del desarrollo de propuestas de enriquecimiento que impulsa el modelo, y que orientan el trabajo en *Talent 360*, beneficia directamente a los alumnos más capaces por estimular el desarrollo de su creatividad, comunicación y pensamiento crítico a partir de la adaptación del currículo regular a sus prioridades y conocimientos. Esta diferenciación curricular permitirá la personalización de su proceso, fin de la actividad educativa para la Educación Personalizada. Entender al alumno como un ser único e individual, irrepetible y diferente al resto, se convierte en la tarea principal del docente quien dedica su esfuerzo a acompañarlo y guiarlo haciéndole consciente de sus propias posibilidades y limitaciones y ayudándole a ampliar su horizonte personal. De esta manera, el diseño de una acción educativa significativa y satisfactoria en *Talent 360*, inspirado en esta concepción educativa, adquiere un carácter amplio y complejo a través de un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, exigente y alegre, convencional y singularizador. Este estilo facilita, como detalla García Hoz (1987), el cultivo de la intimidad y el autoconocimiento, el trabajo independiente y la capacidad creativa del estudiante.

Desde el ángulo de la personalización educativa y la búsqueda y desarrollo del talento de los alumnos, el diseño de *Talent 360* se aleja de procesos uniformes que pudiesen considerar que todos los estudiantes son iguales, aprenden de igual manera y parten desde el mismo punto de partida en su aprendizaje. El cuidado personal de cada estudiante para que pueda lograr su máxima expansión, a partir de la búsqueda del ajuste entre sus necesidades y el desarrollo de su enseñanza (Stanley, 1980; Tourón, 2012), posibilita que *Talent 360* establezca sinergias entre las premisas que establece el *modelo DT-PI*, el *Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela de Renzulli y Reis*

¹¹ Coincidiendo con Clark (1992) este enriquecimiento supondrá incorporar nuevas áreas de aprendizaje y emplear materiales más difíciles y con mayor profundidad de los que normalmente se utilizan para el desarrollo de los contenidos curriculares.

(1985,2008) y la Educación Personalizada. Estos previstos coincidentes pueden ser descritos como:

- El reconocimiento y la valoración que realiza el docente de las características extraordinarias, la capacidad, el ritmo de aprendizaje e implicación en el trabajo para el desarrollo óptimo del potencial de cada alumno.
- La asignación al estudiante de un papel protagónico en su proceso de aprendizaje y al docente como guía, facilitador y mediador del éxito del alumno.
- La integración de un estilo singularizador que facilite la personalización del currículo.
- La elección de procedimientos de identificación que garanticen que ningún alumno pueda quedar al margen del estudio de sus capacidades y de ayudas específicas que puedan mejorar el desarrollo de su potencial.
- La identificación y valoración de los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida para establecer objetivos personales y presentar propuestas didácticas significativas y contextualizadas, evitando la repetición de aspectos que ya se dominen.
- La obtención de una adecuada combinación entre la velocidad, la profundidad y la amplitud en el aprendizaje que permita el ajuste óptimo del currículo al nivel de reto que precisa cada escolar, adecuando el currículo al alumno y no el alumno al currículo.
- El enriquecimiento y la adecuación de medios y servicios especiales que posibiliten la personalización del aprendizaje alejándose de cualquier tendencia homogeneizadora y solventando problemas asociados a la desmotivación o el bajo rendimiento.
- La consideración de la importancia que suponen las relaciones interpersonales, la apertura a los demás y al medio, el contacto con el resto de compañeros y otros miembros de la Comunidad Educativa para el aprendizaje.

Asumir que los estudiantes con alta capacidad aprenden de forma distinta al resto de sus compañeros exigirá un diseño de intervención específico que favorezca su proceso de aprendizaje entendiéndolo como un procedimiento secuencial y evolutivo que nunca finaliza¹². Para lograr los objetivos que se pretenden en *Talent 360* el programa se divide en distintas etapas que se describen a continuación.

¹² En *Talent 360* el alumno se sitúa en el centro de toda acción educativa. En él se trabaja no únicamente por las necesidades de los estudiantes sino también en los objetivos y en el trabajo.

III.3.3 Principios Pedagógicos del Programa Talent 360

A continuación, se exponen los principios pedagógicos que definen el Programa de Enrichment *Talent 360*. Se presentan comparándolos con dos de los modelos en los que se basa: el *Modelo de Identificación Talent Search* (Stanley, 1976 , 1991, 2005; Stanley y Benbow, 1982, 1981, 1986; Benbow, 1992; Goldstein, Stocking y Godfrey, 1999; Tourón y Reyero, 2002; Colangelo, Assouline y Groos, 2004; Tourón y cols 2005; Assouline y LupKowski-Shoplik, 2012,; Brody, Stanley, Barnett, Gilheany, Tourón y Pyryt, 2001; Benbow y Lubinski, 2006, 2020; Lubinski, Benbow y Kell, 2014) y el *Modelo de Enrichment para toda la escuela -SEM* (Renzulli, 1977, 1979a, 1995, 2016; Renzulli, Gentry y Reis, 2003; Renzulli y Reis, 1984, 1997, 2014; Renzulli, Gubbins, Eckhart y Little, 2009; Field, 2009; Renzulli, Reis y Tourón, 2021). Los modelos han sido seleccionados por contar con una sólida base científica, por su impacto y eficacia probada y por la manera que de ellos se desprende la identificación y atención de las necesidades educativas de los alumnos más capaces. Para facilitar la exposición, los principios se presentan en una tabla comparativa resaltando, por un lado, las similitudes y por otro los aspectos que pueden considerarse como las aportaciones principales de *Talent 360*.

	<i>Similitudes con Talent 360</i>	<i>Aportaciones de Talent 360</i>
<i>Modelo de Identificación Talent Search (Stanley, 1971, 2005)</i>	<i>Aplicación Talent Search:</i> técnica de identificación para seleccionar a los estudiantes con más talento. Se convierte en una instrumento eficaz y fácil de llevar a cabo que tiene como propósito final identificar y desarrollar programas de intervención para los alumnos más capaces.	<i>Aplicación Talent Search:</i> aplicación de la estrategia del <i>Talent Search</i> a partir del uso del test BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales) para facilitar la identificación de los alumnos que presenten un elevado grado de talento. El objetivo final es poder responder a sus necesidades personales y cambiantes y favorecer el desarrollo de sus capacidades mediante una adecuada planificación educativa.

	<i>Protocolo de medición en dos fases:</i> medida de nivel “<i>in level</i>” y “<i>out of level</i>” para determinar el verdadero grado de talento de cada alumno. Posibilita superar el efecto techo que puede estar presente en las medidas de nivel cuando los tests no son lo suficientemente difíciles para los alumnos con capacidades superiores.	<i>Protocolo de medición en dos fases:</i> la identificación se produce dentro del centro, siguiendo principios de medida de nivel (“<i>in level</i>”) y fuera de nivel (“<i>out of level</i>”). El protocolo descrito en el programa permite una adecuada comprensión y aplicación. Los resultados de la prueba se complementan con otra información obtenida a través de la observación del alumnado, las entrevistas y el análisis de productos, entre otros.
	<i>Evaluación multicriterial:</i> considerando que los estudiantes presentan diferencias individuales en sus capacidades y en sus necesidades educativas, la evaluación del alumnado se amplía más allá de un único test y de las calificaciones académicas buscando procedimientos adicionales que permitan un conocimiento integral de los estudiantes para poder estimularlos intelectualmente.	<i>Evaluación multicriterial:</i> el conocimiento integral de los alumnos no sólo se centra en la evaluación de sus capacidades sino también en la valoración de un gran número de factores como: las variables de la personalidad, el entorno social y familiar, otras manifestaciones de su potencial y sus habilidades no intelectivas tales como su motivación, perseverancia, determinación, su implicación e interés en el desarrollo de las tareas, su capacidad para autoevaluarse o trabajar en grupo.
	<i>Heterogeneidad entre el grupo de estudiantes más capaces:</i> con la aplicación de este método se pretende identificar los talentos diversos que hay entre el alumnado, partiendo de la consideración de que los estudiantes pueden presentar grandes diferencias de capacidad y dominio.	<i>Heterogeneidad entre el grupo de estudiantes más capaces:</i> la identificación y conocimiento de cada alumno posibilita atender sus particularidades destacadas y ofrecer las ayudas adecuadas en su proceso de construcción y desarrollo, teniendo en cuenta el carácter evolutivo y multidimensional de sus capacidades.

	<i>Profesionales altamente cualificados:</i> se seleccionarán profesionales con formación específica en la atención de los alumnos más capaces que puedan intervenir en el proceso de identificación e intervención.	<i>Profesionales cualificados:</i> los profesionales que participen en el proceso de identificación estarán altamente cualificados y dispondrán de los recursos necesarios para llevarlo a cabo. La planificación del proceso de identificación incluirá una cooperación entre el equipo de profesionales que participe en ella, evitando dejar este proceso en manos únicamente de los profesionales del Departamento de Orientación o derivándola a un centro externo.

	<i>Similitudes con Talent 360</i>	<i>Aportaciones de Talent 360</i>
<i>Modelo de Enriquecimiento para toda la escuela- SEM (Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014)</i>	<i>Programa de enriquecimiento:</i> modelo flexible que favorece el desarrollo del talento y proporciona una amplia gama de experiencias enriquecidas y estándares de aprendizaje elevados para todos los alumnos. El programa puede desplegarse en centros educativos de tipología distinta y en todas las etapas educativas posteriormente a realizar una evaluación de sus recursos y población escolar.	<i>Programa de enriquecimiento:</i> basado en las ideas que fundamentan el SEM y la educación personalizada, proporciona experiencias de aprendizaje enriquecidas de nivel avanzado y estándares de aprendizaje elevados para un grupo de alumnos seleccionados por su alta capacidad. Impulsa niveles de participación y enriquecimiento de otros estudiantes a partir de propuestas abiertas y desafiantes en beneficio del desarrollo del potencial y social de todo el alumnado.

	<i>Conocimiento del alumno:</i> como ser único, se pone el foco en sus aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje con el objetivo de potenciar su desarrollo escolar, personal y social. Existe una preocupación por las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes.	<i>Conocimiento del alumno:</i> se respeta la singularidad de cada estudiante como ser único e irrepetible, miembro de una comunidad, con infinitud de oportunidades para aprender. Se le observa con atención para conocer sus capacidades, fortalezas y debilidades, intereses y necesidades, sus preferencias y sus metas individuales sin olvidar su dimensión social por la importancia que adquiere el entorno en su desarrollo. El programa presenta una agrupación de propuestas que pretenden incidir y fortalecer el desarrollo de la identidad personal, psicosocial y afectivo-emocional de cada escolar e incidir en la mejora de sus creencias sobre sus habilidades académicas.
	<i>Equipo de Enriquecimiento:</i> coordinado por un especialista en enriquecimiento y desarrollo del talento que se encarga de coordinar el despliegue y la implementación del modelo en el centro escolar con la ayuda de otros profesionales.	<i>Equipo de Enriquecimiento:</i> el Equipo Base Interdisciplinar es el responsable de la organización e implementación del programa coordinando el proceso de identificación y la posterior puesta en marcha de las propuestas educativas. También es el encargado de planificar la formación que se ofrecerá a los profesionales del colegio y a las familias. El profesor-acompañante se convierte en la figura profesional responsable de realizar el perfil de cada alumno, de orientar y realizar un seguimiento personalizado de cada uno de ellos para comprobar su progreso, trabajar con el grupo de alumnos

		participantes, idear los planes personales de aprendizaje, planificar y liderar las actividades grupales y coordinar la cooperación con otros profesores, especialistas y las familias para favorecer un adecuado desarrollo del programa.
	<i>Selección de los alumnos:</i> son seleccionados aquellos que puedan presentar aptitudes por encima de la media, alto rendimiento o alto potencial y, en otras ocasiones, también puede seleccionarse a todo el alumnado. En ningún caso la selección se basa únicamente en una puntuación global de CI sino que se promueve un modelo multifactorial que tendrá en cuenta los resultados obtenidos en una prueba de aptitud cognitiva estandarizada, las nominaciones realizadas por los profesores, las familias o los alumnos y la evaluación de la creatividad de los participantes.	<i>Selección de los alumnos:</i> son seleccionados aquellos escolares pertenecientes al Ciclo Medio de Educación Primaria que presenten una puntuación elevada tanto en la fase “ <i>in level</i> ” como en la “ <i>out of level</i> ” utilizando un test baremado. Se pretende ir más allá de la utilización de una prueba de aptitud, complementando la valoración con datos que provengan de la observación del alumno, el análisis de su trabajo y la información que pueda recopilarse sobre sus fortalezas y posibles dificultades por parte de los profesionales que trabajen con ellos, las familias y los propios estudiantes.
	<i>Atención personalizada:</i> se prioriza la atención de las necesidades y potencialidades personales de cada alumno realizando su seguimiento y reconociendo su capacidad académica como su capacidad creativo-productiva. Este enfoque posibilitará ofrecer una respuesta diferenciada tanto a los alumnos con altas capacidades como a aquellos que presenten talento académico o un alto rendimiento.	<i>Atención personalizada:</i> seguimiento avanzado del alumno, situándolo en el centro del proceso, como responsable y protagonista de su propio aprendizaje, otorgándole la capacidad de tomar decisiones autónomas e independientes. Se tendrá en cuenta la profundidad, complejidad, amplitud y velocidad de aprendizaje de cada alumno para concretar las propuestas que se lleven a cabo.

	<i>Definición Perfil multicriterial de cada alumno:</i> la definición del perfil de cada estudiante es realizada a partir de la documentación de sus fortalezas específicas y talentos y de sus características de aprendizaje a lo largo de su historia escolar. La utilización de la herramienta <i>Renzulli Profiler</i>, en formato papel o electrónico, posibilita compendiar información sobre el perfil de cada estudiante. La información se organiza en distintas categorías: aptitudes, intereses, preferencias de aprendizaje y modos de expresión. Esta recopilación facilita la toma de decisiones relativas a la programación didáctica de cada alumno como la de pequeños grupos de estudiantes que compartan actitudes, intereses o estilos de preferencias de aprendizaje comunes. Además, facilitará la selección de otros servicios y componentes del modelo. Anualmente, la información pasa de un tutor a otro y se actualiza periódicamente.	<i>Definición Perfil multicriterial de cada alumno:</i> la herramienta diseñada en el programa denominada Perfil Personal del Talento (PTT) recopila información sobre las aptitudes, intereses y preferencias delante de la información de los alumnos y además incorpora apartados para corroborar si el estudiante presenta necesidades específicas o de apoyo, si está recibiendo medidas de atención en el centro o fuera de él y propicia hacer un análisis de su contexto familiar y social. De este modo, se convierte en un instrumento que posibilita el conocimiento profundo de cada aprendiz, facilita el ajuste didáctico para favorecer el desarrollo óptimo de su potencial, la adquisición de hábitos estables y el poder ofrecer una respuesta adecuada para dar respuesta a sus dificultades o puntos débiles que pudiesen identificarse. También facilita el traspase de información de un tutor al tutor del curso siguiente. Asimismo, se convierte también en un medio que alimenta la comunicación con los propios alumnos, con otros profesionales y las familias.
	<i>Experiencias de aprendizaje:</i> se prioriza aquellas iniciativas que cubran un amplio rango de áreas de interés y que permitan enriquecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico. Se tienen en cuenta las experiencias previas de los alumnos,	<i>Experiencias de aprendizaje:</i> pretenden responder a las necesidades e intereses de los alumnos, cultivando la personalización y la socialización en el trabajo escolar. Se prioriza la presentación de retos que les ilusione, que estén a su alcance y fomenten el desarrollo máximo de su potencial. La valoración

	especialmente de aquellas en la que haya mostrado un interés y motivación especial.	de las experiencias previas se convierte en el punto de partida de cada nueva iniciativa.
	<i>Variedad de enfoques de instrucción y materiales curriculares:</i> se provee al profesorado de una gran variedad de propuestas y recursos de enriquecimiento ideados para impulsar el desarrollo de las fortalezas de los estudiantes. Los docentes tienen la posibilidad de hacer uso de las actividades y recursos generados por la plataforma <i>Renzulli Learning System</i> para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza.	<i>Variedad de enfoques de instrucción y materiales curriculares:</i> se opta por la utilización de un amplio rango de enfoques de instrucción, estrategias metodológicas operativas y participativas, tipología de actividades y recursos didácticos para lograr el desarrollo competencial con carácter significativo y multidisciplinar. La elección de las actividades, entendidas como medios educativos, viene determinada en función de las características específicas de los alumnos y los objetivos a lograr. Las actividades individuales se combinan con las realizadas en pareja, pequeños grupos o en línea permitiendo a los alumnos la apertura al mundo y a los demás, impulsando la colaboración y la solidaridad entre compañeros.
	<i>Proyectos de investigación:</i> se opta por el desarrollo de proyectos complejos que puedan estar relacionados con los intereses de los alumnos e inspirados en un problema real y presente, con el fin de aumentar la motivación y orientar la acción hacia la creación de productos finales de calidad.	<i>Los proyectos de investigación:</i> se opta por la utilización de metodologías activas que además de potenciar el aprendizaje personalizado y la enseñanza diferenciada, sitúen al alumno en el centro de las propuestas, destacando el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas, los Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) o el Aprendizaje Basado en Retos.

	<i>Itinerarios Personales de aprendizaje:</i> el alumno, como ser único con necesidades particulares, precisa de una instrucción diferenciada. Por este motivo se promueve su desarrollo integral a partir del conocimiento de su perfil, la utilización de recursos de enriquecimiento personalizados y la definición de proyectos que le ayuden a enriquecer su itinerario personal de aprendizaje, facilitando de este modo al profesorado su tarea de diferenciación y personalización curricular.	<i>Itinerarios Personales de aprendizaje:</i> la trayectoria de cada alumno permite definir su Mapa Guía de Aprendizaje, entendido como el itinerario educativo personal que realiza cada alumno y este, a su vez, forma parte de su Plan Personal de Aprendizaje (PPA) desarrollado en entornos donde la actividad presencial y digital se combina. Esta ruta de aprendizaje se modifica en función de lo que el estudiante va dominando y se adapta y da respuesta a lo que precisa en cada momento.
	<i>Modificación del Currículum:</i> se pretende compactar, diferenciar y enriquecer el currículum para todos los estudiantes ajustando los contenidos al nivel de reto que cada uno precise, pudiendo compactar o eliminar aquellos contenidos que ya se dominan e introduciendo enriquecimientos de tipo I, II y III en el currículum ordinario. El registro de la compactación y diferenciación del currículum se documenta utilizando una herramienta denominada el compactador, “<i>The Compactor</i>”, que se convierte en una hoja de registro de esta modificación curricular.	<i>Modificación del Currículum:</i> la adquisición de los conocimientos se centra en el desarrollo de las aptitudes y valores de los estudiantes. Se opta por el enriquecimiento, abordando más la profundidad que la amplitud, la ampliación y la compactación curricular para preparar al alumno para la vida, para que sea capaz de colaborar en la resolución de problemas reales, cercanos y globales. En el trabajo en el aula se aplican los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La diferenciación del contenido, el proceso y los productos supondrá añadir objetivos y propuestas curriculares de mayor relevancia e implicará la elección de materiales específicos asociados a los intereses, preferencias de aprendizaje y niveles de creatividad y liderazgo de los estudiantes. La

		modificación curricular se registrará en el Plan Personal de Aprendizaje (PPA) de cada estudiante.
	<i>Entornos flexibles y enriquecidos de aprendizaje o “enrichment clusters”</i>: estudiantes de cursos distintos disponen de la oportunidad de reunirse para profundizar en un área de interés acompañados de un mentor adulto. Este trabajo podrá realizarse dentro o fuera del centro y en horario lectivo o extracurricular. La metodología de trabajo de este tipo de enriquecimiento se centrará en la resolución de un problema real optando por una agrupación diversa del alumnado, la variación de espacios y la adecuación de los tiempos a las necesidades que vayan apareciendo.	<i>Entornos flexibles y enriquecidos de aprendizaje o “Grupos Talent+”</i>: los estudiantes del programa, liderados por un miembro de la Comunidad Educativa que sea experto en un área o materia o un especialista externo, trabajarán en pequeños grupos para buscar la solución de un enigma o problema que se les plantee. Al finalizar, podrán explicar el trabajo realizado a otros compañeros y organizar iniciativas similares a los <i>Grupos Talent+</i> con otros estudiantes del centro que no participen directamente en <i>Talent 360</i>, pero que pudiesen estar interesados en este tipo de propuestas. Por otro lado, <i>Talent 360</i> impone la necesidad del cuidado del espacio y la organización del aula para favorecer un mejor aprendizaje y la buena convivencia, así como un correcto uso de los recursos y la tecnología de los que se disponga. El entorno se adaptará a las necesidades, destrezas y aspiraciones de los participantes creando un espacio de trabajo positivo, estimulador y abierto.

	<i>Implicación del alumno:</i> se le exige compromiso e interés en su proceso de aprendizaje considerado como la base para poder conseguir la excelencia y al máximo rendimiento.	<i>Implicación del alumno:</i> se incentiva la autonomía, la iniciativa personal y la responsabilidad valorando sus aportaciones y conocimientos al inicio de las actividades y durante su realización. Se le exige también un papel activo en la concreción de los objetivos y en la organización y ejecución de las propuestas. El programa promueve la actividad mental, el autoconocimiento y la autoestima para que cada alumno sea capaz de gestionar sus actos y aprendizaje.
	<i>Implicación del profesor:</i> supone un cambio de rol, pues el profesor pasa de ser un transmisor de contenidos a un <i>coach</i> o mentor del aprendizaje que se preocupa por la orientación profesional y las necesidades particulares de los alumnos.	<i>Implicación del profesor:</i> el profesor-acompañante, el tutor y los especialistas que participen, en su papel de líderes y mentores, adquieren la responsabilidad de realizar un seguimiento y orientación personal, académica y profesional de los alumnos. También de definir un diseño diferencial de las propuestas dotando de significatividad y profundidad el aprendizaje.
	<i>Implicación de las familias:</i> se trabaja por ofrecer una orientación a las familias y favorecer una buena coordinación entre la escuela, la familia y otras instituciones.	<i>Implicación de las familias:</i> se les facilitará toda la información que les permita conocer el proceso de identificación y el programa donde participarán sus hijos, animándolos a participar activamente en él. Además, con cada familia se elaborará el <i>Proyecto Talent Familiar</i> y se les presentará un programa formativo para ampliar sus conocimientos sobre la alta capacidad y tener la oportunidad de compartir con otras familias.

	<i>Comunidad Educativa:</i> el programa utiliza los recursos propios del centro y de aquellos surgidos gracias a la creación de alianzas con el entorno.	<i>Comunidad Educativa:</i> se potencia el trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad y otros profesionales y entidades del contexto creando canales de intercambio y colaboración en beneficio del aprendizaje de los alumnos y la mejora del entorno.
	<i>Evaluación y progresión basada en la competencia:</i> la valoración para comprobar los contenidos previos y competencias de los alumnos facilitará la posterior adaptación de las propuestas y los materiales, incluyendo las estrategias de enriquecimiento o aceleración que se vayan a poner en marcha para atender las necesidades e intereses que manifiesten.	<i>Evaluación y progresión basada en la competencia:</i> la evaluación se convierte en una pieza clave en el programa para valorar la evolución de cada alumno, acercándose más al <i>feedback</i> continuo que a las calificaciones. La Evaluación Predictiva o inicial adquiere un peso específico en cada propuesta educativa por su capacidad para evaluar un diagnóstico apropiado del punto de partida de cada alumno teniendo en cuenta sus características y capacidades personales, sus experiencias, sus intereses y necesidades. Además, se incentiva la autoevaluación y la coevaluación y el seguimiento durante todo el proceso como acto continuo de verificación y mejora. En el programa se asegura que los estudiantes avancen a la velocidad en la que dominen cada materia poniendo en práctica diferentes técnicas e instrumentos evaluativos. Se considera que el alumno progresa en su itinerario de aprendizaje cuando logra los objetivos y desarrolla las competencias asociadas.

	<i>Efectos del programa:</i> trato diferencial de los alumnos para conseguir una mejora de sus habilidades académicas, las calificaciones, el rendimiento, la implicación y el conocimiento sobre los mismos.	<i>Efectos del programa:</i> se busca el desarrollo óptimo y máximo de cada alumno a partir de propuestas que le exijan compromiso y esfuerzo para obtener un mayor rendimiento y motivación y conseguir una mayor confianza de los alumnos en sus propias capacidades.

III.4. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA *Talent 360*

Talent 360 se convierte en un programa personalizador de la escuela y para la escuela, que permitirá un uso más productivo y cualitativo del tiempo escolar del alumnado con alta capacidad. Este entorno propiciará la mejora de su rendimiento y desarrollo personal y social y el trabajo colaborativo entre toda la Comunidad Educativa. La participación e implicación conjunta de alumnos, docentes y familias se convierte en un elemento clave en el programa ¹³. Con el propósito de proporcionar una información más detallada sobre el despliegue del programa se presenta un cuadro que recoge su organización.

¹³ Habitualmente muchos de los programas que se desarrollan en los centros escolares, curriculares y extracurriculares, como por ejemplo los planes de acogida, de convivencia o de acción tutorial olvidan la importancia de la participación e implicación de las familias y de los propios alumnos en ellos. *Talent 360* parte de un diseño colaborativo basado en la confianza y en una apuesta clara por la implicación de todos los agentes que puedan favorecer el aprendizaje y la motivación del alumnado que participe en él.

Tabla 1. Cuadro explicativo del programa *Talent 360*

	ORGANIZACIÓN INICIAL	SELECCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ALUMNOS	DESPLIEGUE DE LA INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA
Fase 1	Presentación del programa a la Comunidad Educativa.	Organización del equipo y aplicación y corrección de las pruebas.	Preparación previa al despliegue	Aspectos a tener en cuenta en el proceso evaluativo
Fase 2	Formación Equipo Base Interdisciplinar.	Elección del alumnado que participará en <i>Talent 360</i>	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Estrategias para el enriquecimiento curricular Mapa Guía de Aprendizaje Tipología de actividades: individuales y grupales	Momento de realización de la evaluación
Fase 3	Conceptualización y definición de la alta capacidad.	Notificación de la elección final de los participantes: profesionales, familias y protagonistas. Concreción del acompañamiento: Perfil Personal del Talento (PPT), Cuestionarios de Rogers y Acción tutorial. Elaboración blog personal	Definición del Plan Personal de Aprendizaje (PPA) Proyecto <i>Talent Familiar</i> y Programa formativo para las familias Concreción del Plan Personal de Aprendizaje y el Mapa Guía	Instrumentos, técnicas y actividades para la recogida de información y la regulación del proceso de aprendizaje
Fase 4	Constitución equipo responsable de aplicar y valorar las pruebas.	Organización de la Comunidad de Aprendizaje <i>Talent 360</i> . Los Grupos <i>Talent+</i>		Evaluación del programa
Fase 5	Programa formativo para profesionales de la educación sobre la alta capacidad.			

III.4.1 ORGANIZACIÓN INICIAL

La concreción y puesta en marcha de las acciones previas para la selección del alumnado y el desarrollo del programa adquiere una importancia relevante para el futuro éxito del funcionamiento del mismo. Especificar los pasos a realizar, de forma clara y concisa, posibilitará lograr los objetivos que se pretenden lograr y guiar el trabajo de los profesionales y colaboradores que participen en él. Dentro de la *Organización Inicial* se concretan cinco fases que describen los pasos a realizar para la presentación del programa *Talent 360* a la Comunidad Educativa, estructurar el equipo responsable de llevar a cabo el programa, definir qué se entiende por alta capacidad, constituir el equipo responsable de la aplicación y valoración de las pruebas para la identificación del alumnado y, por último, explicar en qué consiste la oferta formativa diseñada para los profesionales sobre la atención educativa de los alumnos más capaces. Estas quedan recogidas en la Tabla 2 que a continuación se muestra.

Tabla 2. Fases de la Organización Inicial

	ORGANIZACIÓN INICIAL
Fase 1	Presentación del programa a la Comunidad Educativa.
Fase 2	Formación Equipo Base Interdisciplinar: miembros, responsabilidades y protocolos de actuación.
Fase 3	Conceptualización y definición de la alta capacidad.
Fase 4	Constitución equipo responsable de la aplicación de pruebas y la posterior valoración diagnóstica del alumnado.
Fase 5	Programa formativo específico para profesionales sobre la atención educativa de los alumnos con alta capacidad.

Fuente: Elaboración propia

Fase 1: Presentación del programa a la Comunidad Educativa

Un aspecto que caracteriza a *Talent 360* es que demanda la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa para su óptimo desarrollo. El equipo que coordine el despliegue del programa será el encargado de presentarlo y velar por su implementación.

1.1 Presentación del programa a todo el claustro de profesores y al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Una reunión general permitirá presentar al personal del colegio en qué consiste el programa de intervención personalizador *Talent 360* dirigido a la atención educativa del alumnado con altas capacidades. La opción de presentar el programa a todo el equipo incluyendo a los tutores, especialistas y Equipo de Orientación Educativa y

Psicopedagógica tiene como objetivo motivar la participación del máximo número de profesionales. Habitualmente, en esta tipología de programas orientados a atender las necesidades de un grupo específico de estudiantes, participan únicamente los tutores y algún miembro del Equipo de Orientación, pero en *Talent 360* se considera que la aportación de toda persona será valiosa para el enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes, pudiendo desarrollar diferentes funciones dentro de él¹⁴. La propuesta deberá encuadrarse dentro del marco teórico de la atención a la diversidad del centro, que posibilita la presentación de planes de acción específicos para atender las necesidades y potencialidades de los estudiantes que sean seleccionados. La presentación de *Talent 360* deberá incluir la especificación de los objetivos que se pretenden lograr, cómo se realizará la selección de los estudiantes, cómo y cuándo trabajarán los alumnos fuera de la clase habitual y qué relación tendrá este trabajo con el que efectúen en el aula ordinaria. Todos estos aspectos se irán describiendo en los apartados posteriores.

1.1 ***Presentación del programa a las familias del centro***

Desde la consideración que las familias adquieren un papel fundamental en la identificación y seguimiento del alumnado, el programa será presentado en todas las sesiones informativas que se realicen con ellas durante las primeras semanas del curso escolar. Se cree oportuno presentar el programa en todos los cursos y etapas y no únicamente en el Ciclo donde se pondrá en marcha inicialmente, para su conocimiento y valoración y por la posibilidad de que la propuesta de intervención pudiese reproducirse posteriormente en otros tramos de edades, dentro del propio centro, realizando los cambios que requiriesen las características y necesidades del alumnado. Esta decisión dará valor a la determinación de ofrecer una respuesta educativa acorde a las necesidades de todos los alumnos, también de los más capaces. En las reuniones grupales con las familias se detallará en qué consistirá el programa, qué alumnos podrán participar en él y cómo se realizará la selección de los mismos. Además, se invitará a las familias a participar en el despliegue de las actividades del programa mejorando la relación y colaboración con el centro educativo y beneficiando el progreso de los alumnos.

Fase 2: Formación del Equipo Base Interdisciplinar

El Equipo Directivo será el encargado de constituir el Equipo Base Interdisciplinar con la finalidad de reunir a los mejores profesionales para lograr los objetivos del programa¹⁵. Un elemento diferenciador en *Talent 360*, en comparación a la identificación y atención de los escolares con alta capacidad que se realiza en muchos centros educativos de nuestro país, es que el trabajo a realizar no se recaerá únicamente en la figura del tutor o el Equipo Orientador, sino que involucrará a un amplio elenco de profesionales. Este equipo será el encargado de llevar a cabo la planificación, la organización, la coordinación y la implementación del programa, preparar la formación específica que se

¹⁴ La implicación del máximo número de profesionales en el programa posibilitará enriquecer la respuesta educativa diferenciada del alumnado. Este enfoque multidisciplinar permitirá mejorar la toma de decisiones y los resultados.

¹⁵ *Talent 360* exige un claro y permanente liderazgo compartido entre el Equipo Directivo y los profesionales y agentes educativos que participen en él.

ofrecerá a los profesionales del centro y a las familias, de buscar los recursos que se necesiten para conseguir los objetivos que se pretenden y de coordinar el contacto con otros profesionales y entidades externas al centro cuando sea necesario. Bajo esta pretensión, la colaboración y la comunicación eficaz entre los diferentes expertos propiciará el intercambio de información, de estrategias y prácticas que puedan viabilizar la implementación de la propuesta y la concreción de una planificación que permita la ampliación y enriquecimiento de las actividades académicas que apoyen a los alumnos en el desarrollo óptimo de su potencial. Todo este trabajo demandará una evaluación ininterrumpida y conjunta del programa para determinar la idoneidad de la propuesta al colectivo de los alumnos y a la realidad del centro.

2.1 Responsabilidades y Componentes del equipo

El Equipo Base Interdisciplinar será el responsable de:

- Presentar el programa a la Comunidad Educativa, animar su participación y velar por su óptimo desarrollo tomando decisiones, dando instrucciones específicas y supervisando los diferentes pasos,
- Dinamizar el intercambio y la buena comunicación entre los distintos profesionales que participen en él, aspecto fundamental para la construcción colectiva del programa y la optimización del aprendizaje de los estudiantes.
- Velar por la selección y preparación de las propuestas, materiales curriculares y otros recursos pedagógicos cuidando de forma especial la conexión entre el trabajo que realice el aprendiz dentro del aula habitual y fuera de ella, para evitar una posible repetición o sobrecarga académica y poder construir una propuesta fiel a sus necesidades y aptitudes.
- Potenciar y programar actividades con otros profesionales, colectivos o entidades de otras etapas educativas o externas al centro que pudiesen complementar el trabajo que se esté realizando diariamente con los escolares, velando por el compromiso y buscando el rendimiento y entusiasmo colectivo.

El equipo estará formado por¹⁶:

- 1 o 2 representantes del Equipo Directivo.
- 1 o 2 profesores del Ciclo Medio de Primaria.
- 1 o 2 representantes Orientador/Representante Departamento de Atención a la Diversidad
- 1 profesor que ejerza su papel como profesor-acompañante.
- 1 Mentor-especialista de los Grupos *Talent+* ¹⁷.

Para mejorar el desempeño, se elegirá a un coordinador que será el responsable de preparar el orden del día de cada reunión y a un secretario que recogerá la información y levantará acta de las reuniones de trabajo. Estas actas quedarán guardadas en una carpeta compartida con todo el personal del centro para que, aquel que lo desee, pueda estar informado de los pasos y de las decisiones que se vayan tomando en relación conl

¹⁶ El número de participantes variará según las características y recursos de cada centro.

¹⁷ Los *Grupos Talent+*, como se explicará posteriormente, se convertirán en espacios donde especialistas de un área o materia animarán a los alumnos a realizar un trabajo de investigación para superar un reto motivador.

programa. Es necesario especificar que el número total de profesionales que formarán parte del Equipo Base Interdisciplinar estará condicionado por el número de grupos que acaben organizándose y de los profesionales que disponga el colegio para este proyecto. La periodicidad de las reuniones será quincenal y todos los miembros se comprometerán a llevar a cabo los acuerdos que se vayan estableciendo para la consecución de los objetivos.

2.2 Distribución de las responsabilidades

El Equipo Base Interdisciplinar será el encargado de definir las responsabilidades que asumirá cada grupo o representante para ofrecer la mejor atención a los alumnos:

a) Equipo Directivo:

- Presentación del programa *Talent 360* al personal y a las familias del centro.
- Diseño de los horarios de los profesionales y de los alumnos que participen en el programa.
- Participación en el proceso de selección de los estudiantes.
- Notificación presencial a las familias de la elección final de los alumnos que participarán en el programa.
- Seguimiento del programa y ayuda a los profesionales y familias que participen en él.
- Facilitación de los recursos que sean necesarios para su correcto desarrollo.
- Participación en la formación dedicada a la atención educativa de los alumnos con alta capacidad que se proponga en el centro.

b) Tutores y profesorado del Ciclo Medio de Primaria:

- Participación en el proceso de identificación de los alumnos.
- Coordinación constante de los tutores con el profesional que ejerza de profesor-acompañante del grupo para realizar un seguimiento conjunto de cada estudiante. En colaboración realizarán la selección de los contenidos y de los recursos que se trabajen y utilicen fuera del aula y coordinarán el tipo de evaluación que se realizará del trabajo que vaya realizando cada estudiante.
- Seguimiento personalizado de los alumnos que participen en el programa y contacto directo y continuo con las familias.
- Contribución en la elaboración del Perfil Personal del Talento (PPT), los Planes Personales de Aprendizaje (PPA) y los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes.
- Participación en la formación dedicada a la atención educativa de los alumnos con alta capacidad que se proponga en el centro.

c) Profesor-acompañante responsable del grupo de alumnos seleccionados para participar en *Talent 360*:

- Participación en el proceso de identificación de los alumnos.
- Guía y acompañamiento de los alumnos en su trabajo individual y grupal fuera del aula habitual.
- Elección de estrategias personales y educativas que se adapten a cada alumno para facilitar lograr su pleno desarrollo.
- Elaboración del Perfil Personal del Talento (PPT), los Planes Personales de Aprendizaje (PPA) y los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes.
- Coordinación constante con el profesional que ejerza de tutor de cada escolar para realizar un adecuado seguimiento. En colaboración realizarán la selección de los contenidos y de los recursos que se trabajen y utilicen fuera del aula y coordinarán el tipo de evaluación que se realizará del trabajo que vaya realizando cada estudiante.
- Participación en la formación dedicada a la atención educativa de los alumnos con alta capacidad que se proponga en el centro.
- Coordinación de la relación con las familias con el tutor de cada estudiante.

d) Orientador/Representante Departamento de Atención a la Diversidad:

- Asesoramiento a otros profesionales que participen en el proceso de selección del alumnado y participación en el mismo.
- Seguimiento de los estudiantes seleccionados y ayuda al profesorado que trabaje con ellos cuando se precise.
- Participación en la elaboración del Perfil Personal del Talento (PPT), los Planes Personales de Aprendizaje (PPA) y los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes.
- Actualización del protocolo de atención para el alumnado con alta capacidad dándolo a conocer a todo el personal del centro y a las familias.
- Participación en las reuniones de evaluación que se efectúen durante el trimestre donde se evalúe a los estudiantes con alta capacidad que participen en el programa.
- Asesoramiento a las familias de los alumnos sobre cualquier tema que pudiesen necesitar a nivel de seguimiento y acompañamiento personal, social o escolar de sus hijos.
- Participación en la formación dedicada a la atención educativa de los alumnos con alta capacidad que se proponga en el centro.

e) Mentor-Especialista:

- Confección de propuestas temáticas introduciendo una visión experta sobre un campo concreto para estimular el descubrimiento de nuevas áreas de interés.
- Participación en el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes seleccionados juntamente con el profesor-acompañante, el tutor y el orientador.

- Participación en la elaboración del Perfil Personal del Talento (PPT), los Planes Personales de Aprendizaje (PPA) y los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes.
- Participación en la formación dedicada a la atención educativa de los alumnos con alta capacidad que se proponga en el centro.
- Coordinación del contacto con otros profesionales, entidades y organizaciones externas al centro favoreciendo la obertura del colegio al entorno, juntamente con el profesor-acompañante y el Equipo Directivo.

Para finalizar este apartado, se cree oportuno dejar abierta la posibilidad de que otros miembros de la Comunidad Educativa que no forman parte del Equipo Base Interdisciplinar -docentes, especialistas, padres, etc.– puedan participar en alguna reunión por su competencia en relación con la atención de los alumnos con alta capacidad, colaborando o asesorando sobre algún aspecto específico relacionado con el proceso de selección o posterior intervención educativa.

2.3 Concreción de los protocolos de actuación

El Equipo Base Interdisciplinar se responsabilizará de establecer los pasos a seguir para el correcto desarrollo del programa con el objetivo de enriquecer el proceso educativo de los alumnos más capaces. De forma general, este protocolo se sintetiza en los siguientes pasos:

- Identificación de los alumnos y configuración del grupo *Talent 360*.
- Coordinación de las medidas organizativas que permitirán la intervención y el seguimiento del colectivo de estudiantes seleccionados.
- Búsqueda de los recursos humanos y materiales y apoyos necesarios para un exitoso desarrollo del programa.
- Detección de necesidades y de nuevas demandas formativas.
- Evaluación continua del proceso, rendimiento y resultado.

Fase 3: Definición de la conceptualización sobre la alta capacidad

El Equipo Base Interdisciplinar elegirá y dará a conocer una definición sobre qué se entiende como alta capacidad en *Talent 360*, aspecto que ayudará a definir el proceso de identificación y posterior atención educativa que permita atender los factores escolares, emocionales, motivacionales y sociales. Ésta deberá ser conocida y aceptada por todos los profesionales que participen en el programa para evitar cualquier controversia terminológica y dificultad derivada de su desconocimiento o incomprensión. El programa optará por la puntualización realizada por la *National Association for Gifted Children* (NAGC) que define los estudiantes más capaces de la siguiente manera:

“Las personas con alta capacidad son aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente –definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender– o competencia –desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10%, o por encima, respecto al grupo normativo– en uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio

sistema simbólico –Las Matemáticas, la Música, la Lengua– o su propio conjunto de destrezas sensorio motrices –la Pintura, la Danza, los Deportes–”.

Traducido por Javier Tourón, con el permiso de la *National Association for Gifted Children*, del documento original que puede encontrarse en www.nagc.org

Esta definición, acorde al enfoque del programa, permitirá valorar las características intelectuales cuantitativas y cualitativamente superiores de los participantes en un área o diversas de actitud y reconocer la necesidad de aplicar pautas educativas adaptadas, acordes a sus características y necesidades, que favorezcan su pleno desarrollo dentro del sistema educativo. Se realizará un acercamiento a la necesidad de:

- Estimar ciertos rasgos de personalidad, índices de creatividad y de motivación que pudiesen ser descartados o infravalorados en otras propuestas basando la identificación y la valoración del potencial de los alumnos en habilidades reveladas únicamente mediante pruebas tradicionales de inteligencia, aptitudes y rendimiento (Renzulli 1986, 2005). Esta valoración se inspirará en el modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1979 a) y en el Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (1992) incorporando la consideración de las aportaciones y la influencia que la familia, el contexto escolar y el grupo de iguales tiene sobre el desarrollo del alumno¹⁸.
- Sopesar la relevancia que adquiere un ambiente adecuado en la interdependencia, autoconfianza, responsabilidad e interés por el aprendizaje de los alumnos más capaces (Tannenbaum, 1986).

Desde esta perspectiva, un aspecto esencial en el modelo de enriquecimiento que se presenta es la consideración que realiza sobre la valoración personalizada de la capacidad y talento de cada alumno, de forma distinta a la del resto de compañeros, opción que implica la necesidad de conocer y observar como se desarrollan sus capacidades, realizar un seguimiento continuo de sus progresos, valorar su rendimiento y el nivel de motivación y perseverancia delante del trabajo como factores fundamentales para crear un contexto estimulante y exigente que se adapte a su perfil, a su ritmo y a sus necesidades de desarrollo¹⁹.

¹⁸ Alejándose de una evaluación parcializada que tenga en cuenta únicamente los aspectos intelectuales de los alumnos, es necesario resaltar de nuevo la importancia que se otorga en *Talent 360* a una valoración holística y de inclusión del escolar que permita reconocer todas sus aptitudes y cómo su entorno influye en su progreso y desarrollo.

¹⁹ *Talent 360* opta por realizar un enriquecimiento que atribuya la misma importancia a los factores socioafectivos y cognitivos, diferenciándose así de otros programas que se focalizan más en el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas como el Programa de las Tres Etapas de Feldhusen (1981) o el Proyecto de Inteligencia de Harvard (1979) centrado en el trabajo del dominio y aumento de las habilidades de pensamiento.

Fase 4: Constitución del equipo responsable de aplicar y valorar pruebas

La detección y evaluación de los estudiantes se convierte en el paso previo y fundamental para orientar el tipo de respuesta personal y educativa a ofrecer. El equipo de profesionales encargado de realizar la identificación del alumnado estará integrado por miembros del Equipo Base Interdisciplinar, los tutores del Ciclo Medio y por otros profesionales con formación en el campo psicopedagógico que pudiesen participar en la aplicación de las pruebas y la posterior valoración diagnóstica de los estudiantes. El equipo deberá tener conocimiento de los objetivos del programa, así como dominar los test que se utilicen en la detección de los estudiantes tanto en la fase *in level* como en la fase *out of level*²⁰.

Fase 5: Programa formativo para profesionales de la educación

Un requisito imprescindible en el programa, tanto para la adecuada identificación y la atención educativa de calidad del alumnado con alta capacidad, es la formación pedagógica específica de las personas que participen en él²¹. Como se expone en la parte teórica de este trabajo - II.7.3.2.1 - este conocimiento otorgará a los profesionales nuevas competencias pedagógicas que posibilitarán mejorar su papel como facilitadores y guías del aprendizaje de los estudiantes más excepcionales, colaborando en el desarrollo de su potencial intelectual, en su bienestar emocional e integración social. El diseño de la oferta formativa que se propone en *Talent 360* se inspira en el programa formativo ofrecido en el curso Experto Universitario en Altas Capacidades y Desarrollo del Talento que ofrece la Universidad Internacional de La Rioja-UNIR diseñado por el Dr. Javier Tourón, y el programa RITHA -*Radboud International High Ability Training Programme* - que oferta la universidad holandesa Radboud University dirigido por la Dra. Lianne Hoogeveen actual presidenta de la asociación ECHA -*European Council for High Ability* -. Los programas, descritos ampliamente en el bloque teórico, coinciden en la necesidad de conceptualizar la alta capacidad y de presentar diferentes modelos teóricos, detallar cómo realizar una temprana y adecuada identificación, presentar los atributos que caracterizan a nivel cognitivo, evolutivo, social y emocional los estudiantes más capaces para, posteriormente, describir estrategias de intervención y modelos de enriquecimiento que posibilitan ayudar a brindar una respuesta acorde a sus necesidades personales y educativas y estimular el desarrollo de su talento. Los programas, uno y otro realizados online, difieren en su duración y en el producto final que se demanda a sus participantes, siendo ambos aspectos más extensos en RITHA, pero convergen en la importancia que atribuyen a la necesidad que adquiere el conocimiento profundo de este colectivo de alumnos para la correcta gestión de su aprendizaje.

²⁰ La introducción de principios de medida por encima de nivel (*out of level*) aplicados en el proceso de identificación se convierte en una herramienta poco habitual en los centros educativos cuando se evalúa a los alumnos, pero a su vez, es un elemento esencial en *Talent 360* porque permite valorar no solo los talentos de los aprendices, sino también estimar el grado de los mismos. Posteriormente, esta elección posibilitará proponer experiencias educativas con un nivel de reto intelectual adecuado a cada escolar.

²¹ La importancia que se le otorga a la formación específica del profesorado que trabajen con el alumnado más capaz se refleja también en el Modelo de enriquecimiento *Purdue Three- Stage Enrichment Model* (Feldhusen y Kolloff, 1981, 1986; Kolloff y Feldhusen, 1984) pero en *Talent 360* se le atribuye mucha importancia a la formación que se realice de todo el profesorado y el Equipo de Orientación y no únicamente a la de los profesionales que trabajarán directamente con los estudiantes más capaces.

Como en los modelos anteriores, la oferta formativa que se ofrece en *Talent 360* también se presenta en distintos módulos formativos donde se dará a conocer profundamente qué es la alta capacidad y cómo darle respuesta, partiendo del conocimiento de las características comunes que se dan, en diferente grado o con diferente intensidad, en los alumnos con alta capacidad. Destaca la aproximación que se realiza a los mitos y creencias erróneas asociadas con este colectivo de alumnos por afectar directamente en su conocimiento y seguimiento y por su capacidad para condicionar su atención educativa. El programa formativo en *Talent 360* difiere de los anteriores en la manera en que los profesionales participarán en la formación ya que se realizará de manera presencial en el propio centro, antes o paralelamente al inicio del programa, adaptándose a las características y necesidades de los asistentes y a las del propio Centro Escolar. La orientación práctica de los módulos y el posterior contacto directo con los estudiantes convalidará la parte práctica que exigen los programas anteriores. Esta preferencia por la formación específica de los profesionales del Centro Educativo permitirá dedicar un módulo a conocer y analizar los errores habituales que se producen en relación con las prácticas docentes que se originan habitualmente, con el objetivo de que cada profesional pueda analizar su manera de trabajar. Para favorecer el cambio o la mejora de la manera como ya se trabaja, se presentarán medidas de personalización del aprendizaje y estrategias para la intervención educativa diferenciada para poderlas aplicar con estos estudiantes. Asimismo, se expondrá la importancia que en *Talent 360* adquiere la necesidad de fortalecer la colaboración e implicación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, así como la evaluación personalizada del alumnado durante todo el proceso de aprendizaje.

El modelo de formación integral que se presenta posibilitará la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan:

- Dotar al profesional de una formación que mejore sus conocimientos y destrezas para que pueda ser capaz de acompañar la trayectoria de aprendizaje personal de cada escolar y dar respuesta a la heterogeneidad de ritmos, capacidades, motivaciones, expectativas y dificultades del alumnado más capaz.
- Colaborar en el cambio de creencias y actitudes que en ocasiones posee el cuerpo docente sobre el alumnado con alta capacidad, repercutiendo en la mejora de la disposición ante ellos y en la toma de decisiones sobre cómo actuar para atender sus necesidades educativas especiales (Tourón, Fernández y Reyero, 2002; Rayo Lombardo, 1999).
- Otorgar importancia al proceso de identificación y selección de los estudiantes a partir de la recopilación de información utilizando criterios múltiples.
- Ofrecer un sistema de apoyo y de recursos adicionales que enriquezca el acompañamiento de los estudiantes y el trabajo diversificado en el aula y fuera de ella, teniendo presente el contexto personal, escolar, familiar y social de los alumnos.
- Fomentar el trabajo en equipo, la reflexión y la participación aprovechando los recursos y oportunidades presentes en la Comunidad Educativa y en el propio entorno.

El plan formativo se incluirá en la planificación formativa anual del centro y deberá ser impartido por algún profesional del propio centro formado en la materia o por expertos externos. Estará dividido en 9 módulos y podrá participar en él todos los profesionales del centro y no únicamente los que participen en el programa²². Por último, hay que resaltar el contenido del último módulo dedicado a la evaluación del propio programa por parte de sus participantes con la finalidad de evaluar el logro de los objetivos que se proponen con el mismo, a partir de una recopilación de información que origine la posterior toma de decisiones encaminadas a la mejora y perfeccionamiento de la oferta formativa para futuras ediciones.

5.1 Descripción de los módulos formativos

Cada módulo formativo tendrá una duración de una hora y media aproximadamente. Deberá crearse un clima donde se favorezca el intercambio de experiencias entre los participantes y el apoyo mutuo. Se cree oportuno que la formación se realice previamente al inicio del programa. Si esta opción no fuera posible, podría iniciarse paralelamente al comienzo del mismo o organizar una jornada formativa donde se pudiesen presentar más de un módulo conjuntamente. Se aconseja también que el primer apartado, dedicado a realizar una evaluación diagnóstica para conocer qué conocimientos y opiniones poseen los profesionales del centro sobre el alumnado con alta capacidad, se efectúe con anterioridad al comienzo del programa. Esta exploración se convertirá en una oportunidad para efectuar un balance inicial completo que posibilitará readaptar la propuesta formativa, si fuera necesario, a las necesidades detectadas. Los módulos formativos que conformarán el programa de apoyo a la detección y atención educativa inclusiva y personalizada del alumnado con alta capacidad quedan recogidos en la Tabla que se muestra a continuación.

Tabla 3. Módulos formativos del programa sobre el alumnado con alta capacidad

MÓDULOS FORMATIVOS	DESCRIPCIÓN
Módulo 1	Exploración de las ideas previas de los profesionales sobre la alta capacidad.
Módulo 2	Fundamentos sobre la alta capacidad: Conceptualización, visión psicométrica y modelos teóricos.
Módulo 3	Caracterización y desarrollo del alumnado con alta capacidad.

²² Habitualmente, entre el profesorado se evidencian niveles más elevados de formación en la atención educativa de los alumnos con dificultades que en los más capaces (Mönks, Katzko y Boxtel, 1992; Urban y Sekowski, 1993). *Talent 360* quiere introducir la alta capacidad como materia de estudio dentro del marco de la diversidad del alumnado, otorgándole la importancia que requiere.

Módulo 4	Mitos e ideas erróneas asociadas a la alta capacidad.
Módulo 5	Proceso de identificación y diagnóstico de los alumnos más capaces en el ámbito escolar.
Módulo 6	Errores habituales a evitar en las prácticas docentes. Presentación de medidas de personalización del aprendizaje y estrategias para la intervención educativa diferenciada.
Módulo 7	Definición de los roles a ejercer por los diferentes agentes educativos.
Módulo 8	Evaluación personalizada del alumnado.
Módulo 9	Evaluación del plan formativo.

Fuente: Elaboración propia

Módulo 1. Exploración de las ideas previas de los profesionales sobre la alta capacidad

Con la finalidad de realizar una evaluación inicial del conocimiento que ya poseen los profesionales del centro en relación con la alta capacidad, se llevará a cabo una exploración sobre sus creencias y actitudes ante este colectivo de estudiantes. Se recomienda que la indagación se realice a todos los profesionales del centro y no solo a aquellos que vayan a trabajar directamente con el grupo de alumnos que acabe seleccionándose. El instrumento por el que se opta para realizar este cometido es la escala de actitudes denominada: “*Opinions about the gifted and their education*” desarrollada por Gagné y Nadeau (1991) utilizando la versión traducida al castellano: “Actitudes del profesorado en la identificación de alumnos con altas capacidades”, realizada por Tourón, Fernández y Reyero (2002)²³.

La escala se compone de 34 ítems agrupados en 6 factores:

1. *Necesidades y apoyo*: hace referencia a las necesidades de los escolares y el apoyo para proporcionarles servicios especiales.
2. *Resistencia a las objeciones*: relacionado con las objeciones a la educación del alumnado con alta capacidad basadas en ideologías y prioridades.
3. *Valor social*: vinculado a los beneficios de tener individuos con capacidad superior en nuestra sociedad.
4. *Rechazo*: unido al aislamiento de los alumnos más capaces por el resto de personas que se encuentran en su entorno.

²³ El conocimiento y análisis de las creencias y actitudes del profesorado delante de los alumnos más capaces se convierte en un elemento clave para la mejora de su atención educativa. Una actitud favorable hacia este colectivo posibilitará una mejor atención de sus necesidades especiales facilitando también su identificación y el desarrollo pleno de su potencial.

5. *Agrupamiento por capacidad*: se refiere a las actitudes hacia la formación de grupos homogéneos, clases o escuelas especiales.
6. *Aceleración escolar*: conecta con las actitudes hacia el enriquecimiento acelerativo.

Los profesionales deberán manifestar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presenten contestando lo más espontáneamente a todas las cuestiones. La valoración de los ítems se realizará de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos: siendo 1=totalmente en desacuerdo, 2= parcialmente en desacuerdo, 3=indeciso, 4=parcialmente de acuerdo, 5=totalmente de acuerdo. Se sugerirá a los participantes que la respuesta 3 se seleccione el menor número de veces posible. La Tabla 4 recoge algunas de estas afirmaciones que quedan recogidas de manera completa en el Anexo 1.

Tabla 4. Ejemplo de preguntas del cuestionario de Gagné y Nadeau (1991) sobre las opiniones sobre los más capaces y su educación: Actitudes del profesorado en la identificación de alumnos con altas capacidades. Versión española, con autorización de los autores, de Tourón, Fernández y Reyero (2002).

01.	Nuestras escuelas deberían proporcionar servicios educativos especiales para los niños con alta capacidad.	1 2 3 4 5
02.	La mejor forma de atender las necesidades de los niños con alta capacidad es situándolos en clases especiales.	1 2 3 4 5
03.	Los niños con dificultades son los que tienen mayor necesidad de servicios educativos especiales.	1 2 3 4 5
04.	Los programas especiales para niños con altas capacidades tienen la desventaja de crear elitismo.	1 2 3 4 5

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2: Lectura completa cuestionario de Gagné y Nadeau (1991) sobre las opiniones acerca de los más capaces y su educación: Actitudes del profesorado en la identificación de alumnos con altas capacidades. Versión española, con autorización de los autores, de Tourón, Fernández y Reyero (2002).

El análisis de las respuestas obtenidas, en cada uno de los factores, lo realizará el Equipo Base Interdisciplinar. Este será el encargado de realizar un informe de evaluación que posibilitará detectar el nivel de conocimiento sobre la materia y la percepción general del grupo y en particular de cada profesional, permitiendo poder tomar decisiones informadas sobre la necesidad de impartir los distintos módulos formativos de manera completa o de hacer modificaciones en el programa. Posteriormente, dará inicio la formación específica.

Módulo 2. Fundamentos sobre la alta capacidad: Conceptualización, visión psicométrica y modelos teóricos

Se realizará un primer acercamiento a la concepción de la alta capacidad en la que se basa el programa, además de una breve aproximación a los principales modelos teóricos relacionados con la alta capacidad y el desarrollo del talento. Estos modelos se presentarán agrupados en dos categorías: modelos sistémicos y modelos basados en el desarrollo, para acabar describiendo la perspectiva multidimensional y evolutiva sobre la alta capacidad. Para finalizar, se describirán dos términos del entorno de la alta capacidad: la precocidad y el talento. Toda esta información queda resumida en el Marco Teórico de la tesis en los apartados II.1 y II.2. El objetivo principal de estas aclaraciones es poder guiar de mejor manera las prácticas educativas que se lleven a cabo en el aula.

Módulo 3. Caracterización y desarrollo del alumnado con altas capacidades

Este módulo estará orientado a conocer el compendio de atributos generales más comunes que caracterizan al alumnado con alta capacidad a partir del análisis de distintas dimensiones: la cognitiva, la evolutiva, la afectiva y la socio-emocional. También de las características asociadas con su motivación y capacidad creativa. Complementando este primer bloque, se hará hincapié en dos colectivos que requieren una mención especial como son: los estudiantes con Doble Excepcionalidad o GLD - *Gifted with Learning Disability*- por requerir una intervención especializada y las niñas y jóvenes más capaces por la dificultad que existe aun hoy en día para realizar una detección temprana de sus capacidades y ofrecerles el apoyo y la orientación que favorezcan su desarrollo emocional y social. Para acabar este módulo, se propondrá la lectura del caso de C que se describe detalladamente al inicio de este trabajo y se establecerá un debate con los asistentes en torno a la diferencia de género dentro de este colectivo de alumnos. Para una mayor comprensión de estos temas puede revisarse el apartado II.3.1.5.

Módulo 4. Mitos e ideas erróneas asociadas a la alta capacidad

El objetivo principal es desenmascarar algunos de los mitos y concepciones erróneas asociados al colectivo heterogéneo de alumnos con alta capacidad, muchos de ellos sin un soporte teórico defendible. Se expondrá cómo estas ideas equivocadas influyen en la identificación, en la evaluación y en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, ensombreciendo su realidad y entorpeciendo el despliegue de estrategias psicoeducativas adecuadas a sus necesidades y aspiraciones. Estas ideas erróneas no sólo existen en el conjunto de la Comunidad Educativa, sino que también están presentes en el trasfondo de las normativas, en la sociedad y en los medios de comunicación generando incertidumbre y falsas expectativas. Se realizará una reflexión sobre la existencia de estos mitos en la sociedad y en los distintos medios de información: en la prensa escrita y digital, la radio, la televisión, el cine, las redes sociales, en blogs, entre otros, a partir de la exposición de diferentes noticias. Se examinarán para resaltar que habitualmente, debido a su excepcionalidad, se les presenta como “personas extravagantes” o se les asocia mayoritariamente a hechos o experiencias negativas. Algunos ejemplos de noticias para poder ser analizadas podrían ser:

“El cine y la televisión han contribuido a crear falsos mitos sobre los superdotados, describiéndolos como científicos asociales y atormentados. No es real. Es solo un estereotipo. Muchos de ellos no han tenido nunca problemas de adaptación, como Miguel Kessoglou, de 40 años y miembro de la Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST) “.

<https://www.20minutos.es/noticia/2672131/0/superdotados-admiracion/rechazo-piensan/sienten-trabajan-capacidad/>

“Una niña británica de tres años ha registrado un Cociente Intelectual (CI) superior al de Albert Einstein o Stephen Hawking, según publicaron este jueves medios locales. Ophelia Morgan-Dew, que es capaz de recordar sucesos que le ocurrieron antes de haber cumplido el año de edad, tiene un cociente intelectual de 171 puntos.”

<https://www.20minutos.es/noticia/3418472/0/nina-registra-coeficiente-superior-einstein/>

“Claudia lleva en este mundo 24 meses. Y en lo que dura esta noticia, no creo que no de tiempo a contar todo lo que hace. Cuando los niños leen y escriben entre los 5 y 6 años, ella con 2, no es que lea y escriba, es que se inventa poemas. En su repertorio, unas 20 canciones al piano. No solo sabe las Comunidades Autónomas, es que sabe de demografía y los países más poblados del mundo. Claudia tiene un cociente intelectual de 146, por encima de 130 es superdotado”.

<https://www.20minutos.es/videos/redes/dknKLRST-claudia-la-nina-de-dos-anos-que-escribe-poemas-y-toca-el-piano/>



REFLEJOS

Javier: "Mi hijo ha sufrido acoso escolar por tener altas capacidades"

Se calcula que en España hay unos 300.000 niños y niñas con estas capacidades y tan solo un 2% están recibiendo la atención adecuada.

La maldición de tener altas capacidades

A pesar de que muchos puedan pensar que es un privilegio, ser superdotado se puede convertir en un problema

<https://cadenaser.com/tag/superdotados/a/>

Esta revisión de noticias dará pie a la presentación de un póster que tiene como objetivo clarificar algunas ideas erróneas que los participantes pudiesen poseer asociadas a la alta capacidad. El póster se convertirá en un material gráfico, fácilmente comprensible, que podrá difundirse también entre los estudiantes y las familias. El cartel titulado: “*Lo que sí es alta capacidad: desterrando mitos y tópicos*” presenta una visión evolutiva de las altas capacidades y está dividido en 4 grandes apartados: Consideraciones generales, Características Emocionales y Competencia Social y Competencia Escolar e Intervención educativa. Su edición se ha realizado a partir de la consulta de una extensa bibliografía y el análisis de investigaciones y estudios destacando a Roeper (1988), Silverman (1997-2004), Clark (2002), Webb, Artiles, C. et al., (2003), Borland, 2009, Tourón (2012), Pfeiffer (2013a, 2013b)²⁴. El formador será el encargado de presentarlo y posteriormente, se realizará una dinámica que lleve a los participantes a asociar las características que aparecen en él con los mitos comentados anteriormente. Se planteará un trabajo, en pequeños grupos, para que los profesionales puedan concretar cuáles tienen presencia en el entorno escolar y qué consecuencias educativas pueden originar, buscando posibles soluciones para que esto no suceda. Para ampliar la información sobre los mitos se puede consultar el apartado II.3.2. del marco teórico.

²⁴ El cartel pretende alejarse de una visión parcializada o negativa de la alta capacidad, optando por presentar información de manera sencilla y atractiva y colaborando en la desaparición de estereotipos erróneos que oscurecen su realidad.

Póster: Desterrando mitos y tópicos



Figura 1. Desterrando mitos y tópicos. Poster presentado en el 1º Congreso Internacional Noroeste de Altas capacidades (14-16 de septiembre del 2018). Elaboración propia.

Módulo 5. Proceso de identificación y diagnóstico de los alumnos más capaces en el ámbito escolar

Se manifestará la importancia de realizar una temprana y adecuada identificación que facilite la posterior selección y diagnóstico de los alumnos. Se darán a conocer los instrumentos que se creen más apropiados para ser utilizados en este proceso²⁵. Posteriormente, se describirá el protocolo singular que se seguirá en *Talent 360* para la identificación de los alumnos y se puntualizarán los instrumentos de medida que se utilizarán destacando la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG, Yuste et al. 1998, 2001). Para ampliar esta información revisar el apartado II.4. y en el III.4.2.

Módulo 6. Errores habituales a evitar en las prácticas docentes

Con el propósito de mejorar el bienestar y brindar una intervención educativa acorde a las necesidades de los escolares con alta capacidad, con el grupo de participantes se leerán y examinarán algunos ejemplos de prácticas docentes que con frecuencia se producen en las aulas, que se podrían considerar como “inapropiadas” o “limitadoras” en el tratamiento escolar de los alumnos más capaces. Estas quedan agrupadas en la siguiente tabla.

Tabla 5. Ejemplo de actuaciones que se producen en el aula y pueden obstaculizar la atención de personalizada de los alumnos más capaces.

Aspecto analizado	Actitud del docente	Consecuencias y realidad
<i>Responsabilidad mal interpretada</i>	El profesor atribuye al estudiante el rol de tutor de compañeros con dificultades, convirtiéndolo en responsable de su aprendizaje. A esta responsabilidad podría añadirse el cometido de tener que desempeñar las funciones de ayudante o “secretario” del profesor, pudiendo suscitar sentimientos de envidia o antipatía entre los demás integrantes del grupo.	Esta opción podría contaminar la interacción entre iguales, pudiéndose interpretar la ayuda que ofrece el alumno más capaz desde la superioridad, la arrogancia o el paternalismo. Una relación entre pares poco adecuada podría ocasionar rechazo o aislamiento por parte de otros compañeros. Estos escenarios no deben confundirse con sesiones donde se potencie la coevaluación entre pares, el trabajo por parejas o las mentorías que son consideradas prácticas pedagógicas acertadas y beneficiosas.

²⁵ Se insiste en la importancia que adquiere en este programa la identificación dentro del mismo centro escolar, alejándose de la tendencia actual de hacerlo mayoritariamente en gabinetes psicopedagógicos externos.

<i>Suposición de que el alumno más capaz presentará un comportamiento disruptivo y opositor en el aula</i>	Hace alusión a la tendencia por parte del profesor de pensar que el alumno con más capacidad adoptará un comportamiento disruptivo, retador o combativo en el aula debido a un posible desajuste emocional o social. Este hecho dificultará el desarrollo de las clases con normalidad.	Esta suposición originará que el docente tenga una visión distorsionada del alumno pudiéndose crear situaciones de recelo, alejamiento o desvaloración.
<i>Crear que el alumno con alta capacidad debe presentar una aptitud destacada en todas materias</i>	El profesor puede tender a exigir a los escolares una competencia excepcional en todas las materias. Si este no lo consiguiera, se pondría en duda su alta capacidad.	Habitualmente el alumno más capaz no obtiene resultados excelentes en todas las materias, pudiendo presentar una capacidad superior únicamente en un dominio específico. Puede darse el caso de que algún estudiante presente un talento elevado en alguna área y dificultades en otras. Sería un grave error por parte del docente infravalorar la capacidad intelectual del alumno cuando muestre alguna dificultad o exigirle la perfección y brillantez en todas sus conductas, trabajos o resultados. Este trato podría generarles frustración, apatía delante del aprendizaje, bloqueos emocionales o estrés.
<i>Desarrollo asincrónico negado o mal interpretado</i>	Sugiere que el profesor no crea que el escolar pueda presentar un desarrollo desigual.	El desarrollo asincrónico es una característica definitoria de la alta capacidad (Silverman, 1997). Este provoca que la evolución intelectual del estudiante vaya por delante de su edad cronológica, pero que su desarrollo emocional y psicomotor sea habitualmente el mismo que el de cualquier niño con la misma edad. Esta disincronía debe ser conocida y respetada por el profesorado para evitar desvalorar su impacto en el estudiante. El

		desconocimiento y la desconsideración de los posibles desajustes que pudiesen surgir por esta asincronía podría influir directamente en el escolar provocándole una mayor sensación de vulnerabilidad, frustración o inseguridad delante del trabajo escolar.
<i>Equiparar la alta capacidad con el alto rendimiento académico</i>	Indica que el docente exija al alumno un alto rendimiento académico en todas las materias apuntando que, si no lo consigue, es porque no se esfuerza lo suficiente o no posee realmente una alta capacidad. Habitualmente el docente no se interpela si este infra rendimiento pudiese estar asociado a otras causas como: el aburrimiento, la baja motivación, la existencia de déficits o problemas no identificados, la utilización de una metodología poco adecuada a las características y necesidades del alumno, la carencia de recursos o la exposición de propuestas muy alejadas de sus intereses, entre otros.	Los alumnos con alta capacidad y bajo rendimiento son aquellos que presentan una discrepancia severa entre el rendimiento que se espera de él en función de su CI o de otras pruebas de aptitudes y el rendimiento académico en el aula (Reis y McCoach, 2002). Es necesario puntualizar que existen estudiantes con alta capacidad que pueden presentar un alto rendimiento generalizado, alumnos con alto rendimiento que no presentan alta capacidad o aprendices con capacidades superiores que presentan un rendimiento inferior al que plantea su potencial. Cuando se detecta que un alumno presenta un rendimiento que no es acorde a su potencial es necesario analizar las condiciones en las que el aprendizaje se produce y hacer un adecuado seguimiento que posibilite la mejora de su motivación e interés dando respuesta a las dificultades que pueda estar teniendo.
<i>Exigir al estudiante la realización de un mayor volumen de tareas para atender la alta velocidad de aprendizaje que</i>	El profesor puede considerar que el escolar con alta capacidad necesita un mayor volumen de trabajo - optándose por la repetición o la ejecución de tareas que ya domina- porque aprende mucho más rápido que sus	Esta exigencia podría provocar que el estudiante interpretase que se le castiga por su capacidad y que optase por ocultar su verdadero potencial para no tener que realizar un trabajo que no le motiva o por no querer hacer tareas diferentes a las del

<i>muestra por el temor a que pueda interrumpir en clase o molestar al resto de compañeros</i>	compañeros y si no tiene trabajo puede acabar molestando al resto de alumnos o estorbando en la clase.	resto de compañeros. Esta coyuntura podría provocar además en el escolar sentimientos de disgusto, aburrimiento y poca valoración, así como de indefensión o culpabilidad. Para evitar esta situación es preciso proponer un trabajo de mayor calidad y profundidad ajustado al nivel y el potencial de cada estudiante que le posibilite un aprendizaje relevante y motivante.
<i>Plantear propuestas donde el escolar con alta capacidad trabaje exclusivamente en solitario, realizando siempre trabajos diferentes al resto de compañeros</i>	El profesor podría optar por preparar propuestas exclusivas para el alumno, obligándole a trabajar siempre solo sin recibir casi instrucciones o explicaciones porque piensa que no tiene sentido que comparta su tiempo y su trabajo con alumnos con nivel diferente.	Existe cierta tendencia a pensar que los estudiantes con capacidad superior aprenden solos, sin requerir de la ayuda de otras personas y que prefieren trabajar siempre en solitario. También a creer que los temas que pueden interesarles son muy distintos a los que interesan a los demás alumnos. Estas suposiciones podrían alejar al estudiante de su grupo, debilitando los lazos de pertenencia e influyendo negativamente en su motivación y ánimo. El alumno con alta capacidad es un estudiante que necesita, como el resto, la atención y seguimiento de sus profesores y el contacto con sus pares.

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente y, teniendo como información previa el análisis de las respuestas recogidas en la encuesta inicial: *“Actitudes del profesorado en la identificación de alumnos con altas capacidades”* (Tourón, Fernández y Reyero, 2002)²⁶ que ayudará al formador a tener una idea general sobre las creencias y actitudes que muestran los profesionales del Centro ante este colectivo de estudiantes, se animará a que cada

²⁶ El conocimiento y análisis de las creencias y actitudes del profesorado delante de los alumnos más capaces se convierte en un elemento clave en *Talent 360* para la mejora de su atención educativa. Una actitud favorable hacia este colectivo posibilitará atender sus necesidades especiales facilitando también su identificación y el desarrollo pleno de su potencial.

participante realice una reflexión sobre su propia práctica educativa y sobre su disposición y comportamiento delante de estos alumnos²⁷. El formador recordará la importancia que adquiere el conocer el perfil de cada alumno y el establecer una relación afectiva con él para adecuar sus actuaciones a su capacidad y necesidades. Para finalizar la dinámica, se discutirá grupalmente sobre qué cambios podrían producirse en el centro que pudiesen facilitar la mejora la realidad educativa del alumnado excepcionalmente capacitado, detallando como llevarlos a cabo.

Presentación de medidas de personalización del aprendizaje y estrategias para la intervención educativa diferenciada.

Unido a la reflexión anterior y, con el objetivo de diseñar una propuesta de intervención educativa basada en la personalización del aprendizaje que permita la ampliación y el enriquecimiento curricular, se efectuará una presentación de distintas medidas de actuación que se consideran educativamente relevantes dentro de *Talent 360* como son: la definición del Perfil Personal del Talento (PPT), el diseño de Planes y Entornos Personales de Aprendizaje que posibiliten el desarrollo competencial de los alumnos así como la valoración de las características básicas que describen un estilo educativo personalizador y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para revisar estos conceptos se puede acudir a los apartados II.7.2.1. y II.7.2.2. En esta exposición se expondrán también las estrategias de intervención que se consideran más oportunas para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes con alta capacidad en el aula, con el objetivo de potenciar su talento al máximo. Se especificará cómo la diferenciación curricular se realizará a partir de planes que se apoyen en el currículo regular pero que permitan la selección, la adaptación y la creación de propuestas curriculares enriquecidas acordes a las características y los requisitos de los escolares que supongan una estimulación para su experiencia de aprendizaje. Para conocer más profundamente los diferentes tipos de estrategias y medidas revisar el apartado II.7.5. del marco teórico.

Módulo 7. Definición de los roles a ejercer por los diferentes agentes educativos

Se expondrá la importancia que se le atribuye en *Talent 360* a la necesidad de fortalecer los vínculos y la implicación de todos los miembros de la Comunidad Educativa para poder trabajar colaborativamente por el logro de los objetivos y como esta opción acrecienta la profundidad de su aprendizaje. Para ello, se definirán los roles y responsabilidades que deberá asumir el alumnado, el cuerpo docente, el Equipo Directivo, las familias y todos aquellos agentes comunitarios que pudiesen participar en el programa. Para ampliar esta información puede reexaminarse el apartado II.7.3. del marco teórico y el apartado III.4 en la Fase 2 de propuesta práctica.

²⁷ España es uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico donde el profesorado es menos evaluado (OCDE, 2013). La evaluación de los docentes se convierte en un componente imprescindible para sus prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos (Santiago y Benavides, 2009). La actividad auto evaluativa que se presenta quiere convertirse en una oportunidad para potenciar este hábito entre el profesorado y, paralelamente, colaborar en la mejora de sus habilidades pedagógicas y la calidad de los programas educativos donde participen.

Módulo 8. Evaluación personalizada del alumnado

Se dedicará una sección en la formación a explicar la importancia que adquiere la evaluación continua del alumnado en el desarrollo del programa explicando el sistema que se llevará a cabo. Este estará inspirado en cómo entiende la Educación Personalizada este elemento esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se darán a conocer los procedimientos e instrumentos de evaluación que permitirán comprobar los avances que vayan realizando los estudiantes con el objetivo de ir realizando los ajustes necesarios para mejorar su nivel de rendimiento en los diferentes ámbitos y estimular su progreso continuo. Para ampliar el conocimiento sobre esta perspectiva se recomienda revisar la Tabla 1, 1.4 en el marco teórico.

Módulo 9. Evaluación del plan de formación docente

Colaborando con el incremento de una cultura evaluativa en el mundo escolar, se propone que los módulos formativos sean revisados y evaluados por los mismos participantes con el fin de introducir futuras mejoras en su presentación, estructura y contenido. Se propone la realización de una evaluación global a partir de la utilización de un cuestionario individual –ver Anexo 3: *Cuestionario de evaluación programa formativo*–. En él se evaluará la actividad formativa según la utilidad de los bloques de contenidos para la mejora de la práctica laboral, la metodología empleada, la duración de la formación, el dominio de la materia y las habilidades comunicativas del formador o formadores que participen, el lugar donde se han realizado las sesiones, los medios utilizados y, por último, el grado de satisfacción del curso. Además, se presentará un apartado para que cada profesional pueda realizar una última valoración y sugerir mejoras. El análisis de las respuestas lo realizará el Equipo Base Interdisciplinar con el objetivo de mejorar el programa en futuras ediciones.

III.4.2. SELECCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ALUMNOS

En esta segunda etapa, se empezará realizando la evaluación diagnóstica colectiva del potencial de todos los escolares pertenecientes a los cursos de 3º y 4º de Educación Primaria para que, en una segunda exploración, se seleccionen los alumnos que participarán en *Talent 360*. Como ya se ha avanzado, este proceso diagnóstico se realizará siguiendo el modelo de identificación *Talent Search*²⁸ en dos fases: *in level y out of level*.

El proceso de identificación posibilitará realizar un *screening* que alcanzará a un número amplio de alumnos en un breve periodo de tiempo²⁹. La concreción del protocolo ayudará a organizar el proceso de identificación que se llevará a cabo en el propio Centro. Como ya hemos venido remarcando, en *Talent 360* cobra una importancia destacable la implicación y participación de toda la Comunidad Educativa, tanto en la identificación del alumnado como en el posterior desarrollo de la propuesta educativa. Esta opción colaborativa se fundamenta en el convencimiento de integrar y valorar la aportación de todos los agentes educativos -alumnado, profesorado y familias- para lograr un mayor conocimiento del alumnado a partir de seguir líneas de actuaciones comunes.

Las fases en este apartado se concretan de la siguiente manera en la Tabla 6:

Tabla 6. Fases en la Selección y Acompañamiento de los alumnos

	SELECCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ALUMNOS
Fase 1	Organización del equipo para la aplicación y corrección de las pruebas
Fase 2	Elección final del alumnado que participará en <i>Talent 360</i> .
Fase 3	Notificación de la elección final de los participantes: profesionales, familias y protagonistas. Concreción del acompañamiento: Perfil Personal del Talento (PPT), Cuestionarios de Rogers y Acción Tutorial Elaboración de un blog personal
Fase 4	Organización de la Comunidad de Aprendizaje <i>Talent 360</i> . Los Grupos <i>Talent+</i>

Fuente: Elaboración propia

²⁸ La personalización de la atención educativa solo podrá estar precedida de un adecuado proceso de identificación y selección del alumnado. En *Talent 360* se deposita un valor especial a la selección como el paso previo y más importante para atender a un colectivo de alumnos muchas veces olvidado.

²⁹ Coincidiendo con Mills & Beaton (1994) el proceso de identificación debe estar encaminado a la adscripción de los estudiantes en programas apropiados de manera que pueda producirse un aprendizaje enriquecido y ajustado.

Fase 1: Organización del equipo para la aplicación y corrección de las pruebas

El equipo de profesionales encargado de realizar la identificación del alumnado estará formado por el Equipo Base Interdisciplinar y por otros profesionales con formación específica en el campo psicopedagógico y la alta capacidad, con competencia para administrar e interpretar la prueba estandarizada seleccionada para el proceso de detección. El trabajo del equipo consistirá en la organización de la aplicación de la prueba en los grupos de 3º y 4º de Primaria. La aplicación requerirá seguir ciertas normas para maximizar su eficacia³⁰. Un factor añadido de esta exploración grupal es que posibilitará detectar posibles dificultades cognitivas y de aprendizaje de los estudiantes objeto de estudio que posteriormente deberán ser comunicadas y evaluadas conjuntamente con los tutores de los alumnos a efectos de programar intervenciones para subsanarlas.

Para los profesionales encargados de pasar las pruebas se organizará una sesión de entrenamiento, liderada por el Equipo Base Interdisciplinar, que consistirá en conocer las características del instrumento de evaluación seleccionado. Este será la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales –BADyG– utilizándose las últimas versiones publicadas (Yuste, 1998a, 1998b, 2001; Yuste, Galve y Martínez, 1998). Conjuntamente, se revisará el Manual Técnico, el Cuaderno de Respuestas, el Cuaderno de Elementos-Preguntas además del protocolo a seguir para su aplicación, favoreciendo el intercambio de las dudas que pudiesen surgir. El Equipo Directivo, junto al Equipo Base Interdisciplinar, concretarán los días y el horario en el que se realizarán las pruebas. Es necesario puntualizar que el primer día necesitará de una mayor organización porque participará todo el alumnado del ciclo y se necesitará de un mayor número de profesionales para pasar el test.

1.1 Aplicación de las pruebas

Anteriormente a que los alumnos participen en el proceso de pre-selección se notificará a sus familias –vía telemática a partir de una circular –en qué consistirá esta exploración y qué se pretende conseguir con ella. El objetivo principal de esta comunicación será clarificar posibles dudas que pudiesen surgir y pedir la autorización a los padres para que sus hijos participen en el estudio. Si alguna familia no creyese oportuno que su hijo participase en este *screening*, su decisión deberá ser respetada y el escolar quedará al margen de ella. Posteriormente, se explicará a los estudiantes qué tipo de pruebas deberán realizar y cuánto durarán explicándoles que el objetivo principal de las mismas es descubrir lo que ya saben y no evaluar ni realizar una comparación entre ellos. Esta explicación ayudará a rebajar cualquier tipo de nerviosismo o ansiedad delante de este ejercicio. La aplicación de las pruebas deberá realizarse en las primeras horas de la jornada escolar para aprovechar que habitualmente el alumnado se encuentra más descansado y concentrado. Los alumnos deberán sentarse individualmente y se deberá crear un clima tranquilo en el aula. El profesional responsable de cada grupo repartirá

³⁰ Es necesario no omitir la dificultad que existe en la identificación de los alumnos con alta capacidad puesto que existe ninguna característica universal que los identifique y no siempre revelarán su potencial, ya sea por falta de voluntad, motivación, oportunidad o por enmascaramiento debido a rasgos de personalidad (Silverman, 2013).

un cuaderno a cada estudiante, explicará el trabajo a realizar, comprobará que los alumnos disponen del material necesario para rellenar el cuestionario y se encargará de supervisar el trabajo que vayan realizando los escolares durante las pruebas, atendiendo a aquellos que necesiten ayuda para completarlo.

El primer día de aplicación –*fase in level*–, donde participará todo el alumnado del Ciclo Medio, se utilizará la prueba BADyG-E2 por admitir una evaluación colectiva. La prueba BADyG –Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales– posibilitará la evaluación de las aptitudes en el ámbito escolar obteniendo datos útiles, no solo para el diagnóstico, sino también para la orientación académica por su capacidad para identificar los puntos fuertes y débiles del desarrollo cognitivo de cada aprendiz. El BADyG-E2 consta de 9 pruebas, 6 básicas y 3 complementarias con 32 ítems cada una. De ellas se obtendrán 9 puntuaciones relacionadas con: la comprensión y el razonamiento verbal, la comprensión y el razonamiento numérico, el razonamiento espacial, los giros y encajes espaciales, la memoria auditiva, la memoria visual y la ortográfica y, por último, la atención. También proporcionará la obtención de una puntuación verbal, otra numérica y una visio-espacial, así como una de razonamiento. Las 6 pruebas denominadas básicas devolverán puntuaciones en IG -Inteligencia General-, que, en combinación a la edad del alumno, se traducirá en una puntuación de CI, ofreciendo intervalos de confianza entre ellas. Además de estas puntuaciones también se obtendrán otras sobre la eficacia, la rapidez y el número de omisiones que comete el alumno. De este modo las puntuaciones se lograrán por diferentes factores:

1. *Inteligencia General: CI*
2. *Razonamiento lógico*: a partir de las pruebas de las relaciones analógicas, los problemas numérico-verbales y las matrices lógicas.
3. *Factor verbal*: mediante las pruebas de relaciones analógicas y el completar oraciones.
4. *Factor numérico*: a partir de la resolución de problemas numérico-verbales y el cálculo numérico.
5. *Factor espacial*: mediante las pruebas de las matrices lógicas y las figuras guiadas.
6. Otras pruebas complementarias que facilitan *la evaluación de la memoria visio-auditiva inmediata, las alteraciones de la lectoescritura y la discriminación de diferencias*.
7. Por último, también se obtiene una *puntuación de la eficacia*.

El tiempo de aplicación de todas las pruebas será de 2 horas aproximadamente, organizadas en dos sesiones. Se aconseja seguir el orden en que aparecen en el cuaderno de respuestas.

- a) *Pruebas para la 1ª sesión:*
- Relaciones Analógica, Rv, Prueba 1
 - Problemas Numérico-Verbales, Rn, Prueba 2
 - Matrices lógicas, Re, Prueba 3
 - Completar Oraciones, Vv, Prueba 4

b) *Pruebas para la 2ª sesión:*

- Cálculo Numérico, Nn, Prueba 5
- Figuras Giradas, Ge, Prueba 6
- Memoria de Relato Oral, Ma, Prueba 7
- Memoria Visual Ortográfica, Mv, Prueba 8
- Discriminación de Diferencias, De, Prueba 9

Si se conoce que algún grupo de alumnos pudiese presentar una tendencia mayor a la dispersión o dificultades habituales para la concentración en el trabajo individual podría ser conveniente aplicar las pruebas en tres momentos diferenciados, realizando 3 pruebas en cada periodo. La corrección de las pruebas, en este primer *screening*, posibilitará acordar qué estudiantes, potencialmente poseedores de una capacidad específica, podrán ser candidatos para participar en la segunda fase de exploración. La evaluación del potencial del alumnado se focalizará en aquellos estudiantes que hayan rendido por encima del percentil 95 o 97 en la primera fase, tal y como se realiza en el modelo *Talent Search*, entendiendo este dato más como un criterio que como una barrera rígida.

La elección de la aplicación del test BADyG-E3 para la segunda fase, *out of level* posibilitará descubrir, no únicamente si el alumno tiene o no talento, sino estimar el grado del mismo y poder descubrir las diferencias que pudiesen existir entre los estudiantes más capaces (Tourón, 2016). El BADyG-E3 posibilitará obtener puntuaciones en los mismos factores mencionados en el BADyG - E2. La aplicación del mismo test en su versión *out of level* pretende evitar el efecto “techo”, habitual en otro tipo de exploraciones. Este podría enmascarar la potencialidad real de los alumnos porque los ítems en relación con su capacidad no serían lo suficientemente amplios, impidiendo apreciar las diferencias entre los estudiantes con más capacidad e imposibilitando que los estudiantes pudiesen demostrar hasta donde son capaces de llegar. La administración del BADyG-E3 conllevará agrupar únicamente a los alumnos seleccionados en la fase I y seguir el protocolo de aplicación siguiendo las mismas indicaciones y consejos que con el BADyG E-2, pero modificando el tiempo de aplicación.

En esta segunda exploración se detectarán los estudiantes que participarán en *Talent 360* por su capacidad de puntuar y posicionarse al menos en un percentil de 50, si bien este punto de corte no será inflexible y podrá variar ligeramente según las particularidades individuales de cada alumno. Aun considerando que los alumnos que puntúen en estos percentiles podrán presentar todos ellos competencias muy destacadas, será fundamental no olvidar que formarán un grupo heterogéneo con diferencias que deberán ser consideradas en su posterior tratamiento educativo. En el momento de crear el grupo final se podría considerar necesario obtener más información de aquellos alumnos que, a pesar de no alcanzar los criterios de selección establecidos por el propio programa, pudiesen encontrarse muy cerca de los mismos. Esta valoración la realizará el tutor de cada estudiante a partir de un test de actitud académica de un curso superior al que el alumno esté cursando en ese momento para poder valorar así sus competencias y conocimientos curriculares. La elección de la materia la realizará el propio tutor, recomendándose priorizar el área de matemáticas o lenguaje por ser consideradas ejes vertebrales en todo aprendizaje escolar.

También podría suceder que algún estudiante no seleccionado mostrara un gran interés por participar en el programa. Si esto ocurriese, se deberá evaluar si se le ofrece la oportunidad analizando las razones de su alta motivación para descartar que quisiese hacerlo por motivos relacionados al atractivo de salir del aula ordinaria unas horas a la semana o por la amistad que le pudiese unir a estudiantes ya seleccionados. En el caso que se determinase incorporarlo a la comunidad de *Talent 360*, decisión que debería tomar el Equipo Base Interdisciplinar juntamente con la familia del estudiante, el profesor-acompañante deberá realizar un seguimiento exhaustivo de su trabajo para detectar posibles dificultades en su comprensión o rendimiento debido a la tipología y exigencia de las propuestas donde deberá participar e insistir en el aprendizaje de aquellas habilidades que necesitará para realizar un adecuado trabajo independiente de alto nivel. Por último, también podría suceder que un escolar que empezase en el programa quisiese abandonarlo por falta de motivación, interés o dificultad de relación con el resto de compañeros, entre otras causas. En las entrevistas individuales el profesor-acompañante deberá analizar con él los verdaderos motivos de su decisión y, si finalmente acabase abandonando el programa, acompañarlo juntamente con el tutor del aula ordinaria en la transición de volver al grupo clase durante toda la jornada escolar.

Asimismo, de cada escolar finalmente seleccionado, se deberá realizar una valoración complementaria de otros aspectos que se estiman esenciales para definir su perfil personal y escolar, así como para detectar posibles necesidades que pudiese presentar. El listado de los aspectos a ser examinados se concreta en:

- Rasgos de personalidad e intereses personales.
- Preferencias de aprendizaje.
- Fortalezas y debilidades.
- Capacidad creativa y habilidades plásticas.
- Capacidad de razonamiento.
- Ritmo de aprendizaje.
- Consideración del entorno familiar, escolar y social evaluando el tipo de relación que establece con ellos y qué impacto tienen sobre su desarrollo y aprendizaje.
- Valoración de patrones relacionados con el nivel de motivación, de dedicación y persistencia delante de las tareas y retos y posicionamiento delante de las adversidades.
- Consideración de las habilidades para trabajar en equipo: habilidades sociales y comunicativas, empatía, resolución de conflictos, tolerancia, respeto a la diferencia, etc.
- Capacidad para expresar y gestionar las emociones.

Para obtener esta información adicional se utilizarán otras fuentes subjetivas, pero no por ello de menos importancia, que permitirán aportar datos relevantes para el proceso de identificación e intervención. Entre ellas destacan:

- Observación y registro de las características diferenciales y comportamientos mediante escalas o inventarios: el tutor observará a cada estudiante, dentro y fuera del aula, para analizar cómo trabaja, cuál es su grado de participación en el grupo, cómo se relaciona con el resto de compañeros y qué tipología de

actividades prefiere realizar.

- Análisis de algunos de los productos realizados por el estudiante en clase y en casa: textos escritos, dibujos, resolución de ejercicios, vídeos, entre otros.
- Medidas diversas para evaluar su creatividad: destacando el Test *Matrices de inteligencia general* y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT; *Torrance Test Creative Thinking*, 1966, 1984) que posibilita la identificación de las capacidades creativas organizándolas en 4 categorías diferentes: fluencia (nº de ideas), flexibilidad (nº y tipos diferentes de categorías de ideas), originalidad (singularidad) y elaboración (embellecimiento).
- Estudio de los resultados obtenidos en otras asignaturas y de la predisposición del escolar frente a las distintas materias impartidas por docentes que no son el tutor.
- Entrevistas con los propios estudiantes, los padres, otros compañeros y profesores que les hayan impartido clase con anterioridad. En este último caso, se les pedirá que recuerden si la actitud del estudiante o sus producciones llamaron su atención por su calidad o originalidad animándolo a aportar toda la información que permita conocer mejor al alumno.

En el proceso de identificación, las familias adquirirán un papel esencial como grupo de apoyo y cuidado y fuente de información valiosa por el mayor conocimiento que poseen de cada estudiante. Los progenitores podrán aportar datos complementarios sobre los rasgos y características más sobresalientes de sus hijos, así como de sus preferencias e intereses, de su personalidad, de su comportamiento y hábitos en casa, de la forma que tienen de relacionarse con otros miembros de la familia y conocidos o aquellas necesidades especiales que pudiesen detectar en el ámbito familiar. Al mismo tiempo, será necesario analizar adecuadamente toda esta información para detectar si se produce una posible inclinación a la sobreestimación de las capacidades del alumno por parte de sus padres o, por el contrario, de una cierta subestimación o falta de conocimiento de sus capacidades y potencialidades. Toda esta información complementará la anterior facilitando la nominación definitiva de los alumnos.

1.2 Corrección de las pruebas

Como ya se ha avanzado, la administración de las pruebas se realizará en dos días distintos y no consecutivos. El primero se reservará a la prueba en la fase *in level* y la segunda para la fase *out of level*. Entre prueba y prueba habrá un periodo dedicado a la corrección de la primera prueba de todos los participantes y a la valoración de los resultados. Se ofrecerán dos posibilidades para efectuar la corrección: una manual, mediante una plantilla, o una segunda opción mediante una aplicación on-line. El test BADyG destaca por su fácil corrección por contar con el respaldo de la aplicación web *Gestión BADyG* - <https://gestorbadyg.com/>-. Esta posibilitará la corrección automática de la prueba para la obtención de informes, una vez se adquieran las licencias, ganando fiabilidad y validez. El tiempo estimado para la corrección manual con las plantillas por alumno será de 2 minutos a lo que habrá que sumarle la posterior baremación y generación manual de los informes ampliando el tiempo a 6 o 7 minutos más. En cambio, la corrección, baremación y generación de informes, utilizando la aplicación online se rebaja a 3 minutos por estudiante. Cada centro podrá elegir la modalidad a utilizar.

Fase 2: Elección final del alumnado que participará en *Talent 360*

Una vez finalizado el periodo de administración de las pruebas, la valoración de los resultados y de la información recopilada de cada alumno se elegirá finalmente el grupo de estudiantes con capacidad superior que participará en *Talent 360*. En esta consideración final, además de valorarse la elevada capacidad adquirirá un papel determinante el análisis del nivel de motivación delante del aprendizaje, la capacidad para trabajar en grupo y la creatividad de cada escolar, contemplación basada en la Teoría de los Tres Anillos (Renzulli, 1976, 2009). El grupo de *Talent 360* no deberá superar los 12 alumnos facilitando así el trabajo y el seguimiento de los profesionales que trabajen con ellos. Si se diese el caso de que se identificase un número mayor de estudiantes, deberá sopesarse la posibilidad de formar 2 grupos. Por último, un aspecto importante a tener en cuenta es que se huirá de la idea de que los estudiantes formarán un grupo homogéneo, sino que cada uno de los participantes presentará un perfil único que deberá respetarse para ajustar la propuesta educativa a sus necesidades y nivel³¹.

Fase 3: Notificación de la elección final de los participantes

La resolución será comunicada en primer lugar a los docentes que participen en el Ciclo Medio, en la Etapa de Educación Primaria y a todos aquellos profesionales que participarán en el programa. Posteriormente, se notificará a las familias de los alumnos y finalmente a los propios estudiantes.

3.1 Notificación a los profesionales

La comunicación a los profesionales se realizará a partir de una reunión presencial donde el coordinador del Equipo Base Interdisciplinar dará a conocer el listado de estudiantes que participará en *Talent 360*. En ella se informará qué docente asumirá el rol de profesor-acompañante del grupo y quiénes serán los participantes que asumirán el papel de especialistas-mentores colaborando en el enriquecimiento cognitivo, socio-afectivo y creativo del alumnado durante el curso. Se recordarán también las responsabilidades, insistiendo en la necesidad de una buena coordinación entre todos los participantes para que programa se convierta en una verdadera apuesta de personalización del aprendizaje favoreciendo la formación integral de cada alumno que participe en él. El intercambio continuo entre del profesor-acompañante con el tutor del alumno será esencial para instaurar una relación de cooperación continua que permita una mayor eficacia en el trabajo diario para lograr los propósitos que se persigan con cada alumno³². Para

³¹ Basándonos en el trabajo de Reis y McCoach (2002) y Renzulli (1978, 2005) que aportan una base sólida de investigación podemos afirmar que no hay un grupo más variado que el que forman los alumnos más dotados, *Talent 360* se esforzará por no olvidar esta realidad y brindar una respuesta diferenciada a cada participante acorde a su capacidad, motivación o preferencias. La diversidad entre ellos será valorada como una ganancia para el enriquecimiento mutuo.

³² Si bien la clase regular no es un entorno que habitualmente provea de expectativas académicas apropiadas a los alumnos más capaces (Pendarvis, Howley y Howley, 1990) y sea muy poco valorada en los programas destinados a estos alumnos, en *Talent 360* se considerará todo el trabajo que el escolar realice en ella y se utilizará para seguir favoreciendo su desarrollo personal e intelectual. El conocimiento del trabajo, implicación y motivación que el estudiante muestre en su clase convencional ayudará a ampliar la información sobre su perfil como estudiante, a conocer mejor sus necesidades, incrementar sus conocimientos y destrezas anteriormente adquiridas dotándolas de más profundidad y evitando repeticiones innecesarias. Del mismo modo, esto

finalizar, se repasarán brevemente aspectos relacionados con el programa -objetivos, organización horaria y del personal, tipología de las actividades que se realizarán y cómo se efectuará el seguimiento del alumnado- que puedan facilitar la organización y la clarificación de dudas entre el claustro.

Previamente a esta presentación, el profesor-acompañante habrá sido elegido por el Equipo Directivo. El Equipo propondrá este rol a aquellos docentes que presenten un perfil acorde al trabajo que deberá impulsar y se desarrollarán entrevistas personales para elegir finalmente al mejor candidato. Por otro lado, se ofrecerá a todo el profesorado, profesionales del Departamento de Orientación y al Personal de Administración y Servicios del colegio la oportunidad de poder participar en el proyecto como Mentores-especialistas responsables de un clúster o grupo de enriquecimiento que en *Talent 360* se denominarán *Grupo Talent+* por su propósito de convertirse en una experiencia educativa abierta al aprendizaje, al descubrimiento y al entorno. Esta oferta se extenderá también a las familias y alumnos mayores del centro considerando a toda la Comunidad Educativa como parte activa y fundamental en el programa.

3.2 Notificación a las familias

Las familias de los estudiantes seleccionados serán convocadas por el Equipo Directivo a una reunión grupal donde se les explicará que sus hijos son probables candidatos para participar en el programa *Talent 360*. A este encuentro asistirá el coordinador del Equipo Base Multiprofesional, los tutores de los cursos de 3º y 4º de Primaria, el profesor-acompañante y el orientador o algún miembro de Departamento de Atención a la Diversidad. Esta primera reunión tendrá un doble objetivo:

1. Realizar una breve explicación del proceso de selección en el que han participado los alumnos e informar de manera grupal de los resultados obtenidos. Los resultados personales no serán expuestos ni comparados únicamente serán comunicados de forma confidencial a cada familia³³.
2. Explicar los objetivos del programa y su organización general: número de horas que los alumnos saldrán del aula y podrán trabajar en el proyecto -1 hora y media 3 veces a la semana-, explicación del tipo de trabajo que realizarán fuera del aula y puntualización del seguimiento que se hará de su progreso para facilitar que el alumno pueda aprender de la forma más valiosa posible.

Durante la reunión, se invitará a los progenitores a expresar sus dudas y se recogerán las propuestas específicas que puedan surgir y los compromisos a asumir por cada parte promoviendo relaciones de apoyo. Posteriormente, cada familia individualmente, será convocada a una nueva reunión donde asistirá el tutor del curso, el profesor-

facilitará a los alumnos vivir con más normalidad sus ausencias del aula y su inclusividad con los compañeros de *Talent 360*.

³³ Este tipo de informaciones, dirigida a cada familia en particular, reforzará la difusión del trabajo que realiza cada escolar en el colegio y permitirá enriquecer la imagen que tienen los padres de sus hijos como aprendices. La confianza y el apoyo mutuo entre el centro y las familias generarán procesos de intercambio que repercutirá positivamente en el desarrollo de cada escolar.

acompañante y un representante del Equipo de Orientación. En ella se conversará sobre los resultados obtenidos por el estudiante y se les pedirá su consentimiento para que el escolar pueda participar en el programa además de su compromiso de colaboración en todo aquello que facilite el seguimiento del alumno.

3.3 Notificación a los protagonistas

Cuando los padres autoricen la participación de sus hijos en el programa, el tutor de cada alumno y el profesor-acompañante realizarán una entrevista personal con cada uno de ellos. En el encuentro se le informará de su posible participación en *Talent 360* informándole sobre las características básicas del programa, cuántas horas debería ausentarse del aula, qué tipo de trabajo deberá realizar y quiénes serán sus posibles compañeros. Se les animará a preguntar todo aquello que no comprendan y quieran consultar. Posteriormente, se les hará saber lo que supondrá su participación en *Talent 360* en relación con la implicación y el compromiso que se les exigirá aclarando que la intención de la propuesta no es salir del aula a relajarse o perder el tiempo, sino que participarán en un proyecto apasionante de aprendizaje de alto reto y nivel que les supondrá dedicación. Una vez el estudiante exprese su conformidad de querer participar en él, se hablará con ellos sobre sus expectativas respecto a la propuesta para asegurar estrategias y procedimientos que den respuesta a las mismas teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y preferencias para aprender.

Si algún escolar expresase su oposición a participar en el programa se deberá conversar con él para conocer los motivos de su decisión, reflexionar sobre ello conjuntamente y comunicárselo a las familias para decidir definitivamente su participación o no en la propuesta.

3.4 Concreción del acompañamiento

3.4.1. Perfil Personal del Talento (PPT)

La primera entrevista personal con cada escolar servirá para empezar a definir su perfil como alumno que en *Talent 360* se denominará Perfil Personal del Talento (PPT)³⁴. El Perfil Personal del Talento se convierte en un documento que se vinculará al expediente del alumno, que recogerá el máximo de información sobre él. El propósito principal de su elaboración se fundamenta en poder llegar a conocer al estudiante de manera integral para poder fijar objetivos personales y reales teniendo en cuenta en todo momento su individualidad³⁵. Por este motivo, cada escolar será considerado como un ser único, con necesidades, características, intereses y potencialidades particulares que deberán conocerse para darles respuesta. La elaboración del Perfil Personal del Talento deberá tener en cuenta la valoración del desarrollo de las cuatro dimensiones de la persona: la

³⁴ La definición del Perfil Personal del Talento de cada estudiante ayudará a concretar la organización de la acción educativa para brindarle una atención más individualizada y flexible adaptada a sus fortalezas y dificultades. El objetivo principal es poder conocer a cada escolar más profundamente, situándole en el centro de su aprendizaje, para acompañarle en su desarrollo personal y escolar.

³⁵ El docente, como exponen Elices, Palazuelo y Del Caño (2003), por su contacto diario con muchos y diferentes alumnos, dispone de indicadores suficientes para ajustar el entorno de reto a la capacidad de cada estudiante y crear un clima donde cada alumno sea valorado por sus fortalezas.

corporal, la afectiva, la intelectual y la volitiva, íntimamente ligadas todas ellas. La creación del Perfil por parte del profesor- acompañante posibilitará conseguir un retrato completo sobre cómo es, qué necesita y cuál es el punto de partida de cada estudiante para el aprendizaje para, posteriormente, poder diseñar y personalizar su itinerario educativo a partir de la recopilación exhaustiva de información relacionada con su personalidad, gestión emocional, contexto familiar, social y escolar. La reunión de datos la liderará el profesor-acompañante juntamente con el tutor del aula, animando la implicación en su elaboración de todos los profesionales que interactúen con el estudiante: otros maestros, especialistas externos, la propia familia y, especialmente, el estudiante otorgándole un papel activo en su diseño. Se partirá de la información ya recopilada durante el proceso de identificación y se ampliará utilizando diferentes instrumentos para obtener nuevos datos destacando: las anotaciones del profesor-acompañante y de otros profesionales a partir de la observación del alumno dentro y fuera del aula, la valoración de las calificaciones obtenidas en ejercicios y test en la clase ordinaria, las evaluaciones de productos y de las exposiciones o pruebas específicas de un área, además de los datos registrados en las entrevistas personales con los padres, con otros compañeros y con los propios estudiantes.

El Perfil del Talento no consistirá únicamente en realizar un resumen de sus características académicas, sino que deberá convertirse en un instrumento potenciador del desarrollo global de cada estudiante. Para ello, será indispensable conocer bien sus fortalezas y circunstancias personales de aprendizaje y el tipo de relación que establece con el contexto y con el resto de personas con las que interactúa. El documento deberá estar en constante actualización ya que el escolar, al experimentar un desarrollo continuo, podría variar sus preferencias, sus intereses, mostrar nuevas fortalezas o dificultades o experimentar algún cambio en su situación personal o familiar que pudiese influir en su aprendizaje. Por este motivo, el PTT será considerado no como una “foto fija” del alumno sino como una instantánea que pueda ir reflejando su evolución y facilitando la toma de decisiones para ajustar el diseño de las propuestas a su realidad y necesidades en cada momento³⁶.

Este conocimiento más amplio y profundo del estudiante posibilitará:

- Un seguimiento personalizado que influya positivamente en su autoconocimiento, autoestima y autorregulación del aprendizaje.
- Una identificación temprana y adecuada de su potencial.
- Un reconocimiento minucioso de sus intereses y aspiraciones.
- Una constatación de sus conocimientos previos a partir del análisis de resultados ulteriores y la evaluación predictiva.
- La creación de oportunidades de aprendizaje basadas en la potenciación de sus fortalezas y no únicamente en la corrección de sus debilidades.
- Una adecuación del proceso educativo a sus propósitos individuales a través de experiencias académicas enriquecedoras que favorezcan niveles de complejidad elevados y actuaciones acordes a su maduración e implicación.

³⁶ Es necesario tener en consideración que, al ser el profesor-acompañante el encargado de complementar el PPT, las respuestas estarán supeditadas al conocimiento que posea del alumno. Por ello, se ve necesario que otros profesionales puedan intervenir en su construcción para obtener un perfil más realista y completo.

- Un aumento de su curiosidad, motivación, compromiso y rendimiento del estudiante por su conciencia sobre sus propias potencialidades, oportunidades y limitaciones.
- Una mayor profundización y ampliación curricular que le anime a enfrentarse a su realidad con sentido crítico, tomando decisiones, asumiendo riesgos y asumiendo las consecuencias de sus propios actos.
- Una modificación y adaptación de los métodos y recursos para ajustar la instrucción a sus preferencias y peculiaridades.
- Una mejor disposición y gestión del trabajo a efectuar con el resto de sus compañeros.
- Un incremento del diálogo y el trabajo colaborativo entre el alumno, el profesorado y la familia. De este modo, la familia y la comunidad educativa pasan a ocupar un lugar preferente en la educación de cada alumno y a participar en la vida escolar facilitando la conexión con la vida verdadera.
- Una mayor diversidad de agrupación en el aula en función de los objetivos de la tarea o proyecto a materializar.

La definición de Perfil Personal del Talento (PPT) que se presenta en *Talent 360* está inspirada en la propuesta de Porfolio Total del Talento de Renzulli y Reis (1997, 2008) descrito por el mismo autor como un servicio del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (*Schoolwide Enrichment Model* -SEM, Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014) detallado en el apartado II.7.5.1.1. El Porfolio Total del Talento de Renzulli pretende obtener información significativa sobre las aptitudes, intereses y preferencias de aprendizaje de los escolares además de sus predilecciones de acceso y expresión de la información³⁷. El diseño del PPT en *Talent 360* incorpora no sólo el análisis de las fortalezas y preferencias de aprendizaje de cada escolar sino también información relacionada con sus dificultades, necesidades de ayuda y otros aspectos que se consideran esenciales para alcanzar su conocimiento completo³⁸. Asimismo, y alejándonos del propósito de querer convertir el Perfil en una herramienta diseñada para comparar a los estudiantes, permitirá facilitar la búsqueda de compatibilidades entre los estudiantes del grupo favoreciendo la organización del trabajo grupal y la sinergia académica. Por último, en *Talent 360* a esta herramienta, además de servir como en el Modelo SEM para tomar decisiones relativas a la programación didáctica, se le atribuye la capacidad de convertirse en el documento que complementa el traspaso de información que se realice del alumno al responsable del curso siguiente, pudiendo compartirse también con el resto de profesionales y el Equipo de Orientación del centro que trabajarán con él. Esta opción facilitará el conocimiento del alumno previamente al inicio de las clases del nuevo curso y una adaptación más eficaz de las programaciones, servicios y recursos a sus características, fortalezas y demandas³⁹. El PPT podría

³⁷ La versión online del mismo puede revisarse en <https://renzullilearning.com/total-talent-portfolio/>.

³⁸ El Perfil del Talento en *Talent 360* introduce también un apartado donde se concreta si el alumno presenta otras necesidades educativas o de apoyo, si está recibiendo medidas de atención en el centro o fuera de él, y el análisis de su contexto familiar y social. Toda esta información influirá positivamente en su conocimiento y atención y responderá a las necesidades habituales de los docentes de conocer los aspectos donde es necesario incidir a nivel académico.

³⁹ En la elaboración del Perfil Personal del Talento (PPT) se ha tenido en cuenta la evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad que se ha experimentado por los diferentes cambios legislativos en el Sistema Educativo Español. El propósito principal es que

incorporarse en el apartado de Tutoría en la Plataforma Educativa que se utilice en el colegio para facilitar su edición, análisis y modificación continua durante el transcurso del curso escolar y para que pueda formar parte del currículum escolar de cada estudiante. Adicionalmente, la información podrá compartirse y contrastarse con cada escolar y con las familias cuando se crea conveniente propiciando la comunicación y el intercambio.

A continuación, se presenta el diseño de un Modelo de Perfil Personal del Talento (PPT) para ser utilizado en la Etapa de Educación Primaria -Tabla 8-, de la que formarán parte los alumnos en una hipotética puesta en marcha del programa en el Ciclo Medio de Educación Primaria. También se ha confeccionado un Modelo de Perfil Personal del Talento para las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria- Bachillerato - estos pueden consultarse en el *Anexo 4*- por la pretensión de que *Talent 360* pueda aplicarse a cualquier etapa educativa del centro.

Tabla 7: Modelo de Perfil Personal del Talento Primaria (PPT).

Nombre y Apellidos:

Foto:

Curso:

Tutor:

FORTALEZAS

COMPETENCIAS/ CAPACIDADES ACADÉMICAS CLAVE DESTACABLES	ÁREA SOCIAL HABILIDADES SOCIALES/EMOCIONALES	ÁREAS DE INTERÉS	PREFERENCIAS PARA...		
			Recibir Información	Metodologías: Preferencias de trabajo	Expresar lo aprendido
☐ Comunicación Lingüística ☐ Matemática, Ciencia y tecnología ☐ Digital ☐ Aprender a aprender ☐ Social y Ciudadanía ☐ Iniciativa y Espíritu Emprendedor ☐ Conciencia y Expresión cultural ☐ Otras (especificar):	Destaca por su: ☐ Autonomía ☐ Autoestima ☐ Autoconfianza ☐ Autocrítica ☐ Pensamiento crítico ☐ Autorregulación ☐ Liderazgo positivo ☐ Interés por el aprendizaje ☐ Responsabilidad ☐ Trabajo y esfuerzo ☐ Tolerancia a la frustración ☐ Paciencia ☐ Escucha activa ☐ Empatía ☐ Alegría ☐ Abierto a nuevas relaciones ☐ Resolución de conflictos ☐ Resiliencia ☐ Colaboración ☐ Participación ☐ Integración en el grupo ☐ Disciplina ☐ Respeto del entorno Se relaciona bien con: ☐ El tutor ☐ Otros adultos ☐ Iguales ☐ Familia ☐ Otros (especificar):	Áreas de Interés: ☐ Música ☐ Teatro ☐ Cine ☐ Deporte ☐ Danza ☐ Dibujo ☐ Manualidades ☐ Idiomas ☐ Medio ambiente ☐ Ciencias ☐ Investigación ☐ Historia ☐ Lectura ☐ Escritura ☐ Tecnología ☐ Voluntariado ☐ Religión ☐ Filosofía ☐ Ética ☐ Audiovisual (videojuegos) ☐ Otras (especificar):	☐ Auditivo ☐ Visual ☐ Verbal ☐ Kinestésico ☐ Multimodal ☐ A través del juego ☐ Audiovisual (digital) ☐ Otras (especificar):	☐ Memorización ☐ Ejercicios gráficos ☐ Ejercicios manipulativos ☐ Ejercicios auditivos ☐ Propuestas orales ☐ Propuestas visuales ☐ Experimentación ☐ Propuestas lógico-matemáticas ☐ Juegos y simulaciones ☐ Dramatizaciones ☐ Role Playing ☐ Ambientes ☐ Proyectos/Retos ☐ Resolución de problemas ☐ Asambleas/Debates ☐ Otras (especificar): Agrupaciones: ☐ En gran grupo (magistral) ☐ Trabajo Individual ☐ En parejas ☐ En pequeños grupos ☐ Trabajo cooperativo ☐ Otras (especificar):	☐ Oral ☐ Escrito ☐ Visual ☐ Audiovisual (digital) ☐ Manipulativo ☐ Artístico ☐ Kinestésico ☐ Otras (especificar):

CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y DEBILIDADES

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO	MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	CONTEXTO FAMILIAR	ÁREA SOCIAL	VALORACIÓN FINAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ☐ Discapacidad Motora ☐ Discapacidad Intelectual ☐ Discapacidad Visual ☐ Discapacidad Auditiva ☐ Discapacidad Mental ☐ Conductas de Oposición o Negativista ☐ Trastorno Disocial ☐ Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) ☐ Retraso Global de Desarrollo ☐ Otras (especificar): NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ☐ Dificultades Específicas del Aprendizaje ☐ Déficit de Atención con Hiperactividad ☐ Déficit de Atención sin Hiperactividad ☐ Incorporación Tardía al Sistema Educativo ☐ Altas Capacidades ☐ Dificultades en el lenguaje ☐ Problemas de lateralidad ☐ Desconocimiento grave de la lengua ☐ Condiciones físicas o de salud (bulimia, anorexia, desarrollo emocional) ☐ Colectivo vulnerable o en riesgo ☐ Escolarización irregular o absentismo escolar ☐ Permanencia Extraordinaria ☐ Alumno nuevo en el centro ☐ Otras (especificar):	En el centro: ☐ Adaptación Curricular Significativa ☐ Adaptación Curricular No Significativa ☐ Programación Individualizada ☐ Flexibilización ☐ Refuerzo educativo ☐ Apoyo PT ☐ Logopedia ☐ Psicomotricidad ☐ Atención Departamento de Orientación ☐ Cuidador ☐ Mediador ☐ Adaptación de mobiliario o materiales ☐ Adaptación de tiempos ☐ Servicio Educativo Apoyo Domiciliario ☐ Otras (especificar): Apoyos Externos: ☐ Salud mental ☐ Servicios sociales ☐ Centro especializado ☐ Gabinete Privado ☐ Profesor particular ☐ Logopedia ☐ Terapia grupal ☐ Educación combinada ☐ Refuerzo escolar ☐ Unidad atención temprana ☐ Centro de Menores ☐ Otras (especificar): Protocolo: ☐ TDAH ☐ Dislexia ☐ Daltonismo ☐ Atención Educativa Domiciliaria ☐ TEA ☐ Síndrome de Down ☐ Alta Capacidad ☐ Otros (especificar):	☐ Persona de contacto: Padre/madre/tutor legal ☐ Huérfano de padre o madre ☐ N° de hermanos: ☐ Lugar que ocupa: ☐ Lengua materna: ☐ Alergias: ☐ Intolerancias: ☐ Medicación: ☐ Enfermedad crónica: Tipología Familiar: ☐ Tradicional ☐ Monoparental ☐ Reconstituida ☐ Divorcio/separación ☐ Otras realidades: Contexto familiar: ☐ Sobreprotección ☐ Carencia afectiva ☐ Dificultades económicas ☐ Entorno cultural bajo ☐ Estabilidad ☐ Atención y cuidado Relación familia-escuela: ☐ Asistencia a las reuniones grupales ☐ Asistencia a las entrevistas ☐ Colaboradora ☐ Conflictiva ☐ Necesidad de guía y orientación	Rasgos destacables: ☐ Descuido personal ☐ Desatención ☐ Desmotivación ☐ Poca constancia ☐ Liderazgo negativo ☐ Dependencia ☐ Desobediencia ☐ Agresividad ☐ Ansiedad ☐ Nerviosismo ☐ Baja tolerancia a la frustración ☐ Baja autoestima ☐ Dificultad gestión de la ira ☐ Dificultades de relación ☐ Dependencia de otros ☐ Otros (especificar): Trabajo en casa: ☐ Grado de autonomía: ☐ Uso de la agenda: ☐ Seguimiento Classroom: ☐ Seguimiento correo electrónico: ☐ Calidad del trabajo/estudio: ☐ Dificultades: ☐ Otros (especificar):	

Elaboración propia. Inspirado en el Porfolio de Talento de Renzulli. Reis (1997, 2008)

3.4.2 Cuestionarios de Karen Rogers

Finalmente, la información recopilada sobre el escolar podrá complementarse a partir de la utilización de los Cuestionarios de Karen Rogers (Rogers, 2002, Versión Española Tourón, 2005), herramienta ya explicada en el apartado *II.4.3.1.1*. Su uso posibilitará obtener información complementaria facilitada por el propio alumno, el profesorado y las familias. Existe una versión gratuita que posibilita realizar los cuestionarios on-line agilizando la utilización y la valoración de los mismos. Consultar en: <https://www.habilmind.com/rogers.html>

3.4.3 Acción tutorial

Desde un planteamiento que permita la atención personalizada de los alumnos más capaces, el tutor y el profesor-acompañante realizarán un seguimiento compartido para acompañar y favorecer el desarrollo personal, escolar y social de cada uno de ellos. Durante el avance del programa, mensualmente, se realizarán reuniones de intercambio de información sobre el progreso que esté realizando cada escolar que permitirán descubrir posibles dificultades y ofrecer soluciones que contribuyan a la mejora de su aprendizaje. De manera particular, se deberá llevar a cabo un seguimiento y apoyo de aquellos escolares que pudiesen mostrar una alta capacidad pero que, a su vez, pudiesen mostrarse más vulnerables que el resto de compañeros por estar viviendo una situación familiar o social compleja que pudiese influir en su aprendizaje -como por ejemplo una separación complicada de los progenitores o dificultades económicas que pudiesen impedir que su desarrollo educativo se llevase a cabo con normalidad-. También se mostrará una atención especial por aquellos que presenten una doble excepcionalidad, algún tipo de dificultad en alguna materia o problemas de conducta dentro del aula. En estos casos, se podrá pedir el asesoramiento del orientador o de algún profesional del Equipo de Atención a la Diversidad del centro para apoyar adicionalmente su seguimiento en la realización de las actividades. El profesor-acompañante celebrará tutorías individuales quincenales con cada escolar que servirán para conocerle mejor, intercambiar ideas y dudas, presentar las nuevas propuestas variando la exigencia y los recursos dedicados a cada alumno para optimizar su trabajo, comprobar si se van logrando las metas fijadas, dotarle de herramientas para que pueda enfrentarse a los nuevos retos y solventar las dificultades que puedan ir apareciendo. Su papel será de dinamizador y motivador de los alumnos adoptando una actitud de comprensión, respeto, escucha y aceptación incondicional por todos ellos. Enfatizará la mejora, el esfuerzo y la perseverancia durante el progreso de los estudiantes y les exigirá compromiso y responsabilidad. La finalidad final será orientar a cada alumno a nivel personal y académico, posibilitando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones como persona. De esta manera el estudiante podrá reconocer mejor sus capacidades y puntos a mejorar, así como podrá afianzar sus intereses y motivaciones.

Por otra parte, con el propósito de lograr una mayor participación del alumnado se llevará a cabo la celebración de *Consejos de estudiantes*⁴⁰. Consistirán en espacios de encuentro-debate, guiados por el profesor-acompañante, con el objetivo de escuchar la voz de los escolares y fomentar su implicación. Los estudiantes podrán elegir también los temas que quieran tratar o compartir, así como la forma de hacerlo. En ellos se dialogará sobre las experiencias de aprendizaje que se estén realizando a partir de la confrontación de opiniones, compartir dudas e inquietudes o contrastar ideas y emociones creando un espacio óptimo para la escucha, la reflexión y la revisión tanto a nivel personal como grupal. Se recomienda que en algunas de estos Consejos puedan participar también los tutores de los alumnos favoreciendo así el enlace con el grupo clase. Asimismo, estos encuentros permitirán poder adquirir nueva información sobre los escolares y valorar el trabajo que realizan anticipándose a posibles dificultades o conflictos. En cuanto a la relación entre compañeros, se promoverá la colaboración y la ayuda mutua motivando el trabajo en grupo para el intercambio de ideas y la búsqueda de posibles similitudes, así como la exposición de dudas y desavenencias buscando siempre el consenso final. En estos encuentros, además, se informará sobre las dinámicas de seguimiento y evaluación que se llevarán a cabo y se consensuarán normas básicas de convivencia para favorecer el respeto y el buen ambiente, propiciando la potenciación de las habilidades de comunicación interpersonal. Al mismo tiempo, se tomarán decisiones para reconducir conductas que pudiesen perjudicar la convivencia y se establecerá como dar respuesta a las dificultades e inquietudes que pudiesen formular los estudiantes. Por último, el Consejo de Estudiantes, dentro de *Talent 360*, se convertirá en una plataforma que pueda generar alguna acción que contribuya la mejora del funcionamiento del centro o el entorno escolar. Podrá establecerse relación con la Asociación de Padres y Madres del colegio o con entidades externas con las que se pueda colaborar y emprender alguna acción conjuntamente. Algunas de estas iniciativas podrían estar relacionadas con el uso y dinamización de la biblioteca del centro escolar, la dinamización de los patios, la colaboración con algún museo de la localidad o con otros organismos. Estas iniciativas podrán estar relacionadas con la actividad titulada *¡Implícate!* que se describe en el apartado de *Actividades Grupales: InnovaTE* que se describirá de manera extensa posteriormente.

Entre las funciones a ejecutar por el profesor-acompañante en relación con su acción tutorial destacan:

- Velar por el desarrollo integral de cada estudiante favoreciendo su crecimiento interior con el objetivo de mejorar su auto concepto⁴¹ y autoestima de manera realista y positiva en relación con sus capacidades y competencias.

⁴⁰ Sin convertirse en un órgano colegiado como lo es habitualmente, los encuentros garantizarán la participación activa por parte de los escolares en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, podrán servir de plataforma para poner en marcha acciones que puedan llegar a beneficiar al resto de la Comunidad Educativa. Estos Consejos de Estudiantes se diferenciarán de las tutorías grupales o plenarios habituales por el nivel de exigencia y participación que se demandará a los alumnos.

⁴¹ En *Talent 360* el profesor-acompañante animará a cada alumno a abordar retos elevados acordes a sus capacidades. Para ello será necesario que el alumno tenga un buen concepto de sí mismo porque este influirá directamente en sus expectativas, rendimiento y en el logro de los objetivos que se plantee en su proyecto personal.

- Orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales y académicas, guiándolo desde la confianza y la confidencialidad (García Hoz, 1989).
- Favorecer la mejora de sus actitudes y hábitos de trabajo potenciando el compromiso y el esfuerzo individual.
- Satisfacer sus necesidades e intereses de aprendizaje facilitando el acceso a diferentes experiencias, servicios o medidas.
- Facilitar la integración del estudiante con el resto de compañeros y fomentar su participación en las actividades del grupo generando un clima de convivencia y colaboración entre todos los participantes.
- Diseñar con el alumno su Plan Personal de Aprendizaje y coordinar el proceso de seguimiento y evaluación continua con el resto de profesores y especialistas que compongan el equipo de *Talent 360*.
- Registrar y valorar el trabajo que vaya realizando el alumno.
- Mantener una relación permanente con la familia y profesionales externos que puedan trabajar con el estudiante favoreciendo el intercambio de información y la participación.

Este seguimiento ayudará al escolar en el desarrollo de su autoconocimiento personal y académico favoreciendo la toma de responsabilidades para ir encarando los retos con compromiso y entusiasmo. Durante todo el proceso, se buscará el *feedback* constructivo y en positivo por parte del profesor-acompañante y el resto de profesionales con cada alumno para acompañarle en su proceso de aprendizaje. Todo este trabajo ayudará a seguir definiendo el Perfil Personal del Talento de cada estudiante y al fomento de sus competencias y habilidades⁴² personales y sociales.

3.4.3.1 Elaboración de un blog personal

En la primera sesión de tutoría que cada estudiante tenga con el profesor-acompañante se le animará a crear su *blog personal* o *blogfolio* una actividad que favorecerá su desarrollo cognitivo y social además de la organización de su trabajo personal. En el programa, esta herramienta educativa se convierte en un recurso apropiado por su facilidad de uso, su gratuidad y por ser un excelente medio para favorecer el trabajo competencial, el enriquecimiento curricular y la potenciación de la interactividad⁴³. Asimismo, el blog propiciará nuevas vías de comunicación, intercambio y difusión del trabajo que vaya realizando cada estudiante día a día con los profesionales que le acompañen y con otros compañeros. Enfrentarse a esta tarea posibilitará que el estudiante mejore sus habilidades comunicativas y sus conocimientos TICs, de síntesis y de reflexión personal.

⁴² En *Talent 360* la retroalimentación se convierte además en un recurso de prevención de cualquier tipo de dificultad (personal o académica) que pudiese llegar a aparecer y como un procedimiento complementario para coordinar las intervenciones y la toma de decisiones entre los participantes del programa. Se aleja así de la tendencia habitual de utilizar el feedback sólo para constatar los errores o dificultades de los alumnos.

⁴³ El blog se convierte en un medio para que el estudiante experimente y controle su propio aprendizaje, promoviendo el trabajo colaborativo y la comunicación con el profesor y otros compañeros (Salinas, 2004).

El alumno deberá presentar las tareas y el trabajo que vaya realizando, consiguiendo un historial real del mismo y convirtiéndose en un espacio de apoyo al crecimiento en el aprendizaje independiente. En él también expondrá sus reflexiones, dudas y dificultades como sus resultados positivos, sus sentimientos delante del trabajo y todo aquello que quiera compartir a partir de la edición de entradas o *posts*. En este trabajo, al escolar se le otorgará el máximo de autonomía y libertad en el diseño y edición convirtiéndole en el máximo responsable y protagonista de su trabajo. El adulto se convertirá en facilitador y guía en la creación del blog -ver Anexo 5: *Cómo crear un blog educativo para el aula*-, ofreciéndole directrices claras y propuestas de dificultad adecuadas a su capacidad, ayuda cuando lo precise, exigiéndole el máximo de calidad y compromiso. El blog será público y compartido con el resto de compañeros creando una red de intercambio colaborativo que facilite el debate de ideas y propuestas, el desarrollo de procesos de ingenio y creatividad, la reflexión sobre las actividades de aprendizaje que se vayan efectuando, así como el conocimiento de otras personas y realidades que ayudarán a ampliar el conocimiento de los alumnos. Estos blogs se darán a conocer también al resto de profesionales del centro, a los compañeros de otros cursos y a las familias y se ubicarán también en la web del colegio con el objetivo de compartirlos con toda la Comunidad Educativa y con otros usuarios externos. Cada estudiante deberá comprometerse a responder los comentarios que otras personas pudiesen realizar en sus publicaciones y escribir en los blogs de sus compañeros opiniones o preguntas contribuyendo en la mejora de su trabajo y en el de los demás. Este trabajo representará la parte más interactiva entre el alumno y sus lectores y ayudará a potenciar la colaboración entre los escolares y el profesorado además de posibilitar nuevas formas de participación y comunicación dentro y fuera del centro.

La creación y edición inicial del blog y de las entradas estará tutorizada por el profesor-acompañante. Este será el encargado de registrar el blog en una plataforma -podría utilizarse aplicaciones o páginas web gratuitas destacando *Blogger*, *WordPress* o *Edublogs*- y guiar los pasos iniciales para su creación y diseño. Entre ellos destacan:



Figura 2: Crea tu blog. Elaboración propia

1. *Creación del blog:*

Cada estudiante deberá elegir el nombre del blog, la plantilla y el nombre del dominio, la imagen de cabecera y escribir una pequeña introducción que le ayude a presentar su blog.

2. *Definir los apartados más importantes:*

Inicialmente se recomienda que cada alumno pueda crear las siguientes secciones o *widgets*:

- *Mi perfil:* recogerá información sobre el estudiante a partir de la descripción que él mismo realice eligiendo los rasgos físicos y personales que mejor lo definan, sus aficiones y gustos y toda aquella información personal que quiera añadir. También podrá incorporar links de blogs externos al centro que le gusta seguir, un listado de sus libros y películas preferidas, eventos en los que ha participado y todo aquello que quiera compartir con el resto sobre sus hobbies y gustos.
- *Mi familia:* elaborará un árbol genealógico de su familia donde aparezcan los abuelos, padres y hermanos -en el caso que tenga-. Si lo desea, podrá adjuntar alguna fotografía y una breve descripción de su historia familiar.
- *Mis reflexiones:* en este apartado cada estudiante realizará valoraciones sobre los aprendizajes que vaya realizando. Se le animará a expresar de forma abierta sus sentimientos a partir de un texto, una fotografía o una ilustración⁴⁴.
- *Los blogs de mis compañeros:* el alumno deberá incorporar el nombre y los enlaces de los blogs de sus compañeros para acceder directamente a ellos y poder conocer el trabajo que estén realizando y escribir sus comentarios.
- *Otros gadgets que pueden incorporarse para facilitar el trabajo de los alumnos:* Wikis (Wikipedia y Mediawiki), Portal de vídeos (Youtube), Portal de imágenes (Pixabay), Redes Sociales del colegio (Twitter, Facebook y Instagram), entre otros.

Los alumnos tendrán la posibilidad de seleccionar e inventar nuevas secciones dándoles la extensión y profundidad que crean más oportunas. Esto permitirá la participación en el diseño del contenido del blog incrementando el grado de vinculación con el propio aprendizaje.

⁴⁴ *Talent 360* respetará las necesidades individuales de expresión que posea cada alumno. En ningún caso se obligará al escolar a expresar sus sentimientos públicamente si no desea hacerlo. El blog podrá incorporar alguna sección privada a la que solo pueda acceder el alumno y el profesor-acompañante que permita la expresión y comunicación emocional de manera privada.



Figura 3. Modelo de blog utilizando Blogger

En las entradas que vaya editando cada alumno semanalmente deberá explicar los proyectos en los que esté trabajando, tanto individual como grupalmente. En cada post deberá escribir un título atractivo que resuma el contenido y pueda llamar la atención de los lectores. La redacción servirá para describir el avance en los trabajos, las actividades donde participa y los objetivos que se van logrando. Para hacerlo el alumno podrá escribir un texto o listas, incorporar imágenes, vídeos, links, etc. También podrá dedicar alguna entrada a evaluar lo que ha aprendido y a expresar lo que le gustaría seguir investigando. Cuando el trabajo lo haga con otro compañero o compañeros, también explicará cómo se han organizado y cómo ha resultado la experiencia de trabajar juntos. El profesor-acompañante, especialmente al inicio, ayudará a los estudiantes a estructurar el contenido de las entradas. Para desarrollar correctamente los temas se le orientará a que divida el texto en párrafos cortos, utilice subtítulos, use negrita o cursiva para resaltar apartados o ideas y siempre acabe con una conclusión que resuma el artículo. Por último, se recomendará que siempre realice una lectura final para mejorar el contenido y realizar una revisión ortográfica. Esta guía permitirá que el trabajo adquiera una mayor calidad y que el escolar se acostumbre a reflexionar sobre su propio trabajo.

3. *Creación de un calendario para la planificación y edición de las entradas:*

Para optimizar la elección individual y la autonomía, cada alumno deberá crear un calendario para planificar correctamente las entradas que deberá publicar semanalmente. En él deberá dejar constancia del día de publicación y de la temática del mismo. El número mínimo de *posts* se establecerá en 2 y el máximo podrá decidirlo el propio alumno. La actualización continua del blog posibilitará que su contenido refleje todo lo que vaya aprendiendo y desarrollar la toma de decisiones de acuerdo con sus intereses. La edición de las entradas deberá ser variada para llamar la atención de los lectores. Los estudiantes podrán editar estos *posts* escribiendo un texto en forma de informe sobre el tema o aspecto que estén investigando, registrando audios o vídeos cortos, con fotografías o canciones, elaborando esquemas, mapas conceptuales o *visual thinking*, entre otros. Finalmente, cada entrada la catalogarán con una categoría y etiquetas que ayudarán a ir organizando el contenido del blog.

Por último, el profesor-acompañante podrá ir verificando la progresión de los estudiantes leyendo sus blogs semanalmente para comprobar si el trabajo lo están realizando con regularidad y siguiendo lo acordado. Escribirá comentarios con sus valoraciones, con la opción de que sean públicos o que solo pueda leerlo el alumno propietario del blog. Estos comentarios escritos⁴⁵ se referirán a distintos aspectos del desempeño de los estudiantes y servirán para valorar lo que están haciendo bien, animándolos a seguir por ese camino, y se le explicarán los aspectos que necesitan mejorar. Esta valoración también posibilitará comprobar si el estudiante está gestionando apropiadamente su tiempo y para descubrir qué tipo de decisiones toma en cada momento. Paralelamente a este seguimiento, el profesor-acompañante podrá utilizar una rúbrica de evaluación. Esta herramienta se convertirá también en un

⁴⁵ Los comentarios escritos sobre el desempeño de los estudiantes se convierten en un elemento clave en el marco del aprendizaje personalizado y en *Talent 360* ya que reportan grandes beneficios en el aprendizaje de los alumnos e influyen positivamente en su rendimiento (Hattie y Timperley, 2007).

instrumento de autoevaluación para los propios estudiantes permitiendo un aumento de su auto conocimiento, sentido crítico y autogestión del aprendizaje. En las entrevistas personales el profesor-tutor explicará previamente la rúbrica a cada estudiante para que tenga claro que aspectos serán evaluados y, posteriormente, valorará con cada alumno sus avances extrayendo conclusiones conjuntamente del proceso que se esté realizando⁴⁶. Además de evaluar el trabajo, también dialogarán sobre qué piensa el alumno que está aprendiendo del tema investigado y de sí mismo y cómo cree que puede influir este trabajo en sus futuros proyectos y en su vida fuera del Centro.

Los niveles de logro serán graduales e irán del 1 al 4, siendo el 4 la mejor valoración como queda especificado en la Tabla 9.

Tabla 8. Modelo de rúbrica para evaluar el trabajo semanal del blog

CRITERIOS	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO			
		1	2	3	4
Frecuencia de publicación	Se publica frecuentemente: 2 o 3 artículos semanales.				
Títulos de los posts o entradas	Los títulos son claros y acertados para el contenido de las entradas.				
Contenido de las entradas	En las entradas la información se expone de forma clara y bien organizada en párrafos o de forma visual.				
Gramática y ortografía	La gramática y la ortografía son mayormente correctas.				
Elementos multimedia	Incluye elementos multimedia: fotografías, ilustraciones, vídeos, etc. insertados correctamente.				
Comentarios personales y expresión	Los sentimientos o vivencias se expresan de forma clara.				
Comentarios en su blog	Responde a los comentarios o preguntas en su blog.				
Comentarios en otros blogs	Comenta en todos los blogs del resto de compañeros.				

Fuente: Elaboración propia

⁴⁶ Esta forma de enfocar el trabajo del blog supondrá también un reto en la práctica docente porque implicará reconocer y aceptar la capacidad de los escolares para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Si se cree oportuno, el alumno podrá seguir utilizando el mismo blog el curso siguiente, opción que ayudará a reflejar su progreso y recopilar su trabajo.

Fase 4: Organización de la Comunidad de Aprendizaje *Talent 360*

Los estudiantes seleccionados formarán parte de la Comunidad de Aprendizaje *Talent 360*⁴⁷. El trabajo principal del profesor-acompañante consistirá, en primer lugar, en crear un entorno de aprendizaje tranquilo y flexible que asegure la autonomía y autogestión personal de cada escolar, así como el intercambio y la cooperación entre los estudiantes. Esta opción exigirá un respeto y una valoración de la heterogeneidad de características, habilidades y actitudes de todos los integrantes del grupo, así como el conocimiento de las posibles afinidades naturales que puedan darse entre sus integrantes. Desde este enfoque, se valorará la correlación que existe entre que los alumnos puedan ser agrupados y trabajar con pares con capacidad similar que muestren un nivel de competencia y una velocidad de aprendizaje comparables a la suya y el aumento que puede producirse en su rendimiento escolar, así como en mayores niveles de motivación e interés (Kulik y Kulik, 1987)⁴⁸.

El trabajo con la Comunidad *Talent 360* se organizará a partir de la puesta en práctica diferentes estrategias de agrupamiento que permitan el despliegue de propuestas curriculares enriquecidas que den respuesta, paralelamente, tanto a los objetivos y necesidades particulares como a las grupales, favoreciendo un acceso al conocimiento de forma más autónoma, el fomento de la inteligencia y la creatividad huyendo de prácticas carentes de significado para el alumnado. En cuanto a los agrupamientos se propondrá una combinación que considere el trabajo individual además del trabajo por parejas o en pequeños grupos, el desarrollo de actividades interactivas en gran grupo, grupos cooperativos o en agrupamientos espontáneos de investigación tendiendo a la flexibilidad como condición esencial para personalizar el aprendizaje y atender las necesidades e intereses de los escolares en cada momento⁴⁹. La contemplación de esta variedad de agrupamientos servirá para que cada alumno disponga de tiempo para dedicarse a sus propósitos y de espacios para compartir con otros compañeros y conectar con otros agentes de la comunidad. La valoración específica de todos estos agrupamientos posibilitará:

- a) *El trabajo individual e independiente*: posibilitando la concreción de los objetivos personales y la organización del trabajo individual y exigiendo responsabilidad, implicación y compromiso con la tarea, así como una actitud resiliente ante las dificultades.
- b) *El trabajo por parejas*: maximizando la interacción entre los alumnos y la ayuda mutua, permitiendo el contraste de opiniones y la exposición de argumentos.

⁴⁷ Investigaciones como la de French, Walker y Shore (2011) confirman que los agrupamientos homogéneos benefician especialmente a los alumnos más capaces.

⁴⁸ El agrupamiento por capacidad o homogéneo permitirá cubrir la necesidad de compartir reflexiones en profundidad con otros compañeros de capacidad intelectual similar, la adecuación al ritmo de aprendizaje, la profundización de contenidos y el enriquecimiento de las áreas (Tourón y cols, 1998).

⁴⁹ Esta variedad en la agrupación favorecerá huir de la idea que los alumnos con alta capacidad prefieren y trabajan mejor solos. En *Talent 360* el trabajo con otros compañeros se convierte en un factor imprescindible para la personalización de su aprendizaje. El poder interactuar y trabajar con sus pares intensificará en el estudiante el desarrollo de sus habilidades y posibilidades en todos los ámbitos de su persona.

- c) *El trabajo en pequeños grupos*: realizando actividades de análisis, creación o evaluación. El tipo de interacción entre los miembros determinará el desarrollo de las actividades y la mejora de capacidades como la escucha, la empatía, la flexibilización de pensamiento y la ayuda mutua para llegar al consenso entre todas las partes implicadas.
- d) *El trabajo en gran grupo*: generando un sentimiento de pertinencia e impulsando la implicación hacia proyectos comunes y el desarrollo de competencias personales de forma igualitaria. El respeto, la defensa de argumentos y de los productos finales y la toma de decisiones de manera asamblearia motivará la participación y la evaluación continua y colectiva.
- e) *El trabajo por agrupamientos espontáneos*: fomentando el aprendizaje colaborativo para que los escolares debatan, reflexionen, comparen ideas y materiales y enriquezcan y profundicen en su conocimiento.
- f) *El trabajo cooperativo*: la interdependencia positiva del grupo construida alrededor de unos objetivos comunes, la organización de cargos y el asumir responsabilidades respetando las normas establecidas ofrecerá la oportunidad de compartir y ampliar ideas, profundizar en el conocimiento de los temas y de los propios compañeros, desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades sociales, aprendiendo a cooperar para resolver conflictos, compartir el liderazgo y crear relaciones estables y basadas en la confianza. Permitir este trabajo con compañeros de similar nivel favorecerá aprender valores de humildad y democracia (Willis, 1990) así como beneficios en su autoconocimiento y autoestima.

La variación de la tipología grupal, incluyendo el estudio individual e independiente donde pueda trabajar a su propio ritmo y sentirse retado en todo su potencial en cada proyecto donde participe, requerirá el asesoramiento y la supervisión continua del trabajo que vaya realizando cada estudiante por parte del profesor-acompañante. Durante el desarrollo del programa, se propondrá que la Comunidad de Aprendizaje *Talent 360* pueda abandonar el aula regular -programa *pullout*- y trabajar conjuntamente en 3 sesiones semanales de 1 hora y media de duración-como se presenta en la Tabla 7-, rompiendo con la estructura de la caja horaria de 50' por grupo y asignatura. Se recomienda que este intervalo horario esté fijado en el horario semanal⁵⁰ de cada escolar para que tenga claro cuándo podrá trabajar individualmente y cuando lo hará con sus compañeros y, paralelamente, para facilitar la organización de los profesionales que intervengan en el grupo.

⁵⁰ Se recomienda que los estudiantes puedan salir del aula habitual por la mañana para aprovechar su mayor capacidad de concentración durante las primeras horas de la jornada escolar. Esta premisa supondrá la colaboración y coordinación entre los profesionales que participen en el programa, los tutores de los alumnos, el profesor-acompañante y el resto de profesionales que intervengan en el Ciclo Medio.

Tabla 9. Propuesta de horario semanal para el grupo *Talent 360*

Primer Sesión Semanal Duración: 1h 30'	Segunda Sesión Semanal Duración: 1h 30'	Tercera Sesión Semanal Duración: 1h 30'
Actividad: trabajo individual - Plan Personal de trabajo - Edición del blog - Trabajo de proyectos individuales - Tutoría personalizada (quincenal) Duración: 1h	Actividad: trabajo individual - Plan Personal de trabajo - Edición del blog - Trabajo de proyectos individuales Duración: 45'	Actividad: trabajo individual - Plan Personal de trabajo - Edición del blog - Trabajos de proyectos individuales o pendientes Duración: 30'
Actividad: Encuentros esporádicos para: - Compartir el trabajo con el profesor-acompañante - Tutorías entre iguales, - o asambleas grupales. Duración: 30'	Actividad: - Trabajo en pequeños grupos/parejas: <i>El Gran Reto, ¡Propuestas para cambiar el mundo! ¡Una escuela ideal!</i> - Tiempo para la exposición de trabajos. Duración: 45'	Actividad: Organización quincenal: 1ª Opción: Trabajo por Grupos Talent+ 2ª Opción: <i>¡Implícate!</i> Duración: 1h

Fuente: Elaboración propia

4.1 Los Grupos Talent+

El Equipo Base Multiprofesional será el encargado de motivar la confección de un conjunto variado de actividades, con un alto interés cognitivo para los estudiantes, que llevará por nombre *Grupos Talent+*. Esta iniciativa de agrupamiento se inspira en los *Enrichment Clusters* o *Grupos de Enriquecimiento auténtico* del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (SEM) de Renzulli y Reis (1985,2008) y a su vez en la triple tipología de propuestas de enriquecimiento que se presenta en el Modelo Triádico de Renzulli (1976) ambos descritos extensamente en el apartado II.7.5.1.1. El Modelo SEM propone la creación de equipos de enriquecimiento donde estudiantes de clases y cursos distintos que comparten un interés o una misma pasión disponen de un espacio para reunirse, trabajar juntos y acabar creando, acompañados por un experto,

un producto auténtico o un servicio que colabore con la resolución de un problema real (Renzulli, Gentry y Reis 2003).

En *Talent 360* estos *Clusters* se transforman en los *Grupos Talent+*. Estarán diseñados, en primer lugar, para los alumnos que participen en el programa y se introducirán en la planificación general del mismo. Se realizarán quincenalmente y dentro del horario escolar, incluyéndolos en el horario del grupo. Como se ha explicado, se animará al personal del propio centro: a profesores de otros cursos y etapas educativas, de Administración y Servicios, a los profesionales del Departamento de Atención a la Diversidad, a los alumnos de 4º de ESO y Bachillerato -en el caso que el Centro disponga de estas etapas- y a las familias, etc., a convertirse en Mentores-especialistas y responsabilizarse de alguno de estos grupos. Para animar la participación de la Comunidad Educativa se enviará, a todos estos colectivos, un comunicado donde se explicarán los objetivos que se pretenden lograr, el horario en el que se desarrollarán y el enfoque metodológico práctico que se deberá seguir, así como el contacto del coordinador del Equipo Base para que la persona que lo desee pueda solicitar más información y enviar su candidatura especificando qué temática le gustará desarrollar. A los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato serán los tutores del curso los encargados de explicar esta iniciativa y animares a participar⁵¹. Cuando un alumno o grupo de alumnos se animen a proponer una candidatura, el trabajo estará siempre supervisado por el profesor-acompañante quien les ayudará a desarrollar la propuesta, a desarrollar el tema y el material y estará presente en las clases apoyándoles en la gestión del grupo y en todo lo que pudiesen necesitar. En el caso de que la persona elegida para liderar un taller fuese un padre o madre se le invitará a participar en la formación ofertada por el centro a las familias relacionada con la atención educativa de los alumnos con alta capacidad.

La invitación de personas expertas en algún ámbito, disciplinas o área artística⁵² como Mentor-especialista para liderar algún *Grupo Talent+* ampliará y complementará el trabajo que se esté realizando con los alumnos y dará pie a nuevos enriquecimientos curriculares (Renzulli, 1976). La organización de los *Grupos Talent+* deberá posibilitar la asistencia a las sesiones de trabajo del Mentor-especialista y facilitar la coordinación con el profesor-acompañante y los tutores de los alumnos. Si el trabajo exigiera, a su vez, la coordinación con otros profesionales, entidades o organizaciones externas al centro, iniciativa que permitiría una mayor apertura del colegio al entorno, esta responsabilidad la asumiría el Mentor-especialista conjuntamente con el coordinador del Equipo Base Interdisciplinar. Con las propuestas que se reciban se elaborará un listado, estructurado en bloques temáticos, que permitirá ordenar y concretar las propuestas. Cada propuesta tendrá un título que irá acompañado de un breve resumen que ayudará al alumnado a

⁵¹ Con el interés continuo de hacer participar en *Talent 360* el mayor número de miembros de la Comunidad Educativa, se animará a alumnos de mayor edad a tomar parte en esta propuesta, favoreciendo que pongan en práctica sus conocimientos, que sigan aprendiendo enseñando y puedan aumentar su motivación, autoestima y el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

⁵² El contacto directo con expertos invitará a los alumnos a expandir sus conocimientos fuera del ámbito escolar y profundizar en el tema elegido. Este contacto también se posibilita en el Modelo de Aprendizaje Autónomo (*Autonomous Learner Model; ALM: Betts, 1991; Betts y Knapp, 1981*) insistiendo como en *Talent 360* en la importancia del desarrollo de la autonomía y en la capacidad del alumnado para resolver problemas reales y disfrutar con el proceso.

entender qué se trabajará en cada uno de ellos. Un ejemplo de bloques temáticos y propuestas de trabajo se presenta en la Tabla 11.

Tabla 10. Ejemplo de propuestas de trabajo para los *Grupos Talent+*

Bloque temático	Ejemplo de propuestas de trabajo
Lenguaje, Literatura y Humanidades	Elaboración de un periódico o revista temática, un poemario o un diario, realizar una investigación sobre la obra de algún autor; etc.
Expresión Artística	Dibujo o escultura y su relación con la historia de la ciudad, el uso de marionetas y máscaras en diferentes culturas, creación de juegos de mesa de diferentes países del mundo, etc.
Matemática y Ciencia	Investigación sobre la evolución de la medición del tiempo meteorológico, relación entre ciencia y salud, conocimiento de descubrimientos que han cambiado el rumbo de la humanidad, el efecto de las vacunas en las personas, etc.
Medio Ambiente	Importancia de la reforestación de los bosques, el reciclaje en el colegio y en casa, especies en peligro de extinción, etc.
Música y Teatro	Preparación de un corto, obra de teatro o musical con una temática determinada, dar a conocer canciones y danzas del mundo, etc.
Educación Física	Conocimiento de los hábitos saludables asociados al deporte y la alimentación, los beneficios del yoga y la meditación, expresión corporal, etc.
Salud y Alimentación	Cuidado personal, cocina y recetas saludables, análisis de la vulnerabilidad de algunos colectivos y organización de una campaña de recogida de alimentos, investigación sobre alimentos provenientes de otros países, etc.
Diversidad Cultural	Similitudes y diferencias entre culturas, creación de una agencia de viaje para conocer países de distintos continentes, elaboración de una guía interactiva de una ciudad, etc.
Historia y Arte	Presentación de héroes de la historia, historia de los Juegos Olímpicos, etc.
Religión y Valores	Conocimiento de diferentes religiones del mundo comprendiendo los aspectos que las unen y las diferencias, taller de simbología religiosa, etc.

Fuente: Elaboración propia

El fin educativo de los *Grupos Talent+* será crear un espacio para construir retos creativos y desarrollar propuestas didácticas enriquecidas de distinta tipología, inspiradas en las categorías de enriquecimiento I, II y III que se describen en el Modelo Triádico de Renzulli (1976). Estas iniciativas incluirán actividades exploratorias de carácter general que permiten indagar en distintas disciplinas, temas o acontecimientos para despertar el interés de los estudiantes. Las presentaciones o demostraciones por parte del Mentor-especialista ayudarán a ir profundizando en la temática y el desarrollo de las habilidades de pensamiento de nivel superior y de la gestión emocional. Posteriormente, se fomentarán investigaciones para explorar problemas reales y conseguir soluciones que supongan el desarrollo de un nivel más alto de las habilidades investigadoras y creativas de los alumnos y un impacto real en una audiencia concreta (Reis y Renzulli, 2009). El Mentor-especialista, como persona experta en un ámbito, pondrá al servicio de los escolares sus fortalezas, conocimientos y creatividad organizando experiencias valiosas que lleven al aprendizaje de conceptos, técnicas y herramientas utilizadas en entornos reales de trabajo. Durante el proceso, el Mentor-especialista y el profesor-acompañante serán los encargados de animar la participación de los escolares y guiar sus investigaciones y se buscará la relación con áreas de contenido donde los alumnos puedan aplicar sus conocimientos previos, consiguiendo una mayor profundidad en el aprendizaje. Este enfoque curricular enriquecido viabilizará:

- Realizar un mejor ajuste de las experiencias educativas a las particularidades personales e intelectivas de los participantes.
- Ceder el protagonismo a cada escolar y realizar un seguimiento personalizado de su trabajo
- Mejorar las capacidades organizativas, ejecutivas y la capacidad de emprender de los escolares a partir del desarrollo de distintos roles a desempeñar en las propuestas.
- Despertar la curiosidad de los estudiantes introduciéndoles en áreas de interés diversas y poco comunes en las propuestas curriculares del aula⁵³.
- Crear un reto con valor, para ser afrontado de forma colaborativa, con el objetivo de llegar a la creación de un producto o la puesta en marcha de una iniciativa que pueda suponer un impacto real y positivo para el escolar y el entorno.
- Multiplicar las posibilidades de contacto e intercambio entre los miembros del grupo para: compartir información, tomar decisiones y mejorar y fortalecer las relaciones y las habilidades interpersonales.

⁵³ Este aspecto adquiere particularmente mucha valía en el programa como medio para ampliar los intereses de los alumnos, contribuyendo al aumento de su motivación y al desarrollo de sus competencias cognitivas y afectivas superiores.

- Favorecer la conexión con otras personas, recursos y organizaciones externos al centro a partir de que los alumnos se involucren, tanto social, académica como emocionalmente, en experiencias del entorno real.

En el primer Consejo de Estudiantes el profesor-acompañante presentará el listado de los *Grupos Talent+*, de una forma clara y atractiva -como por ejemplo a partir de un folleto acompañado por un vídeo o Power Point- y cada escolar deberá votar en secreto las tres propuestas, por orden de preferencia, que más le interesen. Finalmente, se celebrará una asamblea donde se darán a conocer las propuestas más votadas y finalmente se elegirá la que se llevará a cabo durante aquel trimestre, cambiando de temática en cada uno de ellos.

A partir de ese momento, se seguirán los siguientes pasos:

1. Presentación personal, por parte del profesor-acompañante, del Mentor-especialista al grupo de alumnos.
2. Agrupación de los alumnos en grupos de 3 o 4 miembros. Se recomienda la revisión conjunta por parte del profesor-acompañante y el Mentor- especialista del Perfil del Talento de cada escolar para ajustar la propuesta a sus áreas de preferencia y estilos de producto que prefieren realizar.
3. Presentación por parte del Mentor-especialista del campo del que es experto y del reto o enigma que los alumnos tendrán que resolver. Se presentará una propuesta con diferentes niveles de reto y cada grupo podrá elegir cual desea afrontar. El profesor-acompañante les podrá asesorar en esta elección. El Mentor-especialista creará un cuaderno en línea con material para reforzar sus presentaciones que servirá de apoyo para que el alumnado pueda consultarlo, resolver dudas y ampliar la información sobre el ámbito o tema que se esté trabajando, enriqueciendo así la acción educativa. En él se adjuntarán también enlaces que permitan ampliar y obtener respuesta a posibles cuestiones que se planteen, ilustraciones, gráficos, esquemas, entre otros.
4. Seguidamente, cada grupo empezará a trabajar con el objetivo de elaborar un producto, crear un servicio o dar una respuesta, que pueda ofrecer una solución al problema o enigma planteado y tener un impacto positivo en otras personas. Estas situaciones promoverán la capacidad productiva-creativa de los estudiantes, haciéndose énfasis en el uso y la aplicación de la información y en las habilidades de pensamiento orientadas a la resolución de problemas reales⁵⁴.
5. El producto final podrá tener diferente formato: por ejemplo, se podrá crear una campaña publicitaria, escribir un artículo, construir un objeto, inventar una App o videojuego, realizar una simulación de un proceso, etc. Posteriormente, los alumnos deberán presentarlo a una audiencia real del colegio -por ejemplo, al grupo clase al que pertenecen los estudiantes o a otros alumnos- y también se

⁵⁴ La búsqueda de un aprendizaje con sentido, coincidente en todas las propuestas del programa *Talent 360*, estará orientado siempre que sea posible al bien común y a promover experiencias inspiradoras que posibiliten transformar el entorno y el trabajo comprometido con el mundo.

buscará la posibilidad de que puedan hacerlo fuera del centro escolar. Los espacios seleccionados deberán estar relacionados con la temática trabajada y permitir una exposición que se acomode a las características y necesidades de los estudiantes y al producto que se vaya a presentar. Algunas posibilidades a considerar podrían ser: una biblioteca, una librería, un gimnasio, un mercado o pequeños comercios, plazas o centros comerciales, entre otros. En la presentación pública será necesario explicar qué y cómo ha sido el proceso de trabajo, a qué conclusiones se han llegado y cuál es el producto o solución inventada. Además, se expondrán las dificultades encontradas y toda aquella información que pueda enriquecer la presentación.

6. La evaluación irá orientada a valorar todo el proceso, el rendimiento, la implicación y el esfuerzo realizado por cada estudiante y de cada grupo. La observación e interacción por parte del Mentor-especialista y del profesor-acompañante con el alumnado posibilitará obtener información valiosa para poder ofrecer ayuda si se detectasen dificultades y para apoyar y orientar las investigaciones que vayan realizando los grupos para la resolución de sus retos. Por último, la valoración del producto, respuesta o servicio final complementará esta evaluación integral. Esta se realizará a partir de un cuestionario que deberá rellenar el profesor-acompañante conjuntamente con otros profesionales, padres o alumnos mayores que sean elegidos para valorar el producto o servicio final y el trabajo individual efectuado por cada estudiante. Los indicadores se valorarán teniendo en cuenta la siguiente escala: 1. En desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo. Como queda recogida en la Tabla 12.

Tabla 11. Indicadores de valoración del producto o servicio final.

<i>Indicadores</i>	1	2	3	4
1. El producto, servicio o respuesta posee un alto grado de aplicabilidad en el contexto próximo.				
2. El producto o servicio es innovador y está relacionado con la temática trabajada				
3. El producto, servicio o respuesta ha sido presentado con claridad delante de una audiencia.				
4. El producto, servicio o respuesta puede convertirse en una solución a un problema real.				
5. El alumno ha mostrado interés y motivación delante el trabajo a realizar.				
6. El alumno se ha esforzado durante el proceso.				
7. El alumno ha sabido trabajar en grupo aportando ideas, sugiriendo soluciones y participando activamente en las diferentes iniciativas.				
8. El estudiante ha desempeñado sus tareas de forma responsable.				

9. El alumno ha mostrado una actitud de ayuda hacia los demás miembros del grupo.				

Fuente: Elaboración propia

Subrayar que el trabajo de la creatividad en los *Grupos Talent+* deberá convertirse en uno de los pilares básicos de la propuesta. El Mentor-especialista deberá alentar la invención de situaciones estimulantes que colaboren al desarrollo del pensamiento creativo para que los alumnos sean capaces de llegar a ofrecer respuestas originales y útiles a los problemas a los que se enfrenten, así como de crear productos que supongan un elevado índice de novedad y de impacto social para una audiencia específica. Además, se deberá optar por la estimulación de un entorno de aprendizaje abierto y retador a partir de la exposición de propuestas que tiendan a planteamientos divergentes ante los temas, para que puedan convertirse en oportunidades para desarrollar el potencial, el pensamiento divergente y la curiosidad intelectual de los alumnos⁵⁵.

Una vez los grupos hayan finalizado el trabajo, se realizará un encuentro donde asistirá el Mentor-especialista y el tutor-acompañante para que los estudiantes puedan expresar libremente cómo se han sentido y puedan evaluar su trabajo. En él cada equipo valorará cómo ha trabajado y también se analizarán las dificultades que hayan podido surgir. Antes de la evaluación grupal, cada escolar habrá tenido que complementar un cuestionario personal titulado: *Evaluación individual trabajo en el Grupo Talent+* -ver Anexo 6 para su lectura completa- que le posibilitará poder realizar una valoración de su trabajo, del trabajo realizado con el grupo, del resultado final y donde podrá expresar cómo se ha sentido trabajando en grupo además de poder aportar propuestas de mejora para nuevas experiencias similares. Finalmente, el profesor-acompañante comentará esta valoración con cada estudiante en las reuniones de tutoría personales. Si se detectan dificultades se pondrá en marcha un plan de intervención para mejorarlas, así como si se descubriesen nuevas fortalezas se buscaría la forma de poderlas seguir desarrollando. Paralelamente, el Mentor-especialista realizará un informe que lo compartirá con el profesor-acompañante y los tutores del curso. En él efectuará una descripción y valoración general de las actividades realizadas y constatará qué potencialidades y/o dificultades ha podido observar en cada escolar. Esta valoración será muy valiosa para la mejora de futuras propuestas de enriquecimiento con el grupo. Ver Anexo 7: *Modelo Informe Mentor-especialista sobre el trabajo realizado en los Grupos Talent+*

Después de todas estas valoraciones podría ser interesante que se apreciase la posibilidad de repetir o organizar iniciativas similares a los *Grupos Talent+* con otros estudiantes del centro, que no participen directamente en *Talent 360*, pero que pudiesen estar interesados en este tipo de propuestas. Esta opción podría favorecer el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado del colegio, el enriquecimiento de las programaciones de aula y la detección de nuevos talentos con independencia de la edad. Se animará a los escolares del programa a participar como co-organizadores de las propuestas para compartir con otros compañeros sus aprendizajes realizados en los

⁵⁵ Coincidiendo con Garaigordobil (2006) y Robinson (2009) en ocasiones la práctica docente se centra más en la adquisición de conocimientos que en el desarrollo creativo: es por ello que en *Talent 360* el desarrollo del pensamiento original, a partir de un amplio abanico de experiencias y la elaboración de proyectos y diseños que estimulen la curiosidad y la autodirección, se convierte en una opción prioritaria.

Grupos Talent+ y en otras actividades realizadas en el aula, valorando así su esfuerzo, capacidad y trabajo⁵⁶. A continuación, a modo de ejemplo, se presenta un listado de actividades que podrían relacionarse y complementar los *Grupos Talent+*:

- a) *Exposiciones Exprés*: preparar espacios donde los estudiantes puedan exponer sus conocimientos sobre las temáticas trabajadas permitiendo aproximar a otros escolares a nuevas materias. Estas experiencias no tendrán una duración superior a 15' y podrían realizarse en la hora del recreo.
- b) *Presentaciones del producto, servicio o respuesta en otros ciclos o etapas*: los estudiantes, de forma individual o grupal, podrán ser invitados por el profesorado de otros ciclos o etapas a presentar lo trabajado en los *Grupos Talent+* delante de otros compañeros. Estas exposiciones se convertirán en un instrumento de comunicación y transmisión de contenidos delante de una audiencia real.
- c) *Talleres Experimentales*: se alentará a otros compañeros a participar en experiencias donde se propicie la adquisición de nuevos conocimientos a partir de la experimentación y el descubrimiento. En ellas se efectuarán actividades relacionadas con las temáticas abordadas en los *Grupos Talent+* o con algunos de los intereses intelectuales de los alumnos de *Talent 360* que los lideren. Estas propuestas podrían realizarse en la hora del recreo, en alguna fiesta escolar o aprovechando alguna actividad que se celebre en el barrio o ciudad. Algunos ejemplos de talleres podrían ser: taller de ciencia, de pintura o dibujo, de escritura o ilustración de cuentos, de juegos lógicos, de inventos, entre otros.
- d) *Fórmula Crea-art*: los escolares serán invitados, de manera individual o grupal, a crear una obra de teatro o monólogo, un número de magia, representar un cuento con marionetas, entre otros. Estos ejercicios de expresión les proporcionarán la posibilidad de plasmar sus conocimientos, sus pensamientos y sentimientos de una forma creativa potenciando su imaginación, sus habilidades expresivas y generando oportunidades para conectar con otros alumnos. Será primordial prestar una especial atención al diseño de la actividad, a los recursos que se necesiten y al espacio donde se realicen para que los estudiantes se sientan cómodos y motivados. También se podrá grabar en vídeo de estas interpretaciones para que pueda ser visionado en diferido por otros alumnos, profesores o por las familias.
- e) *A debate*: se buscarán espacios para que los estudiantes puedan debatir sobre temas que hayan trabajado con compañeros de otras clases y cursos. Estos espacios permitirán generar una reflexión colectiva, un intercambio de ideas y opiniones y fomentar el espíritu crítico y de la escucha activa. La discusión de los temas la conducirá un adulto que será el encargado de plantear la temática a debatir. El objetivo es que, individualmente o en pequeños grupos, los escolares

⁵⁶ Diferentes estudios (Gadner et al. 1971; Florella y Mayer, 2013) refuerzan la idea de que el aprendizaje mejora y aumenta significativamente cuando los estudiantes se involucran de manera activa en el proceso de enseñanza. Esta implicación les hace sentirse valorados, realizados y a comprender mejor los contenidos que deben compartir con sus pares.

puedan reflexionar y llegar a conclusiones desde diferentes puntos de vista, aunque no sean comunes, que supongan reformular y aprender a buscar nuevas alternativas a problemas, nuevos aprendizajes o nuevos puntos de partida de novedosos análisis e investigaciones.

- f) *Concursos o competencias*: se podrán organizar actividades lúdicas de temática diferente: matemáticas, ciencia, poesía, pintura, etc., retando a los alumnos a dar lo mejor de sí mismos, incrementando la implicación y motivación de los participantes. La experiencia estará más enfocada al proceso que a los resultados finales evitando que los alumnos, individual o grupalmente, puedan centrarse únicamente en querer ganar la competición. Por otra parte, los estudiantes ganadores obtendrán un premio simbólico que valore el esfuerzo realizado de manera individual o grupal. Se optará por premios que estimulen el poder realizar una experiencia real como puede ser la participación en una experiencia deportiva o de aventura o la posibilidad de visitar algún museo o espacio cultural interesante para los alumnos.
- g) *Taller de radio o prensa escrita*: con el objetivo de trabajar la competencia comunicativa y reforzar el trabajo en grupo, se presenta la oportunidad de elaborar y realizar un programa de radio o de escribir un periódico digital. Este trabajo posibilitará a los alumnos explicar lo que van aprendiendo, seguir profundizando en diversos temas preparando reportajes, generando debates y tertulias de aspectos que les interesen, y creando nuevas relaciones con el entorno haciendo entrevistas y explicando noticias.

La aceptación por parte de los estudiantes de participar como organizadores en algunas de estas iniciativas, les exigirá preparar bien sus intervenciones, partiendo de los conocimientos previos que posean sobre el tema⁵⁷ y pudiendo incorporar conocimientos nuevos de otros participantes una vez acabada la experiencia. En su preparación y puesta en marcha el profesor-acompañante, así como otros profesionales, acompañarán, supervisarán, reorientarán si es preciso, sugerirán nuevas ideas y complementarán el trabajo que vayan realizando los escolares. Su presencia y guía dará seguridad a los alumnos y favorecerá la creación de un entorno académico más productivo y creativo. Los estudiantes que tomen parte en las diferentes iniciativas, ya sea liderándolas o asistiendo a ellas, podrán interactuar entre sí y crear vínculos afectivos que favorecerán nuevas amistades y aprendizajes.

⁵⁷ Los conocimientos previos del estudiante permitirán la adquisición de nuevos contenidos. Descubrir cuáles son estos conocimientos anteriores permite, tanto al propio alumno como al docente, conocer lo que ya saben de un tema y ser el punto de partida para nuevos aprendizajes.

III.4.3. DESPLIEGUE DE LA INTERVENCIÓN

Talent 360, en su intervención, se inspira como se ha mencionado con anterioridad, en los enfoques flexibles e individualizados del Modelo DT-PI (*Diagnostic Testing Followed by Prescriptive Instruction*) de Stanley (1971, 1978), el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela de Renzulli y Reis (1985, 2008) y la concepción educativa de la Educación Personalizada. Esta triple elección posibilitará diseñar e implementar una respuesta educativa adaptada al alumnado más capaz poniendo en marcha procesos personalizados y creativos para promover niveles altos de aprendizaje. Esta preferencia permitirá un mayor control por parte de los estudiantes y la adaptación de la instrucción a sus necesidades individuales, especialmente en aquellas áreas donde manifiesten un elevado interés y capacidad. Se partirá del conocimiento y la comprensión profunda de cada participante y se propondrá una variada oferta de experiencias educativas, recursos, materiales curriculares con mayor profundidad para el desarrollo de los contenidos curriculares y servicios educativos que faciliten lograr los propósitos que se pretenden conseguir. El docente trabajará por crear un entorno de aprendizaje favorecedor y flexible, liderando y brindando a los escolares apoyo y orientación.

El proceso de intervención se dividirá en distintas fases como queda detallado en la siguiente tabla.

Tabla 12: Fases del Despliegue de la Intervención

	DESPLIEGUE DE LA INTERVENCIÓN
Fase 1	Preparación previa al despliegue
Fase 2	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias para el enriquecimiento curricular Mapa Guía de Aprendizaje Tipología de actividades: individuales y grupales
Fase 3	Definición del Plan Personal de Aprendizaje (PPA) Proyecto <i>Talent Familiar</i> y Programa formativo para las familias Concreción del Plan Personal de Aprendizaje y el Mapa Guía

Fuente: Elaboración propia

El éxito del despliegue de *Talent 360* recaerá en⁵⁸:

1. La promoción de un aprendizaje eficaz e independiente basado en el conocimiento profundo de cada alumno asociado al reconocimiento de sus capacidades, intereses y preferencias de aprendizaje.⁵⁹
2. La preparación de un diseño diferencial de propuestas que:
 - posibilite retos cognitivos, emocionales y sociales acordes a las aspiraciones y necesidades particulares y grupales de los alumnos centrándose más en sus fortalezas y posibilidades que en sus dificultades.
 - permita a los escolares desarrollar estrategias cognitivas de mayor complejidad y trazar su propia ruta de aprendizaje.
 - regule los niveles de auto exigencia y perfeccionismo de los alumnos potenciando el autoconocimiento personal y la confianza en sus propias capacidades.
3. El uso de estrategias pedagógicas de personalización que partan de las expectativas de aprendizaje del alumnado, otorgándole un papel protagónico en la planificación, el desarrollo de las actividades y la evaluación.
4. Favorecer el intercambio fluido entre compañeros con capacidades e intereses similares.
5. La coordinación del trabajo que realice el escolar dentro y fuera del aula habitual para evitar repeticiones que puedan originar aburrimiento y pérdida de interés por el aprendizaje.
6. Dotar de significatividad y profundidad el aprendizaje a partir del contacto con situaciones reales en el entorno escolar y el contexto social.
7. La implicación y la responsabilidad que adquiera cada alumno vinculada a la atención y el acompañamiento integral que realice el docente.
8. La participación e implicación de las familias y el resto de la Comunidad Educativa en las diferentes propuestas.
9. La búsqueda de espacios alternativos de aprendizaje que ofrezcan posibilidades de enriquecimiento.
10. La evaluación diagnóstica, continuada y diferenciada del proceso que se realice a cada estudiante y no solo del resultado o producto de la instrucción⁶⁰.

Fase 1: Preparación previa al despliegue

Desde un marco que ponga el énfasis en un estilo educativo personalizador, integrador y singularizador, el inicio del programa implicará una planificación y una supervisión que englobe una multiplicidad de posibilidades de aprendizaje que permitan ir más allá del

⁵⁸ El programa enriquecedor dejaría de tener sentido si el trabajo a realizar por los alumnos estuviese predeterminado previamente por el profesor-acompañante y el resto de profesionales sin tener en cuenta las características, necesidades, intereses o ritmo de aprendizaje y no fuese más allá de lo prescrito en el currículo.

⁵⁹ Idea basada en el Modelo de Planificación de Programación Individualizado (*IPPM, Treffinger 1975, 1986*) donde se propone la atención del alumnado más capaz a partir de una aceleración efectiva y un enriquecimiento adecuado que facilite su desarrollo personal, social y su orientación profesional.

⁶⁰ *Talent 360*, coincidiendo con Schiever y Maker (1991), como programa de enriquecimiento refleja la necesidad de atender tanto el proceso, como el contenido y el producto.

currículo establecido. Este despliegue demandará la concreción de objetivos claros y específicos para las actuaciones previstas a través de la ampliación y la profundización curricular y una constante flexibilidad para readaptar las propuestas a las demandas que vayan apareciendo en cada momento.

El Equipo Base Multiprofesional será el encargado de poner en marcha el procedimiento de intervención, por ello:

- Propondrá la fecha de inicio del programa, coordinadamente con el Equipo Directivo. Se recomienda iniciar el proceso de selección del alumnado durante el mes de octubre respetando así el periodo de adaptación de los estudiantes a un nuevo curso y facilitando la organización de los profesionales.
- Organizará los horarios para asegurar la participación y correcta coordinación de los distintos agentes implicados y de los propios alumnos.
- Determinará en qué espacios podrá reunirse el grupo y cuáles serán los recursos de los que podrá disponer.
- Pondrá en marcha una campaña informativa para dar a conocer la formación destinada al profesorado y, posteriormente, a las familias del centro.
- Realizará un seguimiento quincenal de cómo se está desarrollando el programa y cómo lo están viviendo los alumnos y los profesionales que intervengan en él.

Desde este enfoque personalizador, el programa irá concretándose en una propuesta que tenga en consideración las premisas del Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- y tipo de enriquecimiento curricular que propicie la definición de un *Plan Personal de Aprendizaje* personalizado para cada alumno -PPA- y de su *Entorno Personal de Aprendizaje* -EPA- como se detalla a continuación.

Fase 2: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias para el enriquecimiento curricular

El proyecto *Talent 360* animará a ir más allá del currículum decidiendo qué, para qué y cómo debe aprender el estudiante con alta capacidad y también precisando cuál debe ser su papel en su proceso educativo, huyendo de un posible esquema tradicional en el que todos los alumnos tengan que hacer lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales (ITE, 2009, p. 1). Desde esta determinación, el programa, a diferencia de otras propuestas que optan únicamente por tratar el contenido siguiendo secuencialmente los temas en relación con la edad y curso donde se encuentren los estudiantes, facilitará que cada alumno pueda progresar con la amplitud que su capacidad, rendimiento y habilidades específicas se lo permitan desde su punto de partida (CAST, 2011). Seguir las premisas del Diseño Universal para el Aprendizaje propiciará un mayor ajuste y la posibilidad de ampliar los métodos y los recursos para atender las particularidades de cada escolar, así como la atención de las divergencias interpersonales entre el alumnado a la hora de aprender. El análisis del Perfil del Alumno y el trabajo diario de observación y *feedback* con cada aprendiz ayudará a descubrir cómo aprende mejor, cómo accede, procesa y comprende la información y finalmente, cómo prefiere expresarla. Esta consideración contribuirá a acomodar la complejidad y la profundidad de cada propuesta a sus necesidades y potencialidades evitando el aburrimiento o la desmotivación por tener que enfrentarse a trabajos de nivel inferior o

generar una baja autoestima o bloqueo por tener que realizar tareas demasiado dificultosas.

Los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje -resumidos Tabla 14- motivarán un enriquecimiento del aprendizaje del alumnado a partir de:

- a) *Proporcionar a los estudiantes múltiples medios de acceso a la información:* los contenidos serán presentados en diferentes formatos, medios y canales sensoriales como por ejemplo audios, videos, textos o imágenes, entre otros. Esta selección facilitará la representación y la activación de los conocimientos previos maximizando la transferencia y la generalización.
- b) *Fomentar la expresión a partir de la utilización de múltiples formas:* se posibilitará que cada escolar pueda demostrar lo que ha aprendido a partir de distintos medios de expresión como puede ser el texto o la prueba escrita, la exposición oral, la ilustración, la elaboración de una maqueta o escultura, entre otras, haciendo uso de tecnología de apoyo y de herramientas tecnológicas que se ajusten a los requerimientos de la tarea. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)⁶¹, los recursos online y la utilización de dispositivos móviles en el aula permitirán múltiples posibilidades en el diseño de una instrucción flexible⁶² como medio para alcanzar los objetivos y nunca como resultado del aprendizaje⁶³ (Tourón, Santiago y Díez, 2014). En *Talent 360* la tecnología se pone al servicio del diseño pedagógico permitiendo expandir el currículo para favorecer la atención de las necesidades singulares de los alumnos y obtener una visión más amplia de los temas. Una correcta planificación facilitará que los alumnos puedan acceder a nueva información, resolver problemas y desafíos y expresar lo que vayan aprendiendo. Este trabajo posibilitará el crecimiento de las habilidades de comunicación escrita, oral y visual posibilitando que los estudiantes puedan también crear contenido. Durante el trascurso del programa se facilitará el acceso a distintas plataformas educativas en línea, muchas de ellas abiertas y gratuitas, elección que posibilitará la obertura a nuevas oportunidades de aprendizaje⁶⁴. Entre ellas destacar la Khan Academy <https://es.khanacademy.org/>. Su oferta de ejercicios, vídeos y de un panel de aprendizaje personalizado posibilitará seguir conociendo las necesidades únicas de cada alumno y acceder y profundizar en diferentes áreas de conocimiento. Además, podrán usarse otras plataformas de e-learning como:

⁶¹ El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitirá acomodar el nivel de enseñanza y los modos de aprender a los atributos de los alumnos participantes. En *Talent 360* se opta por un uso eficaz de la tecnología, que ayude a personalizar la ruta de aprendizaje de cada escolar y colabore en la mejora de sus resultados académicos.

⁶² Cuando hablamos de flexibilidad nos referimos a la representación, expresión e implicación de los estudiantes.

⁶³ *Talent 360* opta porque la tecnología esté presente como medio y nunca como fin, seleccionando las herramientas más oportunas en cada momento para conseguir los objetivos pedagógicos propuestos. Esta opción permitirá abrir una nueva senda de transformación pedagógica y digital.

⁶⁴ Para superar una posible brecha digital, se realizará un seguimiento especial del alumnado y de sus familias para detectar posibles dificultades en el acceso a Internet fuera del centro escolar, ayudándoles a disponer de los dispositivos digitales necesarios para seguir su proceso de aprendizaje con normalidad.

Coursera <https://www.coursera.org/>, CK-12 <https://www.ck12.org/>, Youtube EDU <https://www.youtube.com/education>, edx <https://www.edx.org/> o Wide Open School <https://wideopenschool.org/>, entre otras. Asimismo, el profesor-tutor tendrá la oportunidad de acceder a Websites que le faciliten su trabajo de programación como, por ejemplo: *Procomún* <http://procomun.educalab.es/> una Red de Recursos Educativos en Abierto, *Open Culture* <https://www.openculture.com/> que le permitirá acceder a MOOCs, cursos en línea abiertos masivos de grandes universidades, *Dreambox* <https://www.dreambox.com/> especialmente para ampliar el área de matemáticas o *Curriki* <https://www.curriki.org/> que ofrece un gran cantidad de recursos para el aula. Para ampliar este listado revisar el *Anexo 8: Recursos Educativos Abiertos*.

- c) *Implantar y favorecer múltiples formas de implicación de los alumnos:* entendiendo que el componente emocional se convierte en un elemento crucial en el proceso de aprendizaje, se tendrán en consideración las experiencias previas de los alumnos, sus aspiraciones, sus capacidades y habilidades involucrándolos lo más activamente posible en el diseño y desempeño de las tareas. Las tutorías individuales y grupales se convertirán en momentos importantes para compartir y descubrir inquietudes y animar a los alumnos en su implicación, así como para conectar el aprendizaje con sus intereses y experiencias vitales⁶⁵.

⁶⁵ *Talent 360* apuesta por impulsar nuevas propuestas para desarrollar el talento y abrir los colegios al mundo a partir de la interactividad que permiten las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta el grado de madurez digital de cada centro y acompañando al profesorado, al alumnado y a sus familias en estos cambios. Se crearán vínculos con el Equipos TIC del colegio, en el caso de que existan, para que acompañen en este proceso de transformación y se pueda sacar el máximo de partido a las herramientas tecnológicas de las que se dispongan. Se ayudará a los alumnos a ser críticos con la información, a saber usar fuentes fiables para ampliar y expresar su conocimiento y aprender a interaccionar y cooperar con otros compañeros.

Tabla 13. Cuadro-resumen de los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Múltiples modos de Representación	Múltiples medios de Expresión	Múltiples formas de Implicación
<i>¿Qué aprendo?</i>	<i>¿Cómo lo aprendo?</i>	<i>¿Por qué lo aprendo?</i>
Presentar la información en formatos, medios y canales sensoriales distintos para ayudar al alumno a tener acceso a la misma.	Posibilitar la expresión de los alumnos sobre lo que han aprendido en diferentes formatos: texto escrito o oral, prueba escrita, mapa conceptual, maqueta, etc. Las TIC se convierten en recursos y herramientas que facilitan el acceso y la comunicación de la nueva información permitiendo la asimilación y la adquisición de nuevos conocimientos.	Conocer y considerar las características individuales y las necesidades e intereses particulares del alumnado, como protagonistas principales de su proceso de aprendizaje, buscando manera distintas diferentes para motivarlos y mantener su interés permitiéndoles tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta esta triple consideración, se optará por el enriquecimiento curricular por ser la medida más utilizada y eficaz para el alumnado con alta capacidad por su competencia para ajustarse a sus características e inquietudes personales de tal forma que cada estudiante sea expuesto al nivel de reto adecuado y colabore en aumentar su motivación hacia el aprendizaje. Considerando las indicaciones de diversos autores (Davis y Rimm, 1994; García y Abaurrea, 1997) el enriquecimiento de las propuestas y experiencias consentirá diseñar ajustes individualizados que partan, como ya se ha mencionado, del Perfil del Talento del alumno. Para hacerlo se utilizarán técnicas distintas que posibilitarán el aprendizaje. Entre ellas destacan:

- a) *La ampliación curricular:* durante el programa se procurará el acceso a la mayor variedad de campos de estudio posibles, buscando la conexión entre ellos, para asegurar experiencias de transferencia más estimulantes y ofrecer la posibilidad al alumnado de descubrir capacidades, intereses y talentos hasta el momento desconocidos⁶⁶.

⁶⁶ Este trabajo permitirá al estudiante acceder y desarrollar el contenido de la manera más extensa posible para llegar tan lejos como su nivel de competencia, curiosidad y motivación se lo permitan.

- b) *La profundización curricular*: especialmente de aquellos contenidos en que los escolares hayan demostrado una mayor inclinación. Este trabajo tenderá a la verticalidad por encima de la horizontalidad, motivando la participación desde el conocimiento previo que ya posea cada estudiante sobre un tema. El aumento del grado de profundidad permitirá además impulsar procesos cognitivos complejos, especialmente del pensamiento creativo y divergente.
- c) *La compactación curricular*: se realizará una modificación del currículo ordinario eximiendo a los alumnos de la necesidad de repetir contenidos que ya dominen y que ya hayan sido trabajados en el aula habitual. Este trabajo se efectuará a partir de la organización de propuestas que supongan un reto superior, según la capacidad y la voluntad que muestre cada estudiante. La Evaluación Inicial o Predictiva adquirirá una gran relevancia durante todo el proceso por su capacidad para determinar lo que el escolar ya conoce de una materia o tema evitando así repeticiones innecesarias.

De este modo, y teniendo en cuenta los aspectos fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje y el enfoque tridireccional del trato curricular, el profesor-acompañante y el resto de agentes serán los encargados de guiar y estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los principios de singularidad, autonomía y apertura de cada escolar. Asimismo, serán los responsables, conjuntamente con los alumnos, de establecer los objetivos y los criterios de evaluación y recoger en la programación los contenidos que se vayan trabajando, documentando todo el proceso. El intercambio continuo, la exigencia de un trabajo bien hecho y la implicación por parte de cada escolar ayudarán a prevenir el bajo rendimiento, incentivar la estimulación de la curiosidad y motivación, identificar patrones de error y elegir las estrategias y los apoyos que se consideren más oportunos en cada momento para afrontar los desafíos que se vayan planteando⁶⁷. El alumno, junto al docente, diseñará trimestralmente su “*Mapa Guía de Aprendizaje*” entendido como su itinerario educativo personal y este, a su vez, formará parte de su Plan Personal de Aprendizaje (PPA). La definición del Plan queda ampliamente detallada en la Fase 3.

2.1. Mapa Guía de Aprendizaje

La elaboración de este *Mapa Guía de Aprendizaje* deberá ajustarse al perfil y singularidad de cada escolar teniendo en consideración las siguientes dimensiones:

- 2.1.1 Elección de materias por parte del alumno
- 2.1.2 Selección de los temas
- 2.1.3 Combinación de estrategias metodológicas
- 2.1.4 Agrupación del alumnado
- 2.1.5 Planificación temporal, espacial y de los recursos didácticos

⁶⁷ Coincidiendo con Reis y McCoach (2002), los alumnos más capaces pueden mostrar una discrepancia severa entre el rendimiento esperado en función de su CI o de otras pruebas de aptitudes y su rendimiento académico en el aula. En *Talent 360* se convierte en un aspecto fundamental poder conocer a cada estudiante a partir de la definición de su perfil, realizando un seguimiento diario de su trabajo para poder valorar su nivel de rendimiento e implicación y avanzar a la posible aparición de conductas poco favorables que pudiesen contaminar su aprendizaje.

- 2.1.6 Seguimiento del proceso y valoración del trabajo
- 2.1.7 Tipología de actividades

2.1.1. Elección de materias por parte del alumno

Con el objetivo de brindar a los estudiantes situaciones educativas estimulantes y variadas relacionadas con una amplia gama de áreas, cada escolar, trimestralmente, podrá elegir 2 materias en las que le gustaría profundizar. Para paliar que la calidad de las experiencias de aprendizaje durante el curso pudiese limitarse por la selección de áreas repetidas, se animará a los estudiantes a escoger materias distintas cada trimestre. Esta elección no impedirá el trabajo interdisciplinar ni la transferencia de aprendizajes porque el estudiante realizará procesos de investigación donde adquirirá nuevos conocimientos que podrá relacionar con otras áreas y situaciones. Esta elección implicará la reorganización del contenido de las materias de acuerdo con las necesidades e intereses específicos de cada escolar, el respeto de su velocidad de aprendizaje, la enseñanza de nuevas habilidades y el diseño de las propuestas de nivel avanzado que se alejen de la monotonía y la repetición y, por ello, será necesario la máxima personalización del itinerario personal de cada alumno⁶⁸. El profesor-acompañante, antes de iniciar cualquier tema, utilizará diferentes instrumentos para evaluar los conocimientos previos que ya poseen los alumnos – como por ejemplo los test de retos, formularios KPSI⁶⁹ (*Knowledge and Prior Study Inventory*, Young & Tamir, 1977), preguntas abiertas, fichas de trabajo, resolución de ejercicios y problemas, pruebas orales, ejercicios auto corregibles, debates, entre otros- y posteriormente diseñará tareas donde se impliquen habilidades de orden superior para potenciar las capacidades excepcionales de cada alumno ofreciendo apoyo y oportunidades creativas y adecuadas para conseguir los objetivos que se pretenden. Partiendo de que los alumnos más capaces necesitan tanto o más ayuda que sus pares, en el trabajo individual que se realice con cada escolar se reforzarán tanto los aprendizajes académicos como los hábitos y técnicas de estudio y se orientará la organización y planificación de las tareas. Asimismo, el alumno deberá tener un portafolio o carpeta de trabajos donde irá recogiendo evidencias, otorgándole la libertad para elegir y dirigir su aprendizaje en el marco del proyecto que esté trabajando y de acuerdo con sus propios intereses y aspiraciones.

2.1.2. Selección de los temas

Una vez elegidas las áreas, el alumno deberá justificar la elección de los temas respondiendo a tres preguntas inspiradas en el *Golden Circle* de Sinek (2010): “el qué:”, “el cómo” y “el por qué”. Esta última cuestión corresponderá a la pregunta más importante ya que ayudará al escolar a describir qué le lleva a desear iniciarse o profundizar en una temática concreta. Gracias a esta reflexión, el alumno ampliará su conciencia sobre el proceso que deberá seguir para conseguir los objetivos personales

⁶⁸ Este enfoque posibilitará alejarse de un sistema de enseñanza en espiral, habitual en la organización curricular de nuestro sistema educativo, que implica volver sobre temas y conceptos ya dominados y que tiende a la homogeneización curricular. El profesor-acompañante velará porque haya un equilibrio y una correcta coordinación entre el currículo regular y la ampliación que se realice.

⁶⁹ El formulario KPSI es un cuestionario de autoevaluación que posibilita de una forma ágil efectuar una evaluación inicial y obtener datos sobre la percepción que el alumnado tiene de su grado de conocimiento en relación con los contenidos que se pretenden trabajar.

que se establezcan demostrando compromiso, curiosidad y creatividad. De cada tema el alumno, asumiendo el rol de investigador, deberá presentar una propuesta de los contenidos en los que le gustaría adentrarse y ahondar⁷⁰. Para facilitar esta selección, el profesor-acompañante podrá presentar un listado de campos de estudio extraídos del currículo del ciclo, no únicamente del curso, que pudiesen estar próximos a sus intereses. Un ejemplo motivador de cómo presentar los temas puede leerse en el *Anexo 9: Si yo fuese el director* (Riegs y Siegel, 2002). Tras la selección, se concretarán los objetivos a lograr, los contenidos curriculares y competencias a trabajar, el tipo de actividades que se efectuarán y el tiempo que se dedicará en la realización de cada tema. El profesor-acompañante velará por plantear retos que supongan esfuerzo y con anterioridad se esforzará por conocer los conocimientos previos que posea el alumno y orientará el trabajo para poder enriquecerlos y facilitar un aprendizaje de valor poniendo más énfasis en el uso de la información que en su adquisición. También le ayudará a pensar de manera crítica y creativa para poder hacer frente a los desafíos, fomentando el aprendizaje efectivo e independiente y estimulando procesos de alto nivel a partir de actividades basadas en el descubrimiento. Para ello enseñará a los estudiantes destrezas cognitivas y afectivas que les permitan gestionar y dirigir su aprendizaje, fomentar el uso del pensamiento inductivo, facilitar la comprensión y la selección de la información, el la planificación y la profundización en el contenido y el uso de herramientas para generar ideas y resolver los problemas complejos que se le planteen. Por último, deberá guiar al alumno para que llegue a ser capaz de realizar reajustes y valorar su esfuerzo y su compromiso personal⁷¹.

Desde un enfoque DUA, al alumno tendrá la posibilidad de utilizar diferentes recursos para acceder a la nueva información- en ocasiones de forma más guiada y otras veces de forma más libre, según lo que precise en cada momento- como, por ejemplo: a partir de las explicaciones realizadas por parte del profesor-acompañante, la lectura de noticias u otro tipo de textos escritos, el visionado de videos de especialistas sobre el tema, la interpretación de gráficos o diagramas, entre otras. Asimismo, se le permitirá elegir cómo reflejar el trabajo que vaya realizando a lo largo de la secuencia didáctica⁷² y también cómo materializar su trabajo a través de una producción final. Para hacerlo, el estudiante podrá seleccionar una de las propuestas recogidas en el *Catálogo de Experiencias* que se presenta en la Tabla 15 permitiendo que utilice el medio de expresión con el que más cómodo se sienta en cada ocasión. Este no será un listado de opciones cerradas, sino que podrá ser ampliado con propuestas realizadas por los propios alumnos. Podría darse el caso que dos o varios estudiantes estuviesen interesados por profundizar por un mismo tema. Si esto sucediese, podrían beneficiarse de las mismas explicaciones y materiales y trabajar juntos permitiendo espacios para que pudiesen intercambiar dudas, dificultades o soluciones, aunque el producto final deberían realizarlo individualmente.

⁷⁰ La experiencia educativa más personalizada que puede experimentar un estudiante es una propuesta elegida por él mismo. Por eso, en *Talent 360* se priorizará que los alumnos adquieran un papel protagónico real que les permita escoger según sus intereses.

⁷¹ Esta orientación centrada en el desarrollo de destrezas cognitivas y afectivas se asimila al enfoque del Modelo de Talento Múltiple (Taylor 1967, 1969, Schlichter 1986) y al Modelo de enriquecimiento de tres etapas de Purdue (*Purdue Three- Stage Enrichment Model* (Feldhusen y Kolloff, 1981, 1986; Kolloff y Feldhusen, 1984).

⁷² Alejándose de la moda actual de desvaloración de las explicaciones magistrales que los docentes realizan en el aula, en *Talent 360* serán consideradas como una herramienta muy positiva debido a que pueden ayudar de forma efectiva a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos (Hattie, 2008; Schwerdt y Wupperman, 2010).

Tabla 14: Ejemplo de Catálogo de Experiencias

Catálogo de Experiencias	
- Estructurar y sintetizar el contenido trabajado mediante la composición de una canción, poema, ensayo o mural. - Exponer un tema trabajado por medio de un texto escrito que sirva, posteriormente, como material de consulta para el resto de alumnos del grupo o del colegio. - Idear un problema de ingenio, para ser solucionado por el resto de compañeros, que lleve a la presentación de algún descubrimiento que el estudiante haya realizado. - Inventar un juego de mesa donde estén implicados diferentes contenidos que se hayan trabajado del tema. - Crear un invento que facilite la explicación y comprensión de un concepto. - Esbozar el guion de un programa de radio o espacio televisivo que permita dar a conocer los contenidos principales trabajados. - Preparar una mesa redonda donde el escolar exponga lo trabajado y puedan discutirse las conclusiones a las que se haya llegado. - Grabar un micro-relato o un corto para exponer las causas de un hecho y la previsión de posibles consecuencias sobre algún tópico tratado. - Inventar una pieza de teatro que, donde a través de sus personajes, se exponga el trabajo materializado. - Elaborar un tríptico, un mapa o un mural que permita resumir las conclusiones obtenidas. - Crear una APP que posibilite la resolución de un problema o la mejora de una situación analizada durante el estudio. - Presentar la solución de un problema contextualizado detectado a partir de una composición artística o una exposición fotográfica. - Preparar una videoconferencia para exponer las conclusiones de todo lo aprendido delante de una audiencia específica. - Organizar una campaña de sensibilización para exponer los avances logrados sobre una materia que puedan suponer una mejora real para el entorno más próximo. - Crear una infografía que permita sintetizar lo aprendido pudiéndolo exponer de manera sencilla a partir de datos e imágenes.	

Fuente: Elaboración propia

Cada estudiante, además de ir explicando sus avances, dudas o dificultades en el blog deberá recopilar en un portafolio o carpeta de trabajo las tareas que vaya realizando.

La Carpeta de trabajos o portafolio recogerá una recopilación personal de las mejores faenas de cada estudiante⁷³. Esta selección permitirá a los estudiantes mostrar lo que saben y lo que pueden hacer y facilitará la conexión entre los objetivos de aprendizaje, el currículum y la evaluación. Se convierte, para alumno y docente, en una herramienta

⁷³ Según Kolb (2000, 2007) puede describirse como una colección personal y bien organizada de trabajos hechos por un estudiante que contiene los resultados del proceso de aprendizaje, así como observaciones sobre el desempeño conseguido. Estará dividido en diferentes secciones: portada, índice, presentación personal, objetivos de aprendizaje, ejemplo de evidencias y evidencias de evaluación.

eficaz de evaluación porque facilita valorar el proceso de aprendizaje realizado por cada escolar y establecer hasta donde ha sido capaz de llegar. Con el objetivo de impulsar la implicación de los estudiantes, estos serán los encargados de decidir los trabajos que formarán parte de ella⁷⁴, ordenándolos según materias y temas, trabajo que favorecerá su capacidad de autogestión y autorreflexión. El profesor-acompañante revisará con periodicidad la carpeta, con fines formativos y sumativos, para poder medir lo que cada estudiante va aprendiendo y la calidad de sus producciones. Escribirá comentarios sobre la presentación de los trabajos -orden, coherencia en relación con la presentación- y la calidad y creatividad de los trabajos que el alumno podrá leer, indicándole aquellos aspectos que deberían mejorarse. Las tutorías individuales ayudarán a complementar este *feedback* sobre el proceso, el contenido y los productos efectuados. En ellas, el profesor-acompañante, juntamente con el alumno, revisarán la selección de trabajos realizando una reflexión y autoevaluación de los mismos. Este trabajo permitirá constatar qué se ha aprendido, qué obstáculos han aparecido y cómo se han superado, así como se pedirá al estudiante que concrete el grado de satisfacción sobre su proceso y productos finales. Se comprobará también si se han conseguido los objetivos que se pretendían lograr y, si no se han conseguido, se analizará qué lo ha impedido haciendo un análisis crítico del proceso. Por último, se invitará a los alumnos a calificar sus trabajos expresando de cuáles se sienten más orgullosos y cuáles podrían mejorar y cómo cree que ha sido su implicación y compromiso. Esta reflexión conjunta facilitará la orientación del trabajo futuro a realizar.

2.1.3. Combinación de estrategias metodológicas

Para facilitar el trabajo de los alumnos en este proceso, el profesor-acompañante realizará un ejercicio de selección y utilización de la metodología que considere más apropiada en cada momento, implicando a cada alumno en los procesos de investigación y creación de contenido abordando disciplinas y tópicos no abordados habitualmente en el currículum. Su elección deberá respetar las preferencias de aprendizaje y propiciar aprendizajes significativos, profundos y transferibles que posibiliten al alumno avanzar de la forma más autónoma posible. La combinación de diferentes estrategias metodológicas⁷⁵ propiciará la interdisciplinariedad, la potenciación de un trabajo dinámico, rico y participativo que apueste por respetar e impulsar las trayectorias personales de cada estudiante para generar entornos y oportunidades que reten sus capacidades de la misma manera que ayuden a mejorar las dificultades que pudiesen presentar. Desde una clara orientación hacia la personalización del aprendizaje, se presenta una selección de metodologías y técnicas, descritas en la Tabla 16, que se consideran óptimas para impulsar este trabajo relacionándolas con algunas de las habilidades y competencias que se logran con su uso.

⁷⁴ La finalidad primordial de la carpeta de trabajos es infundir en los estudiantes un sentimiento de realización personal que, a su vez, genere orgullo, responsabilidad y dedicación (Paris y Ayres, 1994, pág.10).

⁷⁵ Esta combinación se convierte en una apuesta clara por incrementar la adaptación del trabajo que se realice a las necesidades y condiciones personales de cada escolar, en cada momento, exigiéndole la máxima implicación y esfuerzo.

Tabla 15: Selección de metodologías y competencias a desarrollar

Metodologías y técnicas	Habilidades y competencias para el trabajo y la vida
Clases expositivas iniciales y de aclaración Aprendizaje basado en Proyectos Aprendizaje basado en Problemas Aprendizaje basado en Retos Aprendizaje basado en el Pensamiento Aprendizaje Cooperativo Aprendizaje-Servicio Pensamiento Visual (<i>Visual Thinking</i>) Trabajo en Equipo Gamificación Método de caso Clase invertida (<i>Flipped Classroom</i>) Ambientes de aprendizaje o rincones de trabajo	Resolución de problemas y retos Autonomía e iniciativa personal Toma de decisiones Creatividad e innovación Pensamiento crítico Colaboración y comunicación asertiva y efectiva Conciencia ética y emocional Responsabilidad personal, social y Ambiental Metacognición Competencia Digital (TIC) Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio

Fuente: Elaboración propia

2.1.4. Agrupación del alumnado

La agrupación del alumnado que participe la Comunidad *Talent 360*, como se ha descrito con anterioridad, será variada para favorecer la interacción y la obtención de un mayor conocimiento y desarrollo cognitivo y social. La relación entre compañeros con similar capacidad favorecerá un trabajo más efectivo y el desarrollo de habilidades sociales que permitirán relaciones afectivas y de amistad, la colaboración y cooperación y el logro de un mayor espíritu de servicio⁷⁶. El alumno con alta capacidad, en muchas ocasiones, no acaba de encontrar compañeros con los que compartir su amplio y peculiar abanico de intereses y dar respuesta a su inagotable curiosidad. Por consiguiente, participar en un programa como *Talent 360* permitirá a sus participantes coincidir con pares cognitivamente similares con una forma parecida de trabajar, ver e interpretar el mundo y afrontar retos intelectuales estimulantes.

2.1.5. Planificación temporal, espacial y de los recursos didácticos

Desde el punto de vista del individuo, el entorno de aprendizaje se convierte en un factor esencial para el desarrollo de su talento. Durante la monitorización de todo el proceso, el profesor-acompañante y el Equipo Base Interdisciplinar, trabajarán para crear un Entorno Personal de Aprendizaje rico, flexible y atractivo que permita que los

⁷⁶ La tendencia a una agrupación rígida podría quebrantar uno de los principios fundamentales de la persona que se ponen de manifiesto en la Educación Personalizada como es la apertura. Este fundamento potencia las virtudes sociales como educar el compañerismo, la participación y la convivencia personal.

estudiantes participen en experiencias personales variadas y significativas y puedan seguir un itinerario formativo personalizado que les permita lograr sus objetivos propios (Ullrich et. al., 2010). Por ello, se trabajará para crear un clima de trabajo donde se respete la diferencia y se estimule que cada escolar pueda actuar con libertad e independencia aportando sus ideas, encontrar su lugar en el aula sintiéndose cómodo, respetado, seguro y apoyado. Este clima acogedor y tranquilo propiciará que los estudiantes puedan expresarse, aportar y preguntar sin miedo a la equivocación considerándose el error como parte de su experiencia y formación. La gestión de la convivencia y la participación de los alumnos en la creación de un clima estimulante supondrá el desarrollo de estrategias y de competencias socioemocionales claves para el desarrollo del programa. Para lograrlo, se prestará una atención especial a los siguientes componentes por su incidencia en el proceso educativo:

- a. *Organización temporal*: deberá ser amplia y flexible en su duración para favorecer que los periodos de tiempo se adapten al ritmo individual de cada escolar y a la naturaleza de cada actividad, contribuyendo al trabajo ordenado y a la concentración. Se huirá de bloques temporales rígidos en su duración que pudiesen coartar la libertad y la creatividad de los alumnos. La variación del tipo de actividades posibilitará alternar propuestas que requieran más atención y rigurosidad con aquellas que sean más distendidas y lúdicas procurando generar alegría y satisfacción en los estudiantes.
- b. *Organización del espacio*: la organización del aula se ajustará a los objetivos que se persigan, a la actividad concreta que se realice y a las necesidades de adquisición de conocimiento de cada momento. Se optará por el uso de un mobiliario movable y adaptable que facilite realizar subdivisiones espaciales posibilitando el trabajo individual, en parejas, en pequeñas agrupaciones o en gran grupo. Estos espacios diferenciados ofrecerán a los estudiantes la oportunidad de decidir dónde, cuándo y con quién trabajar. La creación de diferentes zonas simplificará también la presentación y la exposición de los trabajos que se vayan llevando a la práctica, tanto individual como grupalmente.
- c. *Recursos didácticos*: para potenciar la experimentación y la manipulación y estimular la creatividad, los estudiantes deberán poder acceder e interactuar con un amplio abanico de materiales y recursos en su proceso de aprendizaje. Por ello, se pondrán a su disposición libros de texto y de consulta, material didáctico y ordenadores con acceso a Internet que faciliten la profundización en las áreas en las que se estén trabajando. El profesor-acompañante controlará que se realice un uso de los recursos de manera eficaz y conveniente y que se extraiga el máximo beneficio en su utilización para la recopilación y presentación de datos.
- d. *Uso de Internet y de herramientas tecnológicas*: se ofrecerá a los estudiantes la oportunidad de utilizar adecuadamente diferentes dispositivos móviles - ordenadores y tabletas-, herramientas TIC y recursos online, como los que se han detallado con anterioridad, los cuales facilitarán la búsqueda de información, escribir y editar textos e imágenes, realizar fotografías, grabar audios y *postcasts*, crear videos y preparar presentaciones relacionadas con la elaboración de un producto final con el objetivo de seguir ampliando su conocimiento y compartir

y materializar su trabajo. Por la edad de los alumnos, en un inicio, será el docente el encargado de sugerir las herramientas y recursos a utilizar y valorará con los estudiantes la facilidad y eficacia de su uso y la aplicación en otros contextos⁷⁷. Estos recursos también ayudarán al profesor-acompañante y al resto de profesionales a presentar sus propuestas didácticas de manera contextualizada y motivante y a realizar un mejor seguimiento y evaluación del alumnado. El aula deberá estar preparada para simplificar la búsqueda de información en la red, permitir la visualización de material audiovisual y la utilización de recursos digitales que faciliten la lectura y la reflexión sobre el trabajo a realizar. Esta organización posibilitará a los estudiantes poder comunicarse e intercambiar experiencias con otros compañeros del grupo o bien con estudiantes de otros Centros Educativos creando *Comunidades Virtuales de Aprendizaje*.

La creación de *Comunidades Virtuales de Aprendizaje* en *Talent 360* permitirá a los alumnos compartir sus proyectos con compañeros de otros colegios, eliminando de esta manera las barreras espacio-temporales. Podrán utilizarse diferentes formatos para el intercambio de información como archivos, vídeos, blogs, etc ⁷⁸. Este trabajo en red propiciará la cooperación entre escolares de diferentes realidades, edad, cultura o idioma, favoreciendo de esta manera la formación multicultural de sus participantes y ampliar el ecosistema educativo. Asimismo, ayudará a la construcción y consolidación de conocimientos y a una mayor sensibilización hacia la mejora del contexto. En *Talent 360* estas comunidades posibilitarán también la realización de proyectos de forma compartida donde se persigan objetivos de aprendizaje similares y se optimicen recursos. El Equipo Base Interdisciplinar, junto al profesor-acompañante, serán los encargados de animar la creación y la dinamización de estas Comunidades. En el programa se buscarán alianzas con otros centros que deseen participar en este intercambio de experiencias, siendo un proyecto más amplio al que habitualmente se plantea en la Comunidad de Aprendizaje de una única comunidad.

En *Talent 360* estos proyectos colaborativos irán orientados a realizar actuaciones dirigidas a la transformación social y educativa de comunidades diferentes. Con el objetivo de ponerlas en marcha de una manera ágil y sencilla, profesores de diferentes centros establecerán cómo se realizará el intercambio entre estudiantes y en qué horario, estableciendo normas y reglas de funcionamiento claras y conocidas por todos los participantes. Se recomienda utilizar la plataforma escolar del colegio para abrir foros que permitirán la exposición de ideas, el análisis de diferentes problemáticas y el debate entre los diferentes participantes creando un espacio donde se cree un clima de indagación, innovación y creatividad. También se podrán concertar videoconferencias que faciliten debates productivos y la realización de tareas para llegar a producir un producto o trabajar en un proyecto de investigación de manera conjunta. El uso de las redes sociales -Twitter, Facebook o Instagram – se orientará principalmente para dar a

⁷⁷ Será necesario que el profesor-acompañante pueda supervisar en todo momento el trabajo que realice cada alumno para evitar un uso inapropiado de las nuevas tecnologías, la distracción o la realización de aprendizajes incompletos.

⁷⁸ Este uso de recursos y herramientas diversas -como por ejemplo webs, blogs, aplicaciones para generar vídeos o texto, entre otras- posibilitará el desarrollo de la capacidad de reflexión y las habilidades personales para colaborar y trabajar en grupo (Valtonen et al., 2012).

conocer y promocionar las iniciativas cooperativas que vayan realizando. Los profesionales que intervengan mediarán para que estas Comunidades sean beneficiosas y relevantes en el proceso de aprendizaje de sus participantes. Asimismo, deberán realizar un seguimiento especial para que la interacción entre los participantes genere curiosidad y se establezcan pautas de comunicación y participación efectivas buscando la calidad en las aportaciones y el buen aprovechamiento del tiempo. Además, el profesor-acompañante resolverá las dudas que pudiesen surgir en su grupo de alumnos en relación con la discriminación, gestión y comprensión de la información, el manejo de las herramientas y definirá como realizar el seguimiento y la recopilación de todas las actividades académicas desarrolladas en este entorno digital para valorarlas y evaluarlas con cada alumno. En las entrevistas personales con cada alumno se irá contrastando el trabajo y reflexionando sobre su esfuerzo, su participación, el tipo de intervenciones que es capaz de hacer y el proceso seguido para la construcción del conocimiento.

2.1.6. Seguimiento del proceso y valoración del trabajo

El seguimiento de los alumnos y su evaluación se convertirán, como se explicará de forma más extensa posteriormente- *III.4.4. Evaluación Formativa* - en elementos clave en *Talent 360*. Desde esta posición, el proceso de aprendizaje se entiende no solo como un procedimiento cognitivo sino también performativo, vivencial y afectivo que exigirá el seguimiento y la valoración personalizada continua de cada estudiante. El profesor-acompañante realizará una valoración continua del progreso personal y educativo que realice cada escolar a partir de su observación, el análisis de su trabajo individual y de sus producciones, de las entrevistas que mantenga con él y de su participación en las propuestas grupales. Asimismo, incorporará un sistema de recordatorios que le permitan no olvidar los objetivos que persigue para evitar posibles distracciones que le pudiesen alejar de sus propósitos o provocar un rendimiento poco satisfactorio. El compromiso compartido y la retroalimentación⁷⁹ instantánea ayudarán a los escolares a tener una mayor conciencia de sus posibilidades y a resolver los problemas que vayan apareciendo, reajustando el proyecto si fuese necesario y solucionando los errores cometidos en relación con el objetivo que se pretende conseguir, participando de esta manera en su propia evaluación. Este contacto directo entre el profesor-acompañante y el alumno conllevará también poder comprender y responder mejor sus particularidades⁸⁰, contrastar puntos de vistas y sopesar decisiones que permitan continuar progresando.

2.1.7 Tipología de actividades

En *Talent 360* toda actividad educativa será considerada como un medio para educar y educarse y deberá contribuir a la formación del alumno (García Hoz, 1988). Las actividades reunirán los atributos principales que expone la Educación Personalizada y por ello deberán ser relevantes, conscientes, libres, razonadamente difíciles y satisfactorias convirtiéndose en medios para propiciar el desarrollo de los estudiantes y

⁷⁹ El *feedback* continuo y efectivo durante el desarrollo del programa se convierte en un elemento esencial por sus beneficios directos sobre el alumnado. De acuerdo con los meta-análisis realizados por Hattie (2008) y Beesley y Aphorpe (2010) la retroalimentación formativa produce un importante efecto positivo en los procesos de aprendizaje-enseñanza y se convierte en la clave del éxito en la evaluación.

⁸⁰ Cada alumno será considerado como ser singular con notas, cualidades y, especialmente, posibilidades singulares que exigirán un tratamiento educativo personal (García Hoz, 1968).

la promoción de valores. En consecuencia, partiendo que los alumnos son diversos y tienen necesidades educativas claramente diferenciadas, se optará por presentar un amplio repertorio de propuestas contextualizadas, con diferente graduación de nivel, que puedan desafiar y estimular las áreas particulares en la que el alumnado haya demostrado una motivación especial y otras que los docentes pudiesen considerar interesantes para sus perfiles, permitiendo satisfacer sus necesidades al mismo tiempo que las del currículum⁸¹. Para llevar esto a la práctica, se presentará una doble tipología de experiencias que impulsen la adquisición de nuevo conocimiento, así como la participación en actividades de creatividad, acción y servicio destacando las propuestas individuales y las actividades grupales, las cuales formarán parte del *Mapa Guía de Aprendizaje* de cada alumno, completando a su vez las propuestas presentadas anteriormente. Estas oportunidades de enriquecimiento avanzadas ofrecerán a cada alumno tiempo específico en el horario para trabajar individualmente y ocasiones para trabajar con sus compañeros.

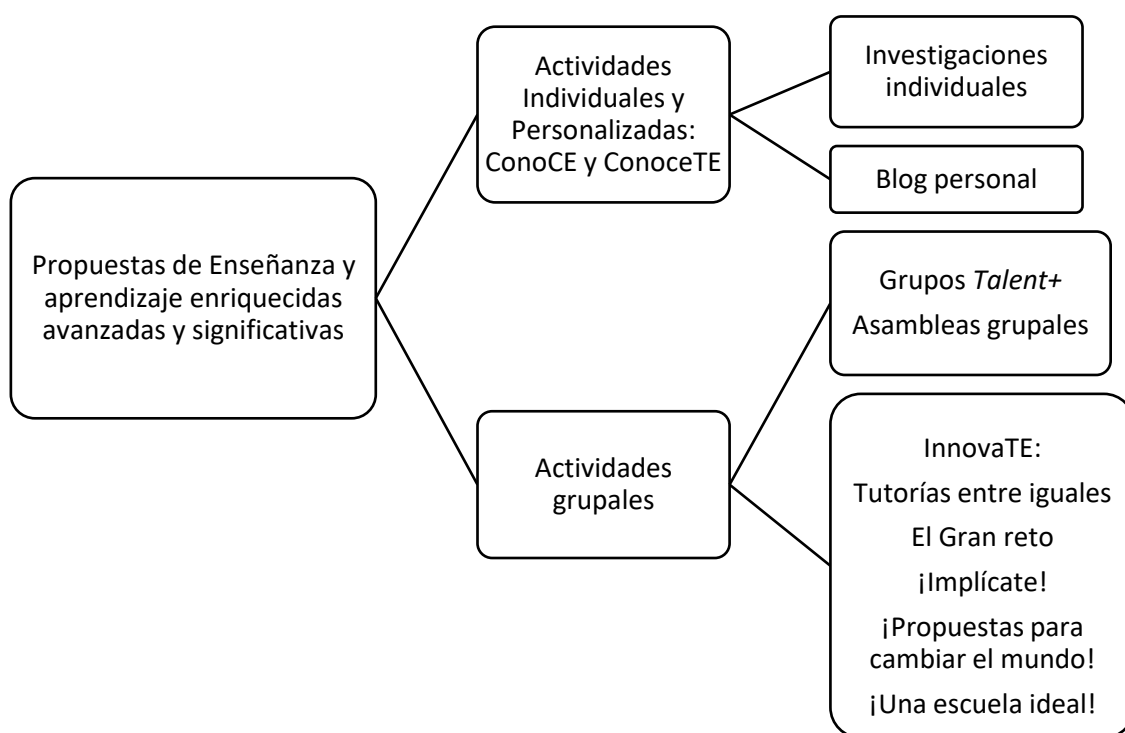


Figura 4. Planificación de actividades para desarrollar las capacidades y talentos de los alumnos. Fuente: Elaboración propia

⁸¹ Coincidiendo con el modelo SEM, *Talent 360* se basa en la creencia que el objetivo final es poder administrar a los estudiantes las oportunidades, los recursos y la motivación necesaria para alcanzar su máximo potencial.

2.2.7.1 Actividades Individuales: ConoCE y ConoceTE

Partiendo de la idea de la necesidad que los alumnos más brillantes poseen de reto intelectual superior, las propuestas individuales estarán diseñadas considerando los factores personales y contextuales y la habilidad para afrontar los contenidos educativos, para dar respuesta a las necesidades académicas, afectivas y socioemocionales de los estudiantes potenciando el autoconocimiento y el desarrollo pleno de sus capacidades⁸². Este bloque de propuestas se dividirá en dos apartados:

- a) *Actividades ConoCE*: hace referencia al conjunto de propuestas que posibilitarán trabajar los objetivos personales de aprendizaje y los contenidos de las áreas y temas elegidos por cada escolar, dando respuesta a su curiosidad intelectual y potenciando la adquisición de nuevo conocimiento. El Aprendizaje Basado en Proyectos y la resolución de Problemas o Retos se convertirán en las metodologías que mejor permitirán desarrollar este trabajo por propiciar situar al alumno en el centro de la acción educativa, animándole a enfrentarse a nuevas situaciones a través de la investigación y de sus conocimientos adquiridos. Estas metodologías son utilizadas habitualmente en los programas específicos para los alumnos con alta capacidad, tanto dentro del horario escolar como en otras propuestas extraescolares como programas de verano o programas ofrecidos por institutos o universidades. En *Talent 360*, además, se apostará porque la motivación de los temas que sean de interés para el alumno y la interdisciplinariedad que se busque entre ellos juegue un papel fundamental, dejando un margen amplio para la creatividad y la participación de otros miembros de la Comunidad Educativa para incrementar la calidad de las experiencias⁸³.

Partiendo de la preferencia habitual de estos alumnos por el trabajo independiente y para resolver problemas por sí mismos se les animará a enfrentarse a situaciones problemáticas a las que deberán dar respuesta, poniendo a prueba su capacidad para razonar y para aplicar lo que saben logrando un aprendizaje auténtico y vivencial. Todas estas propuestas quedarán recogidas en los Planes Semanales Individuales – revisar Tabla 17 y posteriormente, en su *Mapa Guía de Aprendizaje*. Las explicaciones por parte del profesor-acompañante, la investigación que realice el alumno para obtener nueva información, la interacción con sus compañeros y otros agentes que puedan participar en el programa estimulará el aprendizaje de nuevos

⁸² Huyendo de un modelo de aprendizaje homogeneizador, será prioritario no olvidar las características particulares que definen a cada estudiante. El colectivo de alumnos con alta capacidad difiere en el grado de capacidad como en su interés, motivación, inquietudes o dificultades delante el aprendizaje y, por ello, es necesario diseñar un programa individualizado para cada alumno que tenga en cuenta cómo es y qué necesita en cada momento.

⁸³ La elección de un enfoque integrador que posibilite establecer conexiones entre diferentes materias del currículo facilitará un trabajo de los contenidos más extenso, facilitando un aprendizaje de valor donde se involucre al mayor número de colaboradores. De esta manera se alejará de la tendencia habitual de que un único docente es el que realiza el trabajo curricular con los alumnos. La pluralidad de personas se convertirá en la multiplicidad de oportunidades relevantes de aprendizaje para el alumnado.

contenidos, habilidades, actitudes y competencias. Previamente a cualquier propuesta o reto, se les dará a los alumnos oportunidades de liderazgo y participación dejando que establezcan sus propias metas en cuanto al contenido, el proceso o el producto. Posteriormente, el profesor-acompañante realizará comprobaciones en forma de preguntas, pruebas o test para valorar lo que ya sabe cada alumno del tema o área que se pretende investigar. Esta valoración permitirá decidir el grado de dificultad de la propuesta o si es necesario dedicar tiempo a reforzar algún aspecto antes de empezar el proceso investigativo, con el objetivo último de garantizar el dominio de los estándares más altos posibles.

Como ya se ha avanzado, todo el trabajo que vaya efectuando cada alumno lo irá registrando en su blog personal y en la carpeta de trabajos o portfolio del estudiante para que pueda ser consultado por los propios alumnos, el profesorado y, cuando se crea oportuno, por las familias. A continuación, se presenta a modo de ejemplo, una plantilla para facilitar la planificación del trabajo semanal de cada estudiante titulada: *Plan Semanal Individual*. La programación deberá poder adaptarse a las necesidades de cada alumno y a las dificultades y obstáculos que vayan apareciendo en cada momento, existiendo la posibilidad de hacerse modificaciones una vez se pongan en práctica⁸⁴. Asimismo, estas intenciones educativas deberán estar en línea con el trabajo que cada estudiante realice en el aula habitual para evitar repeticiones innecesarias o actuaciones contradictorias. Este enfoque supondrá la necesidad de una coordinación continua entre el tutor del aula y el profesor-acompañante.

⁸⁴ En *Talent 360* se pondrá un énfasis especial a la flexibilidad como factor imprescindible para el éxito del mismo. El distanciamiento de cualquier programación rígida, muy habitual en nuestro sistema educativo, que no permita adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la apuesta clara por ofrecer a cada alumno lo que necesita, marcará la programación de todas las propuestas y el desarrollo de las mismas.

Tabla 16: Ejemplo de plantilla para el Plan Semanal Individual

PLAN SEMANAL INDIVIDUAL		Nombre del alumno: Nombre profesor-acompañante: Nombre tutor aula ordinaria:
Curso Escolar: Nivel: Trimestre:	Nº de sesión: Fecha:	Observaciones:
Competencias:		Objetivos didácticos:
Metodología:		
		Contenidos: Contenido Transversal: Criterios y Estándares de Aprendizaje:

Recursos y Materiales Didácticos: Espacios e instalaciones:		Prestar una atención especial a... <i>Fortalezas detectadas:</i> <i>Dificultades/necesidades detectadas:</i> <i>Apoyos previstos:</i>
Actividades de enseñanza-aprendizaje: <i>Actividad/es introductoria/s previa/s (activación conocimientos previos):</i> <i>Actividad/es final/es:</i>	Evaluación Formativa continua: Evaluación de Competencias: Evaluación Sumativa: Criterios de Evaluación: Instrumentos de evaluación:	
Vinculación con... Trabajo Proyecto Individual: Edición Blog:		

b) *ConoceTE*: en contraposición con otras propuestas diseñadas para los alumnos más capaces que mayoritariamente se centran en la adquisición de nuevos contenidos y en el desarrollo de las destrezas de pensamiento superiores, *Talent 360* recoge también una agrupación de iniciativas que pretenden incidir y fortalecer el desarrollo de la identidad personal, psicosocial y afectivo-emocional de cada escolar para que sea capaz de desarrollar una autoimagen positiva, tener una acertada perspectiva sobre sus talentos y debilidades, y asumir más conciencia y control sobre su vida y aprendizaje⁸⁵. Asimismo, se pondrá un acento especial en la potenciación de su autonomía e iniciativa personal, el desarrollo positivo de su auto concepto, su capacidad para autorregularse y autoevaluarse, y en el trabajo de habilidades sociales que le posibiliten el desarrollo de conductas, habilidades y estrategias para mejorar las relaciones con los demás⁸⁶. Las tutorías personales de cada escolar con su profesor-tutor, el intercambio de información con las familias y el seguimiento personalizado que se realice de cada uno de ellos se convierten en medios que ayudarán a recoger información significativa para acompañarlo en el proceso personal que esté realizando. Este acercamiento por parte del profesor-acompañante propiciará la identificación de necesidades y dificultades, la concreción de prioridades y el poder encarar los problemas respetando la identidad de cada alumno⁸⁷. También se crearán oportunidades para que el alumno pueda desarrollar y reflexionar sobre su tolerancia a la frustración, la gestión de expectativas y la importancia que adquiere el esfuerzo en su trabajo. Se pondrá también un cuidado especial en que el estudiante tome conciencia de sus emociones con el propósito de que aprenda a entenderlas, expresarlas y gestionarlas para poder tomar decisiones acertadas en cada situación, favoreciendo una mejor relación consigo mismo y con los demás. Por último, también se trabajarán temas que podrían serles de interés por sus características afectivas como alumnos con altas capacidades (Van Tassel-Baska, 1998) como por ejemplo la justicia, la preocupación por la muerte o la justicia en las relaciones humanas. A continuación, en la Tabla 18, se presenta una selección de actividades que contribuirán a trabajar los aspectos mencionados con anterioridad. Estas propuestas se trabajarán inicialmente de manera individual, y posteriormente algunas de ellas serán compartidas con el resto de compañeros en las tutorías grupales.

⁸⁵ El objetivo primordial de la Educación Personalizada es hacer consciente al sujeto de sus propias posibilidades y limitaciones, facilitar el cultivo de su intimidad, del trabajo independiente y la capacidad creativa (García Hoz, 1987).

⁸⁶ El desarrollo de objetivos afectivos para que el alumno aprenda a valorar su competencia y creatividad también es un elemento esencial en el programa *Purdue Three-Stage Enrichment Model* (Feldhusen y Kolloff, 1981, 1986; Kolloff y Feldhusen, 1984); no obstante, en *Talent 360* se trabajarán de forma integrada no únicamente cuando los alumnos trabajen con pares del mismo nivel de capacidad sino en cualquier experiencia de aprendizaje.

⁸⁷ Los docentes deberán apoyar a los alumnos de forma personal y cuidadosa, reconociendo su dedicación y esfuerzo, sin tener expectativas demasiadas exigentes y ambiciosas que pudiesen desvirtuar la visión de sus particularidades y posibilidades.

Tabla 17. Ejemplo de actividades ConoceTE

Ámbitos	Tipología	Ejemplos
<i>Desarrollo identidad personal afectivo</i> y	<i>Actividades para favorecer:</i> El conocimiento y la aceptación personal. La mejora de la autoestima. La autorregulación y autocontrol. La valoración de las propias capacidades y la aceptación del error. La potenciación de la autonomía y la iniciativa personal. El aumento de la motivación y el compromiso personal.	Reflexionar y poner por escrito aspectos de la propia personalidad: cualidades personales, aficiones, etc. Escribir o dibujar retos conseguidos y expresar qué sienten al conseguirlos. Especificar qué factores han influido para poderlos lograr. Comunicar sentimientos, deseos, preocupaciones, preferencias personales de forma creativa. Por ejemplo, a partir de un dibujo, una canción, un vídeo, una historieta, etc. Juegos y dinámicas que profundicen en el conocimiento de uno mismo e inviten a la reflexión y la expresión de pensamientos y sentimientos en relación a temas concretos como la justicia o la muerte. Evaluación de actitudes delante de hechos concretos y como estas han podido afectar en el trabajo y la relación con los demás.
<i>Desarrollo psicosocial afectivo</i> y	<i>Actividades para favorecer:</i> La integración del estudiante en el grupo. El conocimiento interpersonal fomentando la cohesión y el respeto mutuo entre pares. La confianza en el grupo y en uno mismo. La resolución de conflictos.	Ejercicios lúdicos, de interior y exterior, entre compañeros para favorecer el conocimiento mutuo, desarrollar la expresividad, el asertividad, la deshibición y la creatividad. Asambleas y debates que potencien las relaciones óptimas a partir de la comunicación asertiva, la escucha mutua y el respeto de las opiniones de los demás.

		Actividades que exijan la cooperación y el apoyo para resolver problemas comunes: juegos, adivinanzas o enigmas, etc. fomrntando la atención e imaginación. Propuestas que motiven la expresión de deseos, preocupaciones y expectativas personales delante del grupo mediante el lenguaje escrito y oral. Elegir imágenes o pequeños textos que puedan explicar dudas o ilusiones y compartirlo con los demás. Exposición de casos donde se deba analizar conjuntamente hechos y diagnosticar y solucionar un conflicto.

Fuente: Elaboración propia

2.1.7.2 Actividades Grupales: InnovaTE

Las actividades grupales complementarán el trabajo individual que realice cada estudiante y posibilitarán la cohesión, el intercambio y la cooperación entre los alumnos⁸⁸. Este trabajo colaborativo, se efectuará a partir de distintas propuestas:

⁸⁸ Huyendo de la idea errónea de que los estudiantes con alta capacidad prefieren trabajar solos, en *Talent 360* se impulsará el trabajo con otros compañeros, valorando el intercambio como un estímulo y una riqueza para el aprendizaje personal y grupal. Esta opción pretende que la experiencia de aprendizaje grupal posibilite un resultado mayor y mejorado al que el estudiante hubiera realizado individualmente.

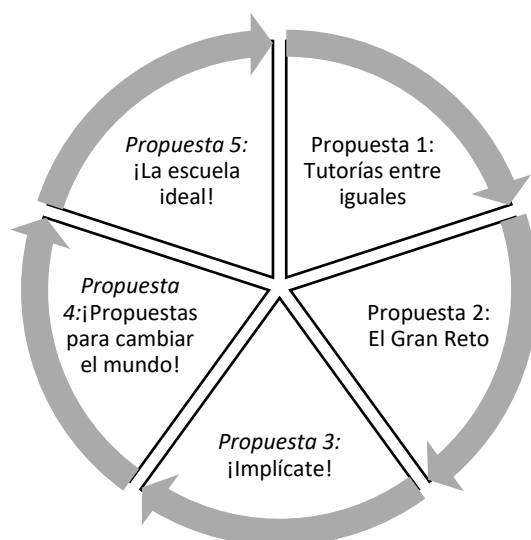


Figura 5: Resumen actividades grupales Innovate. Elaboración propia

2.1.7.2.1. Tutorías entre iguales

Se crearán espacios para que los estudiantes puedan trabajar con otros compañeros, en pareja, favoreciendo el desarrollo de sus habilidades comunicativas e interpersonales y los valores de solidaridad y sociabilidad. En estos espacios los escolares intercambiarán información sobre aspectos específicos que puedan estar investigando, discutirán sobre algún descubrimiento o tarea a realizar o buscarán respuestas de algún problema a resolver. Estos encuentros deberán tener bien definidos los objetivos, aspecto que facilitará un mejor aprovechamiento del tiempo. Será necesario conseguir que, en la interacción, ambos estudiantes puedan aportar y aprender, por este motivo se favorecerá que, en la medida de lo posible, el alumnado alterne entre el rol de tutor y el de tutorizado. Podría darse el caso de que algún alumno externo al grupo de *Talent 360* pudiese participar en alguna de estas sesiones de tutoría por su conocimiento sobre algún tema convirtiendo esta oportunidad en una solución para responder a necesidades avanzadas de otros estudiantes y ampliar el beneficio del programa a un mayor número de escolares. El profesor-acompañante velará para que se produzca una relación cordial y respetuosa entre los participantes, colaborando en la creación de un clima de confianza que propicie el intercambio de dudas y donde se considere la equivocación y el error como parte esencial del aprendizaje. Asimismo, supervisará las faenas que se vayan realizando y animará nuevas discusiones e interacciones.

2.1.7.2.2. El Gran Reto

Trimestralmente, el profesor-acompañante diseñará una actividad titulada: *El Gran Reto*. La propuesta consistirá en presentar al grupo de estudiantes un problema cercano a su realidad y a sus inquietudes e intereses que deberán resolver en pequeños grupos. La observación continua de los alumnos en el desarrollo de las actividades y las tutorías individuales y grupales permitirán detectar estas preferencias. La propuesta deberá convertirse en un desafío interesante para los estudiantes, poniendo a prueba sus habilidades y los conocimientos de diferentes materias, siguiendo el principio de aprender haciendo. El trabajo se realizará a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El ABP como método de enseñanza-aprendizaje centrado

en el alumno, permitirá usar problemas como punto de inicio para la adquisición e integración de nuevos conocimientos de disciplinas distintas (Barrows, 1986)⁸⁹. El profesor-acompañante será el responsable de diseñar y presentar un problema que plantee un conflicto cognitivo a partir de preguntas que estimulen la investigación y la búsqueda de respuestas. Además, será el encargado de ir facilitando los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan ir adquiriendo las competencias para darle solución. La presentación del *Gran Reto* deberá realizarse a partir de la creación de un vídeo o de una explicación con soporte digital que pueda ser atractiva y despertar en los escolares las ganas de participar y buscar una solución al reto que se les plantea. Durante el desarrollo de la actividad, el profesor-acompañante estará acompañado por un tutor o profesor del ciclo quién le ayudará en la organización y a guiar los diferentes grupos. Esta colaboración permitirá mejorar el seguimiento de los alumnos y el nivel de ayuda complementaria ajustada a las necesidades que puedan ir presentando. El problema a resolver podrá inventarse o podría darse el caso que la propuesta quisiese responder a la demanda de alguna entidad del barrio o colectivo cercano a los estudiantes. La temática de las propuestas deberá estar relacionada con alguno de los siguientes campos: salud, seguridad y cuidado personal, colegio, medio ambiente, deporte o tiempo libre. A continuación, se presentan ejemplos de posibles problemas:

Caso 1: Un incendio en el colegio:

Esta mañana ha habido un incendio en la cocina del colegio. Las llamas se han propagado muy rápidamente y las tres primeras plantas se han llenado de mucho humo. Los profesores han invitado a los alumnos a salir de las clases con rapidez y esto ha provocado que las escaleras se colapsasen provocando empujones y alguna caída. ¿Cómo podría haberse evitado esta situación?

Pistas para su resolución: diseñar un plan de evacuación para situaciones de emergencia que pueda aplicarse con rapidez y eficacia. Posibles Acciones: concreción de las funciones de los diferentes miembros de la Comunidad en situaciones de emergencia, señalización de seguridad que facilite la salida de los protagonistas, curso de primeros auxilios, organización de simulacros, etc.

Caso 2: ¡Perdidos en el museo!

Un grupo de alumnos del Primaria quieren visitar el museo de historia de su ciudad por primera vez, pero les informan que la visita la deberán realizar solos ya que el guía está enfermo, los mapas del museo se han acabado y únicamente dispondrán de 2 horas. ¿Cómo planificar una visita previa sin moverse del aula?

Pistas para su resolución: organizar la visita para poder acercarse a las obras principales del museo. Planificar itinerarios, seleccionar las obras y buscar información valiosa sobre las mismas creando fichas técnicas de cada una de ellas, buscar vídeos de expertos que expliquen sus características y cómo fueron creadas. Posibilidad de crear un prototipo de app o utilizar alguna aplicación -como por ejemplo Prezi, o Power Point- para que toda esta información quede bien organizada y pueda compartirse con otras personas.

⁸⁹ La Metodología Basada en Problemas es utilizada habitualmente en los programas propuestos para los alumnos más capaces por su capacidad de enfrentarlos a problemas reales de la sociedad y de las comunidades a los que puedan encontrarles solución. Pueden consultarse los programas: *Future Problem Solving* <https://www.fpspi.org/> y *Odyssey of Mind* <https://www.odysseyofthemind.com/2021ltproblems/>.

El profesor-acompañante explicará los pasos que se deberán seguir y la metodología de trabajo para cada uno de ellos que quedan resumidos en la Tabla 19. Esta definición permitirá que cada grupo pueda trabajar a distinto ritmo, ejecución y niveles de profundidad.

Tabla 18. Cuadro-resumen de las fases de trabajo en el Gran Reto

PASO 1	PASO 2	PASO 3
<i>Presentación y organización inicial</i>	<i>Trabajo en equipo y resolución del problema</i>	<i>Exposición del trabajo delante de una audiencia</i>
Formación de los grupos	Análisis del problema	Grabación de un vídeo
Lectura del problema	Planificación del trabajo	Elaboración Diario de Aprendizaje
Elección del coordinador y asignación de responsabilidades	Selección estrategias de investigación	Evaluación del proceso y el producto final
Creación de la carpeta de grupo en <i>Google Drive</i>	Resolución del problema	

Fuente: Elaboración propia

Paso 1. Presentación y organización inicial

Los alumnos serán agrupados en grupos de 4 miembros. Estos compartirán mesa y materiales y deberán elegir un nombre que los identifique. Una vez hayan recibido el problema a resolver, deberán elegir quién será el coordinador y concretar el resto de responsabilidades que asumirá cada integrante: secretario, portavoz y encargado del material. Cada agrupamiento deberá utilizar la herramienta de *Google Drive* y crear una carpeta compartida con su nombre donde se almacenarán, de forma centralizada, todos los archivos que se vayan generando. Todos los miembros podrán entrar en ella, simultáneamente, desde distintos dispositivos- ordenadores, tablets, etc.- y acceder a los diferentes archivos que se vayan generando -documentos, fotografías, vídeos, presentaciones, etc.- para poder trabajar en ellos, modificándolos o ampliándolos facilitando la incorporación de nuevas ideas y avances en la investigación por parte de todos los miembros del grupo. El profesor-acompañante podrá acceder a estos documentos que se estén creando de manera grupal y realizar un seguimiento de la distribución de las tareas y del trabajo que realice cada estudiante. Esta revisión le permitirá realizar un *feedback* concreto y personalizado a cada grupo y alumno en particular a partir de escribir comentarios en el mismo documento, animando a los alumnos en su progreso y ofreciendo consejos para mejorar el trabajo analizado.

Paso 2. Trabajo en equipo y resolución del problema

Cada agrupación dispondrá de 8 semanas para finalizar su reto considerando esta temporalización de la manera más flexible posible para adaptarse a cada equipo. Si algún grupo acabase antes, se revisaría su trabajo para valorarlo y ofrecer alguna orientación de mejora o de ampliación si se creyese oportuno para enriquecer el proyecto. En cambio, si alguno necesitase más tiempo se le otorgaría la posibilidad de disponer de más sesiones de trabajo realizando un seguimiento mayor de sus acciones. El tutor-acompañante del grupo podrá asignar diferentes niveles de complejidad entre los componentes de un mismo equipo según las características y competencias que cada uno de ellos demuestre. Los escolares, en todo momento, podrán pedir ayuda cuando perciban que necesitan asesoramiento u orientación.

Durante el periodo de trabajo los estudiantes deberán seguir los siguientes pasos:

- Leer y analizar el escenario del problema para determinar qué deben resolver, probar o demostrar.
- Utilizar sus conocimientos previos para realizar los primeros pasos que le acerquen a la solución: ¿qué sabemos? ¿qué vamos a hacer?
- Planificar el trabajo detectando qué áreas deberán explorar, favoreciendo que cada miembro pueda tomar sus propias decisiones, pero evitando que se convierta en una división que lleve a cada escolar a desarrollar una parte al margen del grupo: ¿cómo lo vamos a conseguir?
- Realizar una primera lluvia de ideas para, posteriormente, validarlas y comprobar si las hipótesis son acertadas para la solución del problema.
- Seleccionar la información, los recursos y los materiales que consideren que necesitarán para resolver el enigma a partir de la mejor solución.
- Resolver el problema formulado.

Paso 3. Exposición del trabajo delante de una audiencia

Cada grupo grabará un video como síntesis para defender su trabajo. Con él deberán presentar, de forma clara y original, las conclusiones a las que hayan llegado y el resultado final de su investigación. Este será analizado y valorado por el profesor-tutor y el resto de profesionales que participen en esta actividad. Paralelamente, cada miembro del grupo deberá colgar el vídeo en su blog personal. Durante el proceso, además, cada agrupación realizará un diario de aprendizaje convirtiéndose en el instrumento principal de constatación que permitirá hacer el seguimiento de sus progresos y de las conclusiones a las que vayan llegando. La elaboración del diario posibilitará a los escolares identificar y corregir errores a tiempo real, así como ir avanzando en su cometido. Igualmente, cada escolar deberá autoevaluar su trabajo, el realizado por el equipo y los resultados obtenidos a partir de una pauta de autoevaluación – *Ver Anexo 10. Pauta de autoevaluación del trabajo realizado en el Gran Reto*. La evaluación por parte del profesor-acompañante y el resto de profesionales que participen en la actividad consistirá en una valoración del proceso, del trabajo individual y grupal y de la presentación final a partir del vídeo de síntesis siguiendo una pauta de evaluación. - *Ver Anexo 11. Pauta de evaluación para el trabajo efectuado por cada grupo en el Gran Reto*-. La valoración realizada por los diferentes profesionales será analizada por el

profesor-acompañante y comunicada a los alumnos. Por último, se animará a cada grupo a presentar su trabajo al resto de agrupaciones y, si se da la oportunidad, a otros alumnos del colegio.

2.1.7.2.3. ¡Implicate!

Desde el interés de presentar actividades auténticas relacionadas con la mejora de la Comunidad Educativa y del entorno donde viven los alumnos, esta nueva propuesta grupal consistirá en la elaboración de un proyecto de Aprendizaje-servicio (ApS)⁹⁰. La propuesta se convertirá en una excelente oportunidad para atender y mejorar una necesidad social del propio colegio o del entorno⁹¹ vinculando la acción, el conocimiento y los valores. La propuesta recibirá el nombre de *¡Implicate!* y animará a los alumnos a asumir un papel protagonista a través de la acción. Esta práctica solidaria permitirá a los escolares encontrar sentido a lo que estudian, asumir un compromiso con la Comunidad Educativa o con una entidad local y descubrir la relevancia que tiene su trabajo escolar en el mundo real y en su propio éxito de futuro (Cf. Hewlett Foundation, 2014). Habitualmente este tipo de propuestas se realizan con alumnos de etapas superiores, pero el programa apuesta por hacerlo con los estudiantes seleccionados por reconocer el habitual interés y preocupación por los temas sociales y ambientales y por las excelentes habilidades de resolución de problemas que presentan habitualmente los alumnos con capacidad superior como se describe en el apartado II.3.1.2.

Pasos a seguir para el desarrollo de la actividad

En esta ocasión los escolares trabajarán en grupos de 5 o 6 miembros. La puesta en marcha de la iniciativa conllevará diferentes pasos:

a) Preparación inicial y establecimiento de alianzas

El profesor-acompañante, ayudado por el Equipo Base Interdisciplinar, realizará una planificación inicial sobre los posibles proyectos que podrían realizar los estudiantes dentro o fuera del colegio, colaborando con entidades, asociaciones, fundaciones o instituciones del entorno donde los participantes pudiesen realizar un servicio social ajustado a sus posibilidades. Esta selección deberá permitir elegir propuestas que puedan despertar su curiosidad y estimular su compromiso social teniendo en cuenta sus características, necesidades y los recursos materiales y humanos de los que disponga el centro. Posteriormente, se contactará con cada entidad para consultar si es posible una colaboración. Si fuese posible, se redactará un acuerdo de colaboración con cada una de ellas. Este compromiso conllevará la especificación del tipo de servicio que realizarán los alumnos, qué aprendizajes se pretende que logren, cómo y cuándo se desarrollará la colaboración, que actividades realizarán los alumnos y qué responsabilidades asumirá

⁹⁰ Metodología pedagógica que permite la personalización del aprendizaje conectando el aprendizaje con la vida y la realidad de los estudiantes. Metodología descrita en la parte teórica de este trabajo. Para ampliar la información puede consultarse: www.redaps.wordpress.com, www.zerbikas.es, www.aprenentageservei.cat.

⁹¹ La motivación principal de esta actividad en *Talent 360* es conseguir que los alumnos aprendan a dar sentido a su aprendizaje y a ser útiles a los demás. El ApS ayudará a reforzar la valoración del propio talento en beneficio propio y en la mejora de la sociedad y aumentar el interés y la motivación por el trabajo escolar.

cada parte. Por último, será necesario establecer qué tipo de seguimiento conjunto se realizará de los escolares y cómo se evaluará su trabajo. Esta valoración conjunta ayudará a determinar si se cree oportuno poder volver a repetir la acción en un futuro con los mismos alumnos o con otros escolares.

b) Presentación de los proyectos y elección por parte del alumnado

El profesor-acompañante coordinará la visita de personas externas al centro representantes de las entidades o instituciones con las que se haya llegado a un acuerdo de cooperación para que puedan compartir con el alumnado una situación en la que se les pide colaboración. Estas presentaciones también podrán realizarlas un padre, madre o profesor del centro que colabore con alguna de estos colectivos y se añadirá la oportunidad para que algún miembro de la Comunidad Educativa pueda exponer una necesidad detectada en el colegio donde se necesite apoyo. Si alguna de estas presentaciones no pudiese hacerse presencialmente, podría plantearse la posibilidad de hacerlo a través de una video llamada. La tipología y número de instituciones con las que se colabore dependerá del contexto donde esté ubicado el centro. Algunos ejemplos de organizaciones o instituciones podrían ser: la Asociación de Vecinos, la Asociación de Padres y Madres del colegio, ONGs que trabajen por los derechos humanos, entidades que dediquen su esfuerzo al cuidado del medio ambiente o instituciones públicas como ayuntamientos, centros sanitarios, cuerpo de bomberos o de seguridad, entre otras. Las actividades de servicio comunitario que se priorizarán estarán relacionadas con ámbitos donde se puedan llevar a cabo un amplio abanico de tareas y acciones y su elección estará condicionada por la tipología de alumnado con el que se esté trabajando. A continuación, se presenta una selección de propuestas que puedan servir de inspiración:

Tabla 19. Modelo de propuesta clasificada por ámbitos de servicio, tareas y acciones a realizar

Ámbitos de servicio	Descripción de tareas	Ejemplo de acciones
<i>Acompañamiento a personas con discapacidad intelectual o motriz, personas mayores o niños o jóvenes que realicen una educación hospitalaria.</i>	Conocer y compartir tiempo y actividades con personas que presenten algún tipo de discapacidad, vulnerabilidad o enfermedad mostrando respeto, tolerancia y compromiso.	Visita a residencias de ancianos, centros de día de mayores, centros ocupacionales para jóvenes con diversidad funcional u hospitales para realizar actividades como: la representación de una obra de teatro o concierto, lectura de poemas o textos, organización de talleres de cocina, manualidades, informática y uso del móvil, etc. Edición de un programa de radio semanal para que puedan escucharlo los niños ingresados

		en el hospital o los ancianos de una residencia.
<i>Protección del medio ambiente y el patrimonio cultural.</i>	Sensibilizar a la población sobre su responsabilidad y la necesidad de compromiso en la conservación, respeto y defensa del medio ambiente y el patrimonio cultural.	Realizar tareas de limpieza y conservación de un parque o zona común cercana a la escuela. Documentarse para organizar una ruta turística para dar a conocer los lugares más emblemáticos del pueblo o la ciudad. Denunciar el deterioro del entorno a partir de una campaña publicitaria de sensibilización ofreciendo soluciones para un mejor cuidado. Organizar campañas o colaborar con algunas promovidas por ONG para denunciar temas relacionados con la preservación del medio ambiente: necesidad del uso de las energías renovables para el ahorro energético, deforestación, calentamiento del planeta, reciclaje de residuos, protección de animales en peligro de extinción, etc.
<i>Solidaridad, derechos humanos y cooperación para el desarrollo.</i>	Conocer, defender y denunciar situaciones de injusticia que vivan diferentes colectivos.	Organizar una campaña de recogida de productos de primera necesidad o juguetes en buen estado para las familias más vulnerables del colegio o del barrio. Carrera solidaria para todos los alumnos de la etapa o el colegio para la recaudación de fondos que se destinarán a apoyar alguna campaña o proyecto de cooperación que lleve a cabo organización o fundación del entorno.

		Organización de actividades para dar a conocer los Derechos Humanos al resto de alumnos del centro, como por ejemplo a partir de un taller, una charla de un especialista, etc. Campaña para denunciar la vulneración de los derechos de los niños y niñas que padecen situaciones de pobreza.
<i>Promoción de la salud y la seguridad.</i>	Conseguir recursos y sensibilizar a la población de la importancia de la salud personal y grupal y de la seguridad ciudadana.	Campaña para explicar los beneficios de practicar algún deporte y organización de talleres para motivar la actividad física entre los participantes. Campaña de Donación de sangre implicando a la Comunidad Educativa y al vecindario. Campaña para explicar la importancia de llevar una buena alimentación y la adquisición de hábitos saludables a partir de la organización de talleres de cocina.
<i>Acompañamiento a la formación y la lectura.</i>	Compartir tiempo y saberes.	Narrar cuentos a alumnos más pequeños del centro, de otros colegios o a alumnos de algún colegio de Educación Especial. Trabajo de apoyo con alumnos del Ciclo Inicial que puedan mostrar dificultades en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura.
<i>Mejora del centro escolar.</i>	Colaborar por la mejora del colegio concretando acciones y medidas que impliquen a diferentes integrantes de la Comunidad Educativa.	Campaña de sensibilización entre el alumnado para que se realice un correcto reciclaje de los residuos que se generan en la hora del recreo. Concreción de medidas relacionadas con el ahorro energético: apagar luces cada vez

		que se salga del aula, cierre de puertas, etc. Decoración de las carteleras de los pasillos con mensajes que inciten un clima de acogida y respeto en el colegio. Proyecto para implementar nuevos juegos en el patio para los alumnos de Educación Infantil que estimulen el movimiento. Adecuación de zonas en el patio para jugar a juegos de mesa y fomentar los juegos tradicionales convirtiéndose en alternativas a los juegos de pelota.

Fuente: Elaboración propia

Una vez se presenten los proyectos que se consideren más pertinentes y las entidades con las que se podrá colaborar, cada grupo de alumnos elegirá uno para poder empezar a trabajar en él.

c) Definición y planificación del proyecto por grupos

El profesor-acompañante ayudará a cada grupo a definir y estructurar el proyecto con detalle. Si se creyese oportuno, podría organizar alguna experiencia previa que simulase el trabajo que los estudiantes tendrán que efectuar en un futuro. Estos simulacros contribuirán a que los escolares puedan entender mejor las tareas que deberán realizar, a clarificar conceptos y dudas y a que los estudiantes puedan sentirse más seguros. La tipología de estas iniciativas podrá variar según el grupo. Por ejemplo, se podría realizar el visionado de un video donde aparezcan personas que desarrollen actividades similares a las que los estudiantes tendrán que efectuar, organizar una visita previa al centro para conocer las instalaciones o usuarios que asisten a él con los que interactuarán, etc.

La planificación del proyecto deberá especificar los siguientes aspectos:

- El colectivo con el que quiere colaborar.
- El título del proyecto.
- Los objetivos de aprendizaje y las materias, contenidos y competencias que se que se persiguen y trabajarán durante el proyecto.

- Los objetivos del servicio⁹² y las tareas concretas que lo conformarán.
- La concreción de los recursos y materiales que se precisarán y cómo podrán lograrse.
- La temporalización de las actividades.
- El compromiso y responsabilidades a las que se compromete cada alumno y grupo.

Parte de esta información podrá quedar resumida en una ficha explicativa similar a la que se presenta a continuación:

Ficha Técnica	
Nombre del proyecto:	Objetivos de aprendizaje:
Entidad con la que se colabora:	Objetivos del servicio:
Nombre de los participantes:	Contenidos curriculares y competencias:
Descripción de la actividad/es:	Recursos y materiales:
Calendario:	Difusión del proyecto:

Figura 6: Modelo ficha organización proyecto grupal ApS. Elaboración propia.

Para activar los conocimientos previos de los alumnos se realizará una primera dinámica a partir de la técnica de la *lluvia de ideas* para conversar sobre las tareas y ámbito de servicio que cada grupo haya elegido⁹³. Los alumnos deberán anotar las ideas que les parezcan más apropiadas y creativas y discutir cuáles llevarán a cabo trabajando en colaboración y aprovechando las capacidades y lo que cada miembro puede aportar. La posibilidad que se ofrece a los estudiantes de elegir el ámbito y lugar donde desarrollar su proyecto favorecerá el trabajo de contenidos curriculares y el aumento de la motivación e implicación de los alumnos, así como el fomento de la iniciativa personal y autonomía.

⁹² El profesor-acompañante deberá ayudar a los alumnos a concretar objetivos tangibles y visibles y a valorar los resultados que se vayan adquiriendo. Este análisis continuo animará una mayor implicación y gestión del proyecto por parte de los estudiantes.

⁹³ Habitualmente, en los ApS es el docente quien asume la responsabilidad de elegir y preparar el proyecto. En *Talent 360* se insiste en la importancia de que sea un trabajo compartido con los alumnos facilitando que puedan darse cuenta de que sus conocimientos, acciones y decisiones pueden convertirse en agentes reales de cambio.

d) Realización del proyecto

Previamente a la puesta en marcha del proyecto, el profesor-acompañante revisará de nuevo la propuesta con los estudiantes aportando ideas que puedan reforzarla y mejorarla. Cuando los alumnos tengan que salir del centro, siempre deberán hacerlo acompañados por un adulto. La implicación de las familias en la propuesta se convierte en una pieza clave ya que se les pedirá ayuda para acompañar a los alumnos en sus actividades fuera del colegio, para apoyar al profesor-acompañante como expertos de alguna temática específica que pueda abordar algún grupo y para colaborar en la valoración del trabajo y seguimiento de los estudiantes.

Durante la realización del servicio, el profesor-acompañante establecerá una comunicación continua con las diferentes entidades o instituciones con las que se esté colaborando para poder coordinar las visitas, extraer el máximo beneficio de las experiencias y para detectar y resolver las dificultades que pudiesen surgir.

e) Evaluación

Esta etapa adquiere una gran relevancia. El trabajo del alumnado se deberá evaluar durante todo el proceso, permitiendo incorporar una profunda reflexión y valoración después de su finalización. Se deberá incluir la evaluación de los resultados académicos como de los resultados del servicio, así como una valoración realizada por los propios estudiantes, el profesor-acompañante, las personas responsables de realizar el seguimiento de los alumnos en las entidades u organizaciones con las que haya colaborado y por parte de los padres que participen.

Evaluación por parte del alumnado

Cada grupo deberá realizar una pequeña memoria que recoja la descripción de su proyecto y experiencia en el formato que se encuentren más cómodos: resumen escrito, esquema, dibujo, vídeo, colección y descripción de fotografías, etc. Posteriormente, todos los grupos presentarán, a partir de una exposición oral, su experiencia al resto de la Comunidad de *Talent 360*. Para ello podrán crear algún soporte que les facilite esta presentación: presentación Power Point, mural, etc. El profesor-acompañante animará un debate sobre qué consecuencias creen que han podido tener las diferentes actividades en el colectivo de personas con las que han interactuado o cómo beneficiará su iniciativa en la Comunidad Educativa. Los escolares también podrán compartir, de forma individual, cómo se han sentido realizando estas actividades. El profesor-acompañante será el encargado de ir recogiendo notas sobre los comentarios y opiniones para acabar exponiendo unas conclusiones al respecto, que se compartirán con el grupo y que servirán para completar la evaluación de la propuesta.

Asimismo, se invitará a cada alumno a realizar una autoevaluación de su trabajo a partir de la *Escalera de Metacognición*⁹⁴. Las preguntas a las que deberá dar respuesta son:

1. ¿Qué he aprendido?
2. ¿Cómo lo he aprendido?
3. ¿Para qué me ha servido?
4. ¿En qué otras ocasiones puedo usar lo aprendido?

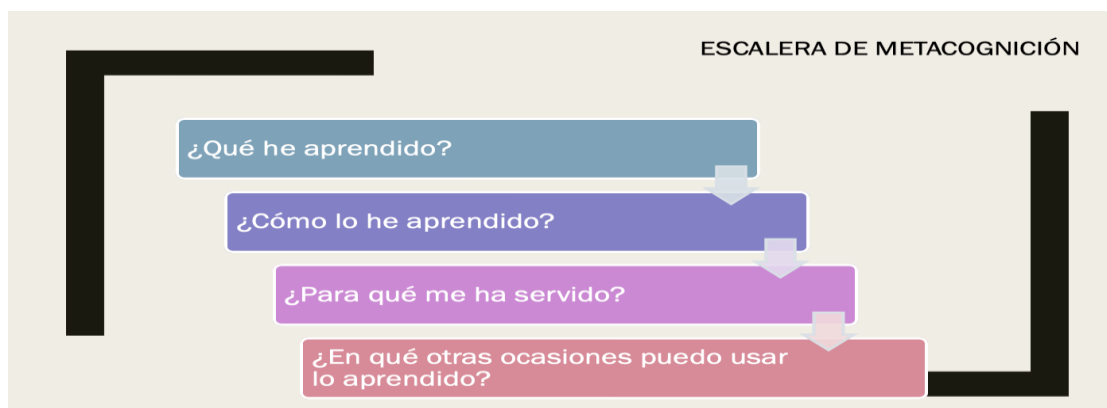


Figura 7: Escalera de metacognición. Elaboración propia.

Posteriormente, compartirá sus respuestas con el profesor-acompañante en sus encuentros personales valorando su experiencia, especificando qué es lo que más le ha gustado y supuesto más esfuerzo y cuáles cree que son sus grandes aportaciones en el proyecto. Este intercambio ayudará a los estudiantes a tener una mayor consciencia sobre sus fortalezas y limitaciones y posibilitará buscar los medios para poderlas seguir desarrollando o mejorando.

Evaluación por parte del profesor-acompañante

El profesor-acompañante valorará el trabajo de cada grupo y el trabajo realizado por cada estudiante a partir de la valoración de diferentes criterios recogidos en una rúbrica -ver Tabla 21- y a partir de las conversaciones con ellos en los encuentros personales. Estos criterios serán previamente explicados a los estudiantes para que tengan un conocimiento de ellos.

⁹⁴ Estas preguntas permitirán a cada alumno a hacerse consciente de su proceso individual de aprendizaje y realizar una autoevaluación en profundidad. Este tipo de actividades, poco habituales en el aula, permitirán que el escolar se haga corresponsable de su evaluación y se responsabilice de sus actividades.

Tabla 20. Rúbrica para evaluar el trabajo de grupo y el trabajo individual en *¡Implicate!*

Puntuación:

Excelente: 4 puntos. Bueno: 3 puntos Regular: 2 puntos Deficiente: 1 punto

Criterios para evaluar el grupo	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Elaboración y presentación de la propuesta	Han elaborado y presentado una excelente propuesta.	Han elaborado y presentado una buena propuesta.	Han elaborado y presentado una propuesta regular.	Han elaborado y presentado una mala propuesta.
Colaboración entre los miembros	Han sabido colaborar para mejorar el trabajo.	La mayor parte de los miembros ha sabido colaborar para mejorar el trabajo.	La colaboración no siempre ha sido buena.	Ha colaboración entre los miembros ha sido mala.
Progresos académicos y competenciales	Se han constatado excelentes progresos.	Se han constatado buenos progresos.	Se han constatado regulares progresos.	Se han constatado muy pocos progresos.
Consecución de los objetivos de aprendizaje	Se han logrado excelentemente los objetivos de aprendizaje.	Se han logrado bien los objetivos de aprendizaje.	Se han logrado de manera regular los objetivos de aprendizaje.	No se han logrado los objetivos de aprendizaje.
Consecución de los objetivos de servicio	Se han logrado excelentemente los objetivos de servicio.	Se han logrado bien los objetivos de servicio.	Se han logrado de manera regular los objetivos de servicio.	No se han logrado los objetivos de servicio.
Tipo de interacción con los usuarios de la organización o del proyecto del centro	La interacción ha sido muy buena.	La interacción ha sido bastante buena.	La interacción ha sido poca y pobre.	Casi no ha habido ningún tipo de interacción.
Responsabilidad delante de las tareas a realizar	El grupo ha realizado todas las tareas.	El grupo ha realizado casi todas las tareas.	El grupo ha hecho menos tareas.	El grupo ha hecho muchas menos tareas.

<i>Criterios para evaluar a cada estudiante</i>				
Participación y cooperación en el grupo	Ha participado y cooperado totalmente.	Ha participado y cooperado bastante.	Ha participado y cooperado poco.	Apenas ha participado y cooperado.
Capacidad para aportar ideas útiles y buscar soluciones a los problemas	Ha mostrado una excelente capacidad para aportar ideas y solucionar problemas.	Ha mostrado una buena capacidad para aportar ideas y solucionar problemas.	Ha mostrado poca capacidad para aportar ideas y solucionar problemas.	Ha mostrado una nula capacidad para aportar ideas y solucionar problemas.
Realización de sus funciones y responsabilidades	Ha hecho todo lo que tenía que hacer.	Ha hecho casi todo lo que tenía que hacer.	Ha hecho menos de lo que tenía que hacer.	Ha hecho muy poco de lo que tenía que hacer.
Implicación en las actividades	Se ha implicado totalmente.	Se ha implicado bastante.	Se ha implicado poco.	Apenas se ha implicado.
Esfuerzo para alcanzar los objetivos	Su esfuerzo ha sido excelente.	Su esfuerzo ha sido bueno.	Su esfuerzo ha sido regular.	Su esfuerzo ha sido nulo.
Disfrute delante de la actividad	Ha disfrutado muchísimo delante de la actividad.	Ha disfrutado bastante delante de la actividad.	Ha disfrutado poco delante de la actividad.	Ha disfrutado muy poco delante de la actividad.

Fuente: Elaboración propia

Evaluación por parte de los representantes de la organización y de los padres

Los representantes de las entidades con la que los alumnos hayan colaborado y los profesionales del centro que hayan participado en el proyecto de mejora deberán realizar una evaluación de cada grupo de la misma manera que se le pedirá hacerla a los padres implicados. Esta evaluación se realizará a partir de un cuestionario que ayudará a valorar 4 aspectos:

- Valoración general del impacto de la acción del grupo en la organización o Comunidad Educativa
- Evaluación del trabajo realizado por el grupo y por cada alumno.
- Grado de consecución de los objetivos.
- Actitud y relación de los alumnos con los usuarios (en el caso que el proyecto implique la relación con otras personas).

Cuando se crea oportuno, la persona que realice la evaluación también podrá valorar el trabajo y/o actitud de algún alumno en particular que le haya llamado su atención por motivos diferentes: predisposición, participación o implicación en el trabajo. Para facilitar el máximo de recogida de esta información se propone un ejemplo de instrumento. Ver *Anexo 12: Ejemplo de instrumento para utilizar en la evaluación por responsables de entidades, profesionales y padres en ¡Implicate!* -Esta información será compartida con el profesor-acompañante valorizando el intercambio para poder conocer todo lo vivido y aprendido por los estudiantes y poder determinar qué debería mantenerse y qué mejorarse en futuras colaboraciones. Para dar a conocer el trabajo realizado por los alumnos e impulsar iniciativas similares en otros grupos y cursos del colegio, los estudiantes realizarán una descripción de su proyecto y experiencia en sus blogs personales y el profesor-acompañante los anunciará en la web y en las redes sociales del centro para que el resto de la Comunidad Educativa pueda conocerlos y valorar el trabajo realizado.

2.1.7.2.4. ¡Propuestas para cambiar el mundo!

En esta ocasión los alumnos se enfrentarán a una nueva dinámica que deberán realizar de manera grupal, siguiendo diferentes agrupamientos. La actividad estará relacionada con el Día Internacional de la Felicidad, 20 de marzo, proclamado por Naciones Unidas - <https://www.un.org/es/observances/happiness-day> - y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la misma organización como estrategia para conseguir un futuro sostenible para todas las personas. El propósito principal de la iniciativa es invitar a los estudiantes a conocer y entender la importancia que adquieren estos objetivos en su vida y futuro y para la felicidad de la humanidad.

El profesor-acompañante será el encargado de presentar y explicar cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a partir de la imagen que recoge los 17 propósitos propuestos:



Figura 8: Objetivos de desarrollo Sostenibles (ODS) (Naciones Unidas, 2015
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>)

Posteriormente, se organizará un debate para discutir cómo el logro de estos objetivos podría influir en la vida y felicidad de las personas. Tras esta primera actividad, los alumnos trabajarán en pareja y cada una deberá profundizar en la comprensión de alguno de los ODS. El número de objetivos a trabajar por cada agrupación estará condicionado por el número de parejas que se formen. Cada pareja deberá realizar las siguientes tareas:

- Leer el objetivo/s asignado/s para entender su significado.
- Resumir cada objetivo en un solo párrafo.
- Pensar cómo explicar al resto de compañeros el objetivo/s trabajado/s utilizando diferentes métodos de exposición para responder a todos los estilos de aprendizaje. Ejemplo: a través de un mural o *visual thinking*, un vídeo, una explicación, etc.
- Elegir una canción y una imagen que puedan relacionarse con el objetivo/s para amenizar la presentación y complementar la presentación.
- Describir una actividad a realizar en el colegio o en el contexto próximo al mismo que pudiese favorecer la consecución del objetivo y mejorar la vida y felicidad de otras personas.

Ejemplo:

Objetivo 1: Fin de la pobreza.

Actividad: Organizar una Campaña solidaria para recoger ropa en buen estado para donarla a familias o colectivos que la necesiten. La recogida se realizará en las instalaciones del colegio y los alumnos del Ciclo Medio ayudarán a organizarla por tallas.

Esta actividad deberá resumirse en el siguiente modelo de ficha:

Ficha de la actividad	
Objetivo Desarrollo Sostenible	
ODS: Objetivo/s actividad: Duración:	Presentación y descripción de la actividad:
Metodología: Lugar donde se realizará:	Participantes:

Figura 9: Ficha para sintetizar la actividad sobre el ODS. Elaboración propia

El carácter de la propia actividad propiciará el trabajo interdisciplinar permitiendo la conexión entre contenidos de distintas materias. En clase, las parejas expondrán el trabajo realizado al resto de compañeros. Cuando todas las parejas hayan finalizado, el profesor-acompañante les propondrá la última actividad. Todos los alumnos, conjuntamente, deberán preparar una exposición visual que pueda ilustrar los 17 objetivos trabajados. Los alumnos se dividirán en subgrupos, según sus habilidades y preferencias, y recuperarán el trabajo efectuado por parejas, seleccionando la información, las imágenes y los textos que permitan describir mejor cada objetivo y la propuesta de acciones propuestas para mejorar la vida de las personas. El papel de profesor-acompañante será fundamental para ayudar a los escolares en la preparación de la exposición colaborando en la selección y organización de la información y las fotografías con el objetivo de conseguir que los objetivos se describan con claridad y se consiga una coherencia de estilo. En este trabajo se podrá fomentar la participación de las familias y de algún profesor de Educación Artística y Tecnología favoreciendo el trabajo colaborativo entre diferentes miembros de la comunidad escolar. En paneles de cartón se irá organizando toda la información, priorizando la descripción de los 17 objetivos y la exposición de las acciones que se proponen para conseguirlos. Una vez la exposición esté finalizada, se buscará un lugar en el centro para ubicarla para que otros grupos de alumnos y las familias puedan visitarla. Se pensará cómo difundir la existencia de este proyecto utilizando diferentes canales que disponga el colegio: mail, web del colegio, blogs personales de los alumnos, redes sociales, etc. para conseguir la máxima difusión. También podría ser acertado pensar en algún lugar o institución cercana al colegio para poderla ofrecer para que otros usuarios pudiesen disfrutar de ella como, por ejemplo: otros colegios, centros culturales, asociaciones, bibliotecas, etc. Esta promoción podría animar que otras clases o las propias familias quisiesen llevar a cabo alguna de estas acciones de mejora, así como los propios alumnos la comunidad de *Talent 360*.

Simultáneamente, durante todo el proceso, el profesor-acompañante realizará una observación y seguimiento del trabajo de cada estudiante tanto cuando trabaje en pareja, como en grupo. Su implicación en el proyecto se concretará en el liderazgo del mismo, ofreciendo ayuda a los alumnos siempre que lo requieran y animándolos a comprometerse en sus tareas. Si se diese el caso, también podría proponer maneras complementarias de enfocar las iniciativas que quisiesen materializar los estudiantes. Para la valoración del alumnado, el profesor-acompañante dispondrá de una rúbrica y animará a cada escolar a complementar un Cuestionario de Autoevaluación -puede revisarse un modelo en el *Anexo 13: Rúbrica para evaluar el trabajo en parejas y el trabajo individual en la elaboración de la exposición en ¡Propuestas para cambiar el mundo!* y en el *Anexo 14: Cuestionario de autoevaluación actividad ¡Propuestas para cambiar el mundo!* -. Para finalizar, en una asamblea con el grupo, se efectuará una evaluación de las diferentes propuestas del proyecto y una valoración sobre los aspectos positivos y negativos de la experiencia para poder utilizar los resultados para la mejora de futuras repeticiones de la actividad. Será útil contar con las valoraciones que puedan realizar el resto de profesionales y padres que colaboren e intervengan en la actividad, así como de las personas que visiten la exposición, dentro o fuera del centro, para poder determinar el grado de satisfacción sobre el trabajo realizado. Para recoger estas valoraciones se pondrá una caja fijada en unos de los paneles con unos rotuladores y unos termómetros dibujados en cartulinas, numerados del 10 al 100, que permitan graduar el nivel de agrado de los visitantes de manera anónima. En el dorso, también

podrán escribir qué les ha gustado más de la exposición y qué han encontrado a faltar. Toda esta información se compartirá con los alumnos y servirá para retroalimentar y generar propuestas de mejora.

2.1.7.2.5. ¡La escuela ideal!

Para brindar la oportunidad a los alumnos de involucrarse con disfrute y pasión en su aprendizaje a través de un reto creativo y, partiendo de la enorme curiosidad que presentan habitualmente los alumnos más capaces, se propondrá una actividad para ser realizada en grupos cooperativos. Los estudiantes deberán trabajar en grupos de 4 para conseguir objetivos comunes y cada escolar asumirá un cargo y unas responsabilidades que deberá ejercer aprendiendo a dialogar, negociar y consensuar con el resto de miembros. La propuesta consistirá en idear una maqueta del colegio imaginando mejoras para convertirlo en un lugar ideal para jugar y aprender. Manteniendo un carácter lúdico en su desarrollo, la actividad estará dividida en dos partes:

- a) *Elaboración de la maqueta:* cada grupo deberá elegir un nombre para su proyecto y recreará una maqueta que represente un nuevo colegio. Deberán construirla a través de la manipulación y el uso libre de diferentes materiales reciclados partiendo de una caja de cartón. La maqueta deberá reproducir el edificio/s del colegio y podrán modificar la organización de su interior y el exterior del centro. Se animará a los estudiantes de cada agrupación a conversar compartiendo sus ideas y a hacer previamente algún boceto con dibujos de la escuela que se vayan imaginando para plasmarla finalmente en su creación. Una vez haya todos los grupos hayan finalizado se organizará una exposición en la clase y los estudiantes podrán explicar su proyecto con el resto de compañeros. Inicialmente, el profesor-acompañante ofrecerá consejos sobre como construir una maqueta a partir de la visualización de algún video o mostrando fotografías. Una vez que cada agrupación inicie su trabajo supervisará los avances que vayan realizando y ofrecerá su ayuda cuando los alumnos lo precisen. Además, deberá asegurar un trabajo adecuado para todos los participantes para evitar que alguno pueda sentirse sobrecargado o descolgado del grupo.
- b) *Portafolio de Sueños:* la segunda parte del trabajo en el proceso de mejora del colegio exigirá que cada agrupación, haciendo uso creativo del lenguaje escrito, componga un portafolio. Cada página se dedicará a describir una idea que lleve a la mejoría del colegio acompañada de un plan que explique cómo hacerlo posible. La descripción podrá realizarse con un texto escrito acompañado por un dibujo, fotografía, un esquema, un croquis, etc. Cada grupo adaptará decisiones particulares entorno al número y extensión de las propuestas que desee exponer, priorizando más la calidad que la cantidad. Estas propuestas podrán estar enfocadas a mejorar la distribución de recursos que dispone el centro para que se puedan maximizar las oportunidades de aprendizaje y disfrute de los alumnos, la organización de actividades que se conviertan en experiencias valiosas y significativas para diferentes grupos de la Comunidad Educativa o el arreglo de los espacios para que sean más polifacéticos y eficientes y puedan utilizarse por más usuarios.

La evaluación de ambas actividades demandará la implicación del alumnado, así como la del profesor-acompañante. En primer lugar, en relación con la maqueta, se realizará una evaluación del trabajo entre compañeros. Cada grupo tendrá una rúbrica -queda recogida en la Tabla 22- para evaluar el trabajo de los demás agrupamientos. En primer lugar, tendrán tiempo para observarlas y preguntar todo aquello que precisen para comprender el trabajo realizado por sus pares. Posteriormente, complementarán la siguiente rúbrica que facilitará la valoración del conjunto de elementos de la tarea.

Tabla 21. Rúbrica para evaluar el trabajo manual (maqueta) del resto de grupos

Nombre del proyecto:
Nombre de sus integrantes:
Puntuación Total:

	4 Muy bien	3 Bien	2 Regular	1 Insuficiente
<i>Presentación y limpieza</i>	La maqueta está muy bien finalizada y está muy limpia.	La maqueta está bien finalizada y está limpia.	La maqueta no está muy bien finalizada y tiene manchas.	La maqueta está mal finalizada y tiene muchas manchas, bordes doblados, etc.
<i>Uso de materiales y recursos</i>	Han utilizado una gran cantidad de materiales y recursos para la elaboración del trabajo.	Han utilizado distintos materiales y recursos para la elaboración del trabajo.	Han utilizado pocos materiales y recursos para la elaboración del trabajo.	Han utilizado muy pocos materiales y recursos para la elaboración del trabajo.
<i>Creatividad</i>	El trabajo realizado es muy original.	El trabajo realizado es original.	El trabajo realizado es poco original.	El trabajo realizado es muy poco original.
<i>Implicación</i>	La maqueta demuestra mucho tiempo y esfuerzo en su elaboración.	La maqueta demuestra tiempo y esfuerzo en su elaboración.	La maqueta demuestra poco tiempo y esfuerzo en su elaboración.	La maqueta demuestra muy poco tiempo y esfuerzo en su elaboración.

La valoración de la maqueta irá acompañada de la evaluación del *Portfolio de sueños* como producto creativo final. Cada grupo deberá leerlos y asignar una puntuación del 1 al 5 (siendo el 1 el valor más bajo) sobre distintos elementos relacionados con la creatividad como son:

- La fluidez: entendida como la capacidad para generar un número elevado de ideas.
- La originalidad: entendida como el grado de novedad que ofrece la propuesta.
- La elaboración: entendida como el grado de desarrollo y acabado de la propuesta.

Ambas puntuaciones se sumarán y cada grupo conseguirá una puntuación final. Una vez se acaben estas dos actividades evaluativas, en gran grupo, el profesor acompañante propondrá un debate a partir de una serie de preguntas que los estudiantes deberán preparar previamente con su grupo. Posteriormente se pondrán en común las respuestas y los estudiantes podrán agregar nuevas opiniones si lo desean libremente. Las preguntas para reflexionar serán:

- ¿Os ha parecido interesante construir una maqueta?
- ¿Qué os ha parecido más fácil? ¿qué os ha costado más? ¿Por qué?
- ¿Qué os ha parecido más interesante y menos en la elaboración del *Portfolio de Sueños*?
- ¿Creéis que habéis aprendido a través de las actividades y tareas realizadas?
- ¿Creéis que el proyecto ha sido útil? ¿Por qué?
- ¿Las sesiones dedicadas a las diferentes tareas han sido suficientes?

El coloquio permitirá constatar los aspectos que han funcionado bien y aquellos que se podrían mejorar en próximos proyectos. Después, cada escolar deberá escribir un artículo en su blog explicando brevemente el proyecto donde ha participado y qué ha aprendido en relación con los conocimientos, el hacer y el sentir y qué podría haber hecho para mejorar su trabajo. Paralelamente, durante todo el proceso, el profesor-acompañante recogerá datos sobre los estudiantes a partir de un registro de observación de la actividad cooperativa que estén realizando, fijándose en el trabajo individual y grupal y atendiendo los siguientes aspectos que quedan resumidos en la Tabla 23 para darles respuesta.

Tabla 22. Registro de observación de la actividad cooperativa

<i>Observación individual de cada escolar</i>	<i>Observación del grupo:</i>
▪ Aporta ideas al grupo: ▪ Asume su rol y desempeña sus responsabilidades: ▪ Muestra una buena adaptabilidad y flexibilidad: ▪ Muestra capacidad de reflexión: ▪ Respeta la opinión del resto de compañeros: ▪ Muestra capacidad resolutive: ▪ Muestra capacidad para ayudar y apoyar al resto de miembros del grupo: ▪ Nivel de rendimiento: alto-medio-bajo ▪ Nivel de implicación y dedicación: alto-medio-bajo ▪ Nivel de habilidades comunicativas y organizativas: alto-medio-bajo	▪ Se respetan y se animan para mejorar el trabajo: ▪ Disposición para pedir y prestar ayuda: ▪ Nivel de rendimiento: ▪ Nivel de implicación y dedicación: ▪ Calidad del trabajo: alto-medio-bajo ▪ Manejo del tiempo: alto-medio-bajo ▪ Nivel para la resolución de los problemas:

Fuente: Elaboración propia

Una vez se haya finalizado todo el trabajo y el profesor haya examinado previamente la evaluación realizada por los estudiantes del resto de compañeros, compartirá su valoración con cada estudiante y con cada grupo. Las maquetas finalizadas se expondrán en un lugar del colegio que permita que otros compañeros del centro como los padres y madres que quieran verlas puedan hacerlo. Para concluir esta actividad, los grupos tendrán la oportunidad de presentar sus proyectos delante de algunos de los miembros del Equipo Directivo del colegio para que estos puedan conocer y considerar sus propuestas. Normalmente las actividades que se realizan en el aula tienen poco recorrido real y en *Talent 360* se convierte en un factor esencial para que el aprendizaje sea significativo y eficaz.

Fase 3: Definición del Plan Personal de Aprendizaje (PPA)

Como hemos especificado anteriormente, la intervención en *Talent 360* estará asociada a la definición del Plan Personal de Aprendizaje -PPA- de cada alumno. Esta planificación personal deberá ser libremente formulada, asumida, ejecutada y permanente evaluada. Su concreción favorecerá que cada estudiante pueda desenvolverse en su vida personal y escolar adquiriendo los conocimientos, hábitos y actitudes que le permitan conocer y valorar sus propias capacidades para hallar y desarrollar la alegría de vivir (Juste, López y Peralta, 2001). En *Talent 360* el diseño del Plan Personal de Aprendizaje partirá del análisis de la capacidad del potencial de cada estudiante e incluirá un Mapa Guía que recogerá el trabajo curricular que deba realizar cada escolar. EL PPA será confeccionado por el profesor-acompañante junto con cada alumno, optando por un liderazgo compartido. A su vez, el plan deberá estar

consensuado con los tutores del curso para favorecer vínculos de conexión entre el trabajo que realice el escolar dentro y fuera del aula ordinaria y evitar repeticiones en las diferentes materias o áreas de aprendizaje. El mentor-especialista colaborará en la elaboración del Plan incorporando en él su propuesta de enriquecimiento. Cuando el mentor-especialista sea un alumno o un padre esta aportación deberá ser tutelada por el profesor-acompañante que, a partir de una reunión conjunta, recogerá toda la información que se crea oportuna incorporar en el PPA. También deberá incorporarse toda la información o propuestas que vayan surgiendo en el transcurso del curso escolar que puedan complementar el conocimiento y trabajo de cada alumno.

3.1 Elementos a tener en cuenta en la elaboración del Plan Personal de Aprendizaje (PPA)

En *Talent 360* la definición de los Planes Personales de Aprendizaje de los alumnos, con el propósito de lograr una instrucción personalizada, deberá tomar en consideración:

a) En relación con el alumno:

1. Reconocer a cada aprendiz como un ser original, irrepetible, autónomo, creativo e íntegro.
2. Partir de la información recogida en los tests, pruebas complementarias y Perfil Personal del Talento.
3. Realizar una valoración de sus conocimientos previos, a partir de evaluaciones diagnósticas de diferentes materias, siempre que se inicie una nueva propuesta didáctica.
4. Fijar objetivos personales para cada estudiante, pudiéndose fijar nuevos si el alumno fuese capaz de lograrlos con anterioridad a lo esperado, así como tener la opción de ampliar el tiempo para conseguirlos si necesitase de un mayor periodo por la aparición de alguna dificultad.
5. Acompañar al alumno para llegue a ser capaz de gobernar su propia vida y proceso de aprendizaje, aceptando la responsabilidad de sus acciones a partir del trabajo de habilidades de auto-conocimiento y auto-regulación.
6. Definir propuestas de aprendizaje que permitan la adquisición de nuevos conocimientos desde un enfoque lo más significativo e interdisciplinar posible.
7. Organizar el contacto y los encuentros con expertos, presenciales o virtuales, que estimulen la apertura a nuevas áreas de aprendizaje.
8. Ofrecer al estudiante la oportunidad continua de poder dar a conocer lo que va aprendiendo al resto de compañeros y a otras audiencias, dentro y fuera del ámbito escolar.
9. Realizar una evaluación continua de todo el proceso, priorizando la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

b) En relación con el profesor-acompañante:

1. Acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos para potenciar sus fortalezas y dar respuesta a sus dificultades con las ayudas más adecuadas.
2. Definir objetivos personales para cada estudiante, generando procesos que permitan el desarrollo de su talento y la construcción significativa del conocimiento por parte del escolar.
3. Elegir las estrategias, los métodos, los materiales y los recursos que simplifiquen la exposición y comprensión de la nueva información teniendo en cuenta las preferencias de aprendizaje de los alumnos.
4. Idear una multi-oferta de propuestas que favorezca un aprendizaje comprometido e independiente.
5. Realizar una adecuada temporalización, respetando el ritmo de aprendizaje y trabajo de cada alumno.
6. Evaluar el grado de dominio conseguido en relación con los objetivos a lograr, así como del rendimiento, la dedicación y la actitud delante de los distintos trabajos escolares y la relación con el resto de compañeros.

c) En relación con las familias

1. Presentar a las familias el Plan Personal de Aprendizaje de su hijo.
2. Crear vínculos positivos para el intercambio de información interviniendo como red de apoyo.
3. Elaborar conjuntamente el Proyecto familiar con cada familia.
4. Ofrecer a todas las familias del centro una propuesta formativa específica sobre la atención y acompañamiento de los niños con alta capacidad y animarlos a participar⁹⁵.
5. Organizar encuentros para que las familias con hijos con alta capacidad puedan compartir su día a día y participar en propuestas que pudiesen surgir a partir de este intercambio de intereses y necesidades.

3.1.1 El Proyecto Talent Familiar

Como elemento diferenciador y valioso en *Talent 360*, el tutor-acompañante redactará el *Proyecto Talent Familiar* con cada familia⁹⁶. Este tendrá como objetivo principal motivar el intercambio de información y la acción conjunta para favorecer el desarrollo afectivo, intelectual y emocional de cada estudiante y la obtención de mayores logros

⁹⁵ En *Talent360*, no solo se cree necesaria la formación específica del profesorado sino también de las familias y otros miembros de la Comunidad Educativa.

⁹⁶ La relación familia-escuela se convierte en un pilar fundamental en la educación de los alumnos con capacidad superior y por ello, también en *Talent 360*. La unión de criterios entre el entorno escolar y la familia y una formación específica sobre la alta capacidad se convierten en acciones prioritarias para facilitar una adecuada comprensión y atención de este grupo de alumnos.

educativos. Durante su redacción será necesario tener presente la tipología de cada familia y la forma de proceder de cada una de ellas por su influencia en el desarrollo personal y académico de los alumnos -para ampliar esta información se propone revisar el apartado II.7.3.3. que aparece en la parte teórica de este mismo trabajo-.

Los encuentros serán trimestrales y en ellos el tutor-acompañante, conjuntamente con los progenitores, conversarán sobre diferentes temas según las necesidades de cada momento, por ejemplo, se basarán las conversaciones en: conocer la visión del alumno de su vivencia en el colegio, descubrir el tipo de relación que establece en casa con los progenitores y el resto de familiares, sobre sus amistades, aficiones, hábitos de orden y autonomía, sobre dificultades y progresos, entre otros. Esta cooperación posibilitará el enriquecimiento y el poder establecer metas comunes para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante y asegurar el desarrollo pleno de sus capacidades. Asimismo, proporcionará al alumno una percepción de acercamiento, proximidad y seguridad entre la escuela y la familia. Por otra parte, además de los encuentros presenciales, podrá haber una comunicación online o telefónica siempre que haya novedades para compartir, así como utilizar la agenda del alumno para notificaciones de carácter más inmediato.

Toda esta información quedará recogida en el *Proyecto Talent Familiar* estructurada en diferentes apartados:

- *Datos personales:* nombre del alumno, del tutor-acompañante, del tutor del curso y de los padres o tutores legales.
- Concreción de los *objetivos trimestrales* que se pretenden lograr para estimular el desarrollo máximo del escolar.
- Descripción de las *responsabilidades y los compromisos* que asumirá cada parte para obtener estos propósitos.
- Especificación de las *actividades* donde habrá una participación activa de las familias, tanto dentro del centro escolar como fuera del mismo.
- *Concreción de las entrevistas* que se realizarán trimestralmente y resumen de las mismas.
- *Evaluación trimestral* del trabajo realizado conjuntamente: estará orientada a valorar el grado de consecución de los objetivos, determinando qué aspectos son necesarios modificar, readaptar o seguir trabajando.

Paralelamente a estos encuentros, se presentará una formación específica para las familias. Estas propuestas formativas propiciarán, a su vez, nuevos espacios para favorecer una mejor experiencia académica de los estudiantes y un aumento de su implicación y rendimiento.

3.1.2 Programa formativo para las familias

Con el objetivo de mejorar la formación que brinda el centro escolar en relación con el conocimiento y la atención educativa de los alumnos con alta capacidad, se ofrecerán encuentros formativos para las familias con el propósito de guiar y ayudar su tarea educativa. Esta iniciativa no estará dirigida exclusivamente a aquellas familias que tengan hijos con capacidad superior, sino también a todas aquellas que, aunque no los tengan, pudiesen mostrar interés en formarse y saber más sobre las características y necesidades de estos estudiantes. Desde la importancia que se le otorga a la orientación personal, educativa y académica en el programa, se pondrán a disposición de los progenitores distintas “*Cápsulas formativas*”. Las sesiones pretenden convertirse en espacios para aprender, formarse y compartir experiencias y conocimientos aplicables a la realidad personal y familiar de cada alumno y familia, abriendo nuevos caminos de intercambio y colaboración. La programación formativa deberá estar abierta a valorar cualquier demanda específica o necesidad que los progenitores pudiesen plantear con el objetivo de dar respuesta a todas las tipologías de familias.

Estas *Cápsulas formativas* tendrán diferente tipología y podrán ser presenciales u online. Entre ellas destacan:

- a) *Charlas formativas*: las ponencias estarán realizadas por expertos en la materia. La temática de las mismas estará relacionada con las características y necesidades de este colectivo de alumnos, la desmitificación de ideas erróneas que ensombrecen su conocimiento, sobre su identificación, motivación y rendimiento y su atención y acompañamiento personal y académico dentro y fuera del aula.
- b) *Café-tertulia*: los encuentros estarán liderados por un docente o un padre o madre con formación específica sobre el alumnado con alta capacidad. Cada sesión girará alrededor de un tema específico relacionado con los retos que las familias deben afrontar con sus hijos como, por ejemplo: cómo hablar de las capacidades a sus hijos, cómo encarar los miedos relacionados a un posible etiquetaje, sobre la importancia de los hábitos de estudio, cómo potenciar las aptitudes intelectuales y las relaciones sociales, cómo ayudar en el uso de la tecnología, entre otros. Se animará a los padres a exponer sus dificultades, miedos y dudas en relación con el crecimiento de sus hijos a nivel personal, social o escolar. Estos espacios darán pie al intercambio de experiencias y recursos aplicables dentro y fuera del ámbito familiar.
- c) *Talleres prácticos para las familias*: estarán liderados por algún miembro del Departamento de Atención a la Diversidad o el orientador del centro con formación específica en acompañamiento emocional. Los encuentros tendrán como objetivo convertirse en actividades teórico-prácticas que supongan un soporte emocional a las familias. En ellas se reflexionará conjuntamente y se trabajará en el desarrollo de habilidades que permitan favorecer el proceso por el que pasan los padres en el momento de reconocer las aptitudes de capacidad superior de sus hijos, sobre cómo empatizar con sus hijos en la percepción de sus propias capacidades, o sobre cómo generar relaciones familiares cooperativas y armoniosas. Se proporcionarán recursos y orientaciones para entender, apoyar y mejorar en el ámbito emocional, afectivo, académico y social y para orientar en

la toma de decisiones. Se pondrá una atención especial en los estudiantes que puedan presentar una doble excepcionalidad o en las niñas con alta capacidad por ser estudiantes con una posible vulnerabilidad superior.

- d) *Talleres de enriquecimiento donde puedan participar padres e hijos conjuntamente*: las propuestas estarán dirigidas por algún especialista y tratarán áreas temáticas que pudiesen interesar a los estudiantes como el medio ambiente, el Universo, la tecnología, la historia, etc. También se organizarán talleres vinculados directamente al trabajo de las emociones, la comunicación efectiva y al desarrollo de la creatividad que permitan al estudiante explicar su visión de las cosas, abordar las propuestas desde diferentes perspectivas y buscar nuevas opciones y alternativas a las situaciones y dificultades. Estos espacios colaborarán en la mejora de los vínculos afectivos familiares y en el autoconcepto y la autoestima de los propios escolares.
- e) *Teatro-fórum*: propuesta orientada a los progenitores donde se propondrá el visionado de alguna película u obra teatral que pudiese generar un debate relacionado con el reconocimiento de la complejidad de las emociones en el desarrollo de los hijos, el conocimiento de las características y capacidades de los escolares o de otros tópicos interesantes para las familias, aportando herramientas eficaces que favorezcan un desarrollo emocional y social equilibrado de los estudiantes. Estos encuentros podrán estar liderados por profesionales del centro con formación en la gestión de grupos y la atención emocional.
- f) *Organización de actividades educativas fuera del centro*: entre estas iniciativas destacarían las salidas culturales -como la visita a museos, exposiciones, conciertos etc. - y las salidas relacionadas con el conocimiento del medio -excursiones, actividades deportivas, talleres medioambientales, etc.-. Su planificación recaerá conjuntamente en el profesorado y en las propias familias.
- g) *Encuentro con familias de otros centros educativos*: se organizarán encuentros, presenciales o virtuales, con padres de alumnos con capacidad superior para hablar sobre las necesidades de los alumnos, fomentar el intercambio de experiencias, promover acciones que puedan beneficiar su desarrollo personal y académico, y que permitan el intercambio de recursos y apoyos.

En resumen, una programación formativa dirigida a la familia en el contexto escolar que contribuirá a derribar mitos y estereotipos que pudiesen dificultar u obviar las necesidades personales y educativas de los alumnos más brillantes y a mejorar la construcción positiva de las relaciones familiares. Avanzar en la atención de las necesidades particulares de las familias de este colectivo de escolares supondrá además una mejora en su seguimiento y acompañamiento y propiciará la participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Concreción del Plan Personal de Aprendizaje y el Mapa Guía

Después de todas las consideraciones planteadas previamente, la definición del Plan Personal de Aprendizaje (PPA) de cada estudiante deberá realizarse trimestralmente e incluirá los siguientes apartados:

3.2.1 Datos y objetivos personales

Este apartado recogerá los datos del alumno, de los profesionales que participen en el programa y los objetivos personales que el profesor-acompañante fije conjuntamente para y con cada estudiante. Los objetivos previstos podrán ampliarse si son conseguidos antes de lo previsto. La presentación de propuestas diversas, amplias, de diferente grado de dificultad y realización y la introducción de contenidos relacionados con el desarrollo social y afectivo posibilitará ofrecer una respuesta motivadora, con carácter personalizador, adaptada a cada escolar.

DATOS PERSONALES		
Nombre y apellidos: Fecha de ingreso al centro escolar: Fecha de incorporación al programa <i>Talent 360</i> :		
DATOS DE LOS PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA		OBJETIVOS PERSONALES
Tutor acompañante: Tutor aula:	Experto-especialista: Otros:	Obj. 1: Obj. 2: Obj. 3:

Figura 10: Información sobre los datos del alumno, profesionales y objetivos personales

3.2.2 El Perfil Personal del Talento de cada estudiante

El profesor-acompañante será el encargado de complementarlo dándose tiempo para conocer a cada alumno pudiendo consensuar sus observaciones y elecciones con el tutor del alumno, con otros profesionales que hayan trabajado con él con anterioridad o lo estén haciendo en ese momento impartiendo alguna materia, con la familia y con el propio escolar. El Perfil Personal del Talento deberá estar accesible a todos los profesionales que participen en el programa y actualizarse siempre que haya un cambio significativo relacionado con el estudiante o su entorno. El seguimiento personalizado de cada alumno posibilitará conocer cómo vive su participación en *Talent 360*, cómo es su relación con el resto de compañeros y también sobre cómo influye su asistencia al proyecto en la relación con los miembros del grupo clase de referencia. El respeto y la atención de sus características individuales, el conocer cómo aprenden, de qué conocimientos parten y su acompañamiento y motivación favorecerá el desarrollo de un

auto concepto realista y positivo en relación con sus capacidades, aprendiendo a afrontar de forma constructiva las dificultades. Un *feedback* constructivo y continuo posibilitará valorar lo que el alumno siente, sabe o es capaz de hacer, así como lo que le cuesta o aun no conoce, favoreciendo a su vez su auto conocimiento y auto evaluación.

3.2.3 Mapa Guía de Aprendizaje

Diseñado conjuntamente, entre el profesor-acompañante y cada estudiante, priorizará la descripción de:

- Las áreas o materias y los temas de interés seleccionados para trabajar trimestralmente concretando los contenidos, las habilidades y actitudes que se priorizarán en cada momento.
- Las metodologías, técnicas y recursos que se utilizarán.
- Los métodos e instrumentos de evaluación que se emplearán durante el proceso.
- La descripción de la planificación de las actividades donde participará el estudiante. En ella se concretarán las actividades individuales: *ConoCE* y *ConoceTE* y las grupales: *Innóvate*, organizadas a su vez en diferentes propuestas: Grupos *Talent+*, Tutorías entre iguales, el Gran Reto, ¡Implícate!, ¡Propuestas para cambiar el mundo! y ¡La escuela ideal!

Estas últimas posibilitarán el desarrollo de sus habilidades interpersonales y el poder afrontar retos con el resto de compañeros con entusiasmo y flexibilidad.

3.2.4 Proyecto Talent Familiar

El conocimiento de las particularidades del entorno familiar y social de cada escolar ayudará a conocerlo, entenderlo y acompañarlo de manera más adecuada. La potenciación de los lazos con las familias favorecerá el desarrollo integral de cada escolar. El *Proyecto Talent Familiar* recogerá los objetivos que se pretenden conseguir conjuntamente entre la familia y el colegio y las responsabilidades y los compromisos que asumirá tanto el profesor-acompañante como los progenitores para lograrlos. También deberá recopilar las actividades en las que cada familia cooperará en el ámbito escolar y su participación en las distintas ofertas formativas.

III.4.4. EVALUACIÓN FORMATIVA

La etapa final engloba la descripción de un aspecto de gran relevancia en el programa y que compromete directamente a todos los bloques anteriores, como es la evaluación. Desde un enfoque pedagógico personalizador, la evaluación se convierte en el componente central del proceso de enseñanza y aprendizaje como regulador fundamental por su papel formativo, competencial, global y continuado. La documentación del proceso del alumno permite conocer los aprendizajes que van realizando en un período de tiempo determinado, recogiendo evidencia, analizándolas y tomando decisiones que permitan adaptar la instrucción y las propuestas hacia el logro de los objetivos, al remedio de deficiencias y a la mejora del aprendizaje aplicando estrategias adaptables a la particularidad y estilo de aprendizaje de cada estudiante⁹⁷. Durante el programa, se posibilitará a los alumnos demostrar sus aprendizajes de forma diversa y se utilizarán una variedad de instrumentos y técnicas que facilitarán su valoración y evaluación. En la siguiente Tabla 24, siguiendo la misma organización de los bloques precedentes, se presentan los elementos a ser considerados en relación con la evaluación individualizada y multidimensional del alumnado por la que se opta en *Talent 360*.

Tabla 23. Fases Evaluación Formativa.

	EVALUACIÓN FORMATIVA
Fase 1	Aspectos a tener en cuenta en el proceso evaluativo
Fase 2	Momento de realización de la evaluación
Fase 3	Instrumentos, técnicas y actividades para la recogida de información y la regulación del proceso de aprendizaje
Fase 4	Evaluación del programa

Fuente: Elaboración propia

Fase 1: Aspectos a tener en cuenta en el proceso evaluativo

El programa permitirá que los alumnos evalúen y valoren sus propias actuaciones (autoevaluación), que realicen una evaluación mutua y conjunta con otros compañeros (coevaluación) y que el profesor-acompañante y otros participantes del programa efectúen una evaluación dirigida y aplicada que posibilite la mejora del aprendizaje de los estudiantes (heteroevaluación) y estimar las fortalezas y las limitaciones de los alumnos y los medios para darles respuesta. Durante el proceso evaluativo se deberán tener presente los siguientes aspectos:

⁹⁷ En *Talent 360* la evaluación se contempla en una importante estrategia de aprendizaje, en lugar de únicamente en una comprobación de resultados finales como habitualmente se convierte en el contexto escolar.

- a) *La participación del alumno*: cada estudiante, como máximo protagonista de su aprendizaje, deberá implicarse activamente en la supervisión de su proceso individual asumiendo una responsabilidad real y compartida con el profesor-acompañante. El seguimiento y el asesoramiento que realice el profesor-acompañante será clave para potenciar la implicación del estudiante y favorecer el desarrollo de su autonomía personal y la motivación hacia el aprendizaje. Considerando el papel protagónico del alumno y la importancia que se le atribuye en *Talent 360* a la potenciación de su iniciativa personal y su espíritu reflexivo y crítico se promoverá que cada estudiante pueda regular su propio proceso de aprendizaje y aprenda a valorar el trabajo del resto de compañeros. Esta doble opción posibilitará enriquecer el proceso y favorecer la mejora de los resultados. La *autoevaluación*⁹⁸ permitirá que el escolar llegue a ser capaz de evaluar, valorar o autocorregir su proceso, rendimiento, logros y producciones⁹⁹ implicando un proceso de meta cognición. Se le invitará a hacer autovaloraciones de las tareas en sus diferentes fases: preparación, desarrollo y conclusión teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Este trabajo le permitirá también descubrir necesidades y nuevos intereses, detectar errores para subsanarlos, aprendiendo a valorar los éxitos conseguidos. El profesor-acompañante, en su papel de orientador y guía, proporcionará los criterios e indicadores a seguir. Este acompañamiento le permitirá comprender mejor el proceso que está realizando cada alumno y analizar qué tipo de valoración hace de su trabajo, de los contenidos, de su esfuerzo e implicación o de la relación con otros compañeros. *Talent 360* incluirá una propuesta variada de herramientas y técnicas para hacer realidad este protocolo auto evaluativo incluyendo: cuestionarios, rúbricas, test y ejercicios auto corregibles, el portafolio o carpeta de trabajos y las autovaloraciones que vaya registrando cada escolar en su blog personal.

En segundo lugar, la *coevaluación*, evaluación entre pares, posibilitará a cada participante recibir retroinformación por parte de sus pares. Los estudiantes tendrán la oportunidad de revisar y contrastar el trabajo de sus compañeros y hacer juicios críticos de manera individual o grupal que puedan conllevar la mejora del aprendizaje como resultado del trabajo realizado. Al trabajar de manera cooperativa y grupal, el intercambio se transforma en una oportunidad para compartir conocimientos, estrategias de aprendizaje y generar nuevas experiencias colectivas. Para que se produzca este intercambio de manera adecuada, evitar malentendidos y una crítica poco constructiva, es importante que el profesor-acompañante establezca criterios claros y rigurosos que deberán

⁹⁸ En *Talent 360* la autoevaluación es considerada como una estrategia de aprendizaje para educar la responsabilidad que permitirá al estudiante aprender a valorar y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Calatayud, 2002) y reconstruir continuamente su identidad como aprendiz. La autoevaluación es un método utilizado con muy poca frecuencia en la práctica docente (Talis, 2013) pero en este programa se apuesta por su uso frecuente para impulsar el análisis del proceso y la mejora del rendimiento.

⁹⁹ Cabe recordar que los estudiantes más capaces tienen tendencia al desarrollo temprano del locus de control interno (Clark, 2002) tomando la responsabilidad del éxito y fracaso y no atribuyendo estos a la suerte ni a otras personas. Esta capacidad los llevará a asumir riesgos, tomar decisiones y buscar alternativas a las dificultades que puedan aparecer. Ser menos impresionables a las opiniones de los demás, adjudicando su éxito a sí mismos.

seguir los participantes para realizar la actividad evaluativa transmitiendo a su vez la importancia de ser objetivos y honestos al evaluar a sus pares. El ambiente que se viva en el grupo facilitará el intercambio y la retroalimentación colectiva. Entre las herramientas que se utilizarán destacan los cuestionarios, la valoración de los blogs de los alumnos, las asambleas y la valoración de los productos finales.

- b) *Papel del profesor-acompañante*: el profesor-acompañante evaluará al alumno de manera integral, recogiendo el máximo de información posible durante todo el proceso y teniendo en cuenta sus aptitudes cognitivas, sus intereses singulares, estilo de aprendizaje y sus motivaciones. Realizará realimentaciones formativas, cualitativas y productivas en relación con aspectos cognitivos como psicoemocionales que acompañen el avance que realice el escolar, ayudándole a ser más consciente de su desempeño. Desde este conocimiento personal, durante el desarrollo de las diferentes propuestas educativas realizará avisos, valorará las aportaciones, detectará dificultades y posibles temores ofreciendo la ayuda que precise cada escolar en cada momento. El profesor-acompañante contará con la ayuda del orientador del centro y el resto de profesionales que participen en el programa para complementar la valoración y para colaborar en el asesoramiento al alumnado.
- c) *Recopilación de información y valoración de los conocimientos previos*: la adquisición de información que realice el profesor-acompañante deberá ser rica, viable, continua y precisa. Los datos sobre cada estudiante se adquirirán a partir de la observación diaria de su proceso, el registro y el análisis de datos, la valoración de su rendimiento, de su nivel de compromiso y a través del intercambio de información que se produzca con otros profesionales, con las familias y el propio alumno. Toda propuesta tendrá como referente el punto de partida del alumno y su contexto vital, convirtiéndose en el fundamento de la construcción de nuevos significados. El reconocimiento de sus conocimientos previos adquiridos gracias a experiencias anteriores posibilitará saber qué conoce ya sobre un tema o materia para adaptar la planificación, las estrategias y las propuestas didácticas al campo de estudio que se quiere abordar y a las particulares necesidades de cada escolar.
- d) *Análisis del progreso*: en *Talent 360* la evaluación se aleja de ser una herramienta de control que pueda frenar el desarrollo del potencial de cada escolar para convertirse en un elemento que posibilite realizar una valoración pedagógica continua y personalizada que permita comprobar si el escolar está realizando el proceso esperado y si es capaz de lograr los objetivos personales marcados. Los ajustes y las decisiones que se vayan tomando deberán adaptarse a sus características y necesidades para lograr la mejora de su rendimiento, implicación y resultados.

Fase 2. Momento de realización de la evaluación

Para un adecuado desarrollo del programa, la evaluación partirá de una exploración diagnóstica continua que permita analizar los conocimientos previos de los alumnos y su progreso para llegar a realizar una valoración final del grado en el que se alcanzan los objetivos propuestos y de los resultados. Según su propósito y momento, la evaluación adquirirá diferentes modalidades:

a) Evaluación Inicial, Diagnóstica o Predictiva

Adquiere suma importancia para la eficacia del programa atribuir una significación especial al diagnóstico completo que se realice del punto de partida de cada escolar al inicio del programa y de cada propuesta. Esta orientación permitirá planificar las actividades y detectar las dificultades y las potencialidades de los alumnos alejándose de la tendencia habitual de empezar a trabajar un área o tema sin valorar la situación inicial, las características y las capacidades personales de cada alumno y, especialmente, sus conocimientos previos. De manera individualizada, el profesor-acompañante efectuará comprobaciones de los conocimientos, habilidades, destrezas, creencias o prejuicios que posee cada alumno del tema que se inicia para evitar repeticiones innecesarias y una posible desconexión debido al aburrimiento. Además, se observará al alumno para analizar su capacidad de observación, planificación, generalización, esfuerzo, hábitos de estudio y cómo se posiciona ante los nuevos retos elementos imprescindibles para llegar a lograr los objetivos de aprendizaje pretendidos y maximizar al máximo su potencial.

b) Evaluación Formativa

Permitirá detectar el nivel de progreso de cada alumno permitiendo la recopilación de datos y la valoración continua de sus avances y de cómo se desarrolla en su entorno. Asimismo, posibilitará descubrir cómo está aprendiendo a fin de ofrecerle el apoyo diferenciado que precise en cada momento y poder reformular su itinerario de aprendizaje si fuese necesario. A diferencia de la evaluación tradicional, en *Talent 360* se opta por una evaluación formativa que impulse una regulación del aprendizaje realizada conjuntamente entre el alumno y el profesor. Durante todo el proceso, la observación y el *feedback* frecuente que realice el profesor-acompañante y el resto de profesionales que participen en el programa ayudará en la mejora del aprendizaje de los alumnos y en la corrección de posibles errores. De la misma manera, se favorecerán las propuestas que motiven la autoevaluación y la autorregulación por parte del alumno y la evaluación entre pares. La valoración que se vaya realizando será multidimensional considerando la parte académica pero también el desarrollo personal que esté realizando cada escolar para conseguir un rendimiento satisfactorio acorde a sus posibilidades. Por esta razón, se tendrán en cuenta, conjuntamente, los siguientes aspectos:

- Actitud en el aula
- Participación y capacidad para escuchar y comunicar
- Capacidad para colaborar y apoyar al resto de compañeros
- Grado de cumplimiento de los compromisos

- Grado de autonomía
- Nivel y calidad del trabajo

c) *Evaluación Sumativa o de Rendimientos*

Permitirá realizar una valoración final del progreso y de los resultados obtenidos respecto a la situación de partida de cada estudiante y no como comparación con el resto de compañeros, realizando un balance del grado y el nivel de competencia y dominio obtenidos en relación con sus metas personales. Se utilizarán instrumentos de medida que viabilicen la recogida de información para poder efectuar valoraciones de carácter cuantitativo y cualitativo.

Por todo lo anterior, este sistema evaluativo exigirá el desarrollo de una evaluación individualizada y multidimensional, alejándose de una evaluación grupal y estandarizada, para que se convierta en un nuevo punto de partida para nuevas propuestas y aprendizajes.

Fase 3: Instrumentos, técnicas y actividades para la recogida de información y la regulación del proceso de aprendizaje

El uso de múltiples instrumentos, técnicas y herramientas de evaluación y la utilización de diversas estrategias tiene como objetivo principal poder reunir la información necesaria para realizar de forma correcta una evaluación formativa. Al registrar y analizar los datos se deberá tener presente el momento en el que se realice la recogida de información, los objetivos de cada propuesta y la tipología del contenido y del trabajo que se pretende evaluar¹⁰⁰. Las actividades de evaluación deberán integrar también la evaluación de competencias, ya que éstas se materializarán en habilidades y destrezas. Esta recogida de datos permitirá obtener datos relacionados con el desempeño del alumno en las distintas situaciones propuestas. Acercarse a esta realidad posibilitará verificar, hacer correcciones, examinar el rendimiento y el dominio alcanzado, conocer los resultados del aprendizaje y las dificultades que hayan podido aparecer y no solo los éxitos o errores que se produzcan. Toda esta información posibilitará valorar la necesidad de modificar el material de instrucción y las actividades.

En la Tabla 25 que se presenta a continuación, recoge los instrumentos, técnicas y actividades de evaluación empleados en *Talent 360*, en relación con el momento de su utilización, que permitirán recoger evidencias y pruebas, sistematizar las valoraciones y verificar los logros o dificultades.

¹⁰⁰ Las practicas evaluativas más habituales en los centros escolares se limitan a la recogida de información a partir de pruebas escritas y exámenes, olvidando la información procesual que pueda adquirirse a través de la observación, las entrevistas o tutorías o el análisis de los trabajos de los alumnos.

Tabla 24. Instrumentos, técnicas y actividades de evaluación según el momento de su utilización

Momento de su utilización	<i>Evaluación Inicial, Diagnóstica o Predictiva</i>	<i>Evaluación Formativa</i>	<i>Evaluación Sumativa o de Rendimientos</i>
Instrumentos, técnicas y actividades de evaluación	Registro de observación directa del alumno dentro y fuera del aula. Tutorías personales y grupales y asambleas. Evaluación de conocimientos previos: tests de retos, formularios KPSI, preguntas abiertas, fichas de trabajo, resolución de ejercicios y problemas, pruebas orales. Ejercicios escritos auto corregibles y comentarios del blog personal. Lluvia de ideas Pruebas competenciales específicas de evaluación escritas o orales. Actividades exploratorias y de evocación para recuperar la información que el alumno ya sabe. Exposiciones temáticas orales.	Registro de observación y revisión sobre la conducta, el trabajo y las producciones. Trabajos individuales y Blog personal Comentarios escritos <i>Feedback</i> permanente sobre el proceso y las producciones. Diario de Aprendizaje Cuestionarios Debates y Exposiciones orales Tutorías entre iguales e individuales Portfolio o carpeta de trabajos y Portfolio de sueños Exposiciones temáticas orales	Registro de observación sobre el trabajo individual y grupal. Exposiciones temáticas y productos finales (maqueta, vídeos de síntesis, ...). Blog personal y Resolución de actividades Cuestionarios evaluativos y auto evaluativos y termómetro para graduar el nivel de agrado. Tutorías, reflexiones, Escalera de Meta cognición y asambleas. Informes de valoración, comentarios escritos y Diario de aprendizaje Rúbricas sobre el trabajo individual y grupal Portfolio o carpeta de trabajos y Portfolio de sueños Memoria de descripción del proyecto

Finalmente, el profesor-acompañante deberá redactar un informe final que recoja una valoración del paso de cada alumno por *Talent 360*. En él se especificará cómo ha sido su adaptación en el grupo, su nivel trabajo y se expondrán qué beneficios ha supuesto para el alumno su paso por *Talent 360*. Asimismo, se deberá determinar si se cree oportuno que el alumno pueda participar en el programa en nuevas ediciones o en otros cursos o propuestas que pudiesen complementar o profundizar el trabajo realizado en *Talent 360*, tanto en el propio centro escolar como fuera de él. Esta propuesta ayudará a ampliar y reforzar las alianzas entre los diferentes agentes educativos y las entidades o organismos locales. Además, en el caso que se haya detectado alguna dificultad, deberá describirse para poder poner en marcha los mecanismos necesarios para darle respuesta. El informe se añadirá al expediente del alumno y también será compartido con las familias.

Fase 4: Evaluación del programa

Una vez finalice la implementación del programa deberá realizarse una evaluación exhaustiva del mismo, tanto de los aspectos organizativos como participativos, para obtener conclusiones relevantes que permitan comprobar los logros de la intervención, si se han cumplido los objetivos propuestos y en qué grado. Se realizará un análisis exhaustivo de aspectos que hayan podido afectar, de manera directa o indirecta, en la implementación y en el resultado final para, posteriormente, poder tomar las decisiones oportunas sobre las posibles modificaciones que pudiesen impulsar la mejora de la propuesta. En segundo lugar, la evaluación facilitará la posibilidad de evaluar una futura adecuación del programa a otros grupos, ciclos o etapas educativas. Se cree conveniente que en la evaluación del plan participe el grupo responsable de la implementación, el Equipo Base Interdisciplinar, como todas las personas que hayan participado en él dotando de sentido el objetivo de dar voz a toda la Comunidad Educativa en todas las fases del despliegue del programa. A continuación, se explica cómo realizar este proceso de revisión y valoración que permitirá la recogida de información válida y fiable.

4.1 Evaluación a realizar por el Equipo Base Interdisciplinar

Los factores e ítems que deberán ser evaluados por este equipo quedan incluidos en la Tabla 26. La información presentada se organiza en ámbitos y, dentro de los mismos, se especifican los diferentes aspectos a valorar. En primer lugar, cada miembro del equipo deberá realizar una evaluación individual otorgando a cada aspecto un número del 1 al 4 (siendo el 4 la puntuación más alta). y, posteriormente, la contrastará con el resto del equipo en una sesión de trabajo. Una vez se hayan compartido las puntuaciones, se asignará un número consensuado final a cada aspecto. Este análisis correspondiente al diseño, despliegue e impacto del programa deberá impulsar propuestas de mejora para futuras repeticiones del mismo en el centro escolar, especialmente de aquellos ítems que hayan supuesto opiniones más polarizadas. Por contra, cuando el nivel de acuerdo entre los participantes sea más significativo podría considerarse que aquel factor otorga un plus de garantía educativa a la propuesta.

Tabla 25: Ámbitos y elementos a evaluar por el Equipo Base Interdisciplinar

Ámbitos	Aspectos a valorar	1	2	3	4
<i>Diseño y despliegue del programa</i>	Organización general del programa.				
	Claridad de los pasos a seguir para ser ejecutado durante un curso escolar.				
	Facilidad de aplicación.				
	Información inicial ofrecida a los profesionales del centro y a las familias				
	Actividades para el grupo de alumno: ▪ adecuación de las propuestas ▪ utilización de diferentes metodologías ▪ uso de nuevas tecnologías ▪ adecuación del material y los recursos ▪ adecuación de los criterios y procedimientos de evaluación				
<i>Proceso de Identificación del alumnado</i>	Facilidad de aplicación del test estandarizado seleccionado.				
	Organización de las fases <i>In level</i> y <i>Out of level</i> .				
	Procedimiento utilizado para la información de los resultados a: ▪ los profesionales ▪ las familias ▪ los alumnos				
<i>Alumnado</i>	Nivel de respuesta educativa ofrecida al alumnado más capaz.				
	Adecuación de las propuestas a las necesidades personales, cognitivas, emocionales y sociales del alumnado participante.				
	Nivel de interés o curiosidad de los alumnos por los temas trabajados.				
	Nivel de mejora de su aprendizaje.				
	Nivel de mejora de su rendimiento académico				

	Nivel de mejora de su capacidad creativa.	
	Nivel de mejora de las calificaciones académicas.	
	Aumento de su autoestima.	
	Aumento de su autonomía personal.	
	Incremento de la perseverancia y esfuerzo en la consecución de las metas.	
	Nivel de mejora de la capacidad de resolución de problemas.	
	Aumento de la cooperación con el resto de compañeros.	
	Mejora de las relaciones interpersonales con otros integrantes de la Comunidad <i>Talent 360</i> .	
	Mejora de las relaciones interpersonales con los pares del aula habitual.	
	Preferencia por el trabajo individual.	
	Preferencia por las propuestas grupales.	
<i>Profesionales participantes en el programa</i> (Tutores de los alumnos, Mentores-especialistas, miembros del Departamento de orientación, participantes de alguna actividad específica, etc.) * Esta evaluación se puede realizar de	Adecuación de la formación específica a las características de los participantes	
	Implicación en la identificación del alumnado.	
	Aumento de la carga de trabajo.	
	Coordinación entre los profesionales.	
	Colaboración entre los profesionales.	
	Trabajo con el grupo de estudiantes: ▪ Horario ▪ Número de integrantes ▪ Nivel de implicación de los alumnos	
	Reuniones con los estudiantes: ▪ Frecuencia ▪ Importancia para el seguimiento	
	Relación con las familias	

manera global o particular.	Optimización de las medidas educativas y los recursos de los que dispone el centro.	
	Adecuación de las técnicas e instrumentos para la evaluación.	
	Nivel de mejora de la acción educativa.	
<i>Profesor-acompañante</i>	Disponibilidad	
	Responsabilidad en la tarea.	
	Implicación en la identificación del alumnado.	
	Actitud y participación en la formación específica.	
	Nivel de conocimiento de cada alumno.	
	Nivel de respuesta a las necesidades particulares de los participantes.	
	Nivel de respeto de la velocidad de aprendizaje de cada escolar.	
	Seguimiento de cada escolar.	
	Seguimiento del grupo.	
	Autoridad intelectual ante el grupo	
	Nivel de liderazgo del grupo.	
	Nivel de preparación de las actividades.	
	Capacidad de creación de materiales diversos de ampliación y profundización.	
	Optimización de las medidas educativas y los recursos de los que dispone el centro.	
	Nivel de aplicación de las técnicas e instrumentos para la evaluación.	

	Actitud para colaborar con: ▪ los tutores ▪ el orientador u otros miembros del Departamento de Orientación. ▪ los Mentores-especialistas ▪ otros profesionales ▪ las familias ▪ instituciones, asociaciones o organizaciones externas al centro	
	Actitud delante de las dificultades.	
<i>Impacto sobre las familias</i>	Mejora de la relación escuela-familia.	
	Nivel de implicación y colaboración con las familias.	
<i>Impacto sobre el entorno</i>	Consideración del impacto real en el entorno próximo.	
	Mejora de la relación con entidades e instituciones locales.	
	Facilidad de coordinación con las entidades e instituciones locales.	
<i>Impacto en el centro escolar</i>	Mejora en la atención a la diversidad	
	Mejora del clima del centro	
	Mejora del aprendizaje en alumnos que no forman parte de la Comunidad <i>Talent 360</i>	

4.2 Valoración de las familias

Posteriormente, se invitará a las familias de los alumnos que han participado en el programa a realizar una evaluación sobre la propuesta de enriquecimiento. Su evaluación se considera particularmente importante para su mejora y para conocer si se han cumplido las expectativas que pudiesen tener en relación con los objetivos específicos del programa. Como primer núcleo de socialización e identificación, se les animará a contestar el siguiente cuestionario de preguntas abiertas, expresando libremente su opinión sobre los aspectos planteados.

Cuestionario para las familias

1. Información inicial recibida sobre el programa (claridad, concreción, etc.)
2. Claridad de los objetivos que se persiguen con la implantación del proyecto.
3. Proceso de selección donde ha participado su hijo.
4. Motivación mostrada por el niño o niña por pertenecer a la Comunidad *Talent 360*.
5. Adaptación de la propuesta curricular a las necesidades académicas, sociales y emocionales de su hijo.
6. Actividades realizadas por su hijo.
7. Propuestas donde ha podido participar.
8. Trato y seguimiento realizado por parte del profesor-acompañante.
9. Tipo de relación establecida con el profesor-acompañante y con el Equipo Base Interdisciplinar.
10. Actitud detectada en los profesionales que intervienen en el programa.
11. Programa formativo específico sobre la atención educativa de los alumnos con alta capacidad y cápsulas formativas.
12. Comunicación con otros padres con hijos con altas capacidades.
13. Satisfacción con el programa.
14. Propuestas de mejora u otros aspectos a comentar.

Las opiniones y sugerencias de los progenitores serán analizadas en dos niveles. En primer lugar, el Equipo Base Interdisciplinar realizará una evaluación de la información con el propósito de tenerla en cuenta para futuras ediciones¹⁰¹. Posteriormente, y de manera individual, cada familia tendrá una reunión juntamente con el tutor-acompañante y con el coordinador del Equipo Base Interdisciplinar donde se repasarán las respuestas y se dialogará sobre las mismas. Esta reunión individualizada pretende, a su vez, convertirse en un elemento más para la mejora de la relación entre los

¹⁰¹ Un aspecto a resaltar es que durante el desarrollo del programa las reuniones iniciales e intermedias con las familias facilitarán conocer sus opiniones, preocupaciones y sugerencias con la posibilidad de hacer alguna modificación, si así se considerase oportuno, sin esperar a la finalización del mismo. Al contrario de la mayoría de programas que se desarrollan en los centros como por ejemplo, el Plan de Convivencia o el Plan de Acción Tutorial, donde las familias únicamente son informadas de su existencia y funcionamiento pero no se les pide participación alguna, en *Talent 360* se les invitará a tomar parte en la elaboración y desarrollo de algunas de las propuestas buscando distintas maneras y ejerciendo diferente intensidad según la tipología familiar, su sentido de permanencia con el centro y su interés por conocer información sobre sus hijos.

progenitores y el centro escolar por la importancia que se le atribuye en el desarrollo integral del alumno. En segundo lugar, el estudio de los datos permitirá decidir si es necesario aumentar la participación de los padres en el programa y en la vida del centro escolar, y cómo lograr que su colaboración, orientación y apoyo se conviertan en acciones constructivas, coherentes y relevantes para el alumnado.

4.3 Valoración del alumnado

Siendo consecuentes con la importancia que se le atribuye en *Talent 360* al papel protagonista de los alumnos, la opinión de los mismos sobre el programa constituye un elemento imprescindible para obtener datos valiosos en su mejora. Su evaluación irá encaminada a que cada estudiante pueda valorar su participación, las propuestas de trabajo donde ha participado, su relación con los diferentes profesionales que le han acompañado en su trabajo, y su interacción con el resto de compañeros intelectuales similares del ciclo, otorgando la misma importancia tanto a las variables directamente relacionadas con el aprendizaje como a las relacionadas con el ámbito personal¹⁰². El alumno deberá completar el siguiente cuestionario:

Cuestionario para los alumnos

Nombre:

Nº	Puntos a considerar	Sí	No	Consideraciones
1 <i>Opinión global sobre el programa</i>	¿Volverías a participar?			
	¿Animarías a otros compañeros a participar en el programa?			
	¿Qué es lo que más te ha gustado?			
	¿Qué es lo que menos te ha gustado?			
2 <i>Opinión sobre las actividades</i>	Te ha gustado participar en: Grupos <i>Talent+</i> El Gran Reto ¡Implicate! ¡Propuestas para cambiar el mundo! ¡La escuela ideal			
	Cuando has trabajado solo, ¿Te has divertido?			
	¿Crees que has aprendido nuevas cosas?			
3 <i>Participación e interacción con el grupo</i>	¿Crees que has participado activamente en las actividades?			
	¿Te has sentido bien con tus compañeros?			

¹⁰² En la valoración que realicen los alumnos habrá que recuperar las expectativas previas recopiladas al inicio del programa que tenían los alumnos sobre su participación en *Talent 360* por su directo efecto en su implicación y en sus resultados (Alvarez, Núñez, Hernández García, González-Pienda y Soler, 1998).

	¿Has podido expresar tus opiniones y sentimientos con tranquilidad?			
4 <i>Relación con diferentes profesionales</i>	¿Te has sentido bien acompañado y ayudado por tu profesor-acompañante?			
	¿Te ha gustado conocer y trabajar con Mentores-especialistas en los grupos <i>Talent+</i> ?			
	¿Has conocido a otros profesionales que te han ayudado en tu trabajo? ¿Cómo ha ido tu trabajo con ellos?			
5 <i>Comentarios finales</i>	¿Te gustaría explicar alguna cosa más referente a tu participación en <i>Talent 360</i> ?			

4.4 Valoración del profesor-acompañante

Por considerarse uno de los agentes claves para el éxito o fracaso del programa, el profesor-acompañante será invitado a realizar una evaluación del programa alrededor de diferentes ítems o aspectos que deberá evaluar del 1 al 10, aportando una explicación complementaria si así lo desea.

Cuestionario para el profesor-acompañante

Nº	Aspectos a evaluar	Nota	Explicaciones complementarias
1	Ayuda recibida por parte del Equipo Base Interdisciplinar		
	Información recibida sobre los objetivos, etapas del programa y funciones a realizar		
2	Ayuda, coordinación y colaboración recibida por otros participantes del programa: - Tutores del ciclo - Orientador o miembro del Equipo de Atención a la Diversidad - Mentores-especialistas - Familias - Otros:		

3	Aula habitual de trabajo y recursos con los que se ha contado		
4	Número total de participantes		
5	Funcionamiento y motivación del grupo		
6	Formación específica recibida		
7	Propuestas didácticas realizadas: - Individuales - Grupales		
8	Seguimiento y calidad de los productos		
9	Métodos e instrumentos de evaluación utilizados		
10	Otros comentarios complementarios que se deseen añadir		

IV PARTE:

CONCLUSIONES

IV.1. Conclusiones generales

El objetivo principal de esta tesis era diseñar un Programa de Intervención Curricular Personalizador que permita optimizar la identificación y la atención educativa de los alumnos con alta capacidad de los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria. En líneas generales podemos afirmar que el objetivo planteado se ha logrado en su totalidad. Como se dijo al principio, no era un objetivo de esta tesis doctoral aplicar el Programa y evaluar su eficacia, tareas que se pretende hacer en un futuro una vez que se haya desarrollado un Programa de Intervención suficientemente solvente.

El objetivo general se ha podido alcanzar gracias a la labor de investigación emprendida sobre el ámbito de la alta capacidad que ha permitido, a su vez, conseguir abordar y lograr los objetivos específicos. A continuación, se describe cómo se ha realizado el logro de cada uno de ellos.

Objetivo 1. Realizar un análisis en relación con los cambios de conceptualización que ha sufrido el concepto de alta capacidad y describir los principales modelos teóricos: en la parte II del trabajo se presenta un extenso análisis de la evolución que ha sufrido el concepto de alta capacidad, cómo se ha entendido su medición a lo largo de la historia, y se dan a conocer los principales modelos teóricos, clasificados en dos grupos: modelos sistémicos y modelos basados en el desarrollo. La exposición de estos permite conocer de manera detallada algunos de los modelos en los que se apoya el programa de intervención que se presenta en la última parte de la tesis, convirtiéndose la suma de los mismos en un apoyo para la conceptualización y despliegue del mismo.

Objetivo 2. Detallar los rasgos generales que ayudan a definir al colectivo de alumnos con capacidad superior y los principales mitos y creencias que se le asocian: en la segunda parte del trabajo se dan a conocer los atributos generales que ayudan a caracterizar a los alumnos con alta capacidad y se presenta un amplio análisis sobre ideas erróneas, creencias y estereotipos asociados con este colectivo de alumnos con el objetivo de desmitificarlos. Su prevalencia entre el cuerpo docente, las familias y la sociedad dificultan su comprensión y su tratamiento educativo, por eso, forman parte de la temática a abordarse dentro de los bloques y cápsulas formativas para ambos colectivos. El conocimiento de las peculiaridades de este grupo específico posibilita la mejora del diseño de intervención para adecuarlo a sus necesidades y demandas y para adelantarse a posibles dificultades asociadas a tendencias estereotipadas que pudiesen originar discriminación o rechazo por parte de los propios alumnos o el cuerpo docente. Asimismo, su conocimiento favorece la definición del perfil de cada estudiante a partir de la creación del Perfil Personal del Talento (PPT). Esta herramienta se convierte en una recopilación informativa de gran valor para ampliar el conocimiento de las características cognitivas y personales de los alumnos y en el punto de partida para la personalización de su aprendizaje, la potenciación de su independencia y el fomento de las relaciones positivas entre compañeros.

Objetivo 3: Especificar cómo realizar una adecuada identificación y un completo diagnóstico del estudiante describiendo las principales pruebas y técnicas a utilizar: en el apartado II del trabajo se describe de manera rigurosa cómo debe ser enfocado el proceso de identificación a partir de la descripción en profundidad de aspectos relacionados con este proceso y de las principales pruebas objetivas y subjetivas -test,

cuestionarios y otros métodos alternativos –a utilizar. Algunas de ellas son utilizadas en la parte III, donde se explica el plan sistemático que se seguirá en *Talent 360* para identificar a los alumnos más brillantes, futuros participantes del mismo. La organización de este plan en dos fases permitirá identificar a los alumnos con capacidad superior evitando el efecto techo que otros procesos de identificación pueden presentar y superando la dependencia hacia las puntuaciones de CI como método exclusivo para identificar a los alumnos.

Objetivo 4.: Describir algunas de las medidas y estrategias de intervención que se consideran más propicias para ofrecer una atención personalizada y diferencial que suponga una mejora en el desarrollo personal y en el rendimiento académico de los estudiantes más capaces: en la parte II del trabajo se puntualizan medidas y estrategias de instrucción y currículo que se consideran las más idóneas para beneficiar el enriquecimiento y la ampliación curricular del aprendizaje del alumnado protagonista. La concreción de la planificación y de la instrucción posibilita personalizar las propuestas diferenciadas que se presentan en *Talent 360* con el fin de dotar de mayor profundidad el aprendizaje de sus participantes, respetando su ritmo y estableciendo un adecuado nivel de reto que viabilice cubrir sus necesidades y aspiraciones y favorezca la exploración y la investigación en distintas áreas de interés y talento.

Objetivo 5.: Elaborar una propuesta de intervención educativa que brinde una amplia gama de experiencias de enriquecimiento, de nivel avanzado, y permita la mejora de la capacitación de los profesionales y las familias, potenciando el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la Comunidad Educativa: la amplia investigación efectuada sobre distintos modelos de identificación y enriquecimiento curricular, sobre la caracterización del alumnado con capacidad superior, sobre su proceso de identificación así como el análisis de los beneficios de una intervención educativa basada en el respeto de las características de cada alumno ha permitido concretar una propuesta aplicable a colegios de diferente tipología, que suponga la optimización del aprendizaje aportando propuestas de nivel más complejo, profundo y retador de las que habitualmente se planean para este colectivo de estudiantes. Asimismo, el programa presenta un detallado programa formativo dirigido al cuerpo docente y a los integrantes de los Departamentos de Orientación, sin olvidar la importancia de la formación de las familias con hijos con alta capacidad y otros progenitores que deseen participar en ella, ofreciéndoles espacios para el aprendizaje, el intercambio y la mejora de la interacción con sus alumnos e hijos. Estos planes configuran una oportunidad real para el perfeccionamiento de su conocimiento y habilidades pedagógicas, el desarrollo de sus competencias como docentes y padres y el descubrimiento de herramientas y recursos que estimulen el incremento de la motivación en relación con la alta capacidad y la educación y acompañamiento de los este colectivo de alumnos.

IV.1. General conclusions

The main objective of this thesis was to design a Personalized Curricular Intervention Program to optimize the identification and educational care of gifted pupils in grades 3 and 4 of Primary Education. In general terms, we can affirm that the proposed objective has been achieved in its entirety. As stated at the beginning, it was not an objective of this doctoral thesis to implement the Program and evaluate its effectiveness, a task which we intend to do in the future once a sufficiently solvent Intervention Program has been developed.

The general objective has been achieved thanks to the research work undertaken in the field of gifted and talented students which has, in turn, allowed the specific objectives to be addressed and achieved. The following is a description of how each of them has been achieved.

Objective 1. To carry out an analysis in relation to the changes in conceptualization that the concept of talent has undergone and to describe the main theoretical models: part II of the work presents an extensive analysis of the evolution that the concept of talent has undergone, how its measurement has been understood throughout history, and the main theoretical models are presented, classified into two groups: systemic models and models based on development. The exposition of these models allows us to know in detail some of the models on which the intervention program presented in the last part of the thesis is based, becoming the sum of these models a support for the conceptualization and deployment of the program.

Objective 2. To detail the general features that help to define the group of gifted pupils and the main myths and beliefs associated with them: in the second part of the paper, the general attributes that help to characterize gifted and talented pupils are presented and a broad analysis of misconceptions, beliefs and stereotypes associated with this group of pupils is presented with the aim of demystifying them. Their prevalence among teachers, families and society makes it difficult to understand them and to deal with them in education, which is why they form part of the subject matter to be dealt with in the training blocks and capsules for both groups. Knowledge of the peculiarities of this specific group makes it possible to improve the design of intervention in order to adapt it to their needs and demands and to anticipate possible difficulties associated with stereotyped tendencies that could lead to discrimination or rejection by the pupils themselves or the teaching staff. Likewise, their knowledge favors the definition of each student's profile through the creation of the Personal Talent Profile (PTP). This tool becomes an informative compilation of great value to increase knowledge of the cognitive and personal characteristics of students and the starting point for personalizing their learning, enhancing their independence and fostering positive relationships between peers.

Objective 3: To specify how to carry out an adequate identification and a complete diagnosis of the student by describing the main tests and techniques to be used: section II of the paper describes in a rigorous manner how the identification process should be approached based on an in-depth description of aspects related to this process and the main objective and subjective tests—tests, questionnaires and other alternative methods—to be used. Some of them are used in Part III, which explains the systematic

plan that will be followed in Talent 360 to identify the brightest students, the future participants of the program. The organization of this plan in two phases will allow for the identification of gifted students, avoiding the ceiling effect that other identification processes may present and overcoming the dependence on IQ scores as the exclusive method for identifying students.

Objective 4: To describe some of the intervention measures and strategies that are considered most conducive to offering personalized and differentiated attention to improve the personal development and academic performance of the most gifted students: part II of the paper outlines the instructional and curricular measures and strategies that are considered most suitable to benefit the enrichment and curricular expansion of the learning of the students involved. The specific nature of planning and instruction makes it possible to personalize the differentiated proposals presented in Talent 360 in order to provide greater depth to participant learning, respecting their pace and establishing an appropriate level of challenge that makes it feasible to meet their needs and aspirations and favors exploration and research in different areas of interest and talent.

Objective 5: To elaborate an educational intervention proposal that offers a wide range of enrichment experiences, at an advanced level, and allows the improvement of the training of professionals and families, promoting collaborative work between all the members of the Educational Community: the extensive research carried out on different models of identification and curricular enrichment, on the characterization of gifted students, on their identification process as well as the analysis of the benefits of an educational intervention based on the respect of the characteristics of each student has made it possible to specify a proposal applicable to different types of schools, which involves the optimization of learning by providing proposals of a more complex, deeper and challenging level than those usually planned for this group of students. Likewise, the program presents a detailed training program aimed at the teaching staff and members of the Guidance Departments, without forgetting the importance of training families with gifted children and other parents who wish to participate in it, offering them spaces for learning, exchange and improved interaction with their pupils and children. These plans are a real opportunity to improve their knowledge and pedagogical skills, to develop their competences as teachers and parents and to discover tools and resources that stimulate increased motivation regarding gifted students and the education and accompaniment of this group of pupils.

IV.2. Limitaciones y Prospectiva

IV.2.1 Limitaciones de la propuesta

La limitación principal de este trabajo es que el programa *Talent 360* no se ha llevado a la práctica hasta el momento. Su aplicación se llevará a cabo una vez que se haya defendido esta tesis, porque entonces se contará con el feedback necesario para modificar los aspectos que se crean necesarios siguiendo las indicaciones del tribunal. Por otro lado, el diseño de un programa para ser implementado dentro del entorno y horario escolar de centros ordinarios ha exigido un largo proceso de investigación y una meticulosa descripción y concreción del mismo antes de su aplicación real, lo cual ha provocado que no se dispongan de datos que puedan respaldar su significatividad y conveniencia para el colectivo de alumnos al que se pretende aplicar.

IV.2.2. Prospectiva

En una primera fase, *Talent 360* se implantará en 15 centros escolares de nuestro país. Por estar situados en contextos educativos distintos, será necesario no olvidar las circunstancias particulares de cada contexto. Todos los colegios pertenecen a la Institución de la Compañía de María Provincia de España (<https://companiademaria.org/mision/colegios>). La Compañía de María posee una red de 22 colegios situados en diferentes ciudades donde se prioriza el desarrollo integral de las potencialidades de cada alumno de forma personalizada e innovadora, independientemente de sus circunstancias personales, sociales, culturales o étnicas, favoreciendo su autonomía, creatividad personal, responsabilidad personal y social y el desarrollo máximo de su potencial para contribuir en su transformación personal y en la mejora de la comunidad y el entorno. Desde el curso 2018-2019 han implementado en todos sus colegios el Modelo Pedagógico *Signa* (<https://www.cmaria-signa.org/>), modelo basado en la personalización que sitúa al alumno en el centro como protagonista y responsable de su aprendizaje y que pretende impulsar la mejora de la propuesta educativa huyendo de la homogenización y creando itinerarios personales de aprendizaje a partir de la interacción con el medio, los demás y con uno mismo.

La elección de 15 centros y no de 22, para la implantación de *Talent 360* viene supeditada por la capacidad actual de los mismos para acoger un nuevo proyecto el próximo curso. El conocimiento profundo de los colegios ha posibilitado seleccionar aquellos que desean iniciar un proceso para mejorar la atención del alumnado con alta capacidad, donde existe una mayor predisposición del profesorado por la formación, innovación e implantación de nuevas iniciativas y por poseer un Departamento de Orientación Educativa y Psicopedagógica que puede apoyar y reforzar el trabajo del Equipo Directivo y el Equipo Base Interdisciplinar en el despliegue de *Talent 360*, la labor de los tutores y el profesor-acompañante además del apoyo y asesoramiento que puedan realizar a los propios alumnos y a sus familias. Los centros elegidos son: Lestonnac Barcelona, Lestonnac Mollet, Lestonnac Tarragona, Compañía de María Tudela, Compañía de María Logroño, El Pilar Ikastetxea Irún, Colegio Virgen del Pilar Madrid, Colegio La Enseñanza Valladolid, Colegio Plurilingüe Compañía de María Vigo, Colegio Plurilingüe Compañía de María A Coruña, Colexio Compañía de María Santiago de Compostela, Colegio Bilingüe Compañía de María Almería, Colegio Compañía de María Granada, Colegio Compañía de María Puente Genil (Córdoba) y Colegio Compañía de María San

Fernando (Cádiz). Finalmente, el conocimiento de los Equipos Directivos y de los profesionales que trabajan en el Ciclo Medio de Primaria en estos colegios, así como los que desempeñan su labor diaria en los Departamentos de Orientación favorecerá la presentación de *Talent 360* en los claustros, su implementación, seguimiento y evaluación posterior.

Esta implantación, que podrá realizarse el próximo curso escolar si las medidas sanitarias lo permiten, facilitará poder comprobar si *Talent 360* propicia un avance real en la identificación y respuesta educativa de los alumnos participantes poniendo el foco en el desarrollo de sus fortalezas y en la atención de sus posibles dificultades y debilidades. Añadir también que el programa formativo que se incorpora en el programa diseñado para el cuerpo docente y los miembros del Departamento de Orientación de los centros seleccionados se pretende llevar a cabo con anterioridad al despliegue de *Talent 360* incorporándolo en el plan formativo anual del profesorado. Esta elección permitirá atender posibles carencias formativas y responder las demandas específicas de los profesionales que participen en él.

A continuación, se exponen líneas de investigación que podrían ser objeto de estudio en un futuro:

a) *Ámbito de Aplicación*

- Si el programa responde a sus objetivos y, tras una profunda revisión y mejora de los aspectos que se consideren mejorables después de su aplicación, la implementación de *Talent 360* en los 15 centros educativos españoles anteriormente mencionados podrá verse ampliada en otros colegios de la Red de Colegios Internacional que posee la Institución Compañía de María en otros países del mundo (ésta aglutina un total de 86 centros presentes en 26 países distintos). Coincidiendo con el despliegue mundial durante el curso 2020-2021 del Modelo Pedagógico *Signa* basado en la personalización del aprendizaje, se estudiará la implantación *Talent 360*, durante el curso 2022-2023, en otros países. Primeramente, se elegirían colegios de habla hispana de Colombia, Chile, México y Argentina por ser centros con una larga tradición educativa focalizada en la atención a la diversidad con profesionales especializados y por mostrar su interés por mejorar su atención educativa de los alumnos más capaces ya que en muchos de ellos actualmente no existe ningún proyecto o iniciativa que propicie una respuesta apropiada a este colectivo de alumnos. Con posterioridad, podría estudiarse la viabilidad de implantarlo en colegios de EEUU, Francia, Reino Unido y Albania.
- Considerar la posibilidad de que en alguno de los centros en el que se ponga en marcha el programa *Talent 360* en nuestro país, se seleccione un grupo de control lo más similar posible al grupo experimental, formado aleatoriamente por estudiantes con alta capacidad que no participen en *Talent 360*, para poder realizar un estudio completo de la incidencia del programa en el autoconcepto y autoconocimiento, la motivación, la implicación y el rendimiento del alumnado y el tipo de relación que se establece con otros compañeros.

- Valorar si es necesario perfeccionar el sistema de identificación del programa para mejorar la identificación del máximo número de alumnos a partir de la incorporación de nuevos instrumentos de evaluación que puedan complementar los ya utilizados, evaluando de manera periódica sus aptitudes, competencias y variables psicosociales o *soft skills* consideradas como catalizadoras del aprendizaje y la productividad (Tourón, 2020). Conjuntamente, incorporar la posibilidad de que los alumnos participantes en el programa puedan seguir siendo evaluados sistemáticamente al inicio y final de cada etapa educativa para valorar su avance y establecer nuevas medidas que sigan apoyando su progreso y desarrollo el desarrollo del potencial.
- Realizar un seguimiento especial del profesorado que pudiese manifestar cierto temor por no sentirse preparado para trabajar con este colectivo de alumnos con el fin de detectar el origen de estas inseguridades y poder determinar qué tipo de seguimiento y formación podría complementar el programa formativo de *Talent 360* para colaborar a la mejora de sus actitudes y prácticas docentes.
- Diseñar un proceso que permita que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de cada colegio adquieran la responsabilidad de formar a los equipos educativos sobre el uso de técnicas de identificación cuantitativas y cualitativas, que puedan ampliar las utilizadas en el programa, que favorezcan un mejor conocimiento del alumnado, convirtiendo a los centros en verdaderos núcleos de detección y de desarrollo de talento.
- En cada colegio donde se aplique el programa, analizar el número de alumnas identificadas realizando una comparativa con el número de alumnos para poder luchar contra la infravaloración e invisibilidad que habitualmente existe en los centros escolares de este colectivo de alumnas. Tras la comparativa, diseñar nuevas medidas que posibiliten una mejor detección, evaluación y el enriquecimiento de las propuestas favoreciendo la mejora del vínculo entre ellas y la participación en propuestas externas al centro diseñadas para enriquecer su interés por el aprendizaje como por ejemplo el proyecto STEM Talent Girl <https://talent-girl.com/> o el Proyecto STEAM Talent Kids que permite la identificación del alumnado en edades tempranas <http://astifoundation.com/steam-talent-kids/>.
- Valorar el impacto económico que el desarrollo del programa *Talent 360* tiene en el centro a partir de la valoración de los costes que su pone su desarrollo. Este podrá llevarse a cabo a partir de contabilizar las horas de dedicación que exige a los profesionales que participan en él, el gasto total que supone la compra y corrección de los test utilizados, y los recursos utilizados, entre otros.
- Reflexionar acerca de si el programa podría complementarse con alguna forma de aceleración académica o u otras medidas complementarias.

b) *Ámbito Formativo*

- Diseñar un plan formativo más extenso y especializado a partir de creación de una plataforma formativa para el profesorado que posibilite la formación a distancia. El diseño de la misma podría incluir:
 - *Un apartado titulado “quiénes somos”*: donde se presente el equipo de profesionales responsables de la plataforma y donde se expongan los objetivos principales de la misma.
 - *Módulos temáticos*: como, por ejemplo: la alta capacidad y la mujer, la Doble Excepcionalidad, la influencia de las expectativas de profesores y padres en los alumnos, motivación y compromiso en los alumnos con alta capacidad, etc.
 - *Materiales y recursos didácticos descargables para utilizar en el aula ordinaria*: materiales interactivos, fichas de intervención, juegos de matemáticas y lengua, lecturas de ampliación, cuadernos de entrenamiento cognitivo, etc.
 - *Hosting de vídeos hospedados en Youtube o Vimeo*: que aporten contenido de valor a los módulos temáticos.
 - *Medidas y estrategias de actuación*: relacionadas con el enriquecimiento curricular y la aceleración.
 - *Biblioteca virtual*: que incluya páginas webs, blogs, artículos, vídeos, etc.
 - *Foros de discusión*: que permitirán la confrontación y el debate de ideas y de problemas asociados a este colectivo de alumnos. También disponer de foros relacionados con los diferentes módulos formativos y alguno donde se posibilite compartir con el resto de participantes preguntas, preocupaciones en relación a la atención de los alumnos y materiales.
 - *Un blog corporativo*: donde se vayan compartiendo noticias de actualidad relacionadas con la atención educativa de los alumnos con alta capacidad en otros países.
 - *Apartado titulado “Contacto”*: se vinculará a un sencillo formulario en el que el usuario pueda realizar alguna pregunta o aportar algún material que crea interesante para los usuarios de la plataforma.
 - *Sistema de mensajería*: permitirá a los usuarios contactar con los profesionales de la plataforma para resolver alguna duda o para realizar alguna sugerencia.
 - *Zona de gamificación*: el usuario, a través de técnicas lúdicas, podrá seguir ampliando sus conocimientos en relación a la atención educativa de los alumnos más capaces a partir de la gamificación.
 - En la misma plataforma podría valorarse la incorporación de un apartado dedicado a la formación de las familias. Esta propuesta tendrá como objetivo principal dotar a las familias de estrategias y recursos para dar respuesta a las potencialidades y dificultades que pudiesen presentar sus hijos a lo largo de su escolarización. Podría incluir distintas secciones:
 - bloques formativos relacionados con la educación de los hijos;
 - recursos y materiales descargables para utilizar en casa;
 - propuesta de actividades para realizar en el tiempo libre: visitas a museos y exposiciones, propuestas de teatro y cine, visitas naturales, etc.;

- una biblioteca con webs de interés y bibliografía de libros y artículos que pudiesen ser de su interés;
 - un foro que permita el intercambio de dudas y preguntas con otras familias.
- Efectuar un estudio con el cuerpo docente para comprobar si el profesorado con formación específica previa y con experiencia en la atención educativa de los alumnos con capacidad superior se ha posicionado y ha enfocado el trabajo con los estudiantes participantes de *Talent 360* de manera distinta en comparación con el profesorado sin formación y experiencia en este ámbito. Esta investigación únicamente se llevaría a cabo en aquellos colegios en los que no se imparta la formación previamente al programa.
 - Diseñar un estudio de viabilidad que permita determinar si *Talent 360* podría convertirse también en un programa en modalidad de educación a distancia, con el objetivo de facilitar la identificación y participación de un número mayor de alumnos de diferentes de distintas necesidades y realidades personales y socioculturales.
 - Planificar nuevas propuestas informativas y formativas que pudiesen complementar el trabajo realizado en *Talent 360* para que se pudiesen beneficiar un mayor número de personas. Estas iniciativas irían encaminadas principalmente a esclarecer y desmitificar algunos de los mitos y concepciones erróneas existentes en torno a la alta capacidad. Podrán materializarse en la publicación de artículos en la revista escolar, la página web y en algún blog del centro, la preparación de circulares informativas para las familias, la organización de alguna charla formativa para los alumnos y las familias realizada por algún especialista, etc.

c) *Ámbito participativo*

- Estudio en profundidad para determinar cómo ampliar los encuentros de la Comunidad *Talent 360* sin que este hecho influya negativamente en el aprendizaje del alumno y en su relación e implicación en la clase habitual.
- Analizar la conveniencia de incluir un mayor número de actividades en las que puedan participar las familias con el propósito de enriquecer el proceso educativo de sus hijos y mejorar su vinculación con el centro escolar.
- Ahondar sobre cómo optimizar los encuentros tutoriales entre el tutor-acompañante y los alumnos -uso del e-mail, creación de un foro permanente para que los estudiantes puedan consultar en todo momento al profesor-acompañante, etc. - y las entrevistas con las familias buscando un servicio de orientación más personalizado y continuo.
- Diseñar acciones que permitan involucrar y dar más protagonismo a los tutores del aula de los alumnos participantes y de los propios escolares buscando nuevos vínculos de unión entre el trabajo que se realiza en la clase regular y fuera de ella.

- Profundizar sobre la influencia que pueden llegar a tener las alianzas creadas con alumnos de otros centros, para poder decidir si ampliar este tipo de actividades complementando así el diseño inicial del programa y valorar si es conveniente sugerir nuevos desafíos intelectuales y académicos que motiven el trabajo en red entre el alumnado.
- Valorar la creación de una red de intercambio entre profesionales de diferentes centros que estén aplicando el programa y desarrollando el rol de profesor-acompañante, que posibilite la concreción de protocolos de apoyo mutuo y un sistema de ayudas que pueda compensar la posible limitación de recursos personales y materiales que pueda existir en alguno de los colegios.

d) Ámbito Organizativo

- Estudiar si el programa tiene una incidencia real en la Comunidad Educativa y cómo podrían ampliarse las oportunidades de participación de un mayor número de alumnos, profesores, personal no docente y familias en algunas de las propuestas grupales que se proponen.
- Elaborar una propuesta de horarios que facilite la participación del máximo número de profesionales y especialistas en el programa, internos y externos al centro, con el propósito de enriquecer la propuesta para que sea considerado un proyecto de colegio y del contexto y no únicamente de una etapa específica.

IV.2. Limitations and Foresight

IV.2.1 Limitations of the proposal

The main limitation of this work is that the *Talent 360* program has not been put into practice so far. Its application will be carried out once this thesis has been defended, because then the necessary feedback will be available to modify the aspects that are deemed necessary according to the indications of the examining board. Furthermore, the design of a program to be implemented within the school environment and timetable of ordinary schools has required a long process of research and a meticulous description and specification of the program before its real application, which has meant that there is no data available to support its significance and suitability for the group of students to whom it is intended to be applied.

IV.2.2. Foresight

In the first phase, *Talent 360* will be implemented in 15 schools in Spain. As they are located in different educational contexts, it will be necessary to take into account the particular circumstances of each one. All the schools belong to the Institution of the Company of Mary Province of Spain (<https://companiademaria.org/mision/colegios>). The Company of Mary has a network of 22 schools located in different cities where priority is given to the integral development of the potential of each student in a personalized and innovative way, regardless of their personal, social, cultural or ethnic circumstances, favoring their autonomy, personal creativity, personal and social responsibility and the maximum development of their potential to contribute to their personal transformation and the improvement of the community and the environment. Since the 2018-2019 academic year, all its schools have implemented the Signa Pedagogical Model (<https://www.cmaria-signa.org/>), a model based on personalization that places the pupil in the center as the protagonist and as the person responsible for their learning and which aims to promote the improvement of the educational proposal, avoiding homogenization and creating personal learning itineraries based on interaction with the environment, others and oneself.

The choice of 15 centers and not 22, for the implementation of *Talent 360* is conditioned by their current capacity to host a new project next year. The in-depth knowledge of the schools has made it possible to select those that wish to initiate a process to improve the care of gifted students, where there is a greater willingness of teachers for training, innovation and implementation of new initiatives and for having an Educational and Psychopedagogical Guidance Department that can support and reinforce the work of the Management Team and the Interdisciplinary Base Team in the deployment of *Talent 360*, the work of the tutors and the teacher-accompaniment in addition to the support and advice they can provide to the students themselves and their families. The chosen centers are: Lestonnac Barcelona, Lestonnac Mollet, Lestonnac Tarragona, Compañía de María Tudela, Compañía de María Logroño, El Pilar Ikastetxea Irún, Colegio Virgen del Pilar Madrid, Colegio La Enseñanza Valladolid, Colegio Plurilingüe Compañía de María Vigo, Colegio Plurilingüe Compañía de María A Coruña, Colexio Compañía de María Santiago de Compostela, Colegio Bilingüe Compañía de María Almería, Colegio Compañía de María Granada, Colegio Compañía de María Puente Genil (Córdoba) and Colegio Compañía de María San Fernando (Cádiz). Finally, the knowledge of the Management Teams and the professionals who work in the Middle Cycle of Primary

Education in these schools, as well as those who perform their daily work in the Guidance Departments, will favor the presentation of *Talent 360* in the cloisters, its implementation, monitoring and subsequent evaluation.

This implementation, which can be carried out during the next school year if health measures allow it, will make it possible to check whether *Talent 360* promotes real progress in the identification and educational response of participating students by focusing on the development of their strengths and attention to their possible difficulties and weaknesses. It is also important to add that the training program designed for the teaching staff and the members of the Guidance Department of the selected centers is intended to be carried out prior to the deployment of *Talent 360*, incorporating it into the annual training plan of the teaching staff. This choice will make it possible to address possible training gaps and respond to the specific demands of the professionals who participate in it.

The following are lines of research that could be studied in the future:

a) *Scope of Application*

- If the program meets its objectives and, after a thorough review and improvement of the aspects considered improvable after its implementation, the implementation of *Talent 360* in the 15 Spanish schools mentioned above may be extended to other schools of the International Schools Network that the Company of Mary Institution has in other countries of the world (this includes a total of 86 schools in 26 different countries). Coinciding with the worldwide deployment during the 2020-2021 academic year of the Signa Pedagogical Model based on the personalization of learning, the implementation of *Talent 360* will be studied in other countries during the 2022-2023 academic year. Firstly, Spanish-speaking schools in Colombia, Chile, Mexico and Argentina would be chosen because they are centers with a long educational tradition focused on attention to diversity with specialized professionals and for showing their interest in improving their educational attention to gifted students, since in many of them there is currently no project or initiative that favors an appropriate response to this group of students. Subsequently, the feasibility of implementing it in schools in the USA, France, the United Kingdom and Albania could be studied.
- Consider the possibility that in some of the centers where the *Talent 360* program is implemented in our country, a control group be selected as similar as possible to the experimental group, formed randomly by gifted students who do not participate in *Talent 360*, in order to carry out a complete study of the impact of the program on the self-concept and self-knowledge, motivation, involvement and performance of students and the type of relationship established with other classmates.
- Assess whether it is necessary to improve the program's identification system to improve the identification of the maximum number of students through the incorporation of new evaluation instruments that can complement those already used, periodically evaluating their skills, competencies and psychosocial variables or soft skills considered as catalysts for learning and productivity

(Tourón, 2020). In conjunction, incorporate the possibility that students participating in the program can continue to be systematically evaluated at the beginning and end of each educational stage to assess their progress and establish new measures that continue to support their progress and the development of their potential.

- Conduct a special follow-up of teachers who may express a certain fear of not feeling prepared to work with this group of students in order to detect the root of these insecurities and to determine what type of follow-up and training could complement the *Talent 360* training program to help improve their attitudes and teaching practices.
- Design a process that allows the Educational Guidance and Psycho-pedagogical Teams of each school to acquire the responsibility of training the educational teams on the use of quantitative and qualitative identification techniques, which can expand those used in the program, that favor a better knowledge of the students, turning the centers into true centers for the detection and development of talent.
- In each school where the program is applied, analyze the number of students identified, making a comparison with the number of students in order to fight against the undervaluation and invisibility of this group of students that usually exists in schools. After the comparison, design new measures that allow a better detection, evaluation and enrichment of the proposals, favoring the improvement of the link between them and the participation in proposals outside the center designed to enrich their interest in learning, such as the STEM Talent Girl project <https://talent-girl.com/> or the STEAM Talent Kids Project that allows the identification of students at an early age <http://astifoundation.com/steam-talent-kids/>.
- Assess the economic impact that the development of the *Talent 360* program has on the center by evaluating the costs involved in its development. This can be done by taking into account the hours of dedication required of the professionals who participate in it, the total cost of purchasing and correcting the tests used, and the resources used, among others.
- Reflect on whether the program could be complemented with some form of academic acceleration or other complementary measures.

b) Training Scope

- Design a more extensive and specialized training plan based on the creation of a training platform for teachers that enables distance training. The design of this platform could include:
 - *A section called "who we are"*: where the team of professionals responsible for the platform is presented and where the main objectives of the platform are stated.
 - *Thematic modules*: such as, for example: gifted and talented females, the Twice Exceptionality, the influence of teachers' and parents' expectations on students, motivation and commitment in gifted students, etc.
 - *Downloadable didactic materials and resources for use in the regular classroom*: interactive materials, intervention cards, math and language games, extension readings, cognitive training workbooks, etc.
 - *Hosting of videos on Youtube or Vimeo*: providing valuable content to the thematic modules.
 - *Action steps and strategies*: related to curriculum enrichment and acceleration.
 - *Virtual library*: including websites, blogs, articles, videos, etc.
 - *Discussion forums*: that will allow to compare and discuss ideas and problems associated with this group of students. Also have forums related to the different training modules and some where it is possible to share with the rest of the participants questions, concerns in relation to the attention of students and materials.
 - *A corporate blog*: where current news related to the educational care of gifted students in other countries can be shared.
 - *A section called "Contact"*: will be linked to a simple form in which the user can ask a question or provide materials that they think is of interest to the platform users.
 - *Messaging system*: it will allow users to contact the platform's professionals to ask questions or make suggestions.
 - *Gamification area*: through playful techniques, the user will be able to continue expanding their knowledge in relation to the educational care of the most talented students through gamification.
 - On the same platform, the incorporation of a section dedicated to the training of families could be considered. The main objective of this proposal would be to provide families with strategies and resources to respond to the potentialities and difficulties that their children may have throughout their schooling. It could include different sections:
 - training blocks related to children's education;
 - downloadable resources and materials to use at home;
 - proposals for leisure activities: visits to museums and exhibitions, theater and cinema proposals, nature visits, etc.;
 - a library with websites of interest and bibliography of books and articles that may be of interest;
 - a forum that allows the exchange of doubts and questions with other families.

- Conduct a study with the teaching staff to check if the teachers with specific previous training and experience in the educational attention of gifted students have positioned themselves and approached the work with the students participating in *Talent 360* in a different way compared to the teachers without training and experience in this field. This research would only be carried out in those schools where training is not provided prior to the program.
- Design a feasibility study to determine whether *Talent 360* could also become a distance learning program, in order to facilitate the identification and participation of a larger number of students with different personal and socio-cultural needs and circumstances.
- Plan new informative and formative proposals that could complement the work carried out in *Talent 360* so that a greater number of people could benefit from it. These initiatives would be aimed mainly at clarifying and demystifying some of the existing myths and misconceptions about gifted students. They could be materialized in the publication of articles in the school magazine, the website and in a blog of the center, the preparation of informative circulars for the families, the organization of formative talks for the students and the families carried out by specialists, etc.

c) *Participatory Scope*

- In-depth study to determine how to expand the *Talent 360* Community meetings without negatively influencing student learning and their relationship and involvement in the regular classroom.
- Analyze the convenience of including a greater number of activities in which families can participate in order to enrich the educational process of their children and improve their relationship with the school.
- Delve into how to optimize the tutorial meetings between the tutor-accompanier and the students—use of e-mail, creation of a permanent forum so that the students can consult the tutor-accompanier at any time, etc.—and the interviews with the families in order to provide a more personalized and continuous guidance service.
- Design actions to involve and give more importance to the classroom tutors of the participating students and the students themselves, seeking new links between the work carried out in the regular classroom and outside it.
- Deepen on the influence that the alliances created with students from other centers can have, in order to decide whether to expand these types of activities, thus complementing the initial design of the program and assess whether it is convenient to suggest new intellectual and academic challenges that motivate networking among students.

- Assess the creation of an exchange network between professionals from different centers that are applying the program and developing the role of teacher-accompanier, which would make possible the creation of protocols for mutual support and a system of aids that could compensate for the possible limitation of personal and material resources that may exist in some of the schools.

d) Organizational Scope

- Study whether the program has a real impact on the Educational Community and how the opportunities for participation of a greater number of students, teachers, non-teaching staff and families in some of the proposed group proposals could be expanded.
- Elaborate a timetable proposal that facilitates the participation of the maximum number of professionals and specialists in the program, internal and external to the center, with the aim of enriching the proposal so that it is considered a school and context project and not only of a specific stage.

ANEXOS

Anexo 1. Evolución de las concepciones acerca de la inteligencia entre los años 1921 y 1986

1921	1986
Los trabajos se centran principalmente en la problemática de los test mentales.	Los trabajos se centran principalmente en las diferencias individuales en aptitudes humanas.
Los temas de investigación se centran en el genio, el retraso mental, las aptitudes especiales (arte, música, etc.) y en aspectos relativos a la alta y baja inteligencia.	Los temas de investigación se centran en los problemas del retraso mental, del desarrollo de la inteligencia, del posible cambio de la naturaleza de la inteligencia a causa del desarrollo y de las diversas culturas, del contexto de la inteligencia y en otros temas dentro del área de la psicología Cognitiva.
El interés principal se centra más en los productos de la inteligencia humana; por ejemplo, hasta qué punto las personas contestan bien a los test de inteligencia y por la utilidad de estos productos para la predicción del futuro rendimiento académico y profesional.	El interés principal, no se extiende únicamente a las diferencias individuales en los productos de las aptitudes, sino también a las diferencias individuales en los procesos del funcionamiento mental.
La mayoría de los expertos que participan en el simposio pertenece al campo de la Psicología Educativa, debido a que el constructo de inteligencia está estrechamente vinculado a los problemas de los test mentales y, por tanto, se considera algo propio de dicho campo.	Los expertos pertenecen a campos diversos, y manifiestan un menor interés por comprender el campo del constructo de la inteligencia. En la medida en que aparece el tema de la predicción, ésta se refiere tanto a los aspectos extraacadémicos como a los académicos.
Sus principales intereses se centran, por tanto, en las diversas clases de medición, especialmente del rendimiento académico.	En general, el campo de la teoría y la investigación parece haberse ensanchado. El constructo inteligencia es algo interesante por sí mismo, aparte de sus aspectos predictivos.

Extraída de Reyero y Tourón, 2000, pp.6

Anexo 2. Cuestionario de Gagné y Nadeau (1991) sobre las opiniones sobre los más capaces y su educación: Actitudes del profesorado en la identificación de alumnos con altas capacidades. Versión española, con autorización de los autores, de Tourón, Fernández y Reyero (2002)

Los profesionales seleccionados deberán manifestar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presenten contestando lo más espontáneamente a todas las preguntas y eligiendo la respuesta 3 el menor número de veces posible. La valoración de los ítems se realizará de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos, siendo 1=totalmente en desacuerdo, 2= parcialmente en desacuerdo, 3=indeciso, 4=parcialmente de acuerdo, 5=totalmente de acuerdo.

01.	Nuestras escuelas deberían proporcionar servicios educativos especiales para los niños con alta capacidad.	1 2 3 4 5
02.	La mejor forma de atender las necesidades de los niños con alta capacidad es situándolos en clases especiales.	1 2 3 4 5
03.	Los niños con dificultades son los que tienen mayor necesidad de servicios educativos especiales.	1 2 3 4 5
04.	Los programas especiales para niños con altas capacidades tienen la desventaja de crear elitismo.	1 2 3 4 5
05.	Los servicios educativos especiales para niños de alta capacidad son una muestra de privilegio.	1 2 3 4 5
06.	Cuando se sitúa a los niños de alta capacidad en clases especiales, los otros niños se sienten infravalorados.	1 2 3 4 5
07.	La mayoría de los niños de alta capacidad que avanzan un curso tienen dificultades para relacionarse socialmente con el grupo de estudiantes mayores.	1 2 3 4 5
08.	Es más perjudicial para los niños de alta capacidad que malgasten su tiempo en su clase, que el esfuerzo que tengan que poner para adaptarse a un curso superior.	1 2 3 4 5
09.	Los niños más capaces generalmente se aburren en el colegio.	1 2 3 4 5
10.	Los niños que avanzan un curso están, generalmente, presionados a hacerlo por sus padres.	1 2 3 4 5
11.	Los niños que avanzan un curso malgastan su tiempo en las clases regulares.	1 2 3 4 5

12.	Tenemos mayor responsabilidad en ofrecer ayudas especiales a los niños con dificultades que a los más capaces.	1 2 3 4 5
13.	Los alumnos con alta capacidad son un recurso valioso para nuestra sociedad.	1 2 3 4 5
14.	Las necesidades educativas especiales de los más capaces son, a menudo, ignoradas por las escuelas.	1 2 3 4 5
15.	Los niños de alta capacidad necesitan una atención especial para desarrollar completamente sus talentos.	1 2 3 4 5
16.	Nuestros colegios están preparados adecuadamente para atender las necesidades de los más capaces.	1 2 3 4 5
17.	Me gustaría que me considerasen una persona de alta capacidad.	1 2 3 4 5
18.	Son los padres los que tienen una mayor responsabilidad en ayudar a los niños de alta capacidad en el desarrollo de sus talentos.	1 2 3 4 5
19.	Un niño que ha sido identificado como de alta capacidad tienen más dificultades para hacer amigos.	1 2 3 4 5
20.	Los niños de alta capacidad deberían permanecer en las clases regulares, puesto que son un estímulo intelectual para los otros niños.	1 2 3 4 5
21.	Separando a los estudiantes en alumnos más capaces y otros grupos, estamos incrementando el etiquetaje de los niños.	1 2 3 4 5
22.	Algunos profesores sienten amenazada su autoridad por los niños de alta capacidad.	1 2 3 4 5
23.	Los niños más capaces ya están favorecidos en nuestros colegios.	1 2 3 4 5
24.	Con el fin de progresar, una sociedad debe desarrollar los talentos de los niños más capaces al máximo.	1 2 3 4 5
25.	Ofreciendo servicios educativos especiales a los alumnos más capaces, estamos preparando a los futuros miembros de una clase dominante.	1 2 3 4 5
26.	Los contribuyentes no deberían de tener que pagar impuestos por la educación especial de una minoría como los alumnos más capaces.	1 2 3 4 5
27.	Los niños de capacidad media son el mayor recurso de nuestra sociedad, por tanto, ellos deberían ser el centro de nuestra atención.	1 2 3 4 5

28.	Los niños de alta capacidad podrían llegar a ser egocéntricos o vanidosos si se les prestase una atención especial.	1 2 3 4 5
29.	Cuando los niños más capaces avanzan un curso, corren el riesgo de tener “lagunas” en sus conocimientos.	1 2 3 4 5
30.	Los niños de capacidad deberían permanecer en las clases regulares, puesto que son un estímulo intelectual para los otros niños.	1 2 3 4 5
31.	A menudo los niños de capacidad son rechazados porque la gente les tiene envidia.	1 2 3 4 5
32.	Los programas regulares de los centros educativos limitan la curiosidad intelectual de los niños más capaces.	1 2 3 4 5
33.	Los líderes de la sociedad del mañana serán, en gran parte, los niños más capaces de hoy.	1 2 3 4 5
34.	Se debería permitir a los alumnos más capaces progresar por el currículo a su ritmo.	1 2 3 4 5

Anexo 3. Cuestionario de evaluación programa formativo

El objetivo de este cuestionario es recoger tu opinión con el fin de mejorar la calidad de la formación. Te preguntamos sobre su contenido y su utilidad para la mejora de tu práctica laboral, la metodología empleada, su duración, el formador, el lugar y recursos utilizados y, por último, el grado de satisfacción del curso en su totalidad. Por favor, puntúa cada criterio de 0 (muy mal) a 10 (excelente) y aporta sugerencias o aspectos de mejora.

Nombre y apellidos:

Papel desempeñado en el programa: (profesor-acompañante, orientador, Mentor-especialista, etc.)

CRITERIOS		Puntuación
<i>Contenido y utilidad para la práctica laboral</i>	Considero que los contenidos del curso han sido interesantes.	
	Los contenidos han respondido a mis necesidades formativas en relación con al alumnado con alta capacidad.	
	Los bloques temáticos trabajados serán útiles para mejorar mis propuestas.	
	Pienso que he adquirido nuevos conocimientos.	
<i>Metodología</i>	La metodología utilizada ha sido acertada y ha facilitado el aprendizaje.	
	Las exposiciones orales han sido amenas e interesantes.	
	El trabajo a realizar con el resto de compañeros estaba bien organizado con frecuentes oportunidades para la interacción y la discusión.	
<i>Duración</i>	La duración del curso ha sido adecuada.	
	El formador ha demostrado capacidad para organizar y planificar el tiempo.	
<i>Formador</i>	Ha demostrado un buen dominio de la materia,	
	Ha demostrado habilidades en el uso de las TIC.	
	Ha sido claro en sus explicaciones y ha dado respuesta a mis preguntas.	
	Se ha adaptado a las necesidades personales y del grupo.	
	Ha sido capaz de crear un ambiente adecuado.	
<i>Lugar y medios utilizados</i>	Los medios didácticos utilizados han sido adecuados (material de soporte, presentación, etc.)	
	La sala era cómoda y favorecía la concentración y el poder compartir con el resto de compañeros.	
<i>Grado de satisfacción</i>	En general, mi grado de satisfacción con el curso es	
<i>Comentarios que ayuden a mejorar el programa</i>		

Anexo 4. Modelo de Perfil Personal del Talento para las etapas de Educación Infantil

FORTALEZAS

COMPETENCIAS /CAPACIDADES ACADÉMICAS CLAVE DESTACABLES	ÁREA SOCIAL HABILIDADES SOCIALES/EMOCIONALES	ÁREAS DE INTERÉS	PREFERENCIAS PARA...		
			Recibir Información	Metodologías: Preferencias de trabajo	Expresar lo aprendido
☐ Comunicación lingüística/Expresión ☐ Matemática ☐ Conocimiento e interacción con el medio físico ☐ Digital ☐ Relación social ☐ Cultural y Artística ☐ Aprender a aprender ☐ Autonomía e iniciativa personal ☐ Competencia emocional ☐ Otras (especificar):	Destaca por su: ☐ Autonomía ☐ Autoestima ☐ Autoconfianza ☐ Autocrítica ☐ Pensamiento crítico ☐ Autorregulación ☐ Liderazgo positivo ☐ Interés por el aprendizaje ☐ Responsabilidad ☐ Trabajo y esfuerzo ☐ Tolerancia a la frustración ☐ Paciencia ☐ Escucha activa ☐ Empatía ☐ Alegría ☐ Abierto a nuevas relaciones ☐ Resolución de conflictos ☐ Resiliencia ☐ Participación ☐ Colaboración ☐ Integración en el grupo ☐ Disciplina ☐ Respeto del entorno Se relaciona bien con: ☐ El tutor ☐ Otros adultos ☐ Iguales ☐ Familia ☐ Otros (especificar):	Áreas de Interés: ☐ Música ☐ Teatro ☐ Cine ☐ Deporte ☐ Danza ☐ Dibujo ☐ Manualidades ☐ Idiomas ☐ Medio ambiente ☐ Ciencias ☐ Investigación ☐ Historia ☐ Lectura ☐ Escritura ☐ Tecnología ☐ Audiovisual (videojuegos) ☐ Otras (especificar):	☐ Auditivo ☐ Visual ☐ Verbal ☐ Kinestésico ☐ Multimodal ☐ A través del juego ☐ Audiovisual (digital) ☐ Otras (especificar):	☐ Memorización ☐ Ejercicios gráficos ☐ Ejercicios manipulativos ☐ Ejercicios auditivos ☐ Propuestas orales ☐ Propuestas visuales ☐ Propuestas lógico-matemáticas ☐ Juegos y simulaciones ☐ Dramatizaciones ☐ Experimentación ☐ Ambientes ☐ Rincones ☐ Proyectos/Retos ☐ Resolución de problemas ☐ Asambleas ☐ Otras (especificar): Agrupaciones: ☐ En gran grupo (magistral) ☐ Trabajo individual ☐ En parejas ☐ En pequeños grupos ☐ Trabajo cooperativo ☐ Otras (especificar):	☐ Oral ☐ Escrito ☐ Visual ☐ Audiovisual (digital) ☐ Manipulativo ☐ Artístico ☐ Kinestésico ☐ A través del juego ☐ Otras (especificar):

CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y DEBILIDADES

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO	MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	CONTEXTO FAMILIAR	ÁREA SOCIAL	VALORACIÓN FINAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ☐ Discapacidad Motora ☐ Discapacidad Intelectual ☐ Discapacidad Visual ☐ Discapacidad Auditiva ☐ Discapacidad Mental ☐ Conductas de Oposición o Negativista ☐ Trastorno Disocial ☐ Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) ☐ Retraso Global de Desarrollo ☐ Otras (especificar): NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ☐ Dificultades Específicas del Aprendizaje ☐ Déficit de Atención con Hiperactividad ☐ Déficit de Atención sin Hiperactividad ☐ Incorporación Tardía al Sistema Educativo ☐ Altas Capacidades ☐ Dificultades en el lenguaje ☐ Problemas de lateralidad ☐ Desconocimiento grave de la lengua ☐ Condiciones físicas o de salud ☐ Colectivo vulnerable o en riesgo ☐ Escolarización irregular o absentismo escolar ☐ Permanencia Extraordinaria ☐ Alumno nuevo en el centro ☐ Otras (especificar):	En el centro: ☐ Adaptación Curricular Significativa ☐ Adaptación Curricular No Significativa ☐ Programación Individualizada ☐ Flexibilización ☐ Refuerzo educativo ☐ Apoyo PT ☐ Logopedia ☐ Psicomotricidad ☐ Atención Departamento de Orientación ☐ Cuidador ☐ Mediador ☐ Adaptación de mobiliario o materiales ☐ Adaptación de tiempos ☐ Servicio Educativo Apoyo Domiciliario ☐ Otras (especificar): Apoyos Externos: ☐ Salud mental ☐ Servicios sociales ☐ Centro especializado ☐ Gabinete Privado ☐ Profesor particular ☐ Logopedia ☐ Terapia grupal ☐ Educación combinada ☐ Refuerzo escolar ☐ Unidad atención temprana ☐ Centro de Menores ☐ Otras (especificar): Protocolo: ☐ TDAH ☐ Dislexia ☐ Daltonismo ☐ Atención Educativa Domiciliaria ☐ TEA ☐ Síndrome de Down ☐ Alta Capacidad ☐ Otros (especificar):	☐ Persona de contacto: Padre/madre/tutor legal ☐ Huérfano de padre o madre ☐ N° de hermanos: ☐ Mes de nacimiento: ☐ Lugar que ocupa: ☐ Lengua materna: ☐ Alergias: ☐ Intolerancias: ☐ Medicación: ☐ Enfermedad crónica: Tipología Familiar: ☐ Tradicional ☐ Monoparental ☐ Reconstituida ☐ Divorcio/separación ☐ Otras realidades: Contexto familiar: ☐ Sobreprotección ☐ Carencia afectiva ☐ Dificultades económicas ☐ Entorno cultural bajo ☐ Estabilidad ☐ Atención y cuidado Relación familia-escuela: ☐ Asistencia a las reuniones grupales ☐ Asistencia a las entrevistas ☐ Colaboradora ☐ Conflictiva ☐ Necesidad de guía y orientación	Rasgos destacables ☐ Descuido personal ☐ Desatención ☐ Desmotivación ☐ Poca constancia ☐ Liderazgo negativo ☐ Dependencia ☐ Desobediencia ☐ Agresividad ☐ Ansiedad ☐ Nerviosismo ☐ Baja tolerancia a la frustración ☐ Baja autoestima ☐ Dificultad gestión de la ira ☐ Dificultades de relación ☐ Dependencia de otros ☐ Otros (especificar): Trabajo en casa: ☐ Grado de autonomía: ☐ Calidad del trabajo: ☐ Dificultades: ☐ Otros (especificar):	

Modelo de Perfil Personal del Talento para las etapas de Secundaria-Bachillerato
FORTALEZAS

COMPETENCIAS /CAPACIDADES ACADÉMICAS CLAVE DESTACABLES	ÁREA SOCIAL HABILIDADES SOCIALES/EMOCIONALES	ÁREAS DE INTERÉS	PREFERENCIAS PARA...		
			Recibir Información	Metodologías: Preferencias de trabajo	Expresar lo aprendido
☐ Lingüística ☐ Matemática ☐ Científico-tecnológica ☐ Aprender a aprender ☐ Social ☐ Artística ☐ Educación Física ☐ Cultura y valores ☐ Digital ☐ Personal ☐ Iniciativa y Espíritu Emprendedor ☐ Otras (especificar):	Destaca por su: ☐ Autonomía ☐ Autoestima ☐ Autoconfianza ☐ Autocrítica ☐ Pensamiento crítico ☐ Autorregulación ☐ Liderazgo positivo ☐ Interés por el aprendizaje ☐ Responsabilidad ☐ Trabajo y esfuerzo ☐ Tolerancia a la frustración ☐ Paciencia ☐ Escucha activa ☐ Empatía ☐ Alegría ☐ Abierto a nuevas relaciones ☐ Resolución de conflictos ☐ Resiliencia ☐ Colaboración ☐ Participación ☐ Integración en el grupo ☐ Disciplina ☐ Respeto del entorno Se relaciona bien con: ☐ El tutor ☐ Otros adultos ☐ Iguales ☐ Familia ☐ Otros (especificar):	Áreas de Interés: ☐ Música ☐ Teatro ☐ Cine ☐ Deporte ☐ Danza ☐ Dibujo ☐ Manualidades ☐ Idiomas ☐ Medio ambiente ☐ Ciencias ☐ Investigación ☐ Historia ☐ Lectura ☐ Escritura ☐ Tecnología ☐ Voluntariado ☐ Religión ☐ Filosofía ☐ Ética ☐ Política ☐ Economía ☐ Audiovisual (videojuegos) ☐ Otras (especificar):	☐ Auditivo ☐ Visual ☐ Verbal ☐ Kinestésico ☐ Multimodal ☐ A través del juego ☐ Audiovisual (digital) ☐ Otras (especificar):	☐ Memorización ☐ Ejercicios gráficos ☐ Ejercicios manipulativos ☐ Ejercicios auditivos ☐ Propuestas orales ☐ Propuestas visuales ☐ Propuestas lógico-matemáticas ☐ Juegos y simulaciones ☐ Experimentación ☐ Dramatizaciones ☐ Role Playing ☐ Proyectos/Retos ☐ Resolución de problemas ☐ Asambleas/Debates ☐ Otras (especificar): Agrupaciones: ☐ En gran grupo (magistral) ☐ Trabajo Individual ☐ En parejas ☐ En pequeños grupos ☐ Trabajo cooperativo ☐ Otras (especificar):	☐ Oral ☐ Escrito ☐ Visual ☐ Manipulativo ☐ Audiovisual (digital) ☐ Artístico ☐ Kinestésico ☐ Otras (especificar):

CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y DEBILIDADES

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO	MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	CONTEXTO FAMILIAR	ÁREA SOCIAL	VALORACIÓN FINAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ☐ Discapacidad Motora ☐ Discapacidad Intelectual ☐ Discapacidad Visual ☐ Discapacidad Auditiva ☐ Discapacidad Mental ☐ Conductas de Oposición o Negativista ☐ Trastorno Disocial ☐ Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) ☐ Retraso Global de Desarrollo ☐ Otras (especificar): NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO ☐ Dificultades Específicas del Aprendizaje ☐ Déficit de Atención con Hiperactividad ☐ Déficit de Atención sin Hiperactividad ☐ Incorporación Tardía al Sistema Educativo ☐ Altas Capacidades ☐ Dificultades en el lenguaje ☐ Desconocimiento grave de la lengua ☐ Condiciones físicas o de salud (bulimia, anorexia, desarrollo emocional) ☐ Colectivo vulnerable o en riesgo ☐ Escolarización irregular o absentismo escolar ☐ Permanencia Extraordinaria ☐ Alumno nuevo en el centro ☐ Otras (especificar):	En el centro: ☐ Adaptación Curricular Significativa ☐ Adaptación Curricular No Significativa ☐ Programación Individualizada ☐ Flexibilización ☐ Refuerzo educativo ☐ Apoyo PT ☐ Logopedia ☐ Psicomotricidad ☐ Atención Departamento de Orientación ☐ Cuidador ☐ Mediador ☐ Adaptación de mobiliario o materiales ☐ Adaptación de tiempos ☐ Servicio Educativo Apoyo Domiciliario ☐ Otras (especificar): Apoyos Externos: ☐ Salud mental ☐ Servicios sociales ☐ Centro especializado ☐ Gabinete Privado ☐ Profesor particular ☐ Logopedia ☐ Terapia grupal ☐ Educación combinada ☐ Refuerzo escolar ☐ Unidad atención temprana ☐ Centro de Menores ☐ Otras (especificar): Protocolo: ☐ TDAH ☐ Dislexia ☐ Daltonismo ☐ Atención Educativa Domiciliaria ☐ TEA ☐ Síndrome de Down ☐ Alta Capacidad ☐ Otros (especificar):	☐ Persona de contacto: Padre/madre/tutor legal ☐ Huérfano de padre o madre ☐ N° de hermanos: ☐ Lengua materna: ☐ Alergias: ☐ Intolerancias: ☐ Medicación: ☐ Enfermedad crónica: Tipología Familiar: ☐ Tradicional ☐ Monoparental ☐ Reconstituida ☐ Divorcio/separación ☐ Otras realidades: Contexto familiar: ☐ Sobreprotección ☐ Carencia afectiva ☐ Dificultades económicas ☐ Entorno cultural bajo ☐ Estabilidad ☐ Atención y cuidado Relación familia-escuela: ☐ Asistencia a las reuniones grupales ☐ Asistencia a las entrevistas ☐ Colaboradora ☐ Conflictiva ☐ Necesidad de guía y orientación	Rasgos destacables ☐ Descuido personal ☐ Desatención ☐ Desmotivación ☐ Poca constancia ☐ Liderazgo negativo ☐ Dependencia ☐ Desobediencia ☐ Agresividad ☐ Ansiedad ☐ Nerviosismo ☐ Baja tolerancia a la frustración ☐ Baja autoestima ☐ Dificultad gestión de la ira ☐ Dificultades de relación ☐ Dependencia de otros ☐ Otros (especificar): Trabajo en casa: ☐ Grado de autonomía: ☐ Uso de la agenda: ☐ Seguimiento Classroom ☐ Seguimiento correo electrónico ☐ Calidad del trabajo/estudio: ☐ Dificultades: ☐ Otros (especificar):	

Anexo 5. Cómo crear un blog educativo para el aula

El blog personal se convierte en una herramienta educativa de gran calidad. Para su creación se sugiere seguir los siguientes pasos:

1. Optar por la utilización de la plataforma *Blogger* por ser un servicio de *Google* gratuito. Entre las ventajas de crearlo desde esta plataforma encontramos:
 - Permite crear un blog de forma gratuita.
 - Muchos profesionales tienen cuenta *Gmail* y cuentan con formación en *Gsuit*. Este hecho facilita la creación y uso en el aula.
 - El blog estará conectado a todos los servicios de *Google* asociados a la cuenta de *Gmail* con la que se haya abierto el blog, facilitando la conexión de información.
 - *Blogger* es una plataforma cómoda de utilizar y permite crear un diseño fácilmente.



2. Cada alumno deberá poseer una cuenta de correo *Gmail* y posteriormente:
 - Elegir un nombre para el blog y para el dominio. Será necesario comprobar si la dirección que se quiere utilizar está disponible o no.
 - Crear un perfil de usuario.
 - Elegir una plantilla: esta podrá estar relacionada con el mundo escolar o con los temas que tratará el blog.
 - Agregar los apartados e imágenes para que sea atractivo para el público.
 - Empezar a escribir las entradas.

Anexo 6. Evaluación individual trabajo en el *Grupo Talent+*

Autoevaluación del trabajo personal en relación conl *Grupo Talent+*

Alumno: _____ Fecha: _____

1. Responde a las siguientes cuestiones, marcando la respuesta con una X (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
1. Creo que mi trabajo ha sido bueno porque me he esforzado y cumplido con las tareas asignadas.					
2. Trabajar en grupo me ha gustado.					
3. Estoy contento porque he aprendido muchas cosas nuevas.					
4. Me ha resultado fácil trabajar con mis compañeros.					
5. Estoy contento con el resultado final del trabajo.					
6. Me ha gustado participar en la resolución del reto y en la presentación final.					
7. Me he sentido acompañado en todo momento.					

2. Qué crees que podría mejorar en nuevas propuestas de *Talent+* en relación con...

- a. La temática:
- b. Tu trabajo:
- c. El trabajo en grupo:
- d. Otros:

3. Escribe algún comentario que pueda ayudar a mejorar futuras propuestas para *Talent+*

Anexo 7. Modelo Informe mentor-especialista sobre el trabajo realizado en *Talent+*

Nombre mentor-especialista:
Título y temática del *Talent+*:

1. Valoración general del trabajo realizado con el grupo

2. Valoración personal de cada alumno:

Nombre del alumno:

Grupo con el que participaba:

Potencialidades destacadas observadas:

Dificultades detectadas:

Otros aspectos a destacar:

3. Propuestas de mejora para futuras propuestas

Anexo 8: Recursos Educativos Abiertos (REA)

Websites de Matemáticas • Khan Academy • The Math Forum • Math Drills • Get The Math • Aplus Math • Math TV • Math's Fun • Math Central • PBS Learning Math • Table Calculator • Prodigy • Matific • Math Interactives • Access Maths	Websites de Ciencias • PBS Learning Science • Khan Academy • Mosa Mack • Science Buddies • Science Kids • The Lawrence Hall of Science • Mystery Science • Science Interactives • Smithsonian Education • Science Printables • Understanding Science • Science Daily • Young Scientist Lab	Websites de Ciencias Sociales • PBS Learning Social Studies • National Council for The Social Studies • Social Studies Interactives • Library of Congress • Smithsonian Education • Google Arts and Culture • Newsela • CNN Student News • Discovery Education • Library of Congress Maps • Centre for Civic Education • iCivics • Channel One News • Google Life • DocsTeach Digital Vaults • Museums of The World • Digital Public Library of America
Websites de Música • Music Interactives • Notational Training • National Association for Music Education • Mutoxia Project • Guitarist's Reference • AudioSauna • Smart Music • Guitar Compass • Music National Art Centre	Websites de Química • CK-12 • Physics.org • PHET Interactive Simulations • Physics Central • Ptable • Periodic Videos • Khan Academy Physics • Chemreference Periodic Table	Websites de Arte • Smithsonian Everything Art • ReadWriteThink • Google Arts and Culture • National Gallery of Art • Kinder Arts • Creative Park • TeacherVision Art Resources

• Music Theory • <u>Technology</u> Music Resources • Collabra Music		
Websites de Historia • Internet History Sourcebooks Project • Library of Congress Historic Newspapers • Digital History Project • History.com • American Social History Project • History Matters • Facing History and Ourselves • The History Engine • Teaching History • Histogramy • Zoom In	Websites Lengua • Language Arts Worksheet Library • ReadWriteThink • National Council of Teachers of English • National Writing Projects • Flocabulary • ESL Galaxy • Duolingo • Busuu • Commonlit • Adolescent Literacy • ThinkCERCA • Reading Rockets • Funbrain • SpellingCity • Brainpop • Actively Learn • Language Arts Interactive	Canales de Youtube para profesores de inglés • BBC Learning English • Best of Learning English • BBC Learning English Listening Skills • Daily English Conversation • English Kids TV • Speak English With Misterduncan • EF podEnglish • JenniferESL • English with Lucy • Learn English with Steve Ford • KidsTV123 • VOA Learning English • Fluency MC • EnglishAnyone • Rachel's English
Tierra y Espacio • Brian Cox's Wonders of the Universe • Junior Astronaut • Earthlapse • NASA Visualization Explorer • Planets • MoonPhase	Otros Aspectos curiosos y divertidos relacionados con la ciencia: www.ciencianet.com Portal de Astronomía y Ciencias del Cosmos. www.cientec.or.cr/ciencias.html	Herramientas para la mejora del trabajo en el aula 1. Edpuzzle 2. Playposit 3. Kahoot 4. Socrative 5. Quizlet 6. Quiziz 7. Answer Garden 8. Google Forms 9. Padlet 10. Go Soap Box

• Seismometer 6th • Galaxies by KIDS DISCOVER • The Magic of Reality • NHM Evolution • Elementary Science with iPad • Middle School Science with iPad		11. Blendspace 12. Jeopardy Labs 13. ReadWriteThink 14. APPEd Review 15. o Class 16. Nearpod 17. Powtoons 18. Moovly 19. Today's Meet 20. Backchannel Chat 21. Google Docs 22. Utah Education Network 23. Plickers 24. GoFormative 25. Prism 26. ClassTools.net 27. Graphite 28. Trivinet

Selección extraída del blog [de](#) Javier Tourón y otras webs educativas

Anexo 9. Si yo fuese el director por Riegs y Siegel (2002)



Nombre: _____

Curso: _____ Profesor/a: _____

Si yo fuese director del colegio, elegiría aprender sobre estas diez cosas. He pensado con mucho cuidado mis respuestas y he rodeado mis mejores ideas.

Estoy muy interesado/a en:

Ciencias:

1. Fenómenos meteorológicos
2. Las aves
- 3.
4. El océano y la vida marina
5. Los árboles, plantas y flores
6. El cuerpo humano
7. Los animales y sus hogares
8. El espacio, los astronautas y los cohetes
9. La electricidad, la luz y la energía
10. Los volcanes y terremotos
11. Los insectos
12. Los reptiles
13. Las rocas y minerales
14. Las máquinas y motores
15. La medicina y las enfermedades
16. Química
17. Invenciones y el proceso de invención
18. Perros, gatos y mascotas



Tecnología/ Audiovisual:

1. Aprender cosas en Internet
2. Encontrar información que necesitas en Internet
3. Diseñar una página web
4. Crear una presentación
5. Programar
6. Utilizar una cámara digital
7. Animación por ordenador
8. Edición de videos
9. Fotografía
10. Crear una película
11. Crear y editar música
12. Diseñar posters



Ciencias Sociales:

1. Mi historia familiar
2. Guerras del mundo
3. Historia del mundo
4. Prehistoria
5. Historia de España
6. El comienzo de nuestra vida
7. Hombres famosos
8. Mujeres famosas
9. Exploradores
10. La historia de mi ciudad
11. Los problemas de nuestra ciudad
12. La historia de mi colegio
13. Los medios de transporte en el pasado, el presente y el futuro
14. Los medios de comunicación
15. Las diferencias culturales del mundo
16. La política y el gobierno



Artes:

1. Dibujo
2. Ilustrar historias, libros y poemas
3. Crear caricaturas y viñetas
4. Pintura
5. Escultura
6. Arte digital
7. Manualidades
8. Historia del arte



Lengua:

1. Escribir historias
2. Escribir un libro
3. Escribir poemas
4. Escribir un periódico
5. Escribir sobre la vida de alguien (biografía)
6. Escribir sobre tu propia vida (autobiografía)
7. Dar un discurso
8. Leer tus libros favoritos
9. Leer libros nuevos y desafiantes
10. Contar historias
11. Crear cómics
12. Aprender nuevos idiomas
13. Aprender lenguaje de signos
14. Crear un juego o puzle
15. Aprender sobre autores y poetas
16. Leer poesía
17. Escribir obras de teatro
18. Ver y representar obras de teatro
19. Leer historias reales
20. Leer biografías y autobiografías
21. Leer sobre cómo hacer algo nuevo

¡Se os han olvidado poner algunos de mis intereses! Son:

Anexo 10. Pauta de autoevaluación del trabajo realizado en el Gran Reto

Nombre:

Nombre del Grupo:

Fecha:

Indicaciones generales: Escribe una equis (X) con el objetivo de valorar tu trabajo, el trabajo realizado con el grupo y sobre los resultados obtenidos. Recuerda que es importante que seas sincero/a contigo mismo y los demás.

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca
Me he involucrado en el trabajo y cumplido con mis responsabilidades.					
He participado activamente en todas las actividades del grupo.					
He buscado información para poder resolver el problema.					
He respetado e interactuado positivamente con mis compañeros aportando ideas.					
He aceptado sus comentarios y sugerencias y opiniones para mejorar mi trabajo.					
He colaborado en la creación del video.					
Me he involucrado en la realización del diario de aprendizaje de mi grupo.					
He colaborado para que el resultado final sea bueno.					
Me he sentido contento realizando esta actividad.					

Anexo 11. Pauta de evaluación para el trabajo efectuado por cada grupo en el Gran Reto

Nombre persona que rellena el cuestionario:

Fecha:

Ítems	Grupo 1			Total	Grupo 2			Total	Grupo 3			Total	Grupo 4			Total
Puntuación	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3	
Usan adecuadamente el tiempo																
Cumplen y asumen sus responsabilidades																
Todos participan activamente																
Se han apoyado unos a los otros																
El vídeo explica bien el trabajo realizado																
El diario de aprendizaje está bien elaborado																
Han sido capaces que resolver el problema																
Han trabajado correctamente y de han respetado																

Total:

Grupo 1:
Grupo 2:
Grupo 3:
Grupo 4:

Observaciones:

Anexo 12. Ejemplo de instrumento para utilizar en la evaluación por responsables de entidades, profesionales y padres en ¡Implicate!

Nombre de la persona que rellena el informe:			
Nombre del grupo e integrantes:			
Aspectos	Niveles		
	Buena	Regular	Mala
Valoración general del impacto de la acción del grupo en la organización o Comunidad Educativa.			
Evaluación del trabajo realizado por el grupo.			
Grado de consecución de los objetivos.			
Actitud y relación de los alumnos con los usuarios (en el caso que el proyecto implique la relación con otras personas).			
Observaciones sobre algún alumno/a en particular:			
Otras observaciones que se consideren destacables:			

Anexo 13. Rúbrica para evaluar el trabajo en parejas y el trabajo individual en la elaboración de la exposición

Actividad	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
<i>Trabajo en pareja: Forma de realizar el trabajo.</i>	Le ha costado mucho trabajar en pareja.	Le ha costado trabajar en pareja.	Ha trabajado bien en pareja mostrando iniciativa.	Ha trabajado muy bien en pareja, mostrando iniciativa y organizando el trabajo a realizar.
<i>Búsqueda y resumen de la de información.</i>	Le ha costado mucho buscar información y saberla resumir.	Le ha costado buscar información y saberla resumir.	Ha participado de forma activa en la búsqueda de información y en su síntesis.	Ha participado de forma muy activa en la búsqueda de información y en su síntesis llegando a conclusiones propias.
<i>Preparación de la exposición</i>	Le ha costado mucho participar en la elaboración de la exposición.	Le ha costado participar en la elaboración de la exposición.	Ha participado y se ha implicado en la elaboración de la exposición.	Ha participado y se ha implicado muy activamente en la elaboración de la exposición.

Anexo 14. Cuestionario de autoevaluación actividad ¡Propuestas para cambiar el mundo!

Una vez finalice la actividad, cada alumno deberá rellenar el cuestionario de autoevaluación.

Nombre del alumno:	Curso:
Nombre de la pareja:	

	Nada	Poco	Mucho	Comentarios
¿Te ha gustado participar en esta actividad?				
¿Crees que te has esforzado cuando has trabajado en pareja?				
¿Cuál crees que ha sido tu nivel de dedicación en la preparación de la exposición visual?				
¿Crees que has aprendido nuevas cosas en la realización de la actividad?				
¿Piensas que sería interesante realizar alguna de las acciones que se han pensado para lograr los ODS?				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità nella scuola*. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi, 19-30.
- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Ackerman, P. L. (2013). Personality and cognition. In Kreidler, S. (Ed.), *Cognition and motivation: Forging an interdisciplinary perspective* (pp.62-75). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Albert, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *The Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95.
- Albert, R. S. (1994). The contribution of early family history to the achievement of eminence. In N. Colangelo, S. G. Assouline y D. L. Ambrosio (Eds.), *Talent development II: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent development* (pp. 311-360). Tucson, AZ: Great Potential Press.
- Alvarez, L.; Núñez, J. C.; Hernández García, J.; González-Pienda García, J. A. y Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta*, 71, 91-120.
- Arteaga, B. y Calderero J. F. (2014): La Educación Personalizada como concepción educativa. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Artiles, C. y col. (2003). Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. *Guía para los profesionales de la educación*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.
- Artiles, C. y Jiménez, J. (2005). *Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales* (Vol.1). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M. F. y Huber, D. (2006). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 14-24
- Assouline, S. G. y Lupkowski, A. E. (2012). The Talent Search Model of Gifted Identification. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 45-59.

Assouline, S. G., Colangelo, N., y VanTassel-Baska, J. (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. I). Iowa City: University of Iowa, Connie Belin y Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments-the future of eLearning? *eLearning Papers*, vol 2.

Ausbel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitiva*. México: Editorial Trillas.

Baldwin, A. Y. (1993). Teachers of the Gifted. En K. A. Heller; F. J. Monks y H. Passow. *International Handbook of Reseach and Devolopment and Talent*. N.Y.: Pergamon, 621-629.

Baldwin, C. y Coleman, C. (2000). Achievement Goal Orientation: Instructional Practices and Teacher Perceptions of Gifted and/or Academically Talented Students: *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, L.A, April 24-28.

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., y Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). *Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners*. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225.

Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., y Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: Do adolescents accept the values their parantes want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40, 105-121.

Barrows, A. (1986). Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, pp. 481-486.

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*. Santillana Activa.

Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning-disabled gifted children. *Roeper Review*, 7, 16-19.

Beesley, A., & Apthorp, H. (Eds.). (2010). *Classroom instruction That Works, Second Edition: Research report*. Denver, CO: McRel.

Beltrán, J. A. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Faísca: Revista de Altas Capacidades*, 1, 64-81.

Benbow, C. P. (1992). Academic Achievement in Mathematics and Science of Students between Ages 13 and 23: Are there Differences among Students in the Top one Percent of Mathematical Ability? *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 51-61.

Benbow, C. P. y Lubinski, D. (1996). *Intellectual talent. Psychometric and social issues*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Benbow, C. P. y Lubinski, D. (1997). Intellectually Talented Children: How Can WE Best Meet Their Needs? In N. Colangelo y G. A Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Benbow, C. P. y Lubinski, D. (2006). Study of Mathematically Precocious Youth After 35 Years. Uncovering Antecedents for the Development of Math-Science Expertise. *Perspectives in Psychological Science*, 1(4), 316-345.

Benbow, C. P., y Stanley, J.C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy and Law*, 2, 249-292.

Bernal Guerrero, A. (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Bernal Guerrero, A. (1999) Análisis del Tratado de Educación Personalizada. Génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (212), 15-50.

Bernardo, J., Javaloyes, J. y Calderero, J. (2011). *Educación Personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.

Bernardo, J., Javaloyes, J. y Calderero, J. (2014). *Cómo personalizar la Educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

Bernardo, J., Javaloyes, J., Calderero, J., Muñoz, M., Jimeno, J. y Castellanos, A. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis

Betts G. T. (1991). The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. En Colangelo, N. y Davis, G. A (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Betts G. T. y Knapp, J. (1981). *The Autonomous Learner Model: A Secondary Model. In Secondary programs for the gifted and talented*. Los Angeles, CA: National/StateLeadership Training Institute for the Gifted and Talented.

Bian, K. y Bell, S. M. (2004). Social Self- Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.

Bian, L.; Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389-391.

Bloom, B. S. (1982). The role of Gifts and Markers in the Development of Talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.

- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Blumbergs, M. (1978). Personal Studies of Gifted Females: An Overview and Commentary. *Roeper*, 22, 539-547.
- Borland J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers Collage Press.
- Borland, J. H. (1996). Gifted Education and the Threat of Irrelevance. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 129-147.
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education without gifted children: The case for no conception of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2^a ed., pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bray, B. y McClaskey, K. (2014). *Make learning personal: The What, Who, Wow, Where and Why*. California: Corwin Teaching Essentials.
- Brenam, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: M.E.C. Siglo XXI.
- Brody, L. E.; Stanley, J. C.; Barnett, L. B.; Gilheany, S.; Tourón, J. y Pyryt, M. C. (2001). Expanding the Johns Hopkins Talent Search Model Internationally. *Gifted and Talent International*, 16(2), 94-107.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Del Siegle, D., Zhang, W. y Chen, CH. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49, 68-79.
- Buitrago, O. y Lilia, B. (2001). Educación Personalizada, una modalidad educativa. *Revista de Ciencias Humana*, 26, 1-34.
- Calatayud Salom. A. (2002). La cultura auto evaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Revista Educadores*, 204, 357-375.
- Callahan, C. (1983). Issues in Evaluation Programs from the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 27, 33-37.
- Callahan, C. (1993). Evaluation Programs and Procedures for Gifted Education: International Problems and Solutions. En K.A Heller, F. J. Möns y A.H. Passow (1993).

International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 605-618). Oxford: Pergamon Press.

Callahan, C., Sowa, C., May, K., Tomchin, E., Plucker, J. y Cunningham, C. (2004). *The social and emotional development of gifted students*. Research Monograph 04118, The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, C. T., University of Connecticut.

Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Garsdner. *Faísca*, 14(16), 4-13.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Castejón, J. y Prieto, S. (2000). *Los superdotados, esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

Castellanos, S. (2013). *Aplicación y análisis de la educación personalizada en entornos virtuales de aprendizaje con estudiantes del Grado Maestro de Educación Primaria* (Universidad Internacional de La Rioja). (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Madrid.

Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220.

Castelló, A., y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faísca*, 6, 26-66.

Castelló, A. y Martínez, M. (1999). Alumnat excepcionalment dotat intel. lectualment. *Documents d'Educació Especial*, 15. Dept. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.

Cheung, C. S.-S. y Pomerants, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107, 309-320.

Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree.

Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*, (4th ed.). New York: Macmillan. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition*. (1994). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (5th ed.) Columbus, OH: Charles F. Merrill.

Clinkenbeard, (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630

Colangelo, N. y Davis, G. A. (Eds). (1997). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Colangelo, N., Assouline, S. y Gross, M. U. M. (Eds). (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. The Templeton National Report on Acceleration. Iowa City, IA: The University of Iowa.

Coleman, B. y Shore, B. (1993). Problem-Solving Processes of High and Average Performers in Physics, *Journal for Education of the Gifted*, 14, 366-379.

Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.

Coll, C. (2013). El currículum escolar en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 392, 31-36.

Coll, C. (2016): La personalització de l'aprenentatge escolar: El què, el per què i el com d'un repte indefugible. A Vilata, J.M. (dir.): *Reptes de l'educació a Catalunya: Anuari 2015*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

CTY (1995a). *Philosophy and Program Policy*. En *CTY Academic Acceleration. Knowing your Options*. Baltimore, MD: CTY Publications and Resources, The Johns Hopkins University Press.

CTY (1995b). *Academic Acceleration: Knowing your opinions*. Baltimore, MD: CTY Publications and Resources. The Johns Hopkins University Press.

Dabbagh, N. y Kitsntas, A. (2012). Personal Learning Environments, social, media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.

Dai, D. Y. (2005). Are gifted girls motivationally disadvantaged? Review reflection and redirection. *Journal for the Education of the Gifted*, 25 (4), 315-358.

Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.

Davis, G. A., y Rimm, S. B. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Dolores, G. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigaciones Educativas*, 1-9.

Domínguez, R. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faísca*, 9, 3-34.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087.

Elices, J. A.; Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2003). *Necesidades educativas de alumnado superdotado: identificación y evaluación*. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.

Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordinadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.

Feldhusen, J. F. (1992). Early admission and grade advancement for Young gifted learners. *The Gifted Child Today*, 15(2), 45-49.

Feldhusen, J. F. (1996). Motivating Academically Able Youth with Enriched and Accelerated Learning Experiences. In Benbow, C. P. y Lubinski, D. *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, Md: The Johns Hopkins University Press.

Feldhusen, J. F. y Hansen, J. (1998). Teacher of the Gifted: Preparation and Supervision. *Gifted Education International*, 5(2), 84-89.

Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. (2010). Modelo de Identificación en alumnos de altas habilidades en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 63-74.

Field, G. B. (2009). The effects of using Renzulli Learning on student achievement: An investigation of internet technology on Reading fluency, comprehension, and social studies. *International Journal of Emerging Technology*, 4, 29-39.

Fiorella, L., y Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 281-288.

Freeman, J. (1979). *Gifted children: Their identification and development in a social context*. Lancaster: MPT Press Limited.

Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.

Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented. *Education Today*, 54, 17- 21.

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives In Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 80-97. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Freeman, J. (2006). *Giftedness is the Long Term, Professor*. *Journal for Education of the Gifted*, 4, 384-403.

Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from Immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviors. *Child Development*, 68, 351-363.

- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. y Passow, A.H (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2005). From non-competence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49, 139-153.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.
- Gagné, F.; Bégin, J. y Talbot, L. (1993). How well do Peers Agree among themselves when Nominating the Gifted or Talented? *Gifted Child Quarterly*, 37(I), 39-45.
- Gagné, F. y Nadeau, L. (1985). Dimensions of Attitudes Towards Giftedness. En Roldan, A. H. (Ed.). *Gifted and Talented Children, Youth and Adults: Their Social Perspectives and Cultures*. Selected Proceedings of the Fifth World Conference on Gifted and Talented Children. Manila: Reading Dynamics.
- Gagné, F. y Nadeau, L. (1991). *Opinions about the Gifted and their Education*. Montreal: University of Québec.
- Gallagher, J. J. (1979). Research Needs for the Education of the Gifted. En J.J. Gallagher, J. C. Gowan, A.H. Passow y E.P. Torrance (Eds.). *Issues in Gifted Education* (pp. 9-91). Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools.
- Gallagher, J. J (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, 1-11. New York: Springer
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18(3), 329-345.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1988a). *Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1988b). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1989). Fundamentos de la educación personalizada. En García-Hoz, V., *Tratado de educación personalizada. El concepto de persona* (pp.14-19). Madrid: Ediciones Rialp.

- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1996). *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García, J. M. y Abaurrea, V. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual/altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa*. Editorial: Gobierno de Navarra. Dpto. de Educación y Cultura, Pamplona.
- García San Martín, M. J., Hidalgo, M. y Márquez, A. (2020). Competencias digitales en educación: guía de referencia. Logroño: UNIR Editorial.
- Gardner, A. et. al. (1971). *Children teach children. Learning by teaching*. New York: Harper & Row.
- Garland, A. F. y Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 22(1), 41-44.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Goldring, E. B. (1990). Assessing the Status of Information on Classroom Organizational Frameworks for Gifted Students. *Journal of Educational Research*, 83, 313-326.
- Goldstein, D.; Stocking, V. B y Godfrey, J. J. (1999). What we've learned from talent search research? En Colangelo, N. Assouline, S. G. (Eds.). *Talent Development III. Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 143-152). Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press.
- González, J.; Tourón, J.; León-Mejía, A. y Machimbarrena, G. (2018). *Informe Ejecutivo del Proyecto CIBERAACC. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica* (2018). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1ZxnSwKgBGchQQjNav7htPfp2ZUxUxqYJ/view>
- González-Cabrera, J.; Tourón, J.; Machimbarrena, J. M.; León Mejía, A. y Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 386, 187-214.
- González-Cabrera, J.; Tourón, J.; Machimbarrena, J. M.; Gutiérrez-Ortega, M.; Álvarez-Bardón, A. & Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in Gifted Students: Prevalence and Psychological Well-Being in a Spanish Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2173.
- Grau, J. (1995). *La formación de los profesores de primaria con alumnos superdotados*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

- Hammonds, V. y Moyer, J. (20018). *From vision to reality. Personalized, Competency-Based Learning for All Kids*. Recuperado de <https://knowledgeworks.org/wp-content/uploads/2018/04/vision-reality-personalized-competency-based-learning.pdf>
- Hansen, J. B y J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 119-189.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hébert, T. P. (2001). If I had a new notebook, I know things would change: Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45, 174-194.
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisi de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Hewlett Foundation (2014). Deeper Learning. Recuperado de <https://hewlett.org/library/deeper-learning-for-every-student-every-day/>
- Hoge, R. D. y Cudmore, L. (1986). The use of teacher -judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 181-196.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children. Their nature and Nurture*. New York: The Macmillan Company.
- Howell, R.; Hewards, W. y Swassing, R. (1997). Los alumnos superdotados. En W.L. Herward. *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Hall.
- ITE (Instituto de Tecnologías Educativas). (2009). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación / ITE.
- Jeltova, I. y Grigorenko, E. (2005). Systemic Approaches to Giftedness: Contributions of Russian Psychology. *Cambridge University Press*, 171-186.
- Jiménez Fernández, C. y Álvarez, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, 279-295.
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid Pearson/UNED.
- Jiménez Fernández y García Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnostico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.

Kaplan, S. (1979). *Inservice Training Manual: Activities for Developing Curriculum for the Gifted/Talented*. Los Angeles: Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.

Kaufman S.B. y Sternberg R.J. (2008). Conceptions of Giftedness. In: Pfeiffer S.I. (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children*. Boston, MA: Springer.

Keating, D. P. (1975b). The Study of Mathematically Precocious Youth. *The Journal of Special Education*, 9(1), 45-62.

Kerr, B. (1999). Orientación profesional de las mujeres superdotadas. En Ellis, J. Y Willinsky, J. (Eds.). *Niñas, Mujeres y Superdotación*. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres. Madrid: Narcea.

Kerr, B. (2010). Smart girls, gifted women: special guidance concerns. *Roeper Review*, 8, 30-33.

Kitano, M. K. (1990). A developmental model for identifying and serving young gifted children. *Early Child Development and Care*, 63, 19-31

Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston: Hay/Mcber.

Kolloff, P. B. y Feldhusen, J. F (1981). PACE (Program for Academic and Creative Enrichment): An Application of the Purdue Three Stage Model. *Gifted Child Today*, 4 (3), 47-50.

Kolloff, P. B. y Feldhusen, J. F. (1984). The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 53-57.

Konstantopoulos, S., Modi, M., y Hedges, L. V. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 109, 344-382.

Kulik, J. A. (1992). An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives. Storrs, CT: *National Research Center on the Gifted and Talented*.

Kulik, J. A. y Kulik, C. C. (1987). Effects of Ability Grouping on Student Achievement. *Equity and Excellence*, 23(1-2), 22-30.

Kulik, J. A. y Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.

La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. ESE. *Estudios sobre educación*. 13, 113-131.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29–47). Denver, CO: Love Publishing.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., y Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10.000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 718-729.

Lubinski, D., Benbow, C. P. y Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25 (12), 2217-2232.

Lubinski, D. y Benbow, P. (2020). Intellectual Precocity: What Have We Learned Since Terman? *Gifted Child Quarterly*, 65, 3-28.

Mackay, L. (1994). Acceleration: Evaluating the Controversy over Higher-Speed Education. *Imagine*, 2(1), 11-13.

Maker, C. J. (1986). Defensible Programs for Gifted Students: What are they? En J. Maker. *Critical Issues in Gifted Education. Defensible Programs for the Gifted*, I (pp.277-296). Austin, TX: Pro-Ed.

Maker, C. J. (1994). Authentic assessment of problem solving and giftedness in secondary school students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 19-29.

Maker, C. J. y Nielson, A. B. (1995). *Teaching Models in Education of the Gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.

Marland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

McClain, M. C., y Pfeiffer, S. I. (2012). Identification of gifted students in the U.S. today: A look at state definitions, policies and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59-88.

McEachern, A. y Bornot, J. (2001). Gifted Students with Learning Disabilities: Implications and Strategies for School Counselors. *Professional School Counseling*, 5(1), 34-41.

McKinnon, D. (1965). Personality and the realization of creativity potential. *American Psychologist*, 20, 273-281.

Milgram, N. A y Milgram, R. M. (1975). Dimensions of locus of control in children. *Psychological Reports*, 35, 523- 538.

Millan, L. y Reis, S. M. (2020). The implementation of the schoolwide enrichment model in Italian schools. *International Journal for talent development and creativity*, 8(1), 69-73.

Miller, J. (2009). Teacher identity. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. (pp.172-181). New York: Cambridge University Press. Jack.

Miller, A. L., Lambert, A. D. y Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 344-365.

Mills, C. J. y Beaton, R. (1994). Renewing our Commitment to the Education of the Gifted and Talented Students: An Essential Component of Educational Reform. *Recommendations for Gifted and Talented Education in Maryland*. Baltimore: Maryland Task Force on Gifted and Talented Education.

Miranda, E. y Landmann, R. (2001). Gifted teachers creating gifted Classroom: One exceptional teacher, one exceptional classroom. *Rooper Review*, 23(4), 230-234.

Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Mönks, F. J. (2006). *Gifted Education in Europe*. Paper of International Conference of Gifted Education in Europe: Conference of civil organizations, professionals, administrators, and policy maker. Budapest-April 3-6.

Mönks, F. J. y Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 3-18.

Mönks, F. J.; Katzko, M. W y Van Boxtel, H. W. (1992). *Education of gifted in Europe: Theoretical and research issues*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Mönks, F. J. y Manson, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd edition). 141-155. Oxford: Pergamon.

Mönks, F. J. y Van Boxtel, H. W. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 21(2), 169-176.

Moreland, R. L., Hogg, M. A., y Hains, S. C. (1994). Back to the future: Social psychological research on groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 527-555.

Muñoz, J. L. y Espiñeira E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad del centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264.

Neihart, M. (2000). Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices*. New York: Springer.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., y Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Neihart, M. y Wang, C. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review*, 37, 63-73.

Neihart, M., Pfeiffer, S. I. y Cross, T. L. (2020). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. Logroño: UNIR Editorial.

López López, E.; Tourón, J. y González Galán, M. A. (1991). Hacia una Pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2(1), 83-92.

Lovecky, D. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17, 116-120.

Lubinski, D., Benbow, P. y Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science* 25 (12), 2217-2232.

Lupkowski, A. E. (1989). Social behaviors of gifted and typical preschool children in laboratory school programs. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 11(3), 124-127.

Olszewski-Kubilius, P. M. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer y T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know* (2nd ed; pp. 205-215). Waco, TX: Prufrock Press.

Olszewski-Kubilius, P. M. y Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *The Gifted Child Quarterly*, 62, 37-55.

Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J y Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A Review of the Empirical Literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347-352.

Olszewski-Kubilius, P. M., Lee, S. L. y Thomson, D. L. (2014). Family environment and social development in gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 58, 119-216.

Olszewski-Kubilius, P. M., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93, 143–152.

Olszewski-Kubilius, P. M.; Subotnik, R. F y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.

Olszewski-Kubilius, P. M., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2018). The role of the family in talent development, In S. F. Pfeiffer (Ed.) (2018). *APA handbook of giftedness and talent*, (3511-529). American Psychological Association.

Orden Hoz, A. (1975). Concepto, Método, Fuentes y Programa de Pedagogía Experimental y Diferencial. Memoria de acceso a Cátedra, inédito, Madrid.

Orden Hoz, A. (1988). Conceptualización de la Pedagogía Diferencial. *Bordón*, 24(4) 543-551.

Park, G.; Lubinski, D. y Benbow, P. (2008). Ability Differences Among People Who Have Commensurate Degrees Matter For Scientific Creativity. *Psychological Science*, 19(10), 957-961.

Paris, S. y Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington, D. C: American Psychological Association.

Pendarvis, E. D.; Howley, A. A y Howley, G. B. (1990). Methods of Talent Development. En Pendarvis, E. D. (Ed). *The Abilities of Gifted Children*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Peña del Agua, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.

Pérez Juste, R. (2000). *La evaluación como medio para la mejora de la calidad y de la eficacia del aprendizaje, de la educación y de las instituciones*. Tercera ponencia de la Sección VI del XII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid.

Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia*. Madrid: Consejería de Educación.

Pérez, L. (2002). Mujeres superdotadas y Sociedad: del “burka” al síndrome de abeja reina. *Faísca*, 9, 35-55.

Pérez, L. y González, C. (2007). Diferencias individuales y variabilidad intelectual entre estudiantes con dotadas capacidades. *Faísca*, 12, (14), 106-117.

Pérez, L. y López, C. (2007). *Hijos inteligentes, ¿educación diferente?* Madrid: S. Pablo.

Pérez, L. y González, C. y Losada, L. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en España. *Aula Abierta*, 37(1), 31-44.

Pérez, L. y Losada, L. (2006). Perspectiva internacional en la educación de los alumnos con capacidad superior. En L. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*, 393-429. Madrid: Síntesis.

Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N. y Vannatter, A. (2012). Marital and Life Satisfaction among Gifted Adults. *Roeper Review*, 34, 46-52.

Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 31- 50.

Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 787-790.

Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9.

Pfeiffer, S. I. (2013a). *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.

Pfeiffer, S. I. (2013b). Lessons learned from working with high ability students. *Gifted Education International*, 29, 86-97.

Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartido sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95.

Pfeiffer, S. I. (2017). Altas Capacidades y Desarrollo del Talento en la Infancia y la Juventud. Versión Española por Javier Tourón. Universidad Internacional de la Rioja, 1-24.

Pfeiffer, S. I. E. Shaunessy-Dedrick, E. y Nicpon-Foley, M. (2018). *APA Handbook of Giftedness and Talent* (APA Handbooks in Psychology). American Psychological Association.

Pfeiffer S. I. y Prado R. M. (2018). Counseling the Gifted: Current Status and Future Prospects. In: Pfeiffer S. (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*, (pp. 299-313). New York: Springer.

Piaget, J. (1974). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata 1976

Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychological Review*, 28, 475-493.

Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Plomin, R. y Spinath, F. (2004). Intelligence: Genetics, Genes and Genomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 112-129.

Plucker, J. A., & Barab, S. A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness: Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201–216). Cambridge University Press.

Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2006). Creative Abilities in Early Childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4, 277-290.

Prieto, S., Sainz, M. y Fernández, M. (2012). Estudio de la superdotación en España. *Revista AMAzônica*, 10(3), 48-78.

Purcell, J. H. y Renzulli, J. S. (1998). *Total Talent Portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Mansfield Center: Crative Learning Press.

Ramírez, G., Álvarez, J., Jiménez, J. E. y Artiles, C. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 469- 484.

Rayo Lombardo, J. (1999). *Identificación del superdotado. Propuesta de un programa de entrenamiento docente en el diagnóstico de estos alumnos*. Tesis doctoral. UNED, Madrid.

Reimagining the Role of Technology in Education (2017). National Education Technology Plan Update. U.S Department of Education. Recuperado de <https://tech.ed.gov/netp/>

Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 162-170.

Reis, S. M. (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. *Revista Ideacción*, 59-79.

Reis, S. M. (2002). Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school, *SENG Newsletter*, 2(3),1-5.

Reis, S. M. y Callahan, C. M. (1989). Gifted females: They've come a long way-or have they? *Journal for the Education of the Gifted*, 12(2), 99-117.

Reis, S. M. y Colbert, R. (2004). Counseling Needs of Academically Talented Students with Learning Disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156-167.

Reis, S. M. y McCoach, D. D. (2002). Underachievement in gifted students. En Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M y Moon, S. M. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (81-91). Waco: Prufrock Press.

- Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (1984). Key features of programs for the gifted and talented. *Educational Leadership*, 41(7), 28-34.
- Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2003). Research related the Schoolwide Enrichment Trial Model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-40.
- Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness is a Way of Being That Stays in the Person, Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.
- Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2009). The schoolwide enrichment model: A focus on student strenghts and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-157.
- Reis, S. M., Baum, S. M. y Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Renzulli J. S. (1977). The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- Renzulli, J. S. (1979a). What makes giftedness? Reexamination of the Definition of the Gifted and Talented. *The Nationalistate Leadership Training Institute of the Gifted and Talented*. N/S-LTI-G/T (Brief Number 6/1979).
- Renzulli, J. S. (1979b). Except from The Enrichment Triad Model. En George, W. C.: Cohn, S. J. y Stanley, J. C. (Eds.), *Educating the Gifted. Acceleration and Enrichment*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Renzulli, J. S. (1986). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1987). The Positive Sie of Pull-out Programs. *Journal of Education of the Gifted*, 10(4), 245-253.
- Renzulli, J. S. (1995). *Intervenciones educativas para el desarrollo de la superdotación en los niños*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, 16-18 noviembre.
- Renzulli, J. S. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Coord.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (pp.175-217). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R.J Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp.217-245). Boston: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (p. 55–90). Prufrock Press Inc.

Renzulli, J. S. y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1991). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the development of creative Productivity*, en Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), O. C., 111-141.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2008). *Enriching Curriculum for all Students*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-157.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2012). Defensible and do-able: A practical, multiple criteria gifted program identification system. In Hunsaker, S. L. (Ed.). *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2014). *The schoolwide Enrichment Model: A how to guide for educational excellence* (3rd ed.) Waco, TX: Prufrock Press.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185–199). American Psychological Association.

Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2003). *Enrichment clusters: A practical plan for real-world, student-driven learning*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. y Smith, L. H. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center: Creative Learning Press.

Renzulli, J.; Reis, S. y Tourón, J. (2021). *El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Una guía práctica para el desarrollo del talento*. Logroño: Unir Editorial.

Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., y Little, C. A. (Eds.). (2009), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. (2ª ed; pp. 629-654). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. y Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.

Reyzabal, M. V. (2002). *Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual. Guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Consejería de Educació. Dirección General de Promoción Educativa. Madrid: Comunidad de Madrid.

Richert, E. S. (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of giftedness in children*. Boston: Allyn and Bacon.

Richert, E. S.; Alvino, J. J. y McDonnel, R. C. (1982). *National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: A product of the Educational Information and Resource Center.

Rimm, S. (2008). *Why bright kids get poor grades* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rios, J. A. (1994). *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

Robinson, A. (2009). Myth 10: Examining the Ostrich: Gifted Services Do Cure a Sick Regular Program. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 259-261.

Robinson, A. y Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp.13-31). New York: Springer.

Robinson, N. M. y Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. *New Directions in Child Development*, 17, 79-94.

Robinson, N. M., Dale, P. S. y Landesman, S. (1990). Validity of Stanford-Binet IV with linguistically precocious toddlers. *Intelligence*, 14(2), 173-186.

Roedell, W. C., Jackson, N. E. y Robinson, H. B. (1980). *Gifted Young Children*. New York: Teachers College Press.

Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review*, 11, 12-13.

Rogers, K. B. (1991). The Relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner. Storrs, CT: *National Research Center on the Gifted and Talented*.

Rogers, K. B. (2002). Effects of acceleration of gifted learners. En M. Neihart, S. M. Reis, M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp.2-12), Waco: Prufrock Press.

Rogers, K. B. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.

Romer, D., Duckworth, A.; Sznitman, S. y Park, S. (2010). Can Adolescents Learn Self-control? Delay of Gratification in the Development of Control over Risk Taking. *Prevention Science*, 11, 319-330.

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de aprendizaje. *Bordón*, 56, 469-481.

Sánchez Manzano, E. (2002). La intervención psicopedagógica en los alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón*, 54 (2-3), 297-309.

Santiago, P. y Benavides, F. (2009). Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices. México: OECD.

Schiever, S. W. y Maker, C. J. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En Colangelo, N. y A., D. G. *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Scholwiski, E. y Reynolds (1985). Dimensions of anxiety among high IQ Children. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.

Schwerdt, G. y Wupperman, A. (2010). Is Traditional Teaching Really All That Bad? A Within-Student Between-Subject Approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 265-379.

Siege, D. (2002). Creating a Living Porfolio: Documenting Student Growth With Electronic: Porfolios, *Gifted Child Today*, 25(3), 60-63.

Siege, D. (2013). *The underachieving gifted child*. Waco, TX: Prufrock Press.

Siege, D.; Moore, M.; Mann, R. L. y Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.

Silverman, L. K. (1993). Counseling Needs and Programs For The Gifted. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.

Silverman, L. K. (1995). How parents Can Support Gifted Children. *Highly Gifted Children*, 10(4), 5-6.

Silverman, L. K. (1998b). The Highly Gifted. In Van Tassel-Baska, J. (Ed.), *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1997-2004). *Characteristics of giftedness scale: A review of the literature*. Recuperado de www.gifteddevelopment.com

Silverman, L. K. (2000). *Doing Qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.

Silverman, L. K. y Gilman, B. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57, 1569-1581.

Simonton, D. K. (2013). Creative thoughts as acts of free will: A two-stage formal integration. *Review of General Psychology*, 17(4), 374-383.

Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.

Snellman, K., Silvia, J., Frederick, C. B. y Putnam, R. D. (2015). The engagement gap: Social mobility and extracurricular participation among American youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 657, 194-207.

Spearman, C. E (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.

Sosniak, L. A. (1985). A long-term commitment to learning. En B. J. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 477-506). New York: Ballantine.

Southern, W. T.; Jones, E. D. y Stanley, J. C. (1993). Acceleration and Enrichment: The Context, and Development of Program Options. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Stanley, J. C. (1976). Test better finder of great math talent than teachers are. *American Psychologist*, 31(4), 313-314.

Stanley, J. C. (1977). Introduction. In J. C. Stanley, W. C. George y C. H. Solano, (Eds.), *The Gifted and the Creative. A Fifty-Year Perspective 1925-1975*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Stanley, J. C. (1978). SMPY's DT-PI model: Diagnostic testing followed by prescriptive instruction. *ITYB (Intellectually Talented Youth Bulletin, Johns Hopkins University)*, 4 (10, Summer), 7-8.

Stanley, J. C. (1980). On educating the gifted. *Educational Researcher*, 9, 8-12.

Stanley, J. C. (1980a). Manipulate Important Educational Variables. *Educational Psychologist*, 15, 164-1971.

Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1982). Educating Mathematically Precocious Youths: Twelve Policy Recommendations. *Educational Researcher*, 11, 4-9.

Stanley, J. C. (1991). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly*, 35 (1, Winter), 36-42.

Stanley, J. C. (1997). Varieties of intellectual talent. *Journal of Creative Behavior*, 31, 93-119. [With extensions by Howard Gardner (pp. 120-124) and Joyce Van Tassel-Baska (pp. 125-130)].

Stanley, J. C. (2005). A Quiet Revolution: Finding Boys and Girls who Reason Exceptionally well Intellectually and Helping them get the Supplemental Educational Opportunities They Need. *High Ability Studies*, 16(1), 5-14.

Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1981). Using the SAT to find intellectually talented seventh graders. *College Board Review*, 122, 3-7.

Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1986). Youths who Reason Exceptionally well Mathematically. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.

Steenbergen-Hu, S. y Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.

Sternberg, R. J. (1985). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, New York: Cambridge University Press, 223-243.

Sternberg, R. J. (1990). Introduction to definitions and Conceptions of Giftedness. En R.J. Sternberg (Ed.). *Definitions and conceptions of giftedness*. California: Corwin Press.

Sternberg, R. J. (2005a). The WICS model of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.327-342). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005a). The WICS model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28(1), 37-44.

Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (1986). Conceptions of Giftedness: A Map of the Terrain. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.3-18). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp.327-342). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stenberg, R. J. y Grigorenko, E. (2000). *Teaching for Successful Intelligence. To Increase Student Learning and Achievement*. Illinois: Arlington Heights.

Stenberg, R. J. y Grigorenko, E. (2007). *Teaching for Successful Intelligence*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Stenberg, R. J, Jarvin, L. y Grigorenko, E. (2011). *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Stoeger, H., Balestrini, D. P. y Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 25–37). American Psychological Association.

Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14-15.

Subotnik, R. F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. In F.D. Horowitz, R. F. Subotnik y D. J. Matthews (Eds.) *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 155-170). Washington, DC: American Psychological Association.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In: S.I. Pfeiffer (Ed.) (2018). *APA Handbook of giftedness and talent* (pp. 231-246). American Psychological Association.

Subotnik, R. F. y Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20, 358-364.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A Psychosocial Approach. En Sternberg, R. J. y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1991). The Social Psychosocial Approach. En Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. Boston: Allyn and Bacon.

Tannenbaum, A. J. (1993). History of Giftedness and "Gifted Education" in world Perspective. En Heller, K. A; Mönks, F. J y Pasow, A. H. (Eds.), *International Handbook os Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, (pp.13-31). New York: Springer.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of giftedness education* (3rd ed., pp.45-59). Boston: Allyn y Bacon.

Terman, L. M (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius*. Stanford: Stanford University Press.

Terman, L. M. y Oden, M.H. (1951). The Stanford studies of the gifted. En P. Witty (Ed.), *The gifted child*, Boston, MA: D. C. Heath.

Tieso, L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-36.

Tomlinson, C., Tomchin, E., Callahan, C., Adams, C., Pizzat-Tinnen, P., Cunningham, C., Moore, B., Lutz, L., y Roberson, C. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted Child Quaterly*, 38, 106-114.

Tourón, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2) 2, 565-585.

Tourón, J. (2004). De la superdotación al Talento: Evolución de un paradigma. En Jiménez, C. (Coord). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.

Tourón, J. (2005). The CTY Model; 25 Years os Fostering Talent. Guest Editorial. *High Ability Studies*, 16(1), 1-3.

Tourón, J. (2012). *Estándares sobre Conocimientos y Destrezas iniciales que deben tener los profesores de niños con altas capacidad y con talento*. Traducción autorizada por el Council for Exceptional for Exceptional Children. Pamplona.

Tourón, J. (2013). La evaluación como proceso de mejora de los sistemas educativos. *IDEA*, Consejo Escolar de Navarra, 40, 42-55.

- Tourón, J. (2017). Los retos de la escuela actual: de la enseñanza al aprendizaje. En Martín, R. y Calvillo, A. (coords). *The Flipped Learning. Guía “gamificada” para novatos y no tan novatos*. Logroño: Editorial UNIR.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Tourón, J. y Martín Rodríguez, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores*. Logroño: Editorial UNIR.
- Tourón, J. y Pfeiffer, S. (2015). Alta capacidad y desarrollo del talento: aspectos críticos. *Revista de Educación*, 368. abril-junio.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2000). La Identificación de alumnos de alta capacidad: un reto pendiente para el sistema educativo. En VV. AA *Hacia el Tercer Milenio: cambio Educativo y Educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. En Almeida, L; Oliveira, E. P. y Melo, A. S. (Orgs.). *Alunos sobredotados: contributos para sua identificação e apoio*. Braga, Portugal: ANEIS.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002). The Implementation of the Talent Search Concept in Spain. *NATO Science Series*, 47, 63-76.
- Tourón, J.; y Reyero, M (2003). *El desarrollo del Talento. La aceleración como Estrategia Educativa*. Coruña: Netbiblo.
- Tourón, J. y Tourón, M. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development & Excellence*, 3(2), 187–202.
- Tourón, J. y Tourón, M. (2016). Identification of Verbal and Mathematical Talent: The Relevance of “Out of Level” Measurement. *Anales de Psicología*. 32, 3, 638-651.
- Tourón, J.; Fernández, R. y Reyero, M (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 9, 95-110.
- Tourón, J.; Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54 (2 y 3), 311-338.
- Tourón, J.; Fernández, R. y Reyero, M. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En Bautista García-Vera, A. (Coord.) *Formación de profesores de Educación Secundaria. Programación y Evaluación Curricular*. Madrid: ICE.

- Tourón, J.; Lizasoain, L. y Sobrino A. (2014). Análisis del impacto del feedback en las prácticas docentes de los profesores españoles del estudio TALIS 2013. Informe español: TALIS 2013: *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis Secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, pp.229-246.
- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (Innovación educativa)*. Grupo Océano.
- Tourón, J.; Tourón, M. & Silvero, M. (2005). The Center for Talented Youth Spain: An Initiative to Serve Highly Able Students. *High Ability Studies*, 16(1), 121-1.
- Torrance, E. P. (1966). The Torrance Tests of Creative Thinking – Norms-Technical Manual Research Edition – Verbal Tests, Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1984). The Role of Creativity in Identification of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 153-156.
- Torrance, E. P. y Ball, O. E. (1984). *Torrance Test of Creative Thinking. Streamlined (revised) manual. Figural A and B. Bensenville*. IL: Scholastic Testing Service Inc.
- Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996): Talent Recognition and Development: Success or to gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- Ullrich, C., Shen, R. y Gillet, D. (2010). Not Yet Ready for Everyone: An Experience Report about a Personal Learning Environment for Language Learning. Advances in Web-Based Learning – ICWL, *Lecture Notes in Computer Science*, 6483, 269-278.
- Urban, K. K. y Sckowski, A. (1993). Programs and Practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in Europe. En K.A Heller, F.J. Möns y A.H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, 779-796, Oxford: Pergamon Press.
- Valtonen, T.; Hacklin, S.; Dillom, P.; Vesisenaho, M.; Kukkonen, J. y Heietanen, A. (2012). Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*, 58(2), 732-739.
- Van Tassel-Baska, J. (1984). Appropriate Curriculum for the Gifted. En J. F. Feldhusen (Ed.). *Towards Excellence in Gifted Education*. Denver: Love.
- Van Tassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. U.S.A: Allyn and Bacon.

- Van Tassel-Baska, J. (1996). The talent development process in women writers: A study of Charlotte Bronte and Virginia Woolf. In K. Arnold, K. D. Noble, y R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (pp. 295-316). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Van Tassel-Baska, J. (1998b). Characteristics and Needs of Talented Learners. En J. Van Tassel-Baska (Eds). *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*, pp 173-191. Denver: Love Publishing.
- Van Tassel-Baska, J. (2002). *Planning effective curriculum experiences for gifted learners. Understanding Our Gifted*, 15(1), 6-8. Recuperado de <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10278>
- Van Tassel-Baska, J., George, B., Ries, R., Poland, D. y Avery, L. D (1998). A National Study of Science Curriculum Effectiveness With High Ability Students. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 200-211.
- Van Tassel-Baska, J., Zuo, L, Avery, L. D. y Little, C. A. (2002). A Curriculum Study of Gifted Student Learning in the Language Arts. *Gifted Child Quarterly*, 46, 30-44.
- Wai, J. (2014). Experts are born, then made: Combining prospective and retrospective data shows that cognitive ability matters. *Intelligence*, 45, 74-80.
- Ward, P., Schraagen, J. M., Gore, J., & Roth, E. (2019). An Introduction to the Handbook, Communities of Practice, and Definitions of Expertise. In P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore, & E. M. Roth (Eds.), *The Oxford handbook of expertise* (The Oxford Library of Psychology). Oxford University Press.
- Webb, J. T. (1994). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.
- Webb, J. T., Gore, J., Amend, E. y DeVries, A. (2007). *A Parent's guide to gifted children*, Tucson, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, A. y Tolan, S. (1982). *Guiding the Gifted Child. A practical Source for Parents and Teachers*. Tucson, Ohio: Great Potential Press.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. R. (1982). Recognizing and developing hidden giftedness. *The elementary school journal*, 82, 274-283.
- Whitmore, J. R. (1982). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman (dir): *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI, Santillana, 115-136.
- Willis, S. (1990). Cooperative Learning Fallout. *ASCD Update*, 32(8), 6-8.

Winebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.

Worrell, F. C. (2009). What does gifted mean? Personal and social identity perspectives on giftedness in adolescence. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, y D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 131-152). American Psychological Association.

Wurster, S. y Ball, K. (1976). Human Individual Potentialities: An Innovative Program for Talented and Gifted. *Elementary and Secondary Education Act Title III*, 1-22.

Young, V. (2011). *The Secret Thoughts Of Successful Women: Why capable people Suffer from the Impostor Syndrome and How to Thrive in Spire of it*. New York: Crown Publishing Group.

Zakreski, J. (2018). When Intensity and Cognitive Rigidity Collide: What Can Counselors and Teachers Do? *Gifted Child Today*, 41, 208-216.

Bibliografía

Abad, M (2003). *Genero y Educación. La escuela educativa*. Barcelona: Graó.

Ablard, K. E. (2002). Achievement goals and implicit theories of intelligence among academically talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(3), 215-232.

Adell, J. (2004). Internet en la Educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28.

Alandete, A. (2010). Antecedentes de la intervención educativa de alumnos con talento y/o superdotación. *Revista Educación y Humanismo*, 12 (19), 105-121.

Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y practicas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.

Albert, R. S. (1994). The contribution of early family history to the achievement of eminence. In N. Colangelo, S. G. Assouline, y D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development II: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent development* (pp. 311-360). Tucson, AZ: Great Potential Press.

Álvarez, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Bruño.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

- Anguita, M.; Hernández, F. y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y sabers. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-84.
- Arcibniegas, J.; Cano, J.; Carvajal, N.; Lorente, C. y Jaramillo, M. (2019). Attention to individual differences in early education? The talented child. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-19.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnold, K., Noble, K. y Subotnik, R. (Eds.) (1996). *Remarkable Women: Perspectives on Female Talent Development*. Cresskill: Hampton Press.
- Artiles, C., Jiménez, J. E., (Coord). (2005). Programa de enriquecimiento extracurricular de Canarias: (PREPEDI). *Actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de Educación Primaria*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Balestrini, D. P., Stoeger, H. y Ziegler, A. (2018). An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective. *Handbook of Giftedness in children*, 2, 15-28.
- Baqués, M. (1995). *Proyecto de Activación de la Inteligencia*. Madrid: SM.
- Bará, J., Domingo, J. y Valero, M. (2011). *Técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) y Aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Barnett, L. W., Albert, M. E., y Brody, L- E. (2005). The Center for Talented Youth Talent Search and Academic Programs. *High Ability Studies*, 16(1), 27-40.
- Barragán Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139.
- Bas, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 42-44.
- Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning-disabled students. *Gifted Child Quarterly* 32, 226-230.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R. y Owen, S. V. (1998). Gifted Students with Attention Deficits: Fact and/or Fiction? Or, Can We See the Forest for the Trees? *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 96-104.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S. y Hebert, T. (1999). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39, 224-235.

Benbow, C. P. (1986). SMPY's model for teaching mathematically precocious students. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models in programs for the gifted and talented* (pp. 1-25). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (2000). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (2003). La identificación: procedimiento e instrumentos. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Benito (Eds.). *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. (pp. 33-70). Madrid: EOS.

Betts G. T. y Kercher, J. J. (2009). *The Autonomous Learner Model*. En J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, and C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 49-103). Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Bian, L.; Leslie, S. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.

Blase, J. y Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teacher perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 349-378.

Bloom, B. S. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 79-106.

Bowman, M. (1983). Why we burn: sexism exorcised. *Humanist*, 43, 28-29.

Brody, L. E. y Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: how effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31, 105-110

Brody, L. E. (2014). The Julian C. Stanley Study of Exceptional Talent: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, 368, 174-195.

Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13 (1), 41-49.

Cabero, J. y Llorente, S., M. del C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10.

Cabero, J. y Llorentes, C., M. del C. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Valoración Educativa a través de Expertos. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 1(1), 7-19.

Cabrera, A. V. (2009). Metodología Personalizada. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-14.

Calatayud Salom, A. (2004a). La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. *Ciencias de la Educación*, 198-199, 151-170.

Calero, M., García-Martín, M. y Robles, M. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21, 176-181.

Callahan, C. M. (1978). *An Evaluation of Project Quest 1978*. Charlottesville, VA: Charlottesville Public Schools.

Callahan, C. M., Cunningham, C. M. y Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, 17, 99-105.

Callahan, C., Hunsaker, S., Adams, C., Moore, S. y Bland, L. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. Research Monograph 95130, The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, C. T., University of Connecticut.

Campbell, J. y Verna, M. (2007). Effective Parental Influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519.

Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Revista Estudios sobre Educación*, 7, 129-142.

Carbonero, M.A et al. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima del aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.

Carmelo, J. y Luciano, C. (2005). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 729-751.

Carreras, L. (2012). Últimas novedades en el abordaje de las altas capacidades intelectuales en las escuelas. *ISEP Science*, 2, 47-56.

Cast (2018). *Until Learning has no limits*. Recuperado de <http://www.cast.org/>

Castelló, A. (1986). Bases per la realització d'un programa de recerca sobre la identificació d'individus superdotats/ben dotats. (*Tesis de Licenciatura*). Universidad Autónoma, Barcelona.

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

Castells, N. y Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. En E. Martín e I. Solé (Coords). Orientación educativa. *Modelos y estrategias de intervención* (Cap. 4). Barcelona: Graó.

Castiglione, F. y Martínez, M. (1995). La creatividad: un enfoque integrador. *AGRUPANS Butlletí* 5, 12-15.

Castro, P., Álvarez, E., Campo, M. A., Álvarez, M., Torres, E. y López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 73-83.

Cathelineantipoff, N. y Poinso, F. (1994). Gifted-Children and Dysharmonious development. *Editions Scientifiques Elsevier*, 1, 1034-1039

Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.

Ceci, S. J. y Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051-1058.

Center for Talented Youth (1995). *Academic Acceleration: Knowing your options*. Baltimore, Md: CTY Publications & Resources, The Johns Hopkins University.

Chan, D. W (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197-202.

Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Gifted Child Quarterly*, 49, 211-221.

Clark, B. (1988). *Growing up Gifted*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Claxton, G. (2005). Aprendiendo a aprender: objetivo clave en el currículum del Siglo XXI. *Cuadernos de Información y comunicación*, 10, 259-265.

Cohen, E. G. (1990). Continuing to cooperate: Prerequisites for persistence. *Phi Delta Kappan* 72, 2, 134-138.

Cobo, M. (2006). *Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales*. Madrid: ICCE

Coleman, L. y Sanders, D. (1993). Understanding the Needs of Gifted Students: Social Needs, Social Choices and Masking One's Giftedness. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 22-25.

Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talent in high school: Life in the fast lane*. New York: Teachers College Press.

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista Prelac*, 3, 6-27.

Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Revista Catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87-99.

Collier, R., Jacobson, M. y Stahl, S. (1987). Locus of control measurements for gifted and nongifted children. *Roeper Review*, 9(3), 196-200.

Comellas, M. J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.

Comes, G., Díaz, E., Ortega-Tudela, J. y Luque, A. (2009). Análisis de la legislación española sobre el alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-13.

Comes, G., Díaz, E., Ortega-Tudela, J. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación Inclusiva*, 5, 15-30.

Cox, J. R., Kelly, J. y Brinson, P. (1988). The Pyramid project: Implementing the Richardson study recommendations. *Roeper Review*, 11(1), 37-43.

Cramer, J. y Oshima, T.C. (1992). Do gifted females attribute their math performance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 18-35.

CUD (Center for Universal Design) (1997). *The principles of Universal Design, version 2.0*. Raleigh, NC: North Carolina State University.

Dai, D. Y. (2005). Are gifted girls motivationally disadvantaged? Review reflection and redirection. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(4), 315-358.

Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. In: S.I. Pfeiffer (Ed.) (2018). *APA Handbook of giftedness and talent* (pp.3-24). American Psychological Association.

Davis, G. A. y Thomas, M. A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Davis, G. A., y Rimm, S. B. (2011). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: PrenticeHall, Inc.

Davis, H. B. y Connell, J. P. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 131-136.

Del Caño, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-146.

Delcourt, M. A. B (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37, 23-31.

Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York, NY: Longman.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en la educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/UNESCO.

De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Departament d'Ensenyament (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Guia per a Mestres i professors. Materials per a l'atenció a la diversitat, 1-53.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial del Magisterio.

Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93.

Dixon, D. D., Olszewski-Kubilius, P. M, Subotnik, R. F. y Worrell F. C. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Psychology in the schools*, 1-14.

Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-96.

Domínguez, R. (2017). Organización y funcionamiento de una comunidad de aprendizaje. Fundamentación científica. *Educación y Ciencia*, 6(48), 104-115.

Domínguez, R.; Pérez, S.; Gandarilla, A. y Reyzábal, R. (2003). *Mujer y sobredotación intervención escolar*. Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.

Dowdall, D. y Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.

Drummond, D. (2000). Gifted education: The need for federal legislation mandating special education programs for gifted children. *Current Issues in Gifted Education*, 1(1), 9-15.

Dumonth, H.D.; Instance, D.; Benavide, F. (Eds.) (2010): *The nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. París. OCDE.

Durlak, J. A.; Dymnicki, A. B., Taylor, R., Weissberg, R. P., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

EducaDUA (2013). Proyecto DUALETIC dedicada al Diseño Universal para el aprendizaje en español. Recuperado de <http://www.educadua.es/>

Ellis, L. y Willinsky, J. (1999). *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación Educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.

Fan, S. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Feldhusen, J. F. (1997). Educating Teachers for work with talented youth. In Colangelo, N. y Davis, G.A. (eds.). *Handbook of Gifted Education*, 547-552. Boston: Allyn and Bacon (2ª edición).

Feldhusen, J. F. (1982). Meeting the needs of gifted students through differential programming. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 37-41.

Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. En R. J. Sternberg y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Feldhusen, J. F. (1986). Synthesis of Research on Gifted Youth. *Educational Leadership*, 46, (6), 6-11.

Feldhusen, J. F y Jarwan, F. (1993). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs, en Heller, K. A; Mönks, F. J. y Pasow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Feldhusen, J. F. (1994). Talent identification and development in education. *Gifted Education International*, 10, 10-15.

Feldhusen, J. F. (1995). *Creativity: A Knowledge Base, Metacognitive Skills, and Personality Factors*. *The Journal of Creative Behavior*, 29, 255-268.

- Feldhusen, J. F. (1998). Identification and assessment of talented learners. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, CO: Love
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. In R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (p. 64–79). Cambridge University Press.
- Feldman, D. H (1999). A developmental, evolutionary perspective on gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 159-167.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández Fernández, R. y Peralta López, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faísca*, 6, 67 - 83.
- Fernández, R., Tourón, J. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 9, 95-110.
- Fox, L. H. y Zimmerman, W. (1985). Las mujeres superdotadas. En Freeman, J. (Ed). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Freeman, J. (2012). A Quality of Giftedness. *Gifted and Talented International*, 27(2), 13-71.
- Freeman, J. y Garces-Bascal, R. M. (2015). Gender differences in gifted children, In M. Neihart, S.I. Pfeiffer y T. L. Cross (Eds.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* Texas: Prufrock Press Inc.
- Freeman, J. (2016). Conflicts between high level academic success and creativity. *Psychologia Wychowawcza*, 51, 9, 45-60.
- French, R., Walker, L. y Shore, M. (2011). *Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone?* *Roeper Review*, 33(3), 145-159.
- Frost, D. y Worthen, M. (20017). iNACOL Issue Brief: State Policy & k-12 Competency-Based Education. Recuperado de <http://www.aurora-institute.org/wp-content/uploads/iNACOL-IssueBrief-StatePolicy-K12CBE.pdf>
- Fiddymment, Gail E. (2014). Implementing Enrichment Clusters in Elementary Schools: Lessons Learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287-296.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.

Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on pagnato and Birch's (1959). Study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quaterly*, 38(3) 124-126.

Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.

Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development. In K. A. Heller, F. J. Sternberg i R. F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 67-79). Amsterdam: Elsevier.

Gagné, F. (2007). Talent Development: Exposing the Weakest Link. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 221-240.

Gagné, F. (2014). Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0, 1-7. Recuperado http://www.eurotalent.org/Gagne_MDDT_Modelo.pdf

Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In: S.I. Pfeiffer (Ed.) (2018). *APA handbook of giftness and talent* (pp. 163-184). American Psychological Association.

Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 403-428.

Gallagher, J. J. (1990). The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.

Gallego, J. (1999). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid: Escuela Española.

Gallego, C. y Ventura, P. (2007). Actividades de ampliación para alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado. CREENA.

García, A. (2012). La Educación Personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.

García Hoz, V. (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: Ediciones Rialp.

García Hoz, V. (1992). Sobre el concepto de educación personalizada y algunas derivaciones. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 69, 191-206.

García Hoz, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.

García Yagüe, J., Gil Muñoz, C., Ortiz, C; De Pablo, C. y Lázaro, A. (1986). *El niño biendotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic books.

Gavira, J. L. (2003). *La situación española: el rendimiento de los estudiantes*. Seminarios de Primavera. Madrid: Fundación Santillana.

Goertzel M. G., Goertzel, V. y Goertzel T. G. (1978). *300 Eminent Personalities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.

Gorodetsky, M. y Klavir, R. (2003). What can we learn from how gifted/average pupils describe their processes of problem solving? *Learning and Instruction*, 13, 305-325.

Gotzens, C. y González, C. (1995). Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad. *Faísca*, 2, 9-26.

Grau, S. y Prieto, S. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 127-139.

Greenberg, D. (1995). *Free at Last: The Sudbury Valley School*. Sudbury Valley School Press.

Gross, M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* (pp. 19-29). Washington: Prufrock.

Harder, B., O' Reilly, C. y Debatin, T. (2018). Intelligence, educational and learning capital, and domain impact level of activities as predictors of school achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 41, 327-347.

Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia colaborativa*. Londres: Pearson.

Heller, K; Monks, F; Sternberg, R. y Subotnik, R. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier.

Hernández, F. y Ventura, M. (2002). *La organización del currículm por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.

Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. Méjico: Editorial Paidós.

Hernández, P. (2008). El paradigma conductista y su aplicación en el proceso educativo. *Revista Espacio Logopédico* (Parte I, II, III). Recuperado de

<https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/1556/el-paradigma-conductista-y-su-aplicacion-en-el-proceso-educativo-parte-ii.html>

Hertzog, N. B., Mun, R. U., DuRuz, B. y Holliday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in Young children. In: S.I. Pfeiffer (Ed.) (2018), *APA handbook of giftedness and talent*, (pp.301-316). American Psychological Association.

Heuring, J. (2018). Teaching Gifted Children: Success Strategies for Teaching High-Ability Learners. *Journal on Gifted Education*, 40(4), 275-276.

Higham, M.S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in woman. *Journal of social Issues*, 28, 157-175.

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Volumen I. Madrid: McGraw.

Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 1-16.

Hunsaker, S. L (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41 (2), 19-24.

Isaksen, S. G., Treffinger, D. J. y Dorval, K. B. (2000). *Climate for creativity and innovation: Educational implications*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Jackson, D. y Temperley, J. (2005). *Improving schools through collaborative enquiry*. London: Continuum.

Jen, E., Moon, S. y Samarapungavan, A. (2015). Using design-based research in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 59, 190-200.

Jiménez Fernández, C. y González Galán, M^a A. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces (UNED).

Jiménez Fernández, C.; Ramírez y Álvarez, B. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 51-64.

Jonhson, D. W, Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1986). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn.: Interaction Book Company.

Jonhson, D. W, Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Kaplan, S. (2009). Myth 9: There is a Single Curriculum for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53, 257-258.

- Kaufman, F. A. y Castellanos, F. X. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed), (pp. 621- 632). Amsterdam: Elsevier.
- Kerr, B. y Gahm, J. (2018). Developing talent girls and young women. In: S.I Pheiffer (Ed.) (2018), *APA handbook of giftedness and talent* (pp.399-416). American Psychological Association.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60, 102-116.
- Kirschenbaum, R. J., & Reis, S. M. (1997). Conflicts in creativity: Talented female artists. *Creativity Research Journal*, 10(2 & 3), 251-263.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Nancea.
- Kline, B. E. y Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13, 118-121.
- Kohan-Mass, J. (2016). Understanding Gender Differences in Thinking Styles of Gifted Children. *Journal on Giftd Education*, 38(3), 185-198.
- Kramer, L. R. (1991). The social construction of ability perceptions: An ethnographic study of gifted adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 11(3), 340-362.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2016). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718>
- Kurtz, B. E., y Borkowski, J. G. (1987). Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(1), 129-148.
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 2007, 13, 113-131.
- Lampert, M. (1984). Thinking about teaching and teaching about thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 1-18.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *The Gifted Child Quarterly*, 56, 90-104.

- Lee, K. M. y Olenchak, F. R. (2015). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, 31, 185-199.
- Leroux, J. A. (1988). Voices from the classroom: Academic and social self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 3-18.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Lo, C.O. y Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61, 343-360.
- López, E.; Tourón, J. y González M^a. A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 83-92.
- López, I. y López. S. (2020). *Educación emocional. Dinámicas para la gestión emocional*. Barcelona: Edebé.
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso*, 27, 95-107.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-98.
- Losada, I. (1993). Aspiración a la Obra Bien Hecha. *Revista Cuadernos de Pensamiento*, 8, 25-31.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15, 18-25.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver: Love.
- Lubinski, D. (2016). From Terman to Today. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944.
- Luque, M. J. (2016). Generación inter. Aprendizaje-Servicio y Convivencia. *Convives*, 16, 46-54.
- Majó, F. y Cano, S. (2014). ¿Qué te gustaría aprender? Proyectos de trabajo para desarrollar itinerarios personalizados de aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 232, 22-26.

Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes, and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40, 41–50.

Maker, C. J. y Nielson, A.B. (1996). *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*. Boston: Allyn and Bacon.

Manzanares, A. (2010). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En. A. Escribano y A. del Valle (Coords.) *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Madrid: Narcea.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.

Martínez, M. (1995). Estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 1, 35-58.

Martínez, M. (2006). ¿Cómo podemos entender la inteligencia en el siglo XXI?: una visión psico-socio-cultural. *Ponencia de las I jornadas nacionales sobre escuela y altas capacidades*, 1, 2-17.

Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela Inclusiva. Alumnos distintos, pero no diferentes*. Barcelona: Editorial Graó.

Martínez, R. (2008). La mujer del siglo XXI. La desigualdad y el techo de cristal. En Arriaga, M. y colaboradores (2008). *Feminismo e interculturalidad*. Sevilla: Arcibel Editores.

Martins, L. T, Burns, R. M y Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.

Mathijssen A.C.S., Hoogeveen L. y Jen E. (2021) Professional Development in Gifted Education: Training Teachers to Meet the Needs of Gifted Students. In: Peters M.A. (Eds.) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore.

Mayer, R. (2004). Should there be a three strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14-19.

Mayer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

McCoach, D. D y Siegle, D. (2008). Underachievers. En J. A. Plucker y C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (721-734). Waco: Prufrock Press.

Mejía, E. N. (2009). Un cambio de actitud a partir del aprendizaje autónomo para potenciar el desarrollo de la inteligencia. *Revista Educación y Humanismo*, 17, 118-125.

Megía Fernández, M. (1993). *Proyecto de Inteligencia Harvard*. Madrid: CEPE

- Mettrau, M. (2010). Programas académicos para la formación de profesores de alumnos con superdotación y talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 159–167.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Mills, C. J. y Brody, L. E. (2002). The Doubly Exceptional Child: A principal's dilemma. *Streamlined Seminar*, 20(4), 1-2.
- Ming Liu, W & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In: S.I Pfeiffer (Ed) (2018). *APA handbook of giftedness and talent*, 417-432.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Monjas, M^a I. (2007). *Como promover la convivencia. Programa asertividad y habilidades sociales* (PAHS). Madrid: CEPE.
- Mönks, F. J. y Van Boxtel, H. W. (1985). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.). *El niño superdotado. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI de Santillana.
- Mönks, F. J., Heller, K. A. y Passow, H. (2002). The study of giftedness: Reflections on where we are and where we are going. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, y R. F. Subotnik (Eds.). *International Handbook of giftedness and talent* (2nd ed) (pp.839-863). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Mönks, F. J. y Wagner, H. (Eds.) (2003). *Development of Human Potential: Investment Into or Future*. Germany: ECHA.
- Moon, S. M. (2004). Social/Emotional issues, underachievement, and counselling of gifted and talented students. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Moon, S. M. y Roselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. En K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Great Britain: Pergamon.
- Moreland, R. L., Hogg, M. A. y Hains, S. C. (1994). Back to the future: Social psychological research on groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 527-555.
- Morgan, A. (2007). Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. *British Journal of Special Education*, 34, 144-153.
- Morris, K. K. (1987). Student Teachers' Attitudes toward Gifted Students *Creative Child and Adult Quarterly*; 12(2), 112-114.
- National Association for Gifted Children (1995). *Standards for graduate programs in gifted education*. Washington, DC: Author.

National Center On UDL. (2012). *Universal Design for Learning series: "Learner variability and UDL"*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/oBxycy3aDNafTPQUdsYio3bk1abzA/view>

National Education Association (2006). The twice-exceptional dilemma. Washington, DC: Author. National Research Council (Ed.), (2001), *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.

National Quality Standards in Gifted and talented education (2005). QS Model. Recuperado de <https://giftedphoenix.files.wordpress.com/2012/11/original-iqs-2005.pdf>

OCDE (2018): *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Barcelona. Edicions UOC/Centre Unesco de Catalunya.

OIE-UNESCO (2017). Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Aprendizaje Personalizado. Recuperado de <http://www.eduy21.org/Publicaciones/Aprendizaje%20PersonalizadoUnesco.pdf>

Olszewski-Kubilius, P. M y Seon-Young, Lee. (2004). The role of Participation in In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(3), 107-123.

Ornellas, A., Falkner, Ky, y Stalbrandt, E. E. (2019). Enchancing graduates' employability skills through authentic learning approaches. *Higher Education, Skills, and Work-based Learning*, 9(1), 107-120.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2004). Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Aliana Editorial.

Palazuelo, M^a, Del Caño, M. y Elices, J. (en prensa). *Alumnado con superdotación intelectual. Respuesta educativa*. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.

Pastor, C.; Sánchez, J. M.; Zubillaga, A., (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículum. Recuperado de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Patrick, D.; Kennedy, K. y Powell, A. (2013). Mean what you say: defining and integrating personalized, blended and competency education. INACOL. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561301.pdf>

Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la Educación Personalizada. *Revista Galega de Ensino*, 13(45), 387-415.

Pérez, L. F y Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161.

Peris, R. (2014). Conceptualización del término “Educación Personalizada” en el entorno educativo actual. En J. F. Calderero y B. Arteaga (Coords.), Libro de Actas del I Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada (pp. 44-45). Universidad Internacional de la Rioja.

Perkins, D. (2009). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. San Francisco: Jossey Bass.

Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *The Gifted Child Quarterly*, 45, 226-250.

Peterson, J. S. (2018). Counseling gifted children and teens. In: S.J. Pfeiffer (Ed.), (2018), *APA handbook of giftedness and talent* (pp.511-529). American Psychological Association.

Pfeiffer, S. I. (2001). Professional psychology and the gifted: Emerging practice opportunities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 175-180.

Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47, 161-169.

Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-educational theory, research and best practices*. New York: Springer.

Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. La Rioja: UNIR Editorial.

Pfeiffer, S. y Stocking, V. (2000). Vulnerabilities of academy gifted students. *Special Services in the Schools*, 16, 83-93.

Preckel, F., Goetz, T. Pekrun, R., Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students. Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159.

Pressey, S. L. (1955). Concerning the nature and nurture of genius. *Scientific Monthly, New York*, 81, 123-129.

Prieto, M., Castejón, J. L. y Bermejo, M. R. (1998). Identification and analysis of differential characteristics among able pupils. *Educating Able Children*, 3, 28-31.

Prieto, M. y García, J. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Murcia: DM.

Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Pujolàs, P. (2008). Agrupament heterogeni de l'alumnat i atenció a la diversitat: l'estructura cooperativa de l'activitat de l'aula. *Perspectiva Escolar*, 324, 2-14.

Pujolàs, P. (2012). La implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En J. C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza editorial.

Raymond, S., Nickerson, D. N., Perkins, E. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.

Real Decreto 126/2004, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero y el Real Decreto 1105/2014, en los artículos 71 a 79 bis de la LOMCE -.

Reis, S. M. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31, 83-89.

Reis, S. M. y Callahan, C. M. (1989). Gifted females: they've come a long way, or have they? *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 99-117.

Reis, S. M., y Renzulli, J. S. (1982). A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63, 619-620.

Reis, S. M., Gentry, M. y Maxfield, L. R. (1998). The application of enrichment clusters to teachers' classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 310-334

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. y Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501.

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., y Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*, 42, 123-129

Renzulli, J. S. (1980). What We don't Know about Program for the Gifted and Talented. *Phi Delta Kappan*, 61, (9), 601-602.

Renzulli, J. S. (1982). Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you, *Gifted Child Quarterly*, 26(1), Winter, 11-14.

Renzulli, J. S. (1983). Rating the behavioral characteristics of superior students. *G/C/T*, 29, 30-35.

Renzulli, J. S. (Ed.). (1988). Technical report of research studies related to enrichment triad/revolving door model (3rd ed.). Storrs, CT: University of Connecticut.

Renzulli, J. S. (2009). The multiple menu model for developing differentiated curriculum. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert y C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2nd ed; pp. 353-381). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2010). El Rol del profesor en el desarrollo del talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13 (1), 33-40. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615182.pdf

Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.

Renzulli, J. S. y Waicunas, N. (2018). Using an infusion-based approach to enrich prescribed and test-driven curricular practices. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6(1), 103-112.

Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El Desarrollo del Talento: la aceleración como estrategia educativa*. La Coruña: Netbiblo.

Robbins, S. (2001). *Organizational Behaviour*. Englewood Cliff: Prentice Hall.

Rogers, K. B. (1997). *Thinking smart about twice exceptional learners: steps for finding them and strategies for catering to them appropriately*. Dual Chap 7. University of Sr. Thomas, Minnesota, USA. Recuperado de <http://www.aaegt.net.au/DEEWR%20Books/20110324%20Dual%20Chap%2007.pdf>

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Chil Quarterly*, 51, 382-396.

Rommelse, N.; Van der Kruijs, M., Damhuis, J., Smeets, S., Antshel, K.M., Hoogeveen, L. y Faraone S.V. (2016). An evidence-based perspective on the validity of attention-defecit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 21-47.

Rose, D. H; Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom. Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal control versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80(1), 1-28.

Sánchez Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 57-70.

Sánchez, M.; Suárez, M.; Manzano, N.; Oliveros, L.; Lozano, S.; Fernández, B. y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354.

Santiago, R. (2014b). *¿PBL? ¿CBL? ¿DBL?...todo tiene que ver con el aprendizaje*. Recuperado de <https://www.theflippedclassroom.es/pbl-cbl-dbl-todo-tiene-que-ver-con-el-aprendizaje/>

Sastre-Riba S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista Neurología*, 52 (Supl 1), 11-18.

Sastre-Riba S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista Neurología*, 54 (Supl 1), 21-29.

Sastre-Riba, S y Viana-Sáenz (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista Neurología*, 62 (Supl 1), 65-71.

Schlichter, L. (1986). Talents Unlimited: An Inservice Education Model for Teaching Thinking Skills. *Gifted Child Quarterly*, 30(3), 119-123.

Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Silverman, L. K. (1986). Patering young gifted children. *Journal of Children in Contemporany Society*, 18, 73-87.

Silverman, L. K. (1998a). Developmental Stages of Giftedness: Infancy Through Adulthood. In Van Tassel-Baska, J. (Eds). *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Silverman, L. (2000). The Two-Edged Sword of Compensation: How the Gifted Cope with Learning Disabilities. In K. Kay (Ed.), *Uniquely Gifted: Identifying and Meeting the Needs of Twice Exceptional Learners* (pp. 153-165). Gilsum, NH: Avocus Publishing.

Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities (2003). In N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (3rd ed; pp.533-546). Needmam, MA: Allyn and Bacon.

Silverman, L. K. y Ellsworth, B. (1980). The theory of positive disintegration and its implications for giftedness. In N. Duda (Ed.), *Theory of positive disintegration: Proceedings of the third international conference* (pp. 179-194). Miami, FL: University of Miami School of Medicine.

Stanley, J. C. (1979). *How to use fast-pacing math mentor*. ITYB, 5 (6, Feb. 15), 1-2.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7 (2), 269-316.

Sternberg, R. J. (1990). What Constitutes a “good” Definition of Giftedness? *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 96-100.

Sternberg, R. J. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potencial in the Gifted: A Perspective on Alternative “Metaphors of Mind”. En Heller, K.A.; Mönks, F.J. y Passow, A. H. (Eds). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12, 159-179.

Sternberg, R. J. (2003). What is an Expert Student, *Educational Researcher*, 32(8), 5-9.

Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted, *Roeper Review*, 39, 152-169.

Sternberg, R. J. y O’ Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de información y Comunicación*, 10, 113-149.

Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F (2000). A Multidimensional Framework for Synthesizing Disparate Issues in Identifying Selecting, and Serving Gifted Students. In Heller, K. A., Mönks, F. J.; Sternberg, R. J y Subotnik, R. F (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 832-838) Oxford: Pergamon Press.

Sternberg, R. J, Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2009). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 13(1), 111-118.

Subotnik, R. (1988). The motivation to experiment: A study of gifted adolescents’ attitudes toward scientific research. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 19-35.

Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills, and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.

Tannenbaum, A. J. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (3^a ed; 45-59). New York: Allyn and Bacon.

Taut, S. y Palacios, D. (2016). Interpretaciones no intencionadas e intencionadas y usos de los resultados de PISA: Una perspectiva de validez consecuencial. *RELIEVE*, 22(1), 1-18.

Taylor, C. W. (1967). Questioning and creating: A model for curriculum reform. *Journal of Creative Behavior*, 1, 22-33.

Taylor, C. W. (1968). Cultivating new talents: A way to reach the educationally deprived. *Journal of Creative Behavior*, 2, 83-90.

Taylor, L. A. (1992). *The effects of Secondary Enrichment Triad Model and a career counseling component on the career development of vocational-technical school students*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

The American Association of University Women Educational Foundation (1992). *The AAUW report: How schools shortchange girls*. Washington, D.C.: AAUW Educational Foundation and National Education Association.

Thurstone, L. L (1938). Primary Mental Abilities. *American Journal of sociology*, 44 (2), 310-311.

Tirri, K. (2008). Quién debería enseñar a los estudiantes superdotados. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 315-324.

Tomlinson, C., Kaplan, S., Renzulli, J., Purcell, J., Leppien, J., y Burns, D. (Eds.), (2001). *The parallel curriculum model*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tourón, J. (1999). La investigación sobre alumnus de alta capacidad en Navarra. Resultados y Perspectiva de future. *Faísca*, 7, 3-22.

Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62(3), 133-149.

Tourón, J. y Freeman, J. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association.

Tourón, J. y Santiago, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista Española de Pedagogía*, año LXXI, 256, 441-459.

Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnus de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 5-39.

Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 174-195.

Trail, B. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Naperville, IL: Sourcebooks, Inc.

- Treffinger, D. J. (1982). Demythologizing Gifted Education: An Editorial Essay. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 26(1), 3-8.
- Treffinger, D. J. (1986). Fostering Effective, Independent Learning Through Individualized Programing. In Renzulli, J. S. (Eds.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Treffinger, D. J. (1991). School reform and gifted education: Opportunities and issues. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 6-11.
- Treffinger, D. J. (2009). Special Issue: Demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 229-288.
- Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996). Talent Recognition and Development: Succesor to gifted Education, *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- Treffinger, D. J., y Feldhusen, J. F. (1998). *Planning for productive thinking and learning*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Valler, C.; Burko, J.; Pfeiffer, S. y Branagan, A. (2016). The Test Authors Speak: Reporting on an Author Survey of the Leading Tests Used in Gifted Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 87, 84-94.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 7-13.
- Van Tassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 164-169.
- Van Tassel-Baska, J. (1989). The role of family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal of the Education of the Gifted*, 13, 22-36.
- Van Tassel-Baska, J. (1991). Identification of Candidates for Acceleration: Issues and Concerns. In Sothern, W.T y Jones, E. D. (Eds.), *The Academic Acceleration of Giften Children*. New York: Teacher College Press.
- Van Tassel-Baska, J. (1992). *Planning Effective Curriculum for Gifted Learners*. U.S.A: Love Publishing Company.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners*. Denver: Love.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum for gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Van Tassel-Baska, J. (2015). La diferenciación en acción: el Modelo de Currículo Integrado. *Revista de Educación*, 368, 232-254.

- Van Tassel-Baska, J. y Johnsen, S. (2007). Teachers Education Standards for the Field of Gifted Education: A vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21 st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205.
- Vergara Ríos, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el context educativo. *Opción*, 31(6), 914-934.
- Viñuelas, M^a I, Herández, M^a Á., Rodríguez, J. y Mejía, M. (2009). *Proyecto de Inteligencia Harvar*”. *Fundamentos del razonamiento*. Madrid: CEPE
- Wallace, T. y Walberg, H. (1987). Personality Traits and Childhood Environments of Eminent Essayists. *Gifted Child Quarterly*, 31 (2), 65-69.
- Wang, M. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Ward, V. (1960). The Southern Regional Project for Education of the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 4(3), 64-64
- Warne, R.T., y Burtun, J.Z. (2020). Beliefs about human intelligence in a sample of teachers and nonteachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(2), 143-166.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P. y Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Wechsler, D. (2009). *Wechsler intelligence scale for children* (5th ed.) Bloomington, MN: Pearson.
- Whitmore, J. R. (1979). Discipline and the gifted child. *Roeper Review*, 2(2), 42-46.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basis Books.
- Wood, S. (2010). *Best practices in counseling the gifted in schools: Whats really happening?* *Gifted Child Quarterly*, 54, 42-58.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F. y Olszewski-Kubilius, P. (2013). Giftedness and gifted education: Reconceptualizing the role of professional psychology. *The Register Report*, 39, 14-22.
- Yuan, J. y Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, (30), 220-232.
- Yuste, C. y Quirós, J. M. (2002). *Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia*. Madrid: CEPE.