



CEU

*Universidad
Cardenal Herrera*

TRABAJO DE FIN DE GRADO

“DETECCIÓN, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO QUE PRESENTA ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Pilar Vicente Durán

Tutor: Jesús de la Llave Cuevas

*4.º Grado en Educación
Primaria*

Mención de Educación Especial

Universidad Cardenal Herrera – CEU

Fac. Humanidades y Ciencias de la Comunicación

Alfara del Patriarca

Junio, 2014

RESUMEN

La pretensión de este trabajo de fin de grado es dotar al lector de un conocimiento, acaso profundo, acerca del estado de la cuestión de las Altas Capacidades Intelectuales (AACC), que se sustentan en las investigaciones que se han realizado en los últimos años.

En primer lugar, conoceremos cuáles son las características y dificultades con las que se encuentra el alumno y la alumna con Altas Capacidades Intelectuales (AACC). Haremos un recorrido por las pruebas objetivas y subjetivas que nos ayudarán a identificar a estos alumnos. Conocidas estas estaremos en condiciones de ponernos a trabajar con estos alumnos bajo una premisa formulada metafóricamente con una exquisita sensibilidad por Carl G. Jung: “Los niños superdotados son los mejores frutos del árbol de la humanidad, pero a la vez son los que corren mayor peligro. Cuelgan de sus ramas más frágiles y pueden romperse fácilmente”.¹

Para satisfacer esta premisa, nuestra propuesta de intervención versa sobre una metodología de trabajo de innovación en el centro y en las aulas, con el objetivo de desarrollar al máximo las potencialidades de nuestros alumnos y evitar que se malogren en un sistema educativo arcaico. Las innovaciones en las que nos basaremos tienen que ver con las aulas inteligentes y los proyectos que en la actualidad se están poniendo en marcha sobre aprendizaje inteligente, trabajo cooperativo e inteligencias múltiples en diferentes colegios de nuestro país.

Palabras claves: altas capacidades, AACC, evaluación psicopedagógica, informe psicopedagógico, aulas inteligentes, inteligencias múltiples.

¹Fuentes, V. (2013, 19 de febrero). Superdotados niños a pesar de todo. *Sinc*. Recuperado de <http://www.agenciasinc.es/Reportajes/Superdotados-ninos-a-pesar-de-todo>

ABSTRACT

The objective of this thesis is to expose the state of the question with regards to high intellectual abilities (HIA) research in the latest years.

Firstly, we will explain which are the characteristics and difficulties the high intellectual ability (HIA) student faces. We will summarize objective and subjective tests that are used to identify these students. Once we do this, we will ready to work with the students under the theoretical foundations that could be explained by the metaphor used by Carl G. Jung: "Great talents are the most lovely and often the most dangerous fruits on the tree of humanity. They hang upon the most slender twigs that are easily snapped off".²

In order to complete this, our intervention proposal rests on a work methodology based on school and classroom innovation, with the objective of developing the potential in our students to its maximum capacity and avoid them being wasted in an anachronistic education system. The innovations we will be based on are related to smart classrooms and projects on smart teaching, cooperative work and multiple intelligences currently being developed.

Keywords: high abilities, HIA, psycho pedagogical evaluation, psycho pedagogical report, smart classrooms, multiple intelligences.

² Fuentes, V. (2013, 19 de febrero). Superdotados niños a pesar de todo. *Sinc*. Recuperado de <http://www.agenciasinc.es/Reportajes/Superdotados-ninos-a-pesar-de-todo>



CEU

Universidad
Cardenal Herrera

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
1. MARCO LEGISLATIVO	12
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Diferenciación entre términos	20
2.1.1. Superdotado	20
2.1.2. Genio	21
2.1.3. Precoz	21
2.1.4. Prodigio	21
2.1.5. Talentoso	22
2.1.5.1. Talento académico	22
2.1.5.2. Talento matemático	22
2.1.5.3. Talento verbal	23
2.1.5.4. Talento motriz	23
2.1.5.5. Talento social	23
2.1.5.6. Talento artístico	24
2.1.5.7. Talento musical	24
2.1.5.8. Talento creativo	24
2.2. Modelos en las altas capacidades intelectuales	27
2.2.1. Modelo de Renzulli	27
2.2.2. Modelos socioculturales	28
2.2.2.1. Modelo de Tannenbaum	29
2.2.2.2. Modelo de Mönks	29
2.2.3. Modelos cognitivos. Teoría de Stenberg	30

2.2.4. Nuevos modelos	30
2.2.4.1. Modelo diferenciado de superdotación y talento	31
2.2.4.2. Modelo global de la superdotación de Pérez	31
2.2.4.3. Modelo psicosocial de filigrana	32
2.2.4.4. Modelo explicativo de la superdotación, de Prieto y Castejón	32
2.2.4.5. Teoría de las inteligencias múltiples	32
3. Características y dificultades de los alumnos con AACC	34
3.1. Características generales	35
3.2. Características cognitivas	39
3.2.1. Estilos de aprendizaje	40
3.2.2. Creatividad	40
3.2.3. Emocionales	41
3.3. Dificultades de los alumnos con AACC	42
4. Identificación, detección y evaluación del alumnado con AACC	44
4.1. Estrategias y procedimientos de detección e identificación	44
4.1.1. Pruebas subjetivas	44
4.1.2. Pruebas objetivas	50
4.2. Evaluación psicopedagógica	52
4.2.1. Informe psicopedagógico	53
5. Intervención educativa con el alumnado con AACC en Educación Primaria	56
5.1. Centro/aula	57
5.1.1. Medidas de carácter ordinario	57
5.1.2. Medidas de carácter extraordinario	57
5.1.2.1. De ampliación curricular	57
5.1.2.2. De enriquecimiento curricular	58

5.1.2.3. De enriquecimiento aleatorio	58
5.1.2.4. Otros Programas de Enriquecimiento	58
5.1.3. Medidas excepcionales	59
5.1.3.1. La aceleración	59
5.1.3.2. Flexibilización o aceleración parcial	60
5.1.3.3. El agrupamiento	61
5.1.3.4. El Plan Individualizado (P.I.)	61
5.2. Familia	61
5.2.1. Orientaciones generales	61
6. Propuesta de intervención/ líneas de investigación futuras	64
7. Conclusiones	66
8. Referencias bibliográficas	68
8.1. Artículos/Libros	69
8.2. Artículos/Libros complementarios	71
8.3. Asociaciones	72
8.4. Normativa y legislación	73
8.5. Otras páginas web	75
Anexos	76
Anexo I: cuestionario de observación familiar	77
Anexo II: cuestionario para los padres	80
Anexo III: cuestionario de nominación entre iguales	84
Anexo IV: cuestionario de nominación entre iguales: adivina quién es	85
Anexo V: escalas de evaluación	88
Anexo VI: escalas de Renzulli	91
Anexo VII: modelo de detección para tutores	100
Anexo VIII: cuestionario detección niños con AACC (5-8 años)	101

Anexo IX: cuestionario detección niños con AACC (9-14 años)	102
Anexo X:registro observacional	103
Anexo XI:registro observacional	104
Anexo XII: cuestionarios sobre aprendizajes, creatividad, motivación,psicomotricidad, autoconcepto y socialización.....	105
Anexo XIII: cuestionarios sobre personalidad	109
Anexo XIV: bateria de pruebas	110
Anexo XV: pruebas de creatividad	111
Anexo XVI: escalas de inteligencia.....	112

INTRODUCCIÓN

No hace muchos años que la atención a la diversidad forma parte de nuestro vocabulario. La ley general de 1970 apuntaba, tímidamente, un artículo que hablaba de la sobredotación.

No obstante, tuvimos que esperar hasta los años 90, a que se aprobara: la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) Con ella empezó a considerarse legalmente la atención a la diversidad, las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las adaptaciones curriculares, la flexibilización del currículo, las medidas ordinarias y las extraordinarias, así como, muchos términos que fueron anclándose en la práctica diaria de los profesionales de la educación.

Pero, no fue hasta la llegada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando empezamos a hablar de uno de los términos claves en la educación actual: *escuela inclusiva*. Esta permitió que la atención a la diversidad fuera una realidad y en los centros ordinarios tuvieran cabida todos los alumnos con un objetivo primordial: recibir la atención más adecuada a sus necesidades.

En la actualidad disponemos de un gran número de leyes, órdenes, decretos que se refieren a la educación en general, y a la atención de niños y niñas con altas capacidades en concreto. En este trabajo hemos querido recoger todas aquellas que permitieron que la Educación Especial fuera una realidad en nuestro país y que han alcanzado que el objetivo en nuestras aulas sea atender a cada alumno de un modo diferenciado. Esta premisa nos hace flexibilizar el currículo y adaptarlo a las diferentes necesidades de nuestros discentes, en nuestro caso a los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (AACC).

El presente trabajo tiene como pretensión y objetivo prioritario: ser una guía básica, un material, una herramienta en el trabajo diario de los

docentes, de los educadores, de los maestros, de los orientadores...En definitiva, va dirigido a todos los profesionales de la educación que tienen en sus centros, en sus aulas a alumnos con altas capacidades intelectuales.

Hemos querido realizar una primera aproximación al concepto de Altas Capacidades Intelectuales (AACC) y delimitar términos como -superdotado, genio, talentoso-. Muchos de nosotros cuando hablamos de altas capacidades tenemos en la mente un niño tocando un violín, la caricatura de Einstein, o bien un alumno en la pizarra realizando ecuaciones a una edad temprana. Pero... ¿es esta imagen mental la correcta? Pretendemos, pues con esta delimitación conceptual desenmascarar ciertos mitos y falsas creencias acerca de las AACC, siendo que aún hoy impregnan nuestros centros docentes.

Por este motivo, creemos que es de vital importancia ahondar y reflexionar en los diferentes modelos educativos que han ido desarrollándose a lo largo de las últimas décadas. El trabajo se justifica porque, aunque nombres como Gardner sí son muy conocidos con su teoría sobre las inteligencias múltiples, otros investigadores de suma importancia han quedado relegados a la sombra.

Es necesario conocer cómo los diferentes modelos a través de la historia han ido dando respuestas a estos alumnos, y cuál hoy en día según nuestro criterio puede ser el más adecuado para poner en marcha en nuestras aulas.

Continuamos el trabajo poniendo de manifiesto cuáles serían las características claves que tienen los alumnos con AACC. Estas van a servir de gran ayuda para que en nuestras aulas tengamos criterios para estar alertas y podamos detectar situaciones de este tipo lo antes posible. Pero, no solamente conoceremos sus características sino también las dificultades con las que se encuentran estos alumnos en las aulas.

Una vez hemos detectado sus características el siguiente paso desde el centro es realizar una evaluación psicopedagógica del alumno. Este es uno de los puntos más importantes del trabajo, pues de ella va a depender la correcta respuesta educativa que reciba el alumno.

Por ello, desarrollaremos cuáles son las herramientas más útiles para llevar a cabo la citada evaluación. Analizaremos cuáles son las pruebas más convenientes. Hemos de tener en cuenta que el mercado ofrece numerosas pruebas objetivas y estandarizadas, de entre las que el servicio psicopedagógico habrá de saber elegir correctamente. Una vez realizada la evaluación psicopedagógica y emitido el informe psicopedagógico desarrollaremos la intervención psicoeducativa desde las familias, desde el centro y, más concretamente, desde el aula. El quinto apartado explicaremos por qué es necesario trabajar con todos los agentes educativos de modo coordinado para caminar todos en la misma dirección.

Y, el presente trabajo de fin de grado concluye con una propuesta de intervención para trabajar con los alumnos con AACC desde los centros educativos, basándonos en las aulas inteligentes como método de trabajo para estos alumnos.

Justificación

El presente trabajo se ha realizado como culminación del grado de Educación Primaria con mención en Educación Especial.

En nuestra sociedad atendemos a la diversidad, pero en ocasiones encontramos en las aulas alumnos que también forman parte de esta, y pasan desapercibidos. Alguno de ellos son los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Por este motivo, hemos realizado este trabajo tomando como objetivos los siguientes:

- Conocer el marco legislativo de la Educación Especial, y más concretamente de los educandos con AACC.
- Identificar y detectar en nuestras aulas al alumnado con AACC.
- Establecer los pasos a realizar en la evaluación psicopedagógica de los discentes con AACC.
- Proponer nuevas metodologías para el trabajo con el alumnado con AACC.

1. MARCO LEGISLATIVO

Ley General de educación de 1970 (LGE) estableció en su artículo 49.2: "se prestará una atención especial a los escolares superdotados, para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos"

Pero, la realidad es que tuvimos que esperar muchos años para que este artículo se hiciese realidad.

El *informe Warnock*³ que se realizó en el año 1978 apuntaba y ponía de manifiesto la necesidad de atender a la diversidad. En él se establecía algunos puntos clave para el tema que nos ocupa:

- La educación es un bien al que todos tienen derecho
- Los fines de la educación son los mismos para todos
- Las necesidades educativas son comunes a todos los niños

El citado informe serviría de inspiración a nuestro país para iniciar un modelo de Educación Especial.

Ya en la *Constitución Española de 1978*, en su artículo 27 se reconoce el derecho de todos a la educación. Y es en su artículo 49

³ Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. En Cuadernos de Pedagogía 197, (pp. 62-64). Barcelona.

cuando habla explícitamente de la atención a la diversidad: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

A partir de ese año se aprobaron diferentes leyes en nuestro país para la ordenación de la Educación Especial, y en concreto, para los AACC.

Una de las primeras leyes que empezó a atender a la diversidad, y más concretamente a los minusválidos fue La *Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)* cuyo objetivo primordial era reconocer los derechos fundamentales de las personas con algún tipo de minusvalía y que estos superaran sus deficiencias. (En realidad esta ley está en desuso y en su lugar rige el “Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social”).

El *Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial*, dedica su primer capítulo a desarrollar los principios de integración, sectorización, normalización e individualización. El segundo capítulo está dedicado a hablar de los equipos multidisciplinares que han de atender a los alumnos con deficiencias. Estos principios regirán la atención a la diversidad de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Posteriormente el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial*. En este documento se supera el modelo de déficit dando lugar al modelo de alumno con necesidades educativas especiales. Desde este momento nos encontramos con

alumnos con ACNEE (alumnos con necesidades educativas especiales) integrados en centros ordinarios, y también centros específicos.

Con la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Con la LOGSE empezamos a hablar de alumnos con necesidades educativas especiales NEE. Así, el principal objetivo de la LOGSE es desarrollar al máximo las capacidades de cada alumno. Veamos los artículos fundamentales:

En el artículo 36.1 se nos indica: "El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales , temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos."

En el artículo 37.2 se establece que: "La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las administraciones educativas competentes garantizaran su escolarización."

Después de la publicación de la LOGSE y la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) se desarrolló el *Real Decreto 696/1995 de 28 de abril De Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Este regularizó la atención educativa para los alumnos con altas capacidades, estableciendo los recursos, los medios y apoyos necesarios para garantizar una educación de calidad.

Así en su artículo 1 establece: las condiciones educativas para los alumnos con condiciones personales de sobredotación.

En el artículo 6 del Proyecto curricular se indica que las medidas que se realicen con estos alumnos se incluirán en el proyecto curricular. Y en el punto número 2 especifica: "los profesores que atiendan a estos

alumnos realizarán con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o de los departamentos de orientación las adaptaciones curriculares pertinentes”.

El artículo 7 referido a las adaptaciones curriculares establece:

“1. Conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en el marco de la atención a la diversidad, podrán llevarse a cabo adaptaciones en todos o algunos de los elementos del currículo, incluida la evaluación, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de los alumnos.

2. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación.

3. Las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades especiales”

Y en su artículo 9, cuenta con la participación de los padres, familias o tutores los cuales tendrán información de las decisiones relativas a la escolarización de sus hijos y al proceso educativo.

Los padres o tutores podrán elegir el centro educativo y los recursos personales o materiales de acuerdo al resultado de la evaluación psicopedagógica.

En el Capítulo II de esta ley sobre la escolarización de los alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, se especifica en su artículo 10:

“La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará, especialmente, por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas”

La evaluación de las NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual la determinará el Ministerio de Educación y

Ciencia. La *Orden de 14 de febrero de 1996* regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta Orden determina en primer lugar una valoración desde un ámbito psicopedagógico, y por otro lado determina los procedimientos adecuados para ofrecer la respuesta educativa más apropiada para los alumnos.

Así, en el caso de la sobredotación, se han de tomar decisiones que favorezcan que el alumnado participe en su contexto escolar del modo más normalizado posible. Por tanto, por un lado; se identificarán las necesidades, y por otro lado; se adoptarán las medidas oportunas. Todo ello contará con la ayuda inestimable, si fuere posible, de los padres o tutores.

La *Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*, en esta Orden se explicita que el alumno o bien se le anticipe el inicio de la escolaridad obligatoria, o bien que se le reduzca un ciclo educativo.

De modo excepcional se puede flexibilizar el período de escolarización obligatoria, reduciéndolo a un máximo de dos años. En ningún caso, se aplicará en el mismo nivel o etapa educativa.

Así, se podrá anticipar —cuando la evaluación psicopedagógica así lo requiera— un año la escolarización en el primer curso de Educación Primaria. Siempre que el alumno tenga adquiridos todos los objetivos de Educación Infantil.

Y, en la Educación Primaria, se podrá reducir un año la escolarización en este nivel educativo, pero no podrán acogerse quienes hayan anticipado un año el inicio de su escolarización obligatoria.

Lo que dictó esta Orden queda modificado con el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio que veremos más adelante.

La *Resolución de 29 de abril de 1996*, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

En el apartado tercero nos indica que los alumnos con AACC estarán escolarizados en centros ordinarios. Y las decisiones que se tomen sobre este alumnado formarán parte del Proyecto Curricular Etapa (PCE) y de las medidas de atención a la diversidad.

Las Adaptaciones Curriculares (AC) tenderán a que los alumnos alcancen los objetivos generales de la educación obligatoria. Estas podrán ser de ampliación o flexibilización del período de escolaridad obligatoria con su Adaptación Curricular Individualizada (ACI).

Ante la toma de una medida curricular extraordinaria se mantendrá informado a los padres, familias o tutores del alumno, y firmarán su consentimiento por escrito.

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE)*, en su capítulo VII de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, sección 3.ª de los alumnos superdotados intelectualmente y en su artículo 43:

“1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.
4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos”.

El *Real Decreto 943/2003, de 18 de julio*, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Este Real Decreto es el primero que permite acelerar hasta tres años la escolaridad en la enseñanza primaria y secundaria, y uno más en el bachillerato. Esta aceleración contará con la conformidad de los padres e incluirá programas de atención específica.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su título II, la equidad en la educación, y más concretamente en la Sección segunda del Capítulo I, hace referencia a los alumnos con altas capacidades.

Así explicita:

"Artículo 76. **Ámbito.** Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. **Escolarización.** El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerán las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales con independencia de su edad”.

Y, por último, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. (LOMCE).

La LOMCE, inicia su preámbulo señalando:

«El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. Para todos ellos esta Ley Orgánica establece los necesarios mecanismos de permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías que en ella se articulan»

En su artículo 57.2: “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”

Y el artículo 58 explicita que: “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.”

Estos que acabamos de desarrollar modifican los artículos 76 y 77 de la LOE.

Para concluir, y tal cómo hemos ido viendo en las páginas anteriores podemos destacar que desde hace años se viene ahondando en una premisa básica: la atención educativa diferenciada desde una escuela inclusiva.

Todas las leyes educativas, órdenes, decretos que se han ido desarrollando han ido en esta dirección, en crear una escuela que permita que estos alumnos pueden aprender en centros ordinarios con una flexibilización del currículo o bien una aceleración que les permita situarse en el curso más adaptado a su nivel cognitivo. Todo ello bajo la supervisión de las Administraciones educativas correspondientes, y la conformidad de las familias o tutores legales de los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

Cómo ya apuntábamos, anteriormente, delimitar estos conceptos es una tarea ardua. Siguiendo a Castelló y Martínez⁴ realizamos la siguiente diferenciación:

2.1. Diferenciación entre términos

2.1.1. Superdotado

Antes de abordar en la definición que realizan estos autores, recordemos que la OMS define a la persona superdotada como una persona con un cociente intelectual (CI) igual o superior a 130.

⁴ Castelló, A., Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment. Identificació i intervenció educativa*. Documents d'educació especial. Catalunya: Generalitat. Departament d'ensenyament.

Castelló y Martínez definen al superdotado como aquella persona que en todos los niveles presenta un nivel elevado: áreas de razonamiento lógico, de creatividad, de gestión de memoria, de captación de información (gestión perceptual).

Estas áreas implican que haya un mejor: razonamiento verbal, razonamiento matemático, y aptitud espacial.

Por tanto, en la configuración intelectual de los superdotados encontramos. Por un lado *generalidad*, ya que se posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea que se realice. Y por otro lado, los superdotados cuentan con numerosos *recursos múltiples*, ello quiere decir que presentan estrategias complejas para solucionar problemas que requieren de una complejidad.

2.1.2. **Genio**

Es aquella persona que presenta unas extraordinarias capacidades tanto en creatividad como en inteligencia y que ha creado una obra importante para el resto de las personas.

2.1.3. **Precoz**

Es una persona que teniendo en cuenta su edad realiza actividades que no le corresponden a esta.

2.1.4. **Prodigio**

Es el análogo de un genio que no ha llegado a revolucionar un campo de conocimiento, sino que solamente presenta una fabulosa y muy superior habilidad en el mismo a una edad temprana. El autor relaciona

este último concepto con el de talento, ya que el prodigio correspondería a un talento excepcional.

2.1.5. Talentoso

Estas personas muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Hay muchos tipos de talentos. A continuación los analizaremos:

2.1.5.1. Talento académico

Son alumnos que aprenden a una velocidad muy rápida los contenidos curriculares. Suelen ser alumnos que tienen notas muy altas en su etapa escolar.

Es importante que los profesores les ofrezcan numerosas actividades, y temas de ampliación. Se ha de estar alerta para ver cómo interactúan con sus iguales, pues suelen presentar problemas en este ámbito.

2.1.5.2. Talento matemático

Nos encontramos a alumnos con aptitudes intelectuales destacadas en el área del razonamiento lógico analítico y las formas de pensamiento visual y espacial. Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de todo aquello que tenga que ver con las matemáticas.

Estos alumnos tienen notas brillantes en el área de las matemáticas, pudiendo no sobresalir en otras áreas. Se ha de reforzarlos en otras áreas y utilizar el lenguaje como modo de expresión.

2.1.5.3. Talento verbal

Este talento se refiere a la habilidad que poseen los alumnos en habilidades y aptitudes intelectuales referidas al lenguaje, a capacidad expresiva, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura... Pueden llegar a alcanzar un gran dominio en las áreas de literatura, historia o ciencias.

El rendimiento de estos alumnos suele ser muy bueno en todas las áreas —a excepción de áreas como las matemáticas o la expresión artística—. Estos alumnos parecen mucho más inteligentes de lo que realmente son. Este aspecto se ha de tener presente en la generación de expectativas hacia ellos.

2.1.5.4. Talento motriz

Los alumnos que presentan este talento destacan en las aptitudes físicas tales como; coordinación en movimientos, y agilidad. Tienen un rendimiento excepcional en los deportes, danzas, ballet...

2.1.5.5. Talento social

Estos alumnos destacan, considerablemente, en habilidades sociales, ejerciendo una influencia importante en el funcionamiento del grupo, en el que desempeñan el papel de líderes: organizan los juegos y las tareas de los demás, asumen responsabilidades no esperadas para su edad.

Su rendimiento escolar es normal o bueno, sin destacar en ningún área en concreto.

2.1.5.6. Talento artístico

Los discentes con este talento tienen una gran habilidad para las artes: pintura, dibujo, modelado...Disfrutan mucho realizando actividades relacionadas con este ámbito. Este talento se observa desde edades tempranas, ya que de modo espontáneo realizan actividades muy variadas.

En su rutina han de tener actividades figurativas. Es probable que sea difícil motivarles en tareas, excesivamente, alejadas de sus intereses, razón por la cual, una excesiva presión podría ser contraproducente.

2.1.5.7. Talento musical

Los educandos con talento musical presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música. Muestran atención y gusto por la música, y además poseen una percepción musical muy fina.

Desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías, y, en algunos casos, cuando se les proporciona algún instrumento de teclado son capaces de tocar melodías sin un previo aprendizaje.

Su rendimiento escolar es variable. Suele haber cierta concordancia y relación entre el rendimiento escolar en música y el rendimiento escolar en el área de matemáticas.

2.1.5.8. Talento creativo

Estos alumnos producen gran número de ideas diferentes sobre un tema. Sus ideas y realizaciones suelen ser originales y poco frecuentes. Ante un problema encontrarán soluciones múltiples y variadas, pero en

ocasiones les costará seguir un proceso lógico para elegir la más adecuada.

Son bastante aceptados por sus compañeros, porque son divertidos y originales. Generalmente, están bien integrados en el grupo. Suelen tener gran sentido del humor. Son propensos a las bromas, siendo muy lúdicos y juguetones.

El rendimiento escolar no siempre es satisfactorio y ante planteamientos muy rígidos pueden llegar a manifestar una actitud negativa hacia todo lo que supone el ámbito escolar.

Las respuestas que nos den estos alumnos en el aula van a ser de tipo divergente, es decir, a menudo son distintas de lo que lógicamente se espera. Se ha de evitar una presión sistemática sobre este tipo de respuestas, sobre todo, evitar las atribuciones de mala intención, agresividad o interés por la provocación. En la medida de lo posible, se valorará el interés, la complementariedad o la originalidad de la respuesta.

Castelló y Battle⁵ proponen otra clasificación de talento. En esta lo que realizan es agrupar los talentos que indicaron en la anterior clasificación:

- *Talentos simples y múltiples*: matemáticos, lógico, social, creativo, verbal.
- *Talentos complejos*: académico y artístico-figurativo.

Tannenbaum, elaboró la siguiente tipología del talento⁶:

⁵ Castelló, A. & Battle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo.* (pp. 26-66). Santiago de Compostela: FAISCA.

⁶ Tannenbaum, A.J. (1986, 1997). *The meaning and making of giftedness.* En N. Colangelo & G. Davids (Eds.) *Handbook of gifted education.* 2º ed. (pp. 27-43) USA: Allyn & Bacon.

1. *Talentos escasos.* Se refieren a personas, escasas en número, que tienen tal grado de excelencia en un campo específico que con sus obras, logran hacer la vida más sana, y más humana la convivencia. Tienden a polarizarse en áreas como la tecnología, la política o la medicina (característica de contenido).

2. *Talentos excedentes.* Las personas que los poseen tienen elevada sensibilidad y capacidad productiva en campos como el arte, la literatura y el esparcimiento cultural ricamente entendido, y son las que ofrecen a cada cultura y en cada momento sus realizaciones más genuinas y desbordantes (característica de originalidad-divergencia).

3. *Talentos de cuota.* Se refieren a personas con habilidades muy especializadas en campos específicos y que, como tales, la sociedad demanda un cupo limitado que es el que necesita en cada momento (característica de rareza estadística).

4. *Talentos anómalos.* Son un reflejo de los poderes de la mente y del cuerpo humano que pueden destacar e impresionar al público, a pesar de merecer la desaprobación social (característica de anomia social).

De todas las taxonomías que hemos visto, quizás, la que más se ajuste o este más acorde con nuestra opinión es la de Castelló y Martínez, el motivo es que es mucho más realista, visible y delimitada. Especificando los talentos que existen: matemático, verbal, artístico, motriz... Esto conlleva que sería mucho más fácil poder detectarlos en nuestras aulas.

Hemos querido especificar el modelo de Tannenbaum, por ser el opuesto al de Castelló y Martínez, puesto que se aleja de la realidad concreta del aula. Para poder realizar esta clasificación tendríamos que realizar un seguimiento en el tiempo de estos alumnos y sería harto complejo poder detectar a estos talentos en la sociedad, y, por ende, en nuestras aulas.

2.2. Modelos en las altas capacidades intelectuales

2.2.1. Modelo de Renzulli

Este modelo está basado en el rendimiento. También es conocido como los tres anillos de Joseph Renzulli, el cual se estableció en el Instituto de Investigación para la educación de alumnos superdotados, de la universidad de Connecticut, en Estados Unidos.⁷

Renzulli considera tres grandes anillos que podemos observar en el cuadro siguiente:



Figura 1. Los tres anillos con los ingredientes de la superdotación en el modelo de Renzulli. (Renzulli, 1978)

En el primer anillo aparece una *capacidad intelectual superior a la media*. En el segundo anillo se establecen *altos niveles de creatividad*. Y en el último anillo se establece *alta motivación y persistencia en la tarea*.

⁷ Fernández, T.M. & Sánchez, T.M. (2010). Historia y evolución de las teorías más importantes relacionadas con las AACC. En Fernández, T.M. & Sánchez, T.M., *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores* (pp. 39-81). Sevilla: MAD.

Esta intersección provoca lo que Renzulli denominó: la sobredotación intelectual y la sobredotación creativa-productiva.

La primera de ellas hace referencia al alumno que presenta una brillantez en el ámbito académico, obtiene altos puntajes en los tests psicológicos. Es decir, hablamos de un alumno muy bueno, pero no necesariamente vamos a encontrarnos en él a un alumno: original y creativo.

En cambio, la sobredotación creativa-productiva, explicita a un alumno con un pensamiento divergente, más orientado a la resolución de problemas, y a las respuestas creativas.

Estos alumnos no, siempre, son detectados en los centros escolares. Pues, son alumnos que se aburren en el aula, y su imaginación les hace que se queden absortos en sus ideas obviando lo que acontece en el aula. De hecho, podemos encontrarnos a alumnos con una sobredotación creativa/productiva abocados al fracaso escolar por un sistema educativo que no supo detectarlos.

2.2.2. Modelos socioculturales

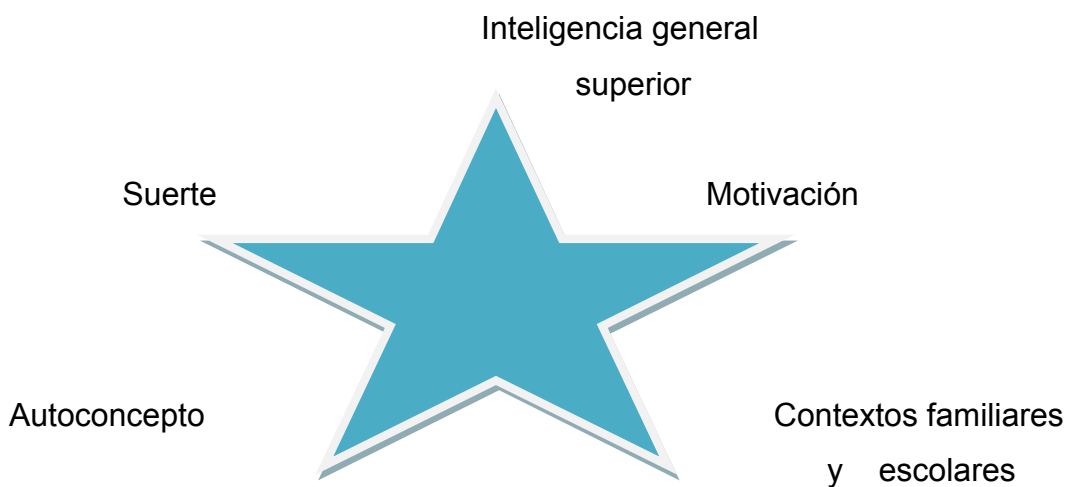
Estos modelos tienen en cuenta variables como: cultura y sociedad. Por otro lado, también atienden al contexto social y al familiar del superdotado.⁸

Los modelos más conocidos son:

⁸ Miguel, A. & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, C.J. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp. 18). Madrid: Fundación Pryconsa. SM.

2.2.2.1. Modelo de Tannenbaum

Este modelo se creó en el año 1986 y fue revisado en el año 1997 se basaba en cinco factores: la capacidad general, las aptitudes específicas, los factores intelectuales: la motivación y el autoconcepto, los contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y el factor suerte.



2.2.2.2. Modelo de Mönks

Este modelo es una ampliación del modelo de Renzulli así añade a los tres anillos tres variables: la familia, el colegio y los compañeros.

Mönks considera que los alumnos más dotados deben estar en centros ordinarios, pero han de pasar tiempo en aulas especiales dentro de estos.⁹

⁹ Castro, M. L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

2.2.3. Modelos cognitivos. Teoría de Stenberg

Estos modelos se basan en la psicología cognitiva, es decir, tratan de detectar que procesos están implícitos en el desarrollo intelectual de las personas superdotadas.¹⁰

Para Stenberg una persona superdotada debe reunir al menos cinco criterios:

1. *Criterio de excelencia.* Ha de sobresalir de modo superior en algún campo de conocimiento.
2. *Criterio de rareza.* El superdotado presenta una perfecta ejecución en alguna actividad con respecto a sus iguales.
3. *Criterio de productividad.* En un área de un campo de conocimiento, el superdotado tiene una capacidad superior.
4. *Criterio de demostrabilidad.* La superdotación se demuestra mediante pruebas.
5. *Criterio de valor.* El trabajo del superdotado es valorado por la sociedad en la que está inmerso.

2.2.4. Nuevos modelos

En la actualidad han surgido nuevos modelos que basados en anteriores plantean una filosofía mucho más global de la inteligencia y de la superdotación.

Así surgen los siguientes:

¹⁰ Miguel, A. & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, C.J. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa.*(pp.18). Madrid: Fundación Pryconsa. SM.

2.2.4.1. Modelo diferenciado de superdotación y talento

Para Gagné la superdotación es innata al sujeto. En cambio, el talento es una actividad que es practicada.

Entienden que la superdotación se compone de cinco aptitudes: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz, y otros (talentos o prodigios de memoria).¹¹

2.2.4.2. Modelo global de la superdotación de Pérez

Este modelo se basa en Renzulli y añade siete núcleos de capacidad: matemática, lingüística, motriz, musical, artística, espacial e interpersonal. Atendiendo también a los contextos: social, familiar y escolar. La motivación y la creatividad y el autoconocimiento.¹² Veamos la siguiente imagen:



¹¹ Pérez, L. (2002). *Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

¹² Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid: Síntesis.

2.2.4.3. **Modelo psicosocial de filigrana**

Tannenbaum¹³ revisa en el año 1997 su modelo anterior e introduce los siguientes aspectos novedosos:

1. Capacidad general considerada como factor G
2. Aptitudes específicas, como habilidades mentales primarias
3. Motivación y autoconcepto
4. Aspectos ambientales, familiares, y escolares
5. Factor suerte

2.2.4.4. **Modelo explicativo de la superdotación, de Prieto y Castejón**

Estos autores, Prieto y Castejón,¹⁴ consideran que hay cuatro componentes esenciales en la definición de AACC:

1. Habilidad intelectual general
2. Capacidad de manejo del conocimiento
3. Personalidad
4. Ambiente

2.2.4.5. **Teoría de las inteligencias múltiples**

Este modelo es la antítesis a los modelos psicométricos, cuyos máximos representantes son Alfred Binet y Theodore Simon¹⁵. Estos se dedicaron a crear instrumentos para medir la inteligencia. En el año 1916

¹³ Miguel, A. & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, C.J. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp.19). Madrid: Fundación Pryconsa. SM.

¹⁴ Prieto, D. M. (2000). *Los superdotados esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

¹⁵ Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED. Colección Varia.

Terman y Stern diseñaron la escala Stanford-Binet. De esta manera podían hallar el CI -(hallaban la edad mental la dividían por la edad cronológica y la multiplican por 100)-.

En cambio, —Gardner postula que existen diferentes tipos de inteligencias. Cada una de estas es un sistema por sí solo. Es decir, podemos tener un nivel elevado en una de las inteligencias, y no por ello quiere decir que tengamos niveles elevados en otras inteligencias —.¹⁶

Gardner propuso ocho tipos de inteligencia:

1. *Lingüística-verbal*: con esta inteligencia se destaca en la escritura, lectura, narración de historias...De este modo, los alumnos son más hábiles aprendiendo de modo oral.
2. *Lógica-matemática*: los alumnos obtienen mejores resultados a través de la resolución de problemas, son más capaces en contenidos abstractos.
3. *Espacial*: a través de esta inteligencia los alumnos son capaces de pensar en tres dimensiones. Así demuestran una superior habilidad en: imaginación, puzzles, lectura de gráficos...
4. *Corporal-kinestética*: mediante esta inteligencia los alumnos aprenden mejor a través del cuerpo. Así, son más hábiles en educación física, trabajos manuales...
5. *Musical*: son alumnos muy eficaces en ritmos, rimas, reconocimiento de sonidos...
6. *Interpersonal*: esta inteligencia versa sobre la empatía, la capacidad que se posee para interactuar, adecuadamente, con los demás. Estos alumnos son buenos para resolver conflictos, comunicarse...

¹⁶ Martínez, M., & Guirado, A. (coords.). (2010). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar*. Barcelona: Editorial Crítica y Fundamentos. (pp. 49-52). Barcelona: Graó.

7. *Intrapersonal*: los alumnos con esta inteligencia destacan por su reflexividad, su autodisciplina, su autocomprensión y autoestima.
8. *Naturalista*: esta inteligencia se relaciona con el conocimiento del medio, y la exploración en el mismo.

Tras esta revisión de los diferentes modelos, únicamente, nos queda explicitar que hay innumerables modelos sobre superdotación. En estas páginas hemos querido reflejar aquellos más relevantes de los cuales extraemos las siguientes conclusiones:

Por consiguiente, las altas capacidades intelectuales no pueden limitarse a la medición de la inteligencia cómo se hacía a principios de siglo. Se han de basar en la globalidad y en todas las dimensiones de la persona, pues la inteligencia no es un constructo individual sino que abarca toda la dimensión de la persona.

De este modo, se empiezan a tomar en consideración aspectos externos a la persona como factor de la superdotación: creatividad, motivación, estilos de aprendizaje...

3. Características y dificultades de los alumnos con AACC

El alumnado con altas capacidades presenta una serie de características que los difieren del resto del alumnado, y las cuales han de ser atendidas del mismo modo que tratamos a los alumnos con ACNEE. Por ejemplo mediante la taxonomía que ofrece el Gobierno Vasco.¹⁷

¹⁷ Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. (pp.19). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

3.1. Características generales

Estas características son las siguientes:

- Motivación intrínseca
- Alta sensibilidad
- Capacidad crítica con las normas
- Perfeccionismo
- Rapidez en el aprendizaje
- Maduración precoz
- Excelente memoria a largo plazo
- Gran capacidad de razonamiento
- Curiosidad
- Creatividad e imaginación
- Preocupación temprana por problemas sociales: injusticias, hambre, conflictos bélicos...
- Alta ejecución en la resolución de problemas
- Alta memoria de trabajo

Además, de estas características generales, J. Alonso, J. Renzulli & Y. Benito¹⁸ establecen una serie de características que poseen los alumnos con altas capacidades, las presentamos en el cuadro siguiente:

CURIOSIDAD	Desea comprobar, saber, descubrir. Está siempre haciendo preguntas, discutiendo sobre los asuntos de la vida.
DESAFÍO	Le gustan los retos, apreciando nuevas y diferentes situaciones.

¹⁸ Miguel, A. & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, C.J. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp.30-32). Madrid: Fundación Pryconsa. SM.

<p>PENSAMIENTO INDEPENDIENTE</p>	<p>Tiene habilidad para la reflexión, para dar su opinión.</p>
<p>MADUREZ PARA EL SUJETO</p>	<p>Demuestra madurez por encima de su edad, cuando expresa ideas sobre los hechos de la vida.</p>
<p>PENSAMIENTOS Y ACCIONES ORIGINALES</p>	<p>Tiene habilidad para elaborar nuevas ideas completamente diferentes de las que presentan otras personas.</p>
<p>CRÍTICA DE SÍ MISMO Y DE LAS ACTITUDES DE OTRAS PERSONAS</p>	<p>Tiene habilidad para cuestionarse y evaluarse a sí mismo y a los otros, siendo consciente de sus limitaciones.</p>
<p>BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA</p>	<p>Tendencia a buscar la calidad y la excelencia, cuando realiza las tareas.</p>
<p>DISFRUTE POR LAS ACTIVIDADES CREATIVAS</p>	<p>Tiene interés por desarrollar actividades que expresan sus habilidades.</p>
<p>INDIFERENCIA ANTE LA MONOTONÍA DE ACTIVIDADES</p>	<p>Rechaza tomar parte en actividades diarias habituales y mecánicas. Pierde la motivación, cuando se le somete a la monotonía.</p>
<p>SENTIDO DEL HUMOR</p>	<p>Tiene habilidad para percibir, apreciar o expresar situaciones cómicas.</p>

<p>MÚLTIPLES INTERESES</p>	<p>Tiene interés concomitante en áreas diferentes de conocimiento o actuación.</p>
<p>INICIATIVA PARA RESOLVER PROBLEMAS</p>	<p>Tiene una inclinación natural y enérgica para ser el primero en concebir ideas y llevarlas a la práctica.</p>
<p>LIDERAZGO</p>	<p>Tiene habilidad para inculcar congruencia de metas.</p>
<p>PREFERENCIA POR COMPAÑEROS MAYORES</p>	<p>Busca la amistad con personas mayores.</p>
<p>SENSIBILIDAD ANTES LOS PROBLEMAS SOCIALES</p>	<p>Se moviliza a otros de cara a intervenir o solucionar problemas sociales.</p>
<p>HABILIDAD PARA EL APRENDIZAJE</p>	<p>Reconoce las relaciones entre hechos y significados en diferentes áreas del conocimiento.</p>
<p>HABILIDAD PARA ANALIZAR LA REALIDAD</p>	<p>Tiene habilidad para analizar las actitudes de la gente y la realidad que le rodea.</p>
<p>PENSAMIENTO FLEXIBLE</p>	<p>Tiene la habilidad de cambiar su punto de vista de cara a nuevas ideas, teniendo una mente abierta.</p>
<p>HABILIDAD PARA HABLAR</p>	<p>Tiene facilidad para expresarse claramente, usando un vocabulario adecuado.</p>

<p>MANIFESTACIÓN DE EXPRESIÓN NO VERBAL</p>	<p>Tiene habilidad para comunicarse clara y fácilmente usando símbolos escritos, imágenes, sonidos y gestos.</p>
<p>MEMORIA EXCELENTE</p>	<p>Tiene habilidad para memorizar no solo la información obtenida de la lectura del material y hechos de la vida sino también para recordar situaciones experimentadas de cara a guiar futuras acciones.</p>
<p>PENSAMIENTO DIVERGENTE</p>	<p>Tiene habilidad para producir pensamiento divergente, que está completamente desconexo de la lógica y de la secuencia previa. Habilidad para elaborar alternativas creativas y dirigidas a solucionar problemas.</p>
<p>PENSAMIENTO REFLEXIVO</p>	<p>Tiene habilidad para hacer reflexiones sobre sus actitudes y examinar todos los elementos presentes en una situación específica o idea.</p>
<p>TIMIDEZ</p>	<p>Muestra timidez para exponer sus sentimientos o ideas.</p>
<p>EXPANSIVIDAD</p>	<p>Tiene un comportamiento entusiasta, abierto y comunicativo.</p>
<p>INTERESES PERSISTENTES</p>	<p>Muestra perseverancia y constancia en áreas específicas de interés., en las que pretende aprender de manera profunda.</p>
<p>RESPONSABILIDAD</p>	<p>Toma responsabilidad en la solución de problemas.</p>
<p>ESTABILIDAD CONTROL EMOCIONAL</p>	<p>Tiene habilidad para enfrentarse a la frustración y expresar sus emociones de modo previo.</p>

<p>INTERACCIÓN EN LAS RELACIONES PERSONALES</p>	<p>Tiene habilidad para establecer buenas relaciones con personas diferentes en situaciones diversas.</p>
<p>DISFRUTE POR SER EL CENTRO DE ATENCIÓN</p>	<p>Disfruta por ser reconocido y valorado por sus ideas expresadas.</p>
<p>AUTOESTIMA</p>	<p>Valoración y sentimiento de respeto hacia sí mismo.</p>
<p>ACTITUDES INDIFERENTES</p>	<p>Tiene dificultad para concentrar la atención en actividades que no le interesan.</p>
<p>SENSIBILIDAD</p>	<p>Tiene habilidad para analizar la realidad que le rodea de cara a reaccionar a los estímulos externos.</p>
<p>EXHIBICIONISMO</p>	<p>Presenta un comportamiento de exhibición, conduciéndolo con actitudes exacerbadas, inadecuadas y disonantes con el grupo.</p>
<p>COMPROMISO CON LA TAREA</p>	<p>Presenta un comportamiento observable, que demuestra interés expresivo, motivación, y esfuerzo personal hacia las tareas en áreas diferentes.</p>
<p>MADUREZ EMOCIONAL</p>	<p>Desarrollar un comportamiento psicosocial, en especial la habilidad de ponderar y considerar situaciones, de acuerdo a su edad, o por encima de la misma.</p>

3.2. Características cognitivas

Los AACC utilizan el lenguaje de modo rico y preciso. Así, no solamente se comunican sin lenguaje e interpretan las emociones para entender el lenguaje no verbal sino también son capaces de mostrar una gran velocidad en el procesamiento de la información.

Esta habilidad en el procesamiento de la información les lleva a desarrollar habilidades metacognitivas. Dentro de estas encontramos dos aspectos importantes:

3.2.1. Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son aquellos planteamientos globales que el alumno utiliza para aprender. Los alumnos con AACC se caracterizan por aprender más rápido que sus compañeros, son capaces de trabajar en dos temas a la vez, pueden alcanzar niveles altos de concentración, presentan un potencial elevado de atención y observación. De igual modo, realizan un aprendizaje inductivo: relacionan la información obtenida y la extrapolan a otros ámbitos.¹⁹

3.2.2. Creatividad

La creatividad es una de las características específicas de los alumnos con AACC. Los alumnos suelen destacar por tener altos niveles de:

- *Curiosidad*: los discentes con AACC tienen un gran interés en descubrir, conocer e incluso profundizar en todo lo que les rodea. Suelen tener preguntas que no son normales para su edad. Y presentan gran impaciencia si la respuesta se demora.
- *Originalidad*: estos alumnos manifiestan nuevas ideas ante las actividades que se les propone.
- *Imaginación*: los alumnos con AACC son capaces de mostrar nuevas ideas de un modo creativo.

¹⁹ Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades* intelectuales. (pp. 20). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

- *Fluidez de pensamiento*: los educandos son muy hábiles para generar variadas respuestas.
- *Interés por investigar*: estos discentes manifiestan intereses que, en ocasiones, no comparten con sus compañeros.

3.2.3. Emocionales

La persona se desarrolla en todos sus aspectos: intelectual, físico, social y emocional. Las aportaciones más actuales de la psicología plantean que la inteligencia y las emociones influyen la una en la otra.

Con este objetivo Gardner²⁰ propuso la teoría de las inteligencias múltiples. Esta da importancia a la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

De igual modo, para Patti²¹ las emociones son mucho más importantes que la inteligencia. Ya que considera que las emociones son el motor del desarrollo mental.

A continuación, explicitamos las características emocionales que presentan los alumnos con AACC²²:

- *Intensidad emocional*

Esta característica hace referencia a la empatía, a la preocupación y apego por animales, miedos, sentimientos de inferioridad o de inadecuación, a las manifestaciones de sentimientos como la alegría y la tristeza, pero con una gran profundidad.

²⁰ Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

²¹ Patti, J., & Brackett, M., & Ferrándiz, C., & Ferrando, M. (2011) ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? .En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, nº. 3, (pp. 145-156). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109011.pdf>

²² Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades* intelectuales. (pp.24-25). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

- *Intensidad sensorial*

Los alumnos con AACCC poseen una alta capacidad sensorial y de placer ante los sonidos, la música, los olores, los colores... tienen los sentidos muy desarrollados sobre todo el desarrollo moral y el sentido de la justicia, tienden a los valores universales: paz, justicia, solidaridad, amor, preocupación ante los problemas del mundo: hambre guerras,...se rebelan ante las injusticias, ante la sociedad mostrándose obstinados y rebeldes.

- *Alto sentido del humor*

Su humor se caracteriza por ser muy inteligente, y por tanto muy complejo. En muchas ocasiones es utilizado como llamadas de atención.

- *Perfeccionismo*

Este es uno de los aspectos más peligrosos a nivel emocional, ya que su elevado nivel de exigencia puede llevarles a tal perfeccionismo que les lleve a alcanzar altas cotas de frustración.

3.3. Dificultades de los alumnos con AACCC

Hemos mencionado sus características, pero no hemos de obviar las dificultades que presentan. Una de estas es el *efecto disincronía*²³. Este término fue acuñado por el psicólogo Jean- Charles Terrasier en el año 1994.

Terrasier explicita que los alumnos con AACCC presentan un nivel intelectual que no está acorde a su nivel afectivo/emocional.

Al respecto se pueden definir diferentes tipos de disincronía:

²³ Terrasier, J. (1994). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito, (Ed), *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

1. *Disincronía entre el nivel intelectual y afectivo*: los discentes con altas capacidades intelectuales presentan un gran intelecto para asimilar la información, pero no llegan a conectar a nivel emocional.

2. *Disincronía entre el ámbito léxico/ cognitivo y el ámbito psicomotor/gráfico*: los alumnos con AACC pueden ser muy rápidos en adquirir la lectura, pero tardan más en adquirir la escritura. Aspecto este que les puede generar frustración llevándoles a tener ansiedad.

3. *Disincronía social*: los educandos con altas capacidades se encuentran situados en el centro escolar, la mayoría de las veces, en un grupo ordinario que no cubre sus necesidades e intereses. Este aspecto hace que muchas veces tengan que disimular para integrarse en su grupo de referencia.

Igualmente, Castelló y Martínez²⁴ apuntaron algunos factores de riesgo en los alumnos con AACC relacionados con la personalidad y la conducta.

- *Tendencia al aburrimiento en clase*: síntomas de esto es que el alumno pregunta menos, interacciona poco con el profesor, disminuye su rendimiento académico, no finaliza sus tareas, se queja de la escuela...
- *Perfeccionismo*: el alumno se impone a sí mismo un nivel de exigencia por encima de sus posibilidades. Síntomas de alerta van a ser: nunca da por acabada una tarea, no se siente satisfecho de su trabajo, autocrítica poco realista, irritabilidad...
- *Dificultades en la socialización*: el alumno con altas capacidades es altamente individual. Además, un factor complementario es su nivel de lenguaje y vocabulario, si

²⁴ Castelló, A., Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Identificació i intervenció educativa*. Documents d'educació especial. Catalunya: Generalitat. Departament d'ensenyament.

este es muy superior al de sus compañeros esto dificulta la comunicación. Síntomas de alerta son: se relaciona con adultos o pocos compañeros. Problemas para comunicarse con los demás, se inhibe en las tareas de grupo.

4. Identificación, detección y evaluación del alumnado con AACC

Siguiendo a J. Touron, podemos convenir que “La atención a los alumnos de alta capacidad es una necesidad actual indiscutible. Un primer paso necesario y previo es la identificación sistemática y planificada de dichos alumnos.”²⁵ Por tanto, para realizar la identificación de este alumnado, nos basaremos en los siguientes procedimientos.

4.1. Estrategias y procedimientos de detección e identificación

Este proceso de detección ha de tener un carácter multidimensional, y basarse en información: cualitativa y cuantitativa. Del mismo modo, esta detección ha de estar contextualizada. En primer lugar, estableceremos las pruebas tanto objetivas como subjetivas que realizaremos a los alumnos.

4.1.1. Pruebas subjetivas

En estas pruebas la información es cualitativa. No poseen un gran rigor técnico, pero nos van a aportar una información muy valiosa al proceso. Son fáciles de aplicar y de elaborar. Estas pruebas nos la van a facilitar las personas que rodean al alumno; padres, profesores, tutores, los propios compañeros e incluso el propio alumno.

²⁵ Touron, J. (2004). *Identificación y diagnóstico de alumnado con altas capacidades*. Navarra: Universidad de Navarra.

Podemos encontrar desde *nominaciones por parte del profesor*, la familia o compañeros, *informes* que pueden realizar los maestros o tutores del alumno, *autoinformes* que incluso puede realizar el alumno cuando tiene una determinada edad, los *cuestionarios* que realizan los padres, los profesores..., la observación que se realiza en el aula, y en el recreo...

En el anexo I ²⁶ encontramos un cuestionario con 16 ítems para los padres. En este se realizan preguntas basadas en el desarrollo motor, social, intelectual del alumno. Así como un listado de características sobre el alumno las cuales han de baremar.

En el anexo II ²⁷ el cuestionario nos va a facilitar datos sobre la capacidad de aprendizaje, la comunicación, la creatividad y la competencia social. El apartado correspondiente a deseabilidad social se incluye para que los padres o familias no conozcan el objetivo de la técnica. Además, este cuestionario también dispone de preguntas sobre el desarrollo del alumno.

En el anexo III y IV ²⁸ encontramos un cuestionario de nominación entre iguales. Estos son muy interesantes y nos dan mucha información acerca no, solamente, del alumno sino también del grupo clase.

En el anexo III encontramos un cuestionario sobre nominación de iguales que puede servirnos para Educación Infantil y Educación Primaria. Este se denomina: ¿Quién es el qué...?. Los alumnos deben ir contestando las preguntas, y poniendo al lado de cada respuesta el nombre del alumno que consideran que más se acerca a estas

²⁶ Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. (pp.133-136). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

²⁷ Moya, A. & López, M. (2011). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. En Torrego, C.J. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (pp. 46-47). Madrid: fundación Pryconsa. S.M.

²⁸ Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. (pp.139). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

preguntas. Después el profesor rellenará los cuadros que hay al final del cuestionario realizando el conteo de los nombres que ha puesto el alumno. Esta información facilitada por los alumnos es muy valiosa.

En el anexo IV, hemos de adivinar quién se asemeja a una serie de características que se nos indican. Posteriormente, se habrá de rellenar un cuadro por el profesor, teniendo en cuenta el número de elecciones que se han ido dando. Este cuestionario nos va a dar información sobre el grupo clase, y sobre el alumno con AACC.

También puede resultarnos de gran utilidad realizar el pase de sociogramas en el aula. Un *sociograma* consiste, en primer lugar, en realizarles varias preguntas a todos los alumnos del aula. Estos nos han de contestar por escrito y en secreto –para evitar ser vistos por sus compañeros- Después estas respuestas se dan al profesor. Y el profesor debe poner en un folio el nombre de todos los alumnos de la clase e ir anotando cómo van interactuando en cada pregunta.

Esta técnica nos da mucha información sobre cómo está el alumno en el aula, y también sobre el grupo clase. Un ejemplo de sociograma podría ser²⁹:

1. ¿Quiénes son los tres niños de tu clase con los que te irías de excursión?
2. ¿Quiénes son los tres niños de tu clase que más les gusta ir de excursión contigo?
3. ¿Cuáles son los tres niños de tu clase con los que menos te gustaría ir de excursión?
4. ¿Cuáles son los tres niños de tu clase que les gustaría menos ir de excursión contigo?

Con este sociograma extraemos varios indicadores:

²⁹ Báez y Jiménez (1999). Cuestionario. En Gómez, T. M. & Mir, A. (2011) *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.

- *Elecciones.* Es el número de compañeros que eligen al alumno. De este modo, conocemos el nivel de aceptación del alumno por la clase.
- *Rechazos.* Se trata del número de compañeros que no lo eligen. Con este indicador conocemos el grado de impopularidad del alumno.
- *Preferencias sociales.* Este se obtiene de restar el número de rechazos del número de veces que le han elegido. Se podría equiparar al atractivo social.
- *Impacto social.* Este indicador se obtiene de sumar las elecciones y los rechazos. Esto nos dará la visibilidad social del alumno.
- *Precisión perceptiva.* Con este se muestra el grado en el que el niño predice que va a ser escogido o rechazado.

En el anexo V se indican algunos de los cuestionarios más utilizados por profesores.³⁰ Analizaremos algunos de ellos:

*Edac*³¹. Escala de detección de sujetos con altas capacidades intelectuales. Citada escala explora las capacidades cognitivas, el pensamiento divergente, las características motivacionales y de personalidad, y el liderazgo.

Escalas de Renzulli. Estas serán analizadas, con profundidad, en el siguiente anexo.

Escala de GATES. El objetivo, de estas escalas, es identificar al alumno con AACC. Se trata de una cumplimentación rápida que puede darse por parte de tutores, profesores o padres. Son 5 escalas, y cada una de estas escalas presenta 10 ítems muy fáciles de contestar que

³⁰ Fernández, T. & Sánchez, T. M. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores.* (pp.140). Sevilla: Eduforma.

³¹ Torres, A. & Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes.* Barcelona: Graó.

corresponden a: habilidad intelectual, capacidad académica, creatividad, liderazgo y talento artístico

*Escala GES*³². Esta escala está desarrollada para identificar a alumnos con AACC y presenta 48 ítems. Cada ítem se asocia con una subescala: intelectual, creatividad, aptitud académica, capacidad de liderazgo y artes visuales y escénicas.

Escala SEES. Esta herramienta estudia cómo tratar a los alumnos con AACC. Escoge la aceleración como el mejor método. En ella se recogen los aspectos más importantes del alumno a nivel contextual, familiar y escolar.

En el anexo VI³³ se explicitan las Escalas Renzulli. Hay 10 escalas: características de aprendizaje, motivacionales, creatividad, liderazgo, artísticas, musicales, dramáticas, comunicación: precisión, comunicación: expresión, y características de planificación.

En ellas aparecen en la parte de la izquierda las características que el alumno demuestra, y en la parte de la derecha la respuesta, es decir, si citada habilidad la realiza: nunca, muy raramente, raramente, de vez en cuando, frecuentemente o siempre.

Una vez contestada la escala o bien por parte del profesor o bien por parte del alumno, se han de sumar las respuestas, y multiplicar por el coeficiente que aparece en la tabla, y con ese resultado sumar el total de puntuación de la escala.

³² Arthaud, J. & Mc Carney, B. (2009). *Gifted evaluation scale. Third Edition (GES-3)*. Hawthorne Educational Services, Inc. Recuperado en http://www.hawthorne-ed.com/images/gifted/samples/swf_files/h04150sb.pdf

³³ Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. (pp.120-130). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

En el anexo VII encontramos el modelo de detección de Gerson y Carracedo, 2007.³⁴ Este modelo se puede usar para tutores y para padres. Su aplicación es muy rápida y fácil de aplicar.

En los anexos VIII y IX³⁵ se especifica un cuestionario para los profesores y también podría ser utilizado para padres. El diseño no es muy complejo, por tanto no entraña ninguna dificultad para su aplicación.

En el anexo X³⁶ se incluye un modelo de pauta de análisis de observación en el aula. Es muy evidente, y se puede aplicar por el maestro o un observador externo.

En el anexo XI se ha utilizado la misma referencia bibliográfica que en el anexo anterior. En este se incluye un modelo de pauta de análisis de observación en el recreo. Con él se nos da mucha información acerca de cómo el alumno interactúa con los compañeros en su tiempo de ocio.

En el anexo XII³⁷ se especifica un cuestionario para el alumno. Citado se puede utilizar en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Con este cuestionario el alumno manifiesta su opinión acerca de cómo aprende, cuál es su nivel de creatividad, sus motivaciones, el autoconcepto, la socialización y la psicomotricidad. Para cada ítem ha de proporcionar una puntuación que va desde el 1 al 10, después, se suma cada apartado. Para finalizar, el profesor recoge estos puntos en el gráfico que también figuran en el anexo.

³⁴ Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. (pp.41). Madrid: Narcea.

³⁵ Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. (p. 123).Madrid: Narcea.

³⁶ Martínez, M. & Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar*. (pp. 178-179). Barcelona: Graó.

³⁷ Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. (pp.124-125). Madrid: Narcea.

4.1.2. Pruebas objetivas

En este apartado incluimos aquellas pruebas y tests estandarizados que aplicamos a los alumnos con AACC, y que nos muestran su capacidad general, y su habilidad en otras áreas. En el anexo XIII³⁸ podemos observar un cuadro dónde aparecen pruebas para evaluar aspectos de la personalidad y la adaptación del alumno con AACC. Los cuestionarios son ESPQ, CPQ, EPQ, EPQ-R, TAMAI, BAS 1, 2 y 3 y BASC. Analizaremos algunos de ellos.

*BAS.*³⁹ Es una batería de socialización para niños y adolescentes. Nos da información en cuatro escalas facilitadores: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto/autocontrol. Por otro lado, nos da información en tres escalas de aspectos perturbadores: agresividad-timidez, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez. Y nos facilita una apreciación general de la aceptación global.

En el anexo XIV⁴⁰ se explicitan las pruebas para evaluar aptitudes. Estas son: PMA, TEA, BAPAE, BADyG, EFAI y BTI.

Las más conocidas, y usadas en los centros educativos son:

*PMA.*⁴¹ Es un test que evalúa los factores básicos de la inteligencia: verbal, espacial, numérico, razonamiento y fluidez verbal. Con estos factores nos da el C.I.

³⁸Fernández, T.M. & Sánchez, M. (2010) *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores.* (pp.146-147). Sevilla: Eduforma.

³⁹ Martínez, M. & Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar.* Barcelona: Graó

⁴⁰ Fernández, T.M & Sánchez, T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores.* (pp.143-144). Sevilla: Eduforma.

⁴¹ Dirección General de Participación y Equidad en Educación. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas del apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.* Andalucía: Conserjería de educación.

TEA.⁴² Este evalúa la inteligencia, y nos da información sobre tres aptitudes: verbales, numéricos y de razonamiento. Da la posibilidad de obtener el CI.

BADyG. Esta prueba evalúa la habilidad verbal, numérica y espacial. La inteligencia general se obtiene a partir del resultado de las tres de las seis pruebas básicas. El razonamiento lógico se obtiene a partir del resultado de tres de las nueve pruebas.

En el anexo XV se utiliza la misma referencia bibliográfica que en el anexo XIV, y se explicitan las pruebas para evaluar la creatividad. CREA, PIC, PIC-J, TCI y CEPAL.

Analizamos las siguientes:

PIC.⁴³ Esta es una prueba de imaginación creativa. Nos da como resultados una medida de la creatividad gráfica y otra de creatividad narrativa. La suma de estas nos dará una puntuación global de la creatividad.

CREA. Este test valora la inteligencia creativa. Puede aplicarse individual o colectivamente. Se destina a niños a partir de 6 años. Se presenta una lámina y el sujeto ha de realizar el mayor número de preguntas sobre esa lámina.

En el anexo XVI se utiliza la misma referencia bibliográfica que en el anexo XIV y XV. En este se muestran las pruebas referentes a la evaluación de la inteligencia: MSCA, WPPSI-III, WISC-IV, K-ABC, K-Bit, Matrices progresivas de RAVEN, Test G de Cattell, D-48 test de dominós, TIG, RIAS y RIST. Analizamos los más utilizados en la práctica diaria:

⁴³ Dirección General de Participación y Equidad en Educación. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas del apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Andalucía: Conserjería de educación.

WPPSI-III- esta escala está constituida por seis pruebas de tipo verbal: información, vocabulario, aritmética, semejanzas, comprensión, memoria de frases. También refleja cinco escalas manipulativas: casa de los animales, figuras incompletas, laberintos, dibujo geométrico y cubos.

WISC-IV, nos da información sobre la capacidad general del alumno y también nos indica la evaluación de la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo, y la velocidad de procesamiento.

Matrices progresivas de RAVEN,⁴⁴ contiene 60 elementos ordenados según dificultad. Van apareciendo tres figuras y la cuarta se ha de completar con cuatro opciones que nos aparecen.

Test G de Cattell,⁴⁵ nos da una medida del factor “g”. Consta de 8 pruebas: sustitución, clasificación, laberintos, identificación, órdenes, adivinanzas, errores y semejanzas.

4.2. Evaluación psicopedagógica

Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal/ académico, y para fundamentar y concretar las decisiones

⁴⁵ Para más información Véase lo que se dice al respecto en Dirección General de Participación y Equidad en Educación. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas del apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Andalucía: Conserjería de educación.

respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos puedan precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.⁴⁶

En el marco legislativo actual esta evaluación corresponde a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de los Departamentos de Orientación de los centros escolares, y más concretamente, al profesor de psicología o pedagogía del equipo de orientación educativa y psicopedagógica correspondiente o del Departamento de Orientación. Además, formará parte de la comisión de coordinación pedagógica del centro educativo, y participará en la evaluación del alumno para tomar decisiones sobre las medidas a adoptar con él.⁴⁷

Por lo que respecta al procedimiento de la evaluación psicopedagógica se llevará a cabo previa a la petición del equipo docente, y será un requisito imprescindible para determinar el tipo de ayuda que requiere el alumno. Esta evaluación debe reunir toda la información relevante sobre el alumnado, su contexto familiar, social y personal. Para recabar esta información nos basaremos en las pruebas subjetivas y objetivas que hemos analizado en el apartado anterior. Por supuesto, la familia y el resto del profesorado serán imprescindibles en esta evaluación psicopedagógica.

4.2.1. Informe psicopedagógico

Este proceso, que hemos ido detallando en las páginas anteriores, finaliza con el informe psicopedagógico. En este se nos aporta información, orientaciones y propuestas que faciliten al centro las

⁴⁶ Orden, de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

⁴⁷ Comes, G. & Díaz, E. & Luque, A. & Moliner, O. (2008). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Educación inclusiva, 1, (pp. 105-106).

estrategias organizativas y metodológicas más apropiadas. Con este documento no finaliza el proceso de intervención sino que será un continuo a lo largo de la escolarización del alumno.⁴⁸

Hemos de tener en cuenta que cada trimestre el tutor y el orientador del centro revisan la concreción y aplicación de estas medidas.

Igualmente, al final de cada ciclo se realiza una revisión del informe recogiendo las aportaciones del tutor y los profesores del alumno.

Y, finalmente, al acabar la etapa de la Educación Primaria el Equipo de Orientación Educativa actualiza el informe.

Este informe ha de contener, al menos, los siguientes apartados:⁴⁹

Datos del alumno: en este apartado deberemos incluir los datos personales: nombre y apellidos, fecha de nacimiento, dirección, teléfono de contacto, el colegio, la etapa, el ciclo, el nivel de escolarización, y los orientadores que han emitido el informe.

Motivo de la valoración: suele ser el tutor el primer agente educativo que detecta las características personales y académicas del alumno. Aunque, tal detección puede venir de los padres, de la observación que el equipo de orientación educativa realiza en el aula.

No obstante, es el tutor quién ha de formular por escrito la demanda de citada valoración.

Datos relevantes en la evolución del alumno: en este apartado hemos de reflejar los datos escolares: la historia del alumno en el ámbito escolar; los centros dónde ha acudido, las repeticiones, las medidas

⁴⁸ Martínez, M. & Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar.* (pp.154). Barcelona: Graó

⁴⁹ Martínez, M. & Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar.* (pp. 154-156). Barcelona: Graó.

educativas ordinarias/extraordinarias, el análisis del expediente académico...

Atenderemos también a los datos familiares y sociales: reflejaremos la estructura familiar, las relaciones intrínsecas que subyacen en esta, las actividades que el alumno realiza en horario extraescolar.

Por otro lado, atenderemos también a los datos de su evolución médica; informes médicos, medicación...

Resumen de la valoración psicopedagógica: se ha de establecer el Nivel de Competencia Curricular (NCC). Y, sobre todo, explicitar cuáles son sus necesidades educativas para planificar la respuesta más adecuada.

Tras las pruebas objetivas se ha de establecer un perfil cognitivo: razonamiento lógico, razonamiento verbal, razonamiento matemático, aptitud espacial y creatividad. Se han de establecer los puntos fuertes y los puntos débiles: estableciendo el nivel de competencia curricular (NCC) y la competencia académica en los procesos de lectura, escritura y cálculo.

Es importante también definir los estilos de aprendizaje en cuanto: intereses, áreas, contenidos, actividades preferidas, ritmo de aprendizaje, actitud hacia el aprendizaje cooperativo, tipos de lenguaje o formato de presentación de la información preferible, constancia en las tareas, metodología en las que obtiene mayores resultados.

Otro apartado a considerar dentro de este es la valoración de la competencia socioafectiva, en este cabe destacar la motivación hacia el aprendizaje, las habilidades sociales, el autoconcepto, la disincronía y, por último, establecer una breve conclusión.

Orientaciones psicopedagógicas: se han de establecer las medidas ordinarias: se indican los enfoques más adecuados en relación con las

características del alumno, el grupo..., extraordinarias: enriquecimiento o ampliación de áreas o materias, entrenamiento cognitivo y enriquecimiento aleatorio y excepcionales: aceleración, flexibilización, agrupamiento.

También se han de atender a los recursos personales del centro: es posible que el orientador colabore con el profesorado o que incluso el profesor de apoyo intervenga cuando se realicen agrupamientos.

Se necesitarán materiales específicos de ampliación o enriquecimiento.

Además de trabajar con el centro se ha de colaborar con otros servicios externos que pueden ayudar al alumno: ludotecas, centros excursionistas, clubs deportivos, centros dónde se realicen actividades artísticas... estas orientaciones han de ser realistas y realizarse según las oportunidades que ofrece el entorno.

Otras observaciones: en este apartado se incluyen las circunstancias en las que se han desarrollado las pruebas.

Seguimiento: en este apartado explicitaremos los plazos de seguimiento y revisión de la propuesta educativa. Y, las coordinaciones que se hacen necesarias para llevar a término la propuesta educativa.

5. Intervención educativa con el alumnado con AACC en Educación Primaria

Un alumno con NEE requiere de una atención diferenciada en los centros educativos. Así, la respuesta educativa que se les ofrece desde los centros educativos se dirige en tres direcciones: medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales.

5.1. Centro/aula

Desde el centro se promueven diferentes medidas para trabajar con estos alumnos. Estas medidas pueden ir desde las medidas ordinarias a las medidas excepcionales en las cuáles hay modificaciones importantes en el currículo del alumno.

5.1.1. Medidas de carácter ordinario

Estas medidas promueven el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades que se establecen en los objetivos generales de la educación obligatoria.

Estas medidas se materializan en estrategias tales como: actividades de ampliación, modelos organizativos flexibles, adecuación de recursos y materiales...⁵⁰

5.1.2. Medidas de carácter extraordinario

La puesta en marcha de estas medidas se llevará a cabo cuando las medidas de carácter ordinario no hayan dado resultado. Estas medidas enriquecen al alumno. Y estas pueden ser:

5.1.2.1. De ampliación curricular

⁵⁰ Jarque, F. (2012). Altas capacidades intelectuales. En *¿Qué hacer y cómo actuar?* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/qu_hacer_y_cmo_actuar.html

Esta medida consiste en ampliar contenidos del currículo ordinario del alumno. Por ello, se puede ahondar en ellos. Es una medida que puede ayudar también al resto del alumnado.

5.1.2.2. De enriquecimiento curricular

Tal y cómo refiere Lobo⁵¹, este programa está compuesto por una serie de actividades que se pueden realizar en el aula. Tiene como objetivo dotar al alumnado de aprendizajes más ricos teniendo como referencia el currículo de las diferentes áreas.

En nuestra opinión esta medida es muy interesante, pues el alumno participa de la dinámica clase, y se eliminan los contenidos que él ya domina y se le van introduciendo modificaciones y extensiones de los contenidos curriculares.

5.1.2.3. De enriquecimiento aleatorio

Este programa tiene como finalidad que el alumno sea autónomo en su aprendizaje. Se pueden incluir contenidos del currículo y extracurriculares.

El alumno por sí solo va construyendo un proyecto que es supervisado por el profesor, tal y como argumenta Gómez.⁵²

5.1.2.4. Otros Programas de Enriquecimiento

Estos son descritos por E. Sánchez Manzano⁵³.

⁵¹ Lobo, P.M. (2004). *Guía y recursos para desarrollar sus talento y altas capacidades*. Madrid: Palabra.

⁵² Gómez, T.M & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.

⁵³ Sánchez, E. (2002). La intervención Psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón*, 54 (2), 297 – 309.

AUTOR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA
Treffinger	Programa de aprendizaje autodirigido. Se desarrollan estrategias para que el alumno sea autónomo.
Feldhsen	Programa de las tres etapas de enriquecimiento. Se fundamenta en pensamiento creativo, investigación, autoaprendizaje y autoconcepto positivo.
Williams	Este tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento y el desarrollo de los procesos sensitivos. Se sustenta en contenido, proceso y estrategia
Betts	El Programa de Aprendizaje Autónomo se basa en las necesidades: cognitivas, emocionales y sociales de los AACC para ser diseñado y aplicado.
Taylor	Este programa incluye habilidades: académicas, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión.
Kapplan	Este se compone de contenidos, procesos, modos de investigar y resultados.
Clark	Es un modelo de procesos para que fomentar el aprendizaje de modo holístico.
Bruner	El modelo de Bruner se aplica a los alumnos de alta capacidad para mejorar la abstracción, organización, complejidad, conocimiento y descubrimiento.
Stanley	El modelo SMPY sirve tanto para la identificación como para la educación de talentos matemáticos

5.1.3. Medidas excepcionales

Estas medidas son las que flexibilizan la duración del período de escolarización o bien por anticipación de la escolaridad obligatoria, o por la reducción de la etapa educativa obligatoria.

5.1.3.1. La aceleración

Es una reducción de algún curso de la enseñanza obligatoria o post-obligatoria. En nuestro país y tal como establece el *Real Decreto 943/2003, de 18 de julio*, por el que se regulan las condiciones para

flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Se puede acelerar a un alumno hasta tres años en la enseñanza obligatoria y uno en la enseñanza post-obligatoria. Esta aceleración contará con la conformidad de los padres e incluirá programas de atención específica.

El mayor problema que supone esta aceleración es el ajuste emocional del alumno con altas capacidades intelectuales. Puesto que a nivel intelectual puede estar preparado para compartir aula con alumnos mayores que él, pero a nivel emocional se pueden producir dificultades tal y como ya hemos venido indicando a lo largo de este trabajo.

5.1.3.2. Flexibilización o aceleración parcial

Este es el caso de aquellos alumnos que sobresalen en algunas áreas del currículum. Se puede ofrecer la oportunidad o bien de realizarle una ampliación de los contenidos o agruparlo de modo parcial para que pueda asistir a las clases de cursos superiores.

Para que esta medida sea posible es necesario que desde el centro educativo haya una organización. Nuestro sistema educativo responde a una estructura muy rígida, pero ya hay centros educativos que abogan por un cambio metodológico más adaptado a la diversidad del alumnado. Y, en la actualidad, se pueden encontrar experiencias educativas que siguen un sistema distinto al agrupamiento homogéneo.⁵⁴

⁵⁴ López, C. J. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Síntesis.

5.1.3.3. El agrupamiento

Esta medida puede ser total. Es decir, en un centro con otros alumnos con AACC. O puede ser parcial, es decir, en grupos en determinadas áreas.

El agrupamiento total tiene sus defensores, puesto que el alumno con AACC se encuentra con alumnos con sus mismas motivaciones e intereses, pero por otro lado sus detractores consideran que es muy segregador que el alumno no conozca otras realidades.

5.1.3.4. El Plan Individualizado (P.I.)⁵⁵

En este plan se deben incluir el conjunto de medidas, ayudas, soportes y adaptaciones que ha de necesitar el alumno.

Se parte del currículo ordinario, pero se realiza una adaptación destinada a establecer el máximo número de relaciones entre los contenidos de una materia o un área, pudiendo establecerse modificaciones o incluir contenidos para conectar contenidos.

5.2. Familia

5.2.1. Orientaciones generales

El orientador suele ser la persona que informa a las familias de alumnos con altas capacidades intelectuales cuáles son sus necesidades y cómo han de satisfacerlas. Las familias en primera instancia decidirán cual es el centro educativo más apropiado para sus hijos.

⁵⁵ Al respecto resulta interesante el acercamiento que ofrecen Gómez, T.M & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.

Es de vital importancia que los padres tomen una actitud de colaboración con el centro participando, en la medida de lo posible, en la vida del centro educativo. Esta participación ha de ir desde las reuniones educativas de clase hasta las actividades, meramente, lúdicas o culturales.

De igual modo, las familias pueden contactar con asociaciones dónde puedan hablar y compartir experiencias acerca de las altas capacidades. Además de estas asociaciones los padres pueden dirigirse a escuelas de padres de distrito/barrio o del mismo centro educativo con el fin de que puedan recibir una orientación adecuada.

Estas dotarán a las familias⁵⁶:

- Obtener y dar información precisa y no sesgada
- Ayudar a cambiar actitudes y romper estereotipos
- Trabajar ansiedades en un marco grupal
- Mejorar la relación familia-escuela-medio social
- Compartir experiencias con otras familias. Intercambiar recursos. Organizar conjuntamente con los asesores listados de recursos (mentores, museos, becas, salidas culturales, etc.)
- Planificar actuaciones en el medio familiar y social
- Trabajar dos aspectos importantes: la capacidad de contención (saber poner límites) y el autoconcepto
- Establecer un compromiso continuado. De hecho, vamos a intentar que los padres empiecen a pensar globalmente (hay otros en situaciones parecidas) para que luego apliquen particularmente (su caso concreto)
- Establecer una metodología comunicativa interactiva

⁵⁶ Martínez, M. (2005). Valoración de la competencia socio-afectiva y del contexto socio familiar del alumnado con altas capacidades intelectuales. En C. Artiles y J.E Jiménez (coord.) *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Vol. II. Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Palmas de Gran Canaria: UPGC.

- Escuchar las demandas de los padres respecto de la organización de charlas y seminarios
- Dar respuesta a estas demandas
- Organizar actividades conjuntas con las otras familias

Siguiendo a Artiles, Álvarez y Jiménez,⁵⁷ estos explicitan que las familias de los alumnos con AACC han de tener en cuenta las siguientes consideraciones:

LA FAMILIA DEBERÍA	NO ES RECOMENDABLE
Aceptarlos como son. Evitar etiquetas del tipo “superdotado” o “genio”	Propiciar la consideración de “raro” o superior a los demás niños y niñas
Estimularlos a que desarrollen su potencial cognitivo	Exigirles demasiado. Priorizar el desarrollo cognitivo sobre su desarrollo global
Darles libertad de pensamiento y proteger su poder creativo	Evitar que sean originales y diferentes en sus respuestas
Proporcionarles acceso a materiales de su interés	Saturarlos con materiales innecesarios y ajenos a sus intereses y necesidades
Participar de sus inquietudes, compartirlas, animarlos a resolver sus problemas sin temor al fracaso, ayudarlos en la planificación de proyectos y tareas	Interrumpir su concentración, siendo flexibles y respetuosos con su trabajo Impedirles realizar proyectos propios
Hacerles partícipes de las tareas del hogar, igual que cualquier otro miembro de la familia	Otorgarles privilegios especiales, centrando todos los intereses de la familia en torno a él o ella
Fomentar la autonomía, orientándolos hacia el modo de encontrar respuestas	Eludir sus cuestiones y exasperarse con su ansia de saber y sus preguntas

⁵⁷ Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Canarias: Consejería de Educación.

Intentar una actuación de colaboración con el centro escolar, compartiendo la información relevante	Adoptar una posición crítica frente a la escuela, propiciando enfrentamientos con el profesorado y el centro
Ocupar su tiempo libre con actividades variadas de su interés	Agobiarlos de actividades, presionarlos en exceso
Demostrarles el mismo afecto que al resto de la familia	Darles un trato especial respecto de sus hermanos o hermanas
Estar abiertos a hablar con ellos sobre su educación	Mostrar los conflictos de pareja respecto de los objetivos de su educación
Proporcionarles la posibilidad de convivir con todo tipo de niños y niñas	Aislarlos del mundo exterior, especialmente, de sus pares de edad
Ayudarlos en su educación integral	Centrarse en los aspectos intelectuales olvidándose de lo social y lo emocional

6. Propuesta de intervención/ líneas de investigación futuras

La propuesta de intervención que realizamos es trabajar con los alumnos en las aulas inteligentes. Uno de los máximos representantes en este ámbito es F. Segovia⁵⁸ quien las define como una comunidad de aprendizaje donde el maestro es el guía del aprendizaje. El objetivo primordial es desarrollar tanto la inteligencia como los valores de los alumnos. Se trata de que los alumnos planifiquen y regulen su propio trabajo en aulas tecnológicamente equipadas: mobiliario movable, conexión a internet, espacios diáfanos -donde el alumno tiene libertad en el movimiento-. Los espacios están centrados en materias, actividades, y es factible que haya alumnos de varias edades en la misma clase.

⁵⁸ Segovia, F., Beltrán, L. (1998). *El aula inteligente: nuevo horizonte educativo*. (pp. 153).Madrid: Espasa Calpe.

Rodríguez, L.J,⁵⁹ propone la siguiente definición de aula Inteligente:

“Es un aula abierta que suele tener entre 200 y 400 metros cuadrados en la que se reúnen profesores y alumnos para una determinada tarea. El horario es flexible y está en función de la tarea. Si una tarea requiere tres horas, tendrás tres horas. Si necesita diez minutos, serán diez minutos. En todas hay equipamiento informático, cada dos o tres niños pueden utilizar un ordenador y hacer trabajos en los que obligatoriamente tienen que utilizar Internet. Además, tienen también videoconferencias para que se interconecten alumnos de nuestros colegios o puedan escuchar una conferencia.”

Según Barajas y colaboradores⁶⁰, todas estas aulas implican procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan a partir de cualquier combinación de recursos presenciales y a distancia en los que se encuentra algún tipo de virtualidades temporales, espaciales o ambas. Permite adecuar el currículum a las características y preferencias del alumno.

De este modo, el aula inteligente ayuda a cada individuo a centrarse y descubrir sus saberes y potencialidades. Así entendida la acción educativa, las tareas a destacar serán las de aprender a pensar críticamente, aprender a vivir creativamente para eliminar la rutina y desafiar los modos convencionales de hacer y pensar las cosas, aprender a elegir libre y responsablemente y, finalmente, aprender a actuar éticamente.⁶¹

En consecuencia, existen centros que llevan más de treinta años realizando experiencias de este tipo. Ejemplo de es la institución educativa privada “San Estanislao de Koska” (SEK). Esta Institución lleva

⁵⁹ Barajas, M., & Álvarez, B., & Trindade, P., & Jaeger, P., Khoeler, F. García, I. (en prensa). *Tecnologías Educativas. Los entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid. McGraw - Hill.

⁶⁰ Barajas, M., & Álvarez, B., & Trindade, P., & Jaeger, P., Khoeler, F. García, I. (en prensa). *Tecnologías Educativas. Los entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid. McGraw - Hill.

⁶¹ Lozano, A (2004). El aula inteligente: ¿hacia un nuevo paradigma educativo?. *Investigación educativa*, 6 (2). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lozano.html>

a cabo un programa integral de atención educativa y psicológica para niños y jóvenes con altas capacidades –Programa Estrella– en colaboración con la Universidad Complutense. Posteriormente, se crearía el Centro Internacional de Investigación y Diagnóstico en Altas Capacidades: CIIDAC.

Además de estas innovaciones, nuestra propuesta se basa en el proyecto sobre inteligencias múltiples que desde hace unos años se realiza en el Colegio Montserrat de Barcelona o en el colegio San Roque de Valencia⁶². Este proyecto tiene las bases que ya propugnaba Segovia e incorpora algunas más: espacios diáfanos, red de wifi en todo el centro, sustitución del libro de texto por iPads, trabajo en grupo...

7. Conclusiones

Hemos pretendido a lo largo de este trabajo delimitar el amplio campo de altas capacidades intelectuales. En primer lugar, hicimos un recorrido, pormenorizado, por las leyes educativas que nos permitió clarificar cuál es la legislación por la que nos debemos regir en la actualidad y puso de manifiesto el arduo camino hasta su gestación.

Como hemos ido viendo hay multitud de definiciones y diversos modelos, pero nuestro objetivo ha sido abordarlas desde un enfoque que atiende a la globalidad de la persona —cognitiva, afectiva, social...—En consecuencia pretendemos, sobre todo, atender a este alumnado en su parte emocional, puesto que ha sido demostrado que ese trata de la esfera más frágil del ser humano, cuanto más en etapa de formación.

Así pues, hemos ido describiendo características acerca de estos alumnos, pero en muchas ocasiones en nuestras aulas no nos vamos a encontrar con todas ellas. Esto es debido a que como ya hemos

⁶² Torre, N. (2013, 2 de diciembre). La educación que viene. *El mundo* Recuperado en <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2013/12/02/529cefc363fd3d777d8b4581.html>

comentado, anteriormente, en muchas ocasiones el superdotado se esconde, y pasa desapercibido, o porque la propia idiosincrasia e individualidad de la persona le lleva a no cumplir todas las características expuestas a lo largo del mismo.

Por este motivo, creemos que es primordial que haya una buena identificación del alumnado superdotado, sobre todo en los primeros años de escolarización. La detección temprana es un aspecto que también recogen la LOE y la LOMCE. Tal, y como mostramos en estas líneas el especialista dispone de múltiples pruebas tanto objetivas como subjetivas. En nuestra opinión se ha de utilizar un enfoque mixto que conlleve no, solamente, la información cualitativa sino también la cuantitativa. No obstante, creemos que la observación en el aula, las entrevistas con las familias, las observaciones en el recreo, y sobre todo la excelente coordinación entre el departamento de orientación, el profesorado, resaltando la figura del tutor, y las familias harán posible una pronta detección y tratamiento de este alumnado.

No obstante, y aquí abrimos un interrogante, ¿están todos los profesores formados en este campo? ¿Serían los profesores capaces de detectar a un alumno con altas capacidades intelectuales?

Esto nos lleva a plantearnos que es preciso formar al profesorado tanto en la detección como en el trabajo posterior que se realizará con el alumno en el aula.

El trabajo que desarrollamos en las aulas se puede basar en las medidas ordinarias o extraordinarias que se han establecido. En nuestra opinión, y tal como indicábamos en el último apartado del trabajo nos apoyamos en las aulas inteligentes para trabajar con los alumnos, pero no solo con los de AACC, sino con la diversidad de todos ellos.

Proponemos así una educación individualizada y adaptada a las características cognitivo afectivas de cada educando basada en las aulas inteligentes que ya planteó en el año 1999 Segovia. Estas aulas

inteligentes se han ido mejorando y materializándose en la realidad en centros educativos reales que apuestan por un método educativo diferenciado que atienda a la diversidad del alumnado y le preparan para adaptarse a una sociedad en pleno cambio.

8. Referencias bibliográficas

8.1. Artículos/Libros

Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. En Cuadernos de Pedagogía 197, (pp. 62-64). Barcelona

Altas capacidades intelectuales. (s.f). En ¿Qué hacer y cómo actuar? Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altas-capacidades-intelectuales/qu_hacer_y_cmo_actuar.html

Arthaud, J. & Mc Carney, B. (2009). *Gifted evaluation scale. Third Edition (GES-3)*. Hawthorne Educational Services, Inc. Recuperado en http://www.hawthorne-ed.com/images/gifted/samples/swf_files/h04150sb.pdf

Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Canarias: Consejería de Educación.

Barajas, M., & Álvarez, B., & Trindade, P., & Jaeger, P., Khoeler, F. García, I. (2003). *Tecnologías Educativas. Los entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: McGraw - Hill.

Castro, M. L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Castelló, A. & Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment. Identificació i intervenció educativa. Documents d'educació especial*. Catalunya: Generalitat. Departament d'ensenyament.
- Castelló, A. & Battle, C. (1998). “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnos superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo” (pp.26-66). Santiago de Compostela: FAISCA.
- Comes, G. & Díaz, E. & Luque, A. & Moliner, O. (2008). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Educación inclusiva, 1, pp. 105-106. Barcelona: Universidad de Vic.
- Consejo General de colegios oficiales de médicos de España & Consejo Superior de Expertos en altas capacidades & fundación para la formación de la O.M.C. (2014). *Guía científica de las altas capacidades*.
- Dirección General de Participación y Equidad en Educación. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas del apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Andalucía: Conserjería de educación.
- Fernández, T. M. & Sánchez, T. M. (2010) *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: MAD.
- Fuentes, V. (2013, 19 de febrero). Superdotados niños a pesar de todo. *Sinc*.
- Recuperado de <http://www.agenciasinc.es/Reportajes/Superdotados-ninos-a-pesar-de-todo>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gómez, T.M & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.* Madrid: Narcea.

González, M. (2011). *Respuesta educativa a un alumno con altas capacidades intelectuales. Necesidades educativas de un alumno con altas capacidades intelectuales escolarizado en un centro de Educación Primaria.* Alemania: Académica Española.

Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces.* Madrid: UNED. Colección Varia.

Lobo, M. (2004). *Guía y recursos para desarrollar sus talento y altas capacidades.* Madrid: Palabra.

López, C. J. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades.* Madrid: Síntesis.

Lozano, A (2004). El aula inteligente: ¿hacia un nuevo paradigma educativo? *Investigación educativa*, 6 (2). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lozano.html>

Martínez, M. & Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes.* Barcelona: Graó

Martínez, M. & Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar.* Barcelona: Graó.

Patti, J., & Brackett, M., & Ferrándiz, C., & Ferrando, M. (2011) ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, nº. 3, (pp. 145-156). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109011.pdf>

- Pérez, L. (2002). *Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Prieto, M. A. D., & Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, E. (2002). La intervención Psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón*, 54 (2), 297 – 309.
- Segovia, F., Beltrán, L. (1998). *El aula inteligente: nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Segovia, F., Beltrán, J. A. y Martínez, M^a Rosario. (1999). El Aula inteligente, una experiencia educativa innovadora. (pp.83-109). Madrid: Espasa Calpe.
- Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.
- Tannenbaum, A.J. (1986). *Giftedness: a psychosocial approach*. En R.J. Stenberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp.21-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Terrasier, J. (1994). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito, (Ed): *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Torrego, C.J. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación Pryconsa. SM.
- Touron, J. (2004). *Identificación y diagnóstico de alumnado con altas capacidades*. Navarra: Universidad de Navarra.

Torre, N. (2013, 2 de diciembre). La educación que viene. *El mundo*
Recuperado en <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2013/12/02/529cefc363fd3d777d8b4581.html>

8.2. Revistas/Libros complementarios

Alonso, J.A; Benito, Y & Renzulli, J. (2003). *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.

Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Canarias: Consejería de Educación.

Gardner. H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Garzón, C. J. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Síntesis.

Genovard, C. & Castelló, T. (1990). *El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Louis, M.J. (2004). *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar*. Madrid: Narcea.

Manzano, S, E. (dir.) (2002). *El niño superdotado desde una perspectiva psicopedagógica. En: Superdotados y Talentosos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. Madrid: CCS.

Panzeri, V.M. (2006). *El universo de los superdotados, talentosos y creativos. Un camino hacia su identificación y atención*. Buenos Aires, Argentina: Nueva librería.

8.3. Asociaciones

A.V.AS.T. Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso. Valencia.

www.asociación-avast-org

ASTIB. Asociación de Superdotados y talentosos de las Islas Baleares. Palma de Mallorca.

www.terra.es/personal/asstib

A.S.E.N.I.D. Asociación Española de niños superdotados. Zaragoza.

www.asenid.com

A.S.A.C. Asociación Española de Altas Capacidades. Santiago de Compostela.

www.altscapacidades.org

C.R.E.D.E.Y.T.A. Asociación para el desarrollo de la creatividad y el talento. Barcelona.

www.credeyta.org

AGRUPANS. Asociación de Pares de Nens Superdotats de Catalunya. Miembro de la confederación española CEAS.

www.lanzadera.com/agrupans

AEST. Asociación Española para Superdotados y con Talentos. Madrid.

www.aest.es

APADAC. Asociación de Padres de Alumnos de Altas Capacidades del Principado de Asturias. Mieres (Asturias).

www.apadac.org

ASA. Asociación de Superdotados de Andalucía. Málaga.

www.asamalag.org

ADOSSE. Asociación para el Desarrollo y la orientación del Sobredotado de Sevilla. Tomares (Sevilla)

www.adosse.es

8.4. Normativa y legislación

Constitución Española de 1978. B.O.E, número 311.

Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
B.O.E, número 103.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema
Educativo. B.O.E, número 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
B.O.E, número 307.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E, número 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad
educativa. B.O.E, número 295.

Orden, de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento
para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen
de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización
de los alumnos con necesidades educativas especiales. B.O.E,
número 47.

Orden, de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el
procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración
del período de escolarización obligatoria de los alumnos con
necesidades educativas especiales asociadas a condiciones
personales de sobredotación intelectual. B.O.E, número 107.

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la
Educación Especial. B.O.E, número 253.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación
Especial. B.O.E, número 65.

Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de
los alumnos con necesidades educativas especiales. B.O.E, número
131.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos dotados intelectualmente. B.OE, número 182.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. B.O.E, número 119.

8.5. Otras páginas web

<http://www.cse.altas-capacidades.net>

<http://www.centrohuertadelrey.com>

<http://www.asociacion-aest.org>

<http://www.aesac.org/Legislacion/Legislacion.html>

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Informe-Warnock/1617703.html>

<http://jezu84.wordpress.com/>

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

<http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06916-06918.pdf>

<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/07/31/pdfs/A29781-29783.pdf>

<http://www.boe.es/boe/dias/1996/05/16/pdfs/A16873-16875.pdf>

<http://www.boe.es/boe/dias/1996/05/03/pdfs/A15545-15546.pdf>

Anexos

A continuación, y a lo largo de las siguientes páginas, se adjuntan los anexos que se han ido indicando en el desarrollo del trabajo.

ANEXO I

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN FAMILIAR

Nombre del alumno.....
Fecha de nacimiento.....
Centro escolar.....
Etapa.....**Ciclo**.....**Nivel**.....
Población.....
Fecha de realización del cuestionario.....

1. EDADES DE ADQUISICIÓN DE:

- 1.1 Andar
- 1.2 Hablar
- 1.3 Control de esfínteres
- 1.4 Hábitos de autonomía
- 1.5 Comenzó a leer

2. ENTORNO FAMILIAR DE SU HIJO.

- 2.1. ¿Tiene hermanos?
- 2.2. Describa la relación de su hijo con la familia.

3. ENTORNO SOCIAL

- 3.1. ¿Con qué tipo de personas prefiere relacionarse?
Adultos:
Niños/as (mayores, menores o iguales)
- 3.2. Describa la relación que establece con los adultos.
- 3.3. Describa la relación que establece con los niños.

4. ¿HAN OBSERVADO EN SU HIJO ALGUNA CARACTERÍSTICA QUE LES LLAME ESPECIALMENTE LA ATENCIÓN? ¿CUÁL?

5. COMPARÁNDOLO CON UN NIÑO DE SU ENTORNO. ASIGNEN UN VALOR A ESTAS CUESTIONES DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE BAREMO.

- A. Nivel muy bajo
- B. Nivel alto
- C. Nivel similar
- D. Nivel menor
- "?". No sabe dar respuesta

1. INDEPENDIENTE.	A B C D "?"
2. DOMINANTE.	A B C D "?"
3. VOCABULARIO AVANZADO.	A B C D "?"
4. PREGUNTA TODO.	A B C D "?"
5. PERSEVERANTE.	A B C D "?"
6. DEPENDIENTE.	A B C D "?"
7. IMPULSIVO	A B C D "?"
8. LE GUSTAR ESTAR ENTRE ADULTOS.	A B C D "?"
9. DEMUESTRA GRAN CURIOSIDAD.	A B C D "?"
10. PENSAMIENTO RÁPIDO.	A B C D "?"
11. CONEXIONA IDEAS NO RELACIONADAS.	A B C D "?"
12. RECUERDA DATOS FÁCILMENTE.	A B C D "?"
13. AVENTURERO	A B C D "?"
14. MUY CONSCIENTE DE SU ENTORNO.	A B C D "?"
15. MUCHO SENTIDO DEL HUMOR.	A B C D "?"
16. SOLITARIO.	A B C D "?"
17. CONOCER CÓMO FUNCIONAN COSAS	A B C D "?"
18. PRESTA MUCHA ATENCIÓN.	A B C D "?"
19. REFLEXIVO	A B C D "?"
20. EMITE JUICIOS SOBRE LAS PERSONAS.	A B C D "?"
21. LE GUSTAN LAS COLECCIONES.	A B C D "?"
22. CRÍTICO	A B C D "?"
23. TIENE MUCHAS AFICIONES	A B C D "?"
24. TIENE IDEAS PROPIAS	A B C D "?"
25. PERFECCIONISTA	A B C D "?"
26. DESPOTA	A B C D "?"
27. SOCIABLE	A B C D "?"
28. LÍDER	A B C D "?"
29. COMPETIDOR	A B C D "?"
30. IMAGINATIVO	A B C D "?"
31. SEGURO DE SÍ MISMO	A B C D "?"
32. AFICIONADO A LA LECTURA	A B C D "?"
33. CREATIVO	A B C D "?"
34. MUESTRA HABILIDAD ARTÍSTICA	A B C D "?"

6. ¿Qué actividades prefiere realizar en casa?

.....
.....
.....

7. ¿Tiene aficiones o hobbies? ¿Cuáles?

.....
.....
.....

8. ¿Qué tipo de juegos prefieres?

.....
.....
.....

9. En sus juegos, tareas, hobbies o actividades que le interesan, ¿permanece centrado durante períodos largos de tiempo o se distrae con facilidad?

.....
.....
.....

10. ¿Con quién juega?

.....
.....
.....

11. ¿Manifiesta curiosidad por algún tema poco habitual para su edad?

.....
.....
.....

12. ¿Formula preguntas complejas difíciles de responder? Ponga algún ejemplo.....

.....
.....
.....

13. ¿Posee gran imaginación y creatividad? ¿Cómo lo demuestra?

.....
.....
.....

14. ¿Cuál es la reacción ante u problema o situación conflictiva?

Impulsiva o reflexiva.....

Constante o inconstante.....

15. ¿Qué actitud toman ustedes ante sus preguntas?

.....
.....
.....

16. ¿Cómo describiría a su hijo?

.....
.....
.....

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

El objetivo del presente cuestionario es conocer mejor a su hijo. Lean las preguntas detenidamente, coméntelas entre ustedes y respondan con sinceridad.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN
NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:
FECHA DE NACIMIENTO:
COLEGIO:
CURSO:
DATOS GENERALES
¿A qué edad dijo sus primeras palabras?
¿A qué edad dijo las primeras frases?
¿A qué edad fue capaz de mantener una conversación?
¿A qué edad aprendió a mantenerse limpio (control de esfínteres) de día y de noche?
¿A qué edad empezó a dibujar objetos reconocibles?
¿A qué edad empezó a escribir alguna palabra?

La familia contestará cada uno de los ítems atendiendo a la siguiente escala.

1. Difícilmente
2. Pocas veces
3. Bastantes veces
4. Casi siempre

DS1	Prefiere los juegos con mucha actividad	1	2	3	4
CA2	Siente un afán y un placer evidente por la lectura. A menudo pide libros propios de una edad más avanzada.	1	2	3	4
CA3	Demuestra una memoria excelente en todas las facetas de la vida cotidiana	1	2	3	4
DS4	Es distraído, en ocasiones le cuesta prestar atención a aquello que se le dice.	1	2	3	4
CA5	Se concentra con facilidad e incluso se aísla cuando realiza actividades que le interesan	1	2	3	4
CA6	Está muy interesado por lo que le rodea. Les sorprende frecuentemente con preguntas de una madurez superior a su edad.	1	2	3	4
CA7	A pesar de llevar unas calificaciones aceptables es frecuente oírle decir que se aburre en clase.	1	2	3	4
CA8	Destaca por su afición y facilidad para resolver crucigramas, jeroglíficos, puzzles complicados...	1	2	3	4
C9	Es capaz de mantener conversaciones de cierta dificultad y encontrar distintas conexiones entre ellas.	1	2	3	4
DS10	Es cuidadoso con sus juguetes.	1	2	3	4
C11	Se expresa con un lenguaje rico y fluido. Su vocabulario es muy avanzado y además lo utiliza de forma correcta.	1	2	3	4
C12	Es muy bueno en actividades como redacciones, elaborar diálogos, inventar cuentos, historias...	1	2	3	4
C13	Es capaz de narrar una experiencia vivida, o una película que ha visto, de forma clara e interesante.	1	2	3	4
C14	Se muestra muy hábil en comprender	1	2	3	4

	explicaciones e ideas de las conversaciones de los adultos.				
CR15	Puede expresar ideas y contar historias fruto de una gran imaginación	1	2	3	4
CR16	Se sorprenden por la originalidad que muestra en dibujos, respuestas, comportamientos, etc.	1	2	3	4
CR17	Colecciona, investiga y experimenta con los medios que tiene a su alcance o con los que solicita y le proporcionan los padres.	1	2	3	4
CR18	Suele contar cosas que le han ocurrido, añadiendo una buena dosis de imaginación, aunque con orden y coherencia.	1	2	3	4
DS19	Le gusta ir al colegio	1	2	3	4
CR20	Cuando juega con otros chicos, se le ocurren iniciativas diferentes a las que pueden aportar los demás.	1	2	3	4
CR21	Hace comentarios e interpretaciones muy personales ante una película o un programa de televisión.	1	2	3	4
DS22	Se muestra cohibido ante personas que no conoce.	1	2	3	4

CR23	Le resulta su hijo pesado e incluso agobiante a veces por la cantidad de cosas, preguntas o iniciativas que se le ocurren.	1	2	3	4
CR24	Tiene mucho sentido del humor, disfruta con las situaciones divertidas.	1	2	3	4
CS25	Cuando está con otros niños, generalmente, tiende a organizar y dirigir las situaciones.	1	2	3	4
CS26	En algunas situaciones prefiere la compañía de niños mayores o adultos.	1	2	3	4
CS27	Ofrece soluciones válidas a problemas familiares que se tratan estando presente.	1	2	3	4
CS28	Acepta responsabilidades. Se puede confiar en que las cumplirá y normalmente lo hace bien.	1	2	3	4
CS29	Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones.	1	2	3	4

CS30	Es autónomo en las habilidades básicas de la vida cotidiana.	1	2	3	4
-------------	---	----------	----------	----------	----------

CORRECCIÓN: Cada ítem del cuestionario tiene un código. Se suman de modo independiente los resultados de cada una de las áreas, menos los que tienen el código DS.

CA	Capacidad de aprendizaje	21
C	Comunicación	16
CR	Creatividad	28
CS	Competencia social	16
DS	--	--

Fuente: Moya, A. & López, M. (2011). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. En Torrego, C.J. (coord.), Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. (pp.45-47). Madrid: fundación Pryconsa. S.M.

ANEXO III

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES

¿Quién es el que...

Suele tener ideas creativas para solucionar problemas,

Hace preguntas difíciles en clase,

Tiene imaginación para inventar cuentos, pequeñas historias...

Completa puzles difíciles con rapidez,

Entiende con facilidad lo que le explican los mayores,

Hace solo y bien los deberes,

Le gusta mucho leer,

Le gusta explicar lo que sabe y hablar de lo que ha leído, aunque sean temas de mayores,

Le gusta hacer las cosas con mayor perfección posible y terminarlas bien,

Tiene buen sentido del humor y entiende los chistes con facilidad,

Tiene muchos amigos y amigas en clase

Suele ayudar a sus compañeros de clase, de equipo o sus amigos,

Aprende las cosas con rapidez y además no se olvidan,

Se relaciona bien con sus compañeros: trabaja muy bien en los grupos de clase, participa en competiciones deportivas, excursiones, actividades de recreo....

LA COMPAÑERA Y COMPAÑERO QUE SE PARECEN MÁS A ESTAS INDICACIONES SON:

NIÑO

NIÑA

Fuente: Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. (pp.139). Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.

ANEXO IV

Cuestionario de nominación entre iguales: adivina quién es...

1. Alguien que parece estar siempre contento y divertirse:

.....
.....
.....

2. Alguien que parece estar siempre despistado, habla poco y nadie parece conocerlo bien:

.....
.....
.....

3. Alguien que suele tener muchas ideas y hace buenos planes:

.....
.....
.....

4. Alguien que suele ayudar a sus compañeros de clase, a su equipo o a sus amigos:

.....
.....
.....

5. Alguien que encuentra siempre cosas interesantes y divertidas para hacer:

.....
.....
.....

6. Alguien que es popular:

.....
.....
.....

7. Alguien que no respeta las normas de la clase ni las reglas del juego:

.....
.....
.....

8. Alguien que disputa y se enfada con todo el mundo:

.....
.....
.....

9. Alguien que queda fuera de los juegos:

.....
.....
.....

10. Alguien que comprende todo rápidamente:

.....
.....
.....

Después de sumar todas las puntuaciones se recogerán en el siguiente cuadro:

NOMBRE:.....

Número de elecciones

14										
13										
12										
11										
10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2										
1										

A B C D E F G H I J

- a. Optimista
- b. Despistado
- c. Influyente
- d. Amigo
- e. Animador
- f. Líder
- g. Tramposo
- h. Agresivo
- i. Inadaptado
- j. Inteligente

Fuente: Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. (pp.141-142).Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.

ESCALAS DE EVALUACIÓN

ANEXO V

NOMBRE	EDAD DE APLICACIÓN	OBJETIVO DE EVALUACIÓN	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
EDAC. Escala de detección de sujetos con altas capacidades.	3.º E.P a 6.º E.P	Detectar sujetos con rasgos de altas capacidades.	Barraca y Artola, (2004). Grupo Albor-Cohs.
SRRBS Escala Renzulli. E para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores	Cursos de Primaria	Guiar el juicio del profesorado en la identificación de superdotado	Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman y Westberg.
GATES. Escala de evaluación de sobredotados	5 a 18 años.	Identificar estudiantes superdotados.	Gilliam, Carpenter y Chirstensen (2000). Editorial: Psymtec.
GES. Gifted Evaluation Scale	Cursos de Primaria	Identificar estudiantes superdotados.	Stephen B. Mc Carney, Paul D. Anderson (1998). Hawthorne Educational Services in Columbia.
ESCALA DE EVALUACIÓN SEES	A partir de los 6 años	Aceleración escolar.	Pérez, L. y Domínguez P. (2001) Editorial: ICCE.

Fuente: Fernández, T. & Sánchez, T.M. (2010).Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores. (pp.140).Sevilla: Eduforma.

ESCALAS RENZULLI

ANEXO VI

Con estas escalas, para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores de Renzulli, obtenemos las características de aprendizaje, motivacionales, de creatividad, de liderazgo, artísticas, musicales, dramáticas, de comunicación: precisión, de comunicación: expresión y características de planificación.

Esta puntuación se va a obtener sumando el número total de ítems positivos en el total de cada columna.

Después se ha de multiplicar el total de la columna por el coeficiente, y así obtener el Total acumulado de cada columna.

Y, se han de obtener las puntuaciones:

1. *Características de aprendizaje:*
2. *Características motivacionales:*
3. *Características de creatividad:*
4. *Características de liderazgo:*
5. *Características artísticas:*
6. *Características musicales:*
7. *Características dramáticas:*
8. *Características de comunicación: precisión:*
9. *Características de comunicación: expresión:*
10. *Características de planificación:*

Se explicitan a continuación los cuestionarios:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuentemente	Siempre
Un vocabulario avanzado para su edad o nivel de curso						
Habilidad para hacer generalizaciones sobre eventos, personas y cosas.						
Que almacene gran cantidad de información sobre un tema específico						
Habilidad para entender principios subyacentes						
Grandes reflejos en la relación causa-efecto						
Una comprensión del material complicado a través de la habilidad de razonamiento analítico						
Que almacena gran información sobre una variedad de temas						
Habilidad para realizar abstracciones						
Deseos de recabar información veraz						
Observaciones perspicaces y profundas						
Habilidad para transferir aprendizajes de una situación a otra						

Suma total de la columna	1	2	3	4	5	6
Multiplique por el coeficiente						
Sume las columnas totales						

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	frecuentemente	Siempre
Habilidad para concentrarse intensamente en un tema por un período largo de tiempo.						
Comportamiento que requiere pocas directrices de los profesores.						
Interés sostenido en ciertos temas o problemas.						
Tenacidad por averiguar información sobre los temas de interés						
Trabajo persistente en tareas incluso cuando se presentan dificultades.						
Preferencia por situaciones en las que él puede tomar personal responsabilidad para los resultados de su esfuerzo						
Una conducta persistente cuando se interesa por un tema o problema						
Intensa participación en ciertos temas o problemas						
Compromiso por llegar hasta el final cuando un tema le interesa						
Persistencia por conseguir sus objetivos						
Necesita poca motivación externa para llevar a cabo un trabajo que inicialmente le gusta						

Suma total de la columna

Multiplique por el coeficiente

Sume las columnas totales

1	2	3	4	5	6

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS DE CREATIVIDAD:

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Rara_mente	De vez en cuando	Frecuentemen_ te	Siempre
Habilidad del pensamiento imaginativo						
Sentido del humor						
Habilidad de proponer respuestas inusuales, únicas o inteligentes.						
Espíritu aventurero o disponibilidad para asumir riesgos						
Habilidad de generar un gran número de ideas o soluciones a problemas o preguntas						
Una tendencia a ver humor en situaciones que pueden parecer no ser cómicas para los demás						
Habilidad para adaptar, mejorar o modificar objetos o ideas.						
Alegría intelectual, predisposición a fantasear y manipular ideas.						
Actitud no conformista sin temor a ser diferente.						

Suma total de la columna						
Multiplique por el coeficiente	1	2	3	4	5	6
Sume las columnas totales						

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS DE LIDERAZGO:

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Rara_mente	De vez en cuando	Frecuentement e	Siempre
Un comportamiento responsable; se puede contar con él para llevar a cabo actividades /proyectos						
Una tendencia a ser respetado por sus compañeros de clase						
Habilidad de articular ideas y comunicarse bien con otros.						
Autoconfianza cuando interacciona con niños de su edad.						
Habilidad de organizar y estructurar las cosas, personas y situaciones.						
Conducta cooperativa cuando trabaja con otros.						
Tendencia a dirigir una actividad cuando el interactúa con otros.						

Suma total de la columna						
Multiplique por el coeficiente	1	2	3	4	5	6
Sume las columnas totales						

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS ARTÍSTICAS

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Rara_mente	De vez en cuando	Frecuentemen_ te	Siempre
Gusto por participar en actividades artísticas; muestra predilección por expresar las ideas visualmente						
Que incorpora un gran número de elementos en los trabajos de arte; varía el tema y contenido de los mismos.						
Que llega a soluciones únicas y poco convencionales a problemas artísticos, frente a las tradicionales y convencionales.						
Concentración durante largos periodos de tiempo en proyectos artísticos.						
Disposición para experimentar con diferentes medios: experimenta con variedad de materiales y técnicas.						
Tendencia a elegir medios artísticos para actividades libres o proyectos escolares.						
Ser particularmente sensible al ambiente; atento observador de lo inusual, de lo que podría pasar desapercibido para otros.						
Que produce equilibrio y orden en trabajos artísticos.						
Ser crítico de su propio trabajo; establece elevados criterios de calidad; con frecuencia trabaja una y otra vez en su obra para perfeccionarla.						
Interés en el trabajo de los otros: dedica tiempo a estudiar y discutir sobre su trabajo.						
Que elabora ideas de otras personas: la emplea como punto de partida y no como modelo a copiar.						

Suma total de la columna

Multiplique por el coeficiente

Sume las columnas totales

1	2	3	4	5	6

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS MUSICALES

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Rara_mente	De vez en cuando	Frecuentemen_ te	Siempre
Un interés sostenido en la música, busca ocasiones para escuchar y crear música						
Que percibe diferencias sutiles en la tonalidad musical: tono, tiempo, timbre, intensidad...						
Recordar fácilmente diferentes melodías y tocarlas correctamente						
Entusiasmo por participar en actividades musicales.						
Que sabe tocar un instrumento musical o muestra un enorme deseo de hacerlo.						
Ser sensible al ritmo musical; responde a los cambios en el ritmo de la música a través de movimientos corporales.						
Ser consciente de poder identificar una variedad de sonidos en un momento dado: es sensible a los ruidos de fondo, a los acordes que acompañan una melodía, a los diferentes sonidos vocales o instrumentistas en una actuación.						

Suma total de la columna						
Multiplique por el coeficiente	1	2	3	4	5	6
Sume las columnas totales						

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS DRAMÁTICAS

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Raramente	De vez en cuando	Frecuentemen_ te	Siempre
Voluntad por participar en juegos o representaciones en clase.						
Facilidad para contar historias o relatos de algunas experiencias						
Usar eficazmente gestos y expresiones faciales para comunicar sentimientos.						
Ser hábil en el role-playing, la improvisación y en actuaciones en situaciones espontáneas.						
Poder identificarse fácilmente con el ánimo y motivaciones de los personajes.						
Que maneja su cuerpo con facilidad y elegancia para su edad.						
Crear originales juegos o improvisarlos a partir de historias						
Mantener la atención de un grupo mientras está hablando.						
Ser capaz de evocar respuestas emocionales de los oyentes: consigue que la gente lllore, ría, sienta tensión...						
Poder imitar a otros es capaz de imitar la forma de hablar, andar, los gestos..de la gente.						

Suma total de la columna						
Multiplique por el coeficiente	1	2	3	4	5	6
Sume las columnas totales						

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS COMUNICACIÓN: PRECISIÓN

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Rara-mente	De vez en cuando	Frecuentement e	Siempre
Hablar y escribir de un modo directo y concreto						
Saber modificar y ajustar la expresión de ideas para una máxima recepción.						
Ser capaz de revisar y editar de manera concisa, pero manteniendo las ideas esenciales.						
Una explicación de las cosas clara y precisa.						
Usar palabras descriptivas para dar color , emoción y belleza.						
Expresar pensamiento y necesidades de forma clara y concisa.						
Saber encontrar distintas maneras de expresar ideas para que los otros le entiendan.						
Saber describir cosas con pocas palabras y apropiadas.						
Ser capaz de expresar ideas de diversas formas.						
Conocer y saber usar numerosas palabras estrechamente relacionadas por su significado.						

Suma total de la columna						
Multiplique por el coeficiente	1	2	3	4	5	6
Sume las columnas totales						

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS COMUNICACIÓN: EXPRESIÓN

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Rara_mente	De vez en cuando	Frecuentemente	Siempre
Emplear su voz expresivamente para resaltar el significado.						
Poder transmitir información no verbal a través de gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal.						
Ser un interesante narrador de historias.						
Usar figuras lingüísticas coloridas e imaginativas como analogías y juegos de palabras.						

Suma total de la columna						
Multiplique por el coeficiente	1	2	3	4	5	6
Sume las columnas totales						

Total de la escala:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

CARACTERÍSTICAS DE PLANIFICACIÓN:

El estudiante demuestra	Nunca	Muy raramente	Rara_mente	De vez en cuando	Frecuentemen-te	Siempre
Saber determinar información o recursos son necesarios para realizar una tarea.						
Comprender la relación de pasos individuales a un proceso global.						
Darse tiempo para ejecutar todos los pasos implicados en un proceso.						
Prever las consecuencias o efectos de una acción.						
Organizar bien su trabajo.						
Tener en cuenta los detalles necesarios para alcanzar una meta.						
Ser bueno en estrategia donde es necesario anticipar movimientos.						
Reconocer los diversos métodos alternativos para alcanzar una meta.						
Poder concretar aquellas áreas de dificultada que podrían surgir en un procedimiento a actividad determinada.						
Establecer pasos en un proyecto con un orden razonable o secuencia temporal.						
Ser bueno en descomponer una actividad en procedimientos de paso a paso.						
Establecer prioridades cuando organiza actividades.						
Ser consciente de las limitaciones de tiempo, espacio, materiales y capacidades cuando trabaja en grupo o en proyectos individuales.						
Poder proporcionar detalles que contribuyan al desarrollo de un plan o procedimiento.						
Ver modos alternativos de distribuir el trabajo o asignar a la gente para completar una tarea.						

Suma total de la columna

Multiplique por el coeficiente	1	2	3	4	5	6
Sume las columnas totales						

Total de la escala

Fuente: Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. (pp. 120-130). Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz.

ANEXO VII

MODELO DE DETECCIÓN PARA TUTORES

- Pregunta mucho, demuestra gran curiosidad y da respuestas inesperadas.
- Posee muchos conocimientos sobre temas que no son propios de su edad.
- Desea conocer el origen de los fenómenos.
- Reacciona ante las injusticias.
- Se angustia mucho por los problemas de la humanidad.
- Se resiste a realizar tareas repetitivas por desinterés.
- Sueña despierto, tiene una imaginación desbordante y se deja llevar por su mundo interior.
- Aprende rápidamente y establece relaciones entre conceptos fácilmente.
- Utiliza un lenguaje amplio y metafórico para expresarse.
- Maneja temas abstractos.
- Le gusta hacer construcciones complejas con rompecabezas.
- Es muy creativo, y genera ideas novedosas e inusuales.
- Encuentra diferentes usos para objetos comunes.
- La forma de resolver situaciones y su razonamiento es diferente a los demás.
- Posee una atención múltiple. Puede hacer varias cosas a la vez.
- Es obstinado ante un objetivo y no para hasta conseguirlo.
- Es líder. Durante el síndrome de bajo rendimiento, no se observa el liderazgo.
- Le gusta tomar decisiones.
- Es muy maduro. Tiene una elevada capacidad de síntesis y de análisis.
- Reacciona sensiblemente antes las obras de arte y de música.
- Es atento, muy detallista y exquisito en el trato.
- Expresa sus estados emocionales a través de sus producciones creativas.
- Posee una aguda sensibilidad, por los tonos de voz y los gestos de los demás.
- Ve más allá de lo aparente. Capta detalles inusuales.
- Tiene sentido del humor.
- Se aburre ante tareas rutinarias y no quiere hacerlas.
- Tiene mucha memoria.
- Es autónomo e independiente muy pronto.
- Aprende precozmente a leer y le apasiona la lectura.
- Cuando está concentrado le molesta que le interrumpen.
- Se organiza de forma que tiene tiempo para todo.
- Puede mantener la atención en largos períodos de tiempo.
- Se relaciona bien con los adultos y compañeros mayores.

Fuente: Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.* (pp. 41-42) Madrid: Narcea.

ANEXO VIII

CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (5-8 años)

Se ha de marcar con una cruz el valor correspondiente de las cuatro opciones, siendo el 1 nunca y el valor 4 que se manifiesta en el grado máximo.

1	Muestra curiosidad por saber de todo	1	2	3	4
2	Sobresale en el grupo porque comprende las explicaciones rápidamente.	1	2	3	4
3	Su comprensión tiende a ser global	1	2	3	4
4	Es persistente en las tareas que empieza, hasta que termina.	1	2	3	4
5	La memoria y la retentiva son inusuales	1	2	3	4
6	Tiene un vocabulario rico y fluido para su edad	1	2	3	4
7	No ha recibido estimulación precoz	1	2	3	4
8	Es impaciente por conseguir un propósito	1	2	3	4
9	Es muy maduro para su edad	1	2	3	4
10	Da respuestas sorprendentes e inesperadas	1	2	3	4
11	Es uno de los primeros en acabar la tara de clase	1	2	3	4
12	Sorprende con preguntas que nadie espera	1	2	3	4
13	Se molesta cuando le interrumpen en una tarea	1	2	3	4
14	Es muy sensible ante el fracaso o la incomprensión	1	2	3	4
15	Tiene habilidades artísticas especiales	1	2	3	4
16	Tiene habilidades especiales en alguna área motora	1	2	3	4
17	Su motricidad es excelente	1	2	3	4
18	Se relaciona bien con los adultos	1	2	3	4
19	Le gusta relacionarse con alumnos mayores que él.	1	2	3	4
20	Explica muy bien historietas y cuentos	1	2	3	4
21	Muestra una actitud activa ante el aprendizaje	1	2	3	4
22	Se concentra largo tiempo en o que le motiva	1	2	3	4
23	Se observa creatividad e imaginación en sus trabajos	1	2	3	4
24	Posee una gran información de temas complejos para su edad	1	2	3	4
25	Encuentra relaciones entre las cosas fácilmente	1	2	3	4

Fuente: Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.* (pp. 123) Madrid: Narcea.

ANEXO IX

CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (9-14 años). Se ha de marcar con una cruz el valor correspondiente de las cuatro opciones, siendo el 1 nunca y el valor 4 que se manifiesta en el grado máximo.

1	Se desenvuelve bien en situaciones cotidianas.	1	2	3	4
2	Tiene sentido del humor	1	2	3	4
3	Demuestra un espíritu observador, agudo y despierto	1	2	3	4
4	Es atento, detallista y exquisito en el trato	1	2	3	4
5	Considera las situaciones problemáticas como un reto	1	2	3	4
6	Demuestra curiosidad por saber de todo, aunque no se haya explicado en clase	1	2	3	4
7	Es muy sensible ante los fracasos, injusticias y la incomprensión	1	2	3	4
8	Es persistente y perfeccionista en las tareas que emprende	1	2	3	4
9	Sus intereses son múltiples y variados	1	2	3	4
10	Sobresale entre los compañeros porque comprende las explicaciones y las asimila rápidamente	1	2	3	4
11	Prefiere relacionarse con compañeros mayores	1	2	3	4
12	Frecuentemente vive abstraído en su mundo interior, como distraído	1	2	3	4
13	Sobresale por su disponibilidad y responsabilidad en las tareas de grupo	1	2	3	4
14	Tiene una comprensión global y diferencia con facilidad aquello principal de lo secundario	1	2	3	4
15	Resuelve problemas acertando rápidamente el resultado	1	2	3	4
16	Utiliza y organiza muchas estrategias para estudiar y aprender	1	2	3	4
17	Se organiza de tal forma que tiene tiempo para todo	1	2	3	4
18	El vocabulario y la fluidez verbal son ricos y elaborados para su edad	1	2	3	4
19	Le apasiona la lectura y devora libros y cuentos	1	2	3	4
20	Sus preguntas son incisivas	1	2	3	4
21	Tiene una imaginación desbordante y creativa	1	2	3	4
22	Se aburre y muestra desgana en las clases rutinarias	1	2	3	4
23	Es muy maduro para su edad	1	2	3	4
24	Si está concentrado le molesta que le interrumpan	1	2	3	4
25	Transfiere con facilidad los conocimientos y las estrategias aprendidas a otros contenidos y situaciones	1	2	3	4
26	Capta con perspicacia las motivaciones de la gente, sus puntos débiles, necesidades y comprende sus problemas	1	2	3	4
27	Reproduce con exactitud los contenidos que ha aprendido	1	2	3	4
28	Posee una gran información de temas complejos para su edad	1	2	3	4
29	No está satisfecho del ritmo de su trabajo. Siempre está seguro que puede mejorar	1	2	3	4
30	Es autosuficiente y autodidacta. Pide poca ayuda al profesor	1	2	3	4

Fuente: Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.* (pp.124-125). Madrid: Narcea.

ANEXO X

REGISTRO OBSERVACIONAL

Alumno.....Materia.....Curso...	
Fecha de observación.....Hora.....	
MOTIVO DE LA OBSERVACIÓN	Explicar por qué se decide hacer la observación
CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN	Características del aula, tipo de agrupaciones, situación del alumno, cambios de ubicación e incidencias.
ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN	Descripción de la secuencia didáctica. Tipo de agrupación. Tipo de actividad. Tiempo de realización de cada actividad
ACTITUD DEL ALUMNO DURANTE LAS TAREAS Y ACTIVIDADES	Atención. Participación/colaboración. Perseverancia. Comunicación verbal y no verbal. Descripción general.
VALORACIÓN DEL ALUMNO EN RELACIÓN CON LA TAREA	Ritmo de realización. Organización/procesos. Realización en relación con la consigna. Calidad de la presentación.
INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO	Tipo de interacción: unidireccionalidad, bidireccionalidad... Tipo de preguntas que realiza el alumno. Tipo de explicaciones del alumno. Demanda de atención del alumno al profesor. Respuestas del profesor a las demandas del alumno.
INTERACCIÓN ENTRE COMPAÑEROS	Inicia la interacción. Respuesta que obtiene de los compañeros. Con quién se relaciona. Actitud de sus compañeros con respecto a sus invenciones. Actitudes en relación con los compañeros. Actitudes de los compañeros hacia él.
COMENTARIOS GENERALES	
CONCLUSIONES OBSERVACIÓN	

Fuente: Martínez, M. & Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar.* (pp.178-179). Barcelona: Graó.

ANEXO XI

REGISTRO OBSERVACIONAL

Alumno.....Materia.....Curso.....	
Fecha de observación.....Hora.....	
MOTIVO DE LA OBSERVACIÓN	Explicar por qué se decide hacerla
CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN	Lugar, grupos de alumnos,...
ACTIVIDADES	Describir cuáles son los juegos y las actividades preferidas por el alumno. Describir a qué juega el alumno y sus compañeros.
RELACION CON SUS COMPAÑEROS	Solo, en pareja, en grupo reducido. Estable, cambiante... Compañeros de su edad, mayores, menores...
ACTITUD DEL ALUMNO HACIA LOS DEMÁS	De iguales, de protección, de liderazgo, de colaboración y participación... Se integra rápidamente. Inicia la interacción, se espera...
ESTADO DE ÁNIMO	Se muestra contento, triste, enfadado... Estable, cambiante...
ACTITUD HACIA LAS NORMAS	Las respeta, intenta cambiarlas, etc.
ACTITUD DE LOS COMPAÑEROS HACIA LOS DEMÁS	De iguales, de protección, de liderazgo, de colaboración y participación... Le buscan, le evitan, no le hacen caso...
CONFLICTOS Y SU RESOLUCIÓN	Cómo se inicia, actitud del alumno ante el conflicto, está implicado o presente habitualmente en los conflictos, etc.
COMENTARIOS GENERALES	
CONCLUSIONES DE LA OBSERVACIÓN	

Fuente: Martínez, M. & Guirado, A. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar.* (179-180). Barcelona: Graó.

ANEXO XII

CUESTIONARIOS: APRENDIZAJE, CREATIVIDAD, MOTIVACIÓN,
PSICOMOTRICIDAD, AUTOCONCEPTO Y SOCIALIZACIÓN

Nombre y apellidos.....Edad.....Fecha.....

Puntuación del 1 al 10

APRENDIZAJES	PUNTOS
Aprendo con mucha facilidad y rapidez.	
Me gusta mucho observar las cosas.	
Tengo mucha memoria.	
Busco información sobre temas que son de mi interés.	
Pienso que lo que aprendo en la escuela me va a ser útil en mi vida.	
Cuando un tema me interesa, hago muchas preguntas que no hacen mis compañeros.	
Lo que aprendo en una asignatura me sirve para las demás.	
Tengo curiosidad por saber cosas nuevas.	
Estoy siempre atento a las explicaciones.	
Tengo muchas ganas de aprender	
Total puntos	

CREATIVIDAD	PUNTOS
Tengo un elevado sentido del humor.	
Me gusta experimentar nuevas maneras de hacer las cosas.	
Respondo muy bien a las preguntas del profesor.	
Tengo puntos de vista diferentes de mis compañeros.	
Puedo dar diversas respuestas ante un problema.	

Mis escritos y dibujos son originales.	
Tengo predisposición a la fantasía y habilidad para imaginar.	
Soy capaz de ver con humor situaciones que no parecen cómicas	
No me conformo fácilmente de las cosas.	
Para mi es fácil adaptarme a nuevas reglas.	
Total puntos	

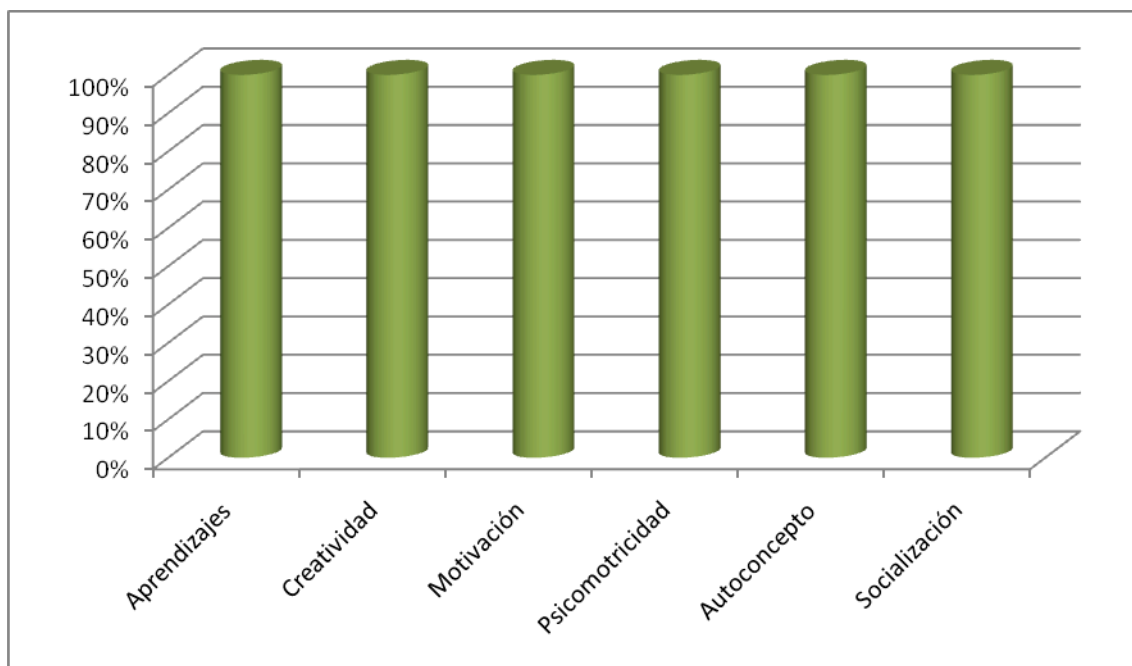
MOTIVACIÓN	PUNTOS
Soy persistente para conseguir mis objetivos.	
Tengo un interés mantenido para ciertos temas y problemas.	
Hago siempre muchas preguntas a para satisfacer mi curiosidad.	
Me agrada saber cómo funcionan las cosas.	
Hago los trabajos con poca motivación.	
Tomo la iniciativa para hacer un trabajo o un juego.	
Disfruto aprendiendo por el solo hecho de aprender.	
Veo los problemas como un reto y me agrada encontrar las soluciones.	
Voy contento a la escuela.	
Tengo habilidad para concentrarme intensamente durante un largo período de tiempo.	
Total puntos	

PSICOMOTRICIDAD	PUNTOS
Soy muy bueno en deportes	
Tengo habilidad manual, hago buena letra y dibujos con precisión	
Soy uno de los mejores en el gimnasio	
Me gusta hacer equilibrios.	
Sé moverme al compás de un ritmo.	
Soy muy ágil.	
Tengo un deporte favorito.	
Me gustan todos los juegos de movimiento.	
Utilizo gestos y expresiones faciales para comunicarme.	
Los compañeros quieren que forme parte de su equipo.	
Total puntos	

AUTOCONCEPTO	PUNTOS
Mis profesores me valoran en la escuela.	
Tengo buenas ideas	
Me aceptan bien los compañeros	
Pienso que soy una persona lista.	
Soy abierto de carácter y hablo con todo el mundo.	
Dentro de mi familia soy una persona importante.	
Hago muy bien el trabajo en el colegio.	
Me gusta ver a los de mi alrededor contentos.	
Normalmente estoy contento.	
Estoy a gusto con mi persona.	
Total puntos	

SOCIALIZACIÓN	PUNTOS
Acepto los juegos y las ideas de mis compañeros.	
Es fácil para mí hacer nuevos amigos.	
Los compañeros aceptan mis ideas.	
Me gusta el trabajo en grupo.	
Participo en los juegos y actividades de mis amigos.	
Siempre que puedo, ayudo a los niños que lo necesitan.	
Me eligen de los primeros para ir a jugar.	
Me porto bien con todo el mundo.	
Tengo dos o tres buenos amigos.	
Los compañeros me invitan a fiestas.	
Total puntos	

Gráfica resumen para el alumno



Fuente: Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.* (pp. 142-144). Madrid: Narcea.

ANEXO XIII

CUESTIONARIOS DE PERSONALIDAD

NOMBRE	EDAD DE LA APLICACIÓN	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
Cuestionario de personalidad para niños ESPQ.	De 6 a 8 años	Evalúa 14 factores primarios de personalidad y tres factores de segundo orden.	R.W. Coan y R.B Cattell. TEA Ediciones.
Cuestionario de personalidad para niños CPQ.	De 8 a 12 años.	Evalúan 14 factores primarios de personalidad y tres factores de segundo orden.	R.B. Porter y R. B Cattell. TEA Ediciones.
Cuestionario de personalidad EPQ. (Formas A Y J)	Forma J: Niños y adolescentes. Forma A: Adultos.	Evalúa tres dimensiones de la personalidad: inestabilidad, extraversión y dureza. Indicado para casos de problemas de conducta y orientación escolar.	H.J. Eysenck y S.B.G Eysenk. TEA Ediciones S.A
Cuestionario de personalidad de Eysenck-Revisado. EPQ-R	A partir de 16 años.	Evalúa tres dimensiones de la personalidad: extraversión, emotividad y dureza.	H.J. Eysenck y S.B.G Eysenk. TEA Ediciones S.A
Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. TAMAI.	3.º de Educación Primaria hasta la edad adulta.	Autoevaluación de la inadaptación personal, social, escolar, familiar y actitudes educadoras de los padres.	P. Hernández y Hernández. TEA Ediciones S.A
Batería de socialización. Bas 1, 2 y 3	BAS 1 y 2: de 6 a 15 años. BAS 3: de 11 años a 19 años.	Evalúa la socialización de los niños y adolescentes en ámbitos escolares y extraescolares.	F. Silva y M.ª C. Martorell. TEA Ediciones S.A.
Sistema de Evaluación de la conducta y de niños adolescentes BASC.	Nivel 1:3-5 años. Nivel 2: 6-11 años. Nivel 3: 12-18 años.	Evalúa la conducta adaptativa e inadaptable de niños y adolescentes en el campo escolar y clínico.	C. R Reynolds y R.W Kamphaus. TEA Ediciones. S.A.

Fernández, T.M. & Sánchez, M. (2010) Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores. (pp.146-147). Sevilla: Eduforma.

ANEXO XIV

BATERIA DE PRUEBAS

NOMBRE	EDAD DE APLICACIÓN	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
PMA Test de aptitudes Mentales Primarias	10 años en adelante	Aptitudes: verbal, espacial, razonamiento, número y fluidez verbal	Departamento de I+D de TEA Ediciones.
TEA Test de aptitudes escolares	8 a 19 años	Aptitud verbal, razonamiento y espacial.	L.L Thurstone y Th. G. Thurstone. TEA Ediciones. S.A
BAPAE Bateria de aptitudes para el aprendizaje escolar	6-7 años (BAPAE-1). 8 años (BAPAE-2).	Comprensión verbal, numérica y aptitud perceptivo-visual.	M. ^{av} . de la Cruz. TEA Ediciones.
BADyG Bateria de aptitudes diferenciales y generales	4-19 años	Razonamiento analógico, relaciones analógicas, series numéricas, matrices lógicas, completar oraciones, problemas numéricos, encajar figuras, memoria auditiva, memoria visual, atención, rapidez y eficacia.	C.Yuste y otros Editorial CEPE.
EFAI Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales	8 años en adelante	Evaluación de las áreas: numérica, espacial, razonamiento, verbal y memoria.	P. Santamaría, D. Arribas, J. Pereña y N. Seisdedos. TEA Ediciones S.A
BTI Bateria TEA inicial	6-7 años	Evalúa: razonamiento abstracto, vocabulario, memoria visual, capacidad de atención, dificultad con la lectura y comprensión de conceptos generales.	J.E. García, D.Arribas y E.J. Uriel. Tea Ediciones S.A

Fuente: Fernández, T.M & Sánchez, T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores.* (pp. 143-144). Sevilla: Eduforma.

ANEXO XV

PRUEBAS CREATIVIDAD

NOMBRE	EDAD DE APLICACIÓN	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
TEST CREA INTELIGENCIA CREATIVA	6 años- adultos	Ofrece una medida unitaria sobre el constructo de la creatividad	F.J Corbalán, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina y R.M. Limiñana. TEA Ediciones S.A. Madrid, 2003
PIC Prueba de inteligencia creativa	8-11 años	Aproximación factorial a la medición de la creatividad (elaboración, flexibilidad, fluidez...) Ofrece una medida de creatividad gráfica y otra de creatividad narrativa, y con ellas una puntuación global de creatividad.	T. Artola, I. Ancillo, J. Barraca, P. Mosteiro y J. Pina. TEA Ediciones S.A Madrid, 2004
PIC-J Prueba de inteligencia creativa	12-18 años	Fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, en las vertientes gráfica y narrativa, así como una puntuación global de creatividad.	T. Artola, J. Barraca, C. Martín, P. Mosteiro, I. Ancillo y B. Poveda. TEA Ediciones S.A Madrid, 2006
TCI	6-12 años	Evaluación del pensamiento creativo libre de influencia cultural	M. Romo, V. Alfonso y M.J. Sánchez- Ruiz. TEA Ediciones, S.A, Madrid, 2008
CEPAL	No tiene en cuenta la edad cronológica, solamente, se considera importante este dato en el terreno del vocabulario y la riqueza de expresión.	Valoración proyectiva de la creatividad en sujetos de alta capacidad intelectual.	J. Apraiz de Elorza y C. López Escribano. Bilbao. 2001

Fuente: Fernández, T.M & Sánchez, T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores.* (pp.144-145). Sevilla: Eduforma.

ANEXO XVI

ESCALAS DE INTELIGENCIA

NOMBRE	EDAD DE APLICACIÓN	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
MSCA. Escala Mc Carthy de aptitudes y psicomotricidad	2-8:6 años	Inteligencia general según cinco escalas: verbal, perceptivo/manipulativa, cuantitativa, memoria y motricidad. Además ofrece un índice general cognitivo.	D. Mc Carthy TEA Ediciones S.A
WPPSI-III Escala de inteligencia de Wechsler para preescolares	2:9-7 años	Inteligencia general según tres subescalas: verbal, manipulativa y velocidad de procesamiento. También evalúa el Lenguaje general.	D.Weschler Adaptación española: Departamento I+D de TEA Ediciones S.A.
WISC IV Escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada. (Revisión y actualización del WISC-III)	6-16 años	Inteligencia general según cuatro subescalas: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.	D.Weschler Adaptación española: Departamento I+D de TEA Ediciones S.A.
K-ABC Batería de evaluación para niños	2:6-12:6 años	Inteligencia general según tres escalas: procesamiento simultáneo, procesamiento sucesivo y conocimientos.	A.S Kaufman y N.L . Kaufman y TEA Ediciones. S.A
K-Bit test breve de Inteligencia de Kaufman	4-90 años.	Inteligencia general según dos subescalas: verbal y no verbal	A.S Kaufman y N.L. Kaufman y TEA Ediciones. S.A
MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN CPM, SPM y AMP	4 años en adelante. La versión de AMP se recomienda para adolescentes y adultos de más capacidad.	Estimaciones del factor "g" e inteligencia general.	J.C. Raven TEA Ediciones S.A
TEST G DE CATTELL Escalas 1,2,3	4 años en adelante.	Evaluación de la inteligencia general, factor "g"	R.B. Cattell y A.K.S. Cattell TEA EDICIONES S.A
D-48 TEST DE DOMINÓS	12 años en adelante.	Medida del factor "g" basada en la abstracción y comprensión de relaciones.	P.Pichot TEA Ediciones S.A
TIG DE TEST INTELIGENCIA GENERAL. SERIES DOMINÓS (NIVELES 1 Y 2)	Nivel 1:10 años en adelante. Nivel 2:14 años en adelante.	Medida del factor "g" basada en la abstracción y la comprensión de relaciones	Departamento I+D de TEA Ediciones S.A
RIAS ESCALA DE BINTELIGENCIA DE REYNOLDS.	De 3 a 94 años.	Evaluación global de la inteligencia y la memoria. Evalúa la inteligencia general, memoria general, inteligencia verbal e inteligencia no verbal.	C.R. Reynolds y R.W.Kamphaus . TEA Ediciones S.A
RIST TEST DE INTELIGENCIA BREVE DE REYNOLDS	De 3 a 94 años.	Prueba de screening para obtener una estimación general de la inteligencia	R.W. Kamphaus y C.R. Reynolds. TEA Ediciones S.A

Fuente: Fernández, T.M & Sánchez, T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores.* (142-143). Sevilla: Eduforma.

