



Universidad de Valladolid



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA.

ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS ALTAS
CAPACIDADES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Un modelo abierto a toda la clase.


TRABAJO DE FIN DE GRADO.

Presentado por **D. ROBERTO DEL COJO DEL RÍO**

para optar al Grado de Educación Primaria.

Dirigido por **D. MIGUEL ÁNGEL CEREZO MANRIQUE.**

CURSO 2016 – 2017.

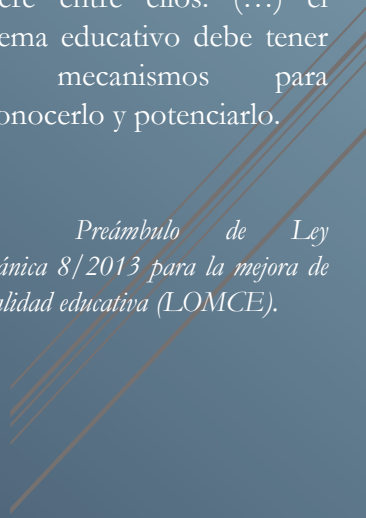


Todos los alumnos y
alumnas tienen un sueño,
todas las personas jóvenes
tienen talento. Nuestras
personas y sus talentos es lo
más valioso que tenemos
como país.

...

Todos los estudiantes
poseen talento, pero la
naturaleza de este talento
difiere entre ellos. (...) el
sistema educativo debe tener
los mecanismos para
reconocerlo y potenciarlo.

*Preámbulo de Ley
Orgánica 8/2013 para la mejora de
la calidad educativa (LOMCE).*



NOTA PREVIA:

En el presente TFG se hace uso del sufijo propio del género masculino para aludir por igual a personas de ambos sexos. Se entiende que, de este modo, se facilita la lectura del documento.

RESUMEN.

Los alumnos con altas capacidades poseen unas características personales que precisan de ajustes en la intervención educativa para desarrollar todo su potencial cognitivo. Este proceso de personalización educativa debe considerar la legislación vigente y las diferentes posibilidades y limitaciones con las que cuenta el Sistema Educativo para su atención; así mismo, el conocimiento de antecedentes y experiencias previas orientará una posible intervención eficaz y viable.

Este Trabajo de Fin de Grado ofrece un planteamiento metodológico para el desarrollo global de capacidades y competencias especialmente en estos alumnos, dentro del contexto del centro educativo ordinario y mediante un plan abierto a toda la clase.

PALABRAS CLAVE.

Altas capacidades, talento, respuesta educativa, rendimiento, programa de enriquecimiento, modelo de trabajo abierto, logros profesionales.

ABSTRACT.

The students with high capacities possess some personal characteristics that need adjustments in the educational intervention to develop all their cognitive potential. This educational customization process must consider the current legislation and the different possibilities and limitations with which the Educational System has its attention; likewise, knowledge of antecedents and previous experiences will guide a possible effective and viable intervention.

This End-of-Grade Work offers a methodological approach for the overall development of skills and competencies especially in these students, within the context of the regular school and through a plan open to the whole class.

KEY WORDS.

High intellectual abilities, talent, educational response, performance, enrichment program, open working model, professional achievements.

ÍNDICE GENERAL.

CAPÍTULO I: PREÁMBULO

- 1.1. Introducción.....1.
- 1.2. Objetivos.....2.
- 1.3. Justificación del tema.....3.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL.

- 1.1. Concepto de altas capacidades y modelos explicativos.....4.
- 1.2. Características de estos alumnos e influencia del contexto8.
- 1.3. Detección y valoración de las altas capacidades.....10.
- 1.4. Necesidades específicas de apoyo educativo de estos alumnos...12.

CAPÍTULO III: MARCO LEGISLATIVO.

- 1.1. Legislación en el ámbito estatal.....14.
- 1.2. Legislación en Castilla y León.....16.
- 1.3. Respuestas educativas contempladas en Castilla y León.....18.

CAPÍTULO IV: VISIÓN INTERNACIONAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES.

- 1.1. Situación en Europa.....21.
- 1.2. Situación en América.....22.
- 1.3. Situación en Asia.....23.
- 1.4. Situación en África, Medio Oriente e Israel.....24.
- 1.5. Situación en Australia y Nueva Zelanda.....25.

CAPÍTULO V: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE PROFUNDIZACIÓN ESCOLAR.

1.1.	Consideraciones previas.....	26.
1.2.	Base legal para su desarrollo.....	28.
1.3.	Descripción de la propuesta metodológica.....	31.
1.4.	Objetivos generales del Plan y objetivos respecto al currículo.....	32.
1.5.	Organización y vinculación con el currículo.....	33.
1.6.	Fases y sesiones de las que consta el Plan.....	34.
1.7.	Ejemplo de unidad del Plan de Profundización.....	38.

CAPÍTULO VI. LIMITACIONES DEL CONTEXTO Y CONCLUSIONES FINALES.

1.1.	Limitaciones del contexto para la puesta en práctica.....	45.
1.2.	Conclusiones finales.....	47.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....51.

APÉNDICES.

1.1.	Instrumentos y pruebas de evaluación del alumno.....	56.
1.2.	Datos del Sistema Educativo en Castilla y León.....	61.
1.3.	Ranking de países atendiendo a su Cociente Intelectual.....	63.
1.4.	Tipología de las altas capacidades en Castilla y León.....	65.
1.5.	Aspectos a considerar antes de la elaboración del Plan.....	66.
1.6.	Rúbrica de evaluación de la expresión escrita.....	67.
1.7.	Rúbrica de valoración del espíritu emprendedor y liderazgo.....	68.
1.8.	Rúbrica de evaluación del trabajo cooperativo.....	69.
1.9.	Rúbrica de autonomía e implicación en el trabajo.....	70.
1.10.	Cómo afrontar el bajo rendimiento en estos niños.....	71.

ÍNDICE DE FIGURAS, IMÁGENES Y TABLAS.

IMÁGENES.

Imagen 1: Modelo de Mönks (1993).....	7.
Imagen 2: Modelo global de Pérez (1998).....	7.
Imagen 3: Proceso de intervención educativa de Martínez y Ollo (2009)	11.
Imagen 4: Evolución del alumnado con altas capacidades por provincias en Castilla y León.....	61.
Imagen 5: Alumnado de altas capacidades por etapas en Castilla y León.....	62.
Imagen 6: Tipología de las altas capacidades en Castilla y León.....	65.
Imagen 7: Estrategias para afrontar el bajo rendimiento en estos alumnos...	71.

FIGURAS.

Figura 1: Objetivos generales del Plan	32.
Figura 2: Objetivos del Plan respecto al currículo	33.
Figura 3: Esquema de las Fases del Plan de Enriquecimiento.....	35.
Figura 4: Aspectos a considerar antes de la elaboración de la propuesta....	66.

TABLAS.

Tabla 1: Ficha de valoración de la Unidad.....	43.
Tabla 2: Ficha de autoevaluación docente.....	44.
Tabla 3: Instrumentos y pruebas de evaluación del alumno.....	60.
Tabla 4: Ranking de países atendiendo a su C.I.....	63.

Tabla 5: Rúbrica para evaluar la expresión escrita.....	67.
Tabla 6: Rúbrica para evaluar el espíritu emprendedor y liderazgo.....	68.
Tabla 7: Rúbrica para evaluar el trabajo cooperativo.....	69.
Tabla 8: Rúbrica para evaluar la autonomía e implicación en el trabajo.....	70.

CAPÍTULO I: PRELIMINAR.

1. INTRODUCCIÓN.

En una ocasión, en mi paso por la Universidad, se me propuso la lectura de un artículo periodístico sobre la llamada “*fuga de cerebros*” y la importancia que otorgan, algunos países, en evitar que sus mejores alumnos desarrollen sus logros profesionales en un país diferente al natal. Desde entonces, y tal vez motivado por mi titulación en Pedagogía Terapéutica, he sentido curiosidad especial por la educación de los niños más capaces. Para que los procesos educativos de estos y otros alumnos finalicen con éxito y con posibles logros profesionales de relevancia, desde las primeras etapas educativas, se debe ajustar la respuesta educativa a sus características, teniendo en cuenta tres factores fundamentales en los procesos de enseñanza: la motivación, la implicación y la creatividad.

A medida que he ido documentando mi Trabajo de Fin de Grado he podido conocer mejor a la realidad de los alumnos con altas capacidades, especialmente en las aulas de Castilla y León. Este proceso de documentación me ha llevado a conocer, entre otros aspectos, las posibles respuestas educativas en la atención de estos niños y, en virtud de ello, he considerado dedicar gran parte de la redacción del Trabajo de Fin de Grado a elaborar una propuesta de intervención educativa que considere sus capacidades

Diseñar, planificar, adaptar y evaluar los procesos de enseñanza para los alumnos con necesidades educativas específicas es uno de los objetivos que persigue el Grado de Educación Primaria, pero además, el plan de intervención que propongo, guarda relación directa con otros objetivos del Grado, como el estimular y valorar la constancia, trabajar de forma interdisciplinar o innovar y mejorar la labor docente.

Inicio la redacción abordando el concepto de altas capacidades y refiriéndome a sus diferentes teorías explicativas, abordo las características de estos alumnos y los procesos de detección e identificación de sus necesidades educativas.

A continuación trato el tema legislativo en lo relativo a las altas capacidades. Parto de la primera ley educativa que contempló a estos alumnos por diferenciado, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que les aludía en algunos

artículos que la desarrollaban y que a día de hoy ya están derogados. Incluyo en este apartado referencias a la normativa de Castilla y León, así como algunas de las iniciativas curriculares o extracurriculares desarrolladas.

Después dedico un breve capítulo a destacar lo más relevante en el ámbito internacional en cuanto a la atención de este tipo de alumnos, así como a destacar conceptualizaciones de la educación diferentes a las de nuestro país, que hacen que se tienda a no diferenciar la atención de estos niños de la del resto de compañeros.

Por último, desarrollo una propuesta de intervención para con estos alumnos. Es una propuesta abierta a toda la clase y que exige una mínima organización y flexibilidad, además la he adecuado al currículo y al contexto educativo actual en Castilla y León.

En definitiva, hago un breve recorrido por las características de estos alumnos y abordo algunas de las posibles respuestas educativas que intentan desarrollar y potenciar su talento, aportando un programa de enriquecimiento curricular diseñado para ser llevado a efecto en el aula ordinaria por todos los alumnos.

2. OBJETIVOS.

Los objetivos que me he planteado para el desarrollo de este trabajo son:

- Recopilar las características más significativas, modelos explicativos y necesidades más comunes en este grupo de alumnos con altas capacidades.
- Describir cuál es su situación actual haciendo una aproximación al día a día de estos alumnos en lo relativo a tipos de respuesta educativa, legislación y forma de abordar esta realidad en el panorama internacional.
- Proponer un modelo de trabajo viable y abierto que desarrolle las capacidades y características de estos niños en especial y que tenga cabida dentro los desarrollos curriculares y organizativos de Castilla y León.

Para la consecución de estos objetivos consideraré dos aspectos esenciales: la limitación espacial, siendo sobrio en mi desarrollo, y el carácter práctico que debo otorgarle al tratarse de una propuesta de intervención educativa.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

La visión de futuro que debe tener la educación y su continua adaptación a las nuevas realidades y características de los alumnos se debe reflejar también cuando por ejemplo, por estadística, nos encontremos a lo largo de los años en las aulas con alumnos que presentan unas capacidades o un talento superior al del resto de compañeros, hayan sido o no valoradas y diagnosticadas las mismas.

He elegido esta temática para el Trabajo de Fin de Grado porque, además del interés que me suscita, parto de una situación real que viví en un colegio en el que como maestro de Pedagogía Terapéutica, y en colaboración estrecha con el tutor, nos vimos en la situación de dar respuesta educativa ajustada a las altas capacidades de un alumno. Es por ello que en ocasiones se hace necesario plantearnos alternativas, tanto metodológicas como organizativas, contempladas en las leyes educativas para estas situaciones escolares.

En la situación concreta que menciono se desarrolló un plan similar al que presento aunque con las limitaciones propias de la inmediatez con la que se tuvo que adoptar y la menor organización y estructuración con que se llevó a cabo, tal vez por desconocimiento.

La conveniencia de contemplar programas de enriquecimiento curricular, como el que presentaré, queda suficientemente justificado al ser una situación que cada vez en mayor número podemos encontrarnos en los colegios y que, en definitiva, pretende desarrollar al máximo las cada vez más conocidas competencias clave que deben adquirir nuestros alumnos.

Además quiero justificar también este Trabajo al considerar, por igual que muchos autores con bibliografía sobre el tema, que hay abundantes referencias teóricas sobre el tema de las altas capacidades pero que hay, por el contrario, escasez de propuestas de intervención a desarrollar en el aula ordinaria. Muchos de los programas que encontramos o son extracurriculares, o se presentan para ser desarrollados en grupos homogéneos o tienen poca vinculación con las propuestas curriculares y contenidos que los alumnos deben desarrollar y adquirir siguiendo las leyes educativas vigentes. Consideradas estas circunstancias me dispongo a iniciar un Trabajo que pretendo que sea viable, funcional y que intente dar respuesta a las necesidades de estos niños.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL.

Para comenzar el Trabajo de Fin de Grado, como paso previo al diseño de la propuesta del programa de enriquecimiento curricular, voy a hacer referencia al concepto de las altas capacidades. Intentaré definir las características de las personas que así catalogamos y algunos de los modelos más representativos en su explicación. Centrándonos en el ámbito puramente educativo, destaco también en este capítulo cómo se lleva a cabo la detección de las mismas en los contextos escolares y cuáles serían las necesidades educativas especiales que presentarían los alumnos diagnosticados de esta manera.

1.1- Concepto de altas capacidades y modelos explicativos.

Son escasas las menciones y las referencias bibliográficas sobre las altas capacidades intelectuales, tal como las concebimos en la actualidad, de las que se tiene constancia con anterioridad al S.XX en nuestro país. Cabría mencionar a Huarte de San Juan que en 1575 escribió su famoso libro *Examen de ingenios para las ciencias*. En esta obra el autor valoró y detalló algunas de las inteligencias, que él mismo describía, con el fin de orientar profesionalmente a las personas.

Con posterioridad, ya a mediados S. XX, fue el psicólogo y psiquiatra Emilio Mira y López quien destacó la inteligencia como parte fundamental que conforma la personalidad, además de realizar numerosos estudios que culminó con la creación de diversos test y pruebas que posteriormente se utilizaron en orientación educativa.

En lo que respecta al concepto de altas capacidades, tal como lo entendemos a día de hoy, se puede afirmar sin duda alguna que su desarrollo y conceptualización comenzó en el siglo XX mediante las aportaciones y estudios de diferentes personalidades que luego destacaré.

Algunos autores que han estudiado el tema de las altas capacidades recogen en sus trabajos diferentes acepciones que en ocasiones asociamos, en este sentido Tannenbaum (1993) diferencia los siguientes términos:

- Precoces: serían los niños con un desarrollo temprano inusual. No todos estos niños desarrollan altas capacidades en su edad adulta aunque normalmente las personas con altas capacidades si han sido precoces.
- Prodigios: son niños que realizan o desarrollan producciones poco comunes a tenor de la edad en un campo específico. Esta categoría tiene muchas diferencias interindividuales.
- Genios: bajo este término nos encontraríamos a individuos con una capacidad muy alta en función de su cociente intelectual, antes de la conceptualización de la medida de la inteligencia un paradigma de este tipo sería Leonardo Da Vinci.
- Talentos: hay diversas clasificaciones para esta categoría, si bien, se puede definir como talentosa a una persona con un rendimiento superior en un área concreta de la conducta humana.
- Brillantes: serían sujetos que destacan en un habilidad concreta y en un contexto determinado.
- Excepcionales: son los niños que se desvían de la media.
- Altas capacidades/ Superdotados: normalmente nos referimos a las personas con estos calificativos en función de la medida de la inteligencia, serían las personas que obtienen un cociente intelectual (CI) superior a 125 – 130 en virtud de unas pruebas psicométricas. Cada vez es más común considerar que superdotados solamente serían las personas en edad adulta, ya que se puede hacer un seguimiento de esas capacidades excepcionales que persisten en el tiempo y se manifiestan de una u otra forma.

En la actualidad, y aunque aparentemente sea sencillo definir qué es un superdotado atendiendo a sus capacidades superiores a las normales en una o varias áreas; si tenemos en cuenta la multitud de enfoques y métodos empleados para su definición, la respuesta para qué es un superdotado no es nada sencilla si se va al fondo de la cuestión.

En este sentido, algunos autores señalan que “en el límite superior pueden existir tantas diferencias y aspectos desiguales como en el inferior, y fruto de estas desigualdades ha sido la dificultad que ha tenido la comunidad científica para establecer una definición del concepto de superdotación” (Domínguez y Pérez, 2006).

Esta dificultad para conceptualizar de una manera definitiva la superdotación ha dado lugar, a lo largo del S.XX y del actual, a que numerosos autores aborden diferentes concepciones y clasificaciones del fenómeno. En este sentido podríamos citar a Grindler (1985) que hace una retrospectiva histórica del concepto o a Sternberg (1996) que analiza 17 concepciones diferentes del término y las clasifica en “teorías implícitas” y “teorías explícitas”.

Además de esta dificultad, nos encontramos también con que las altas capacidades no son un fenómeno simple, hay muchas diferencias interindividuales y el concepto, en sí, puede ser abordado desde diferentes campos del estudio. Es así como biólogos, pedagogos y psicólogos fundamentalmente, han intentado explicar desde diferentes modelos explicativos las altas capacidades. Algunos de los modelos más representativos serían los siguientes:

- **Modelos psicométricos:** en su día fueron determinantes ya que permitieron objetivar y cuantificar las altas capacidades. Parten de dos conceptos, “*cociente intelectual*” formulado por Stern en 1911 y “*edad mental*” establecido por Binet. A raíz de estos dos conceptos, Terman y su equipo de la Universidad de Standford “propusieron la medida de CI = 130 o superior utilizando la prueba de Standford-Binet como línea de corte para determinar la inteligencia superior” (Sears, 1977).
- **Modelos simples y complejos de aptitudes:** estos modelos defendidos por autores como o Thurstone (1938) o Guilford (1967) hacen más amplio el concepto y valoran el conjunto de aptitudes e interrelaciones entre ellas que se dan en las personas con capacidad superior.
- **Modelos cognitivos:** basan el estudio de las altas capacidades en los procesos cognitivos y el funcionamiento intelectual, se fundamentan en la psicología cognitiva y son muy importantes porque son la base que permite establecer las necesidades educativas de estos niños. Entre estos modelos los más conocidos son los de Butterfield (1986) y el de Stenberg, el más estudiado (Stenberg y Davidson 1995).

- **Modelos basados en el rendimiento:** estos modelos suponen un nivel de capacidad o talento e incorporan en su estudio las características del perfil de la persona con altas capacidades en función de su rendimiento. El más conocido y el que tal vez más acuerdo genera es el de “*Los tres anillos*” de Renzulli (1978).
- **Modelos socioculturales:** estos modelos dan valor y enfatizan el peso de los diferentes contextos y cómo moldean las altas capacidades. Modelos de este tipo son los de Tannenbaum (1986) y el de Monks (1993).

Además de estos modelos han surgido otros que combinan diferentes factores y teorías, algunos de ellos serían *el modelo global de la superdotación* (Pérez, 1998) o el *modelo psicosocial de filigrana* de Tannenbaum (1997).

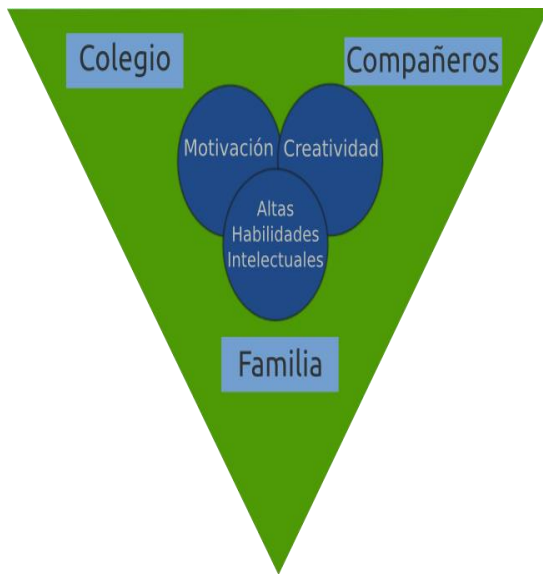


Imagen 1. Modelo de Mönks (1993).



Imagen 2. Modelo global de Pérez (1998)

1.2- Características de estos alumnos e influencia del contexto.

Alrededor de las características de estos alumnos, al igual que ocurre cuando intentamos conceptualizar la superdotación, surgen multitud de enfoques. Algunas ideas son erróneas y constituyen algunos de los mitos de la superdotación. En el terreno educativo, uno de las más importantes y extendidos es considerar que estos niños no necesitan ayuda en su proceso escolar porque sus características y capacidades les van a permitir superar los cursos escolares y asegurarse un éxito escolar y profesional.

Otro de los aspectos objeto de estudio es la influencia genética en estos niños. Es común cuestionarse si los superdotados “nacen o se hacen”, en este sentido podemos decir que ambos aspectos son determinantes. Hallahan y Kauffman (1974) constataron que hay más posibilidades de encontrar sujetos dotados entre padres a los que se les puede considerar inteligentes y provenientes de un ambiente rico en estímulos. Por otro lado otros estudios, Terman (1925), Tyler (1977) o Freeman (1988), concluyen que hay otros factores biológicos, genéticos o neurológicos que son muy influyentes aunque es difícil precisar un porcentaje.

Se podría considerar en este apartado muchas de las características de estos niños, si bien, dado el carácter práctico del mismo voy a hacer referencia a las características propuestas por dos personalidades de las más contrastadas en el estudio de estos niños, Marland y Renzulli.

Marland (1972) fue uno de los pioneros en el estudio de estos niños. Propone como discriminantes las siguientes características:

- Habilidad intelectual general.
- Pensamiento creativo.
- Aptitud académica específica.
- Habilidad en el liderazgo.
- Habilidad en artes visuales o representativas.
- Habilidades psicomotrices.

Otro de los teóricos más aceptados y tal vez más conocidos por su modelo de “*Los tres anillos*” es Renzulli (1978). En el modelo mencionado cita como fundamentales tres características de estos niños que constituyen sus *tres anillos*, estas características son:

- Inteligencia elevada.
- Alto compromiso en la tarea y motivación.
- Alto nivel de creatividad.

Obviamente siguiendo a otros autores estas características pueden verse complementadas, si bien, las dos propuestas anteriores suscitan cierta unanimidad entre los teóricos, especialmente la de Renzulli. Por otro lado, se debe tener en cuenta que hay además características específicas en función de los diferentes talentos que desarrollen estas personas, estos talentos son el matemático, lógico, social, verbal, académico, creativo y artístico-figurativo.

Se podrían considerar también otros aspectos de estas personas sobre los que existen muchas referencias bibliográficas atendiendo a numerosos aspectos influyentes en su pensamiento y conducta, si bien, en estos aspectos, que menciono a continuación, no existe tanta unanimidad y hay más diferencias interindividuales. Algunos aspectos analizados en los niños con altas capacidades han sido:

- Estilos intelectuales (Stenberg, 1988).
- Estilos de aprendizaje (Renzulli y Smith, 1978).
- Motivación (Varios autores).
- Socialización (Acereda y Sastre, 1988).
- Autoconcepto (Oñate, 1995).
- Disincronía (Terrasier, 1994).
- Fracaso escolar (Mc Coach, 2000; Hoover- Shultz ,2005).

1.3- Detección y valoración de las altas capacidades.

El proceso de detección y valoración de las necesidades educativas del alumnado en Castilla y León, con carácter general, se inicia y sigue un protocolo que parte del documento de derivación que cumplimenta el tutor, pasa por la autorización de la evaluación psicopedagógica por parte de los padres y culmina, tiempo después, con el informe psicopedagógico. Este informe resume lo relevante del proceso de evaluación, refleja las necesidades educativas si las hay y orienta sobre la respuesta educativa más idónea. Los documentos citados siguen el modelo establecido mediante la Orden EDU 1603/2009.

El proceso de identificación de las altas capacidades debe ser un proceso sistemático que busque información relevante del alumno y del contexto escolar y familiar que permita detectar, si las hubiere, las necesidades educativas especiales y orientar la respuesta educativa.

Siguiendo a Del Caño, Elices y Palazuelo (2003) este proceso de identificación debe realizarse en el contexto escolar y evaluando las características de todos los alumnos. Para ello se han de emplear diferentes fuentes de información y técnicas de valoración. Las tres fuentes fundamentales serían los padres, los profesores y los Equipos de Orientación. Debemos tener presente que todos ellos constituyen verdaderas fuentes de información fiable pero tenemos que considerar el grado de objetividad o subjetividad de cada uno de ellos para un análisis final.

El proceso a seguir para la toma de decisiones final implica seguir un proceso en el que el primer paso es recoger y analizar la información pero después, según Muncio (1991), debemos valorar y priorizar las necesidades y tomar decisiones sobre la respuesta a diseñar. Para la evaluación y detección de las altas capacidades en Castilla y León, me debo referir a dos momentos importantes en la identificación de estos niños:

- En 2003 la Consejería de Educación de Castilla y León publica el trabajo de Del Caño, Elices y Palazuelo titulado *Necesidades educativas del alumnado superdotado. Identificación y evaluación*, que ha sido un referente para la detección de estos alumnos, sus características y sus necesidades. Este trabajo aporta instrumentos de identificación y evaluación útiles en la detección, así

como escalas, pruebas de valoración de la creatividad, de los estilos y estrategias de aprendizaje, del ámbito emocional u otros. Además la Consejería de Castilla y León ha publicado otros dos trabajos de los mismos autores que tienen por objeto el conocimiento y la atención de los alumnos con altas capacidades, el primero de ellos revisa el enfoque educativo de estos alumnos y el último aborda la respuesta educativa.

- En 2007, el 26 de febrero, se publica en el BOCYL la Orden que constituye el Equipo de Atención Educativa al Alumno con Superdotación, sustituido en 2016 por el Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa en Castilla y León, ambos cumplen con la labor de detectar altas capacidades y talentos en nuestra comunidad mediante pruebas individualizadas y estandarizadas.

Ciertamente la identificación de las altas capacidades es el proceso que inicia el ajuste educativo para los niños con altas capacidades, este proceso es revisable y está continuamente abierto a los cambios que puedan surgir en la historia escolar de estos alumnos, especialmente en los cambios de internivel o etapa escolar.

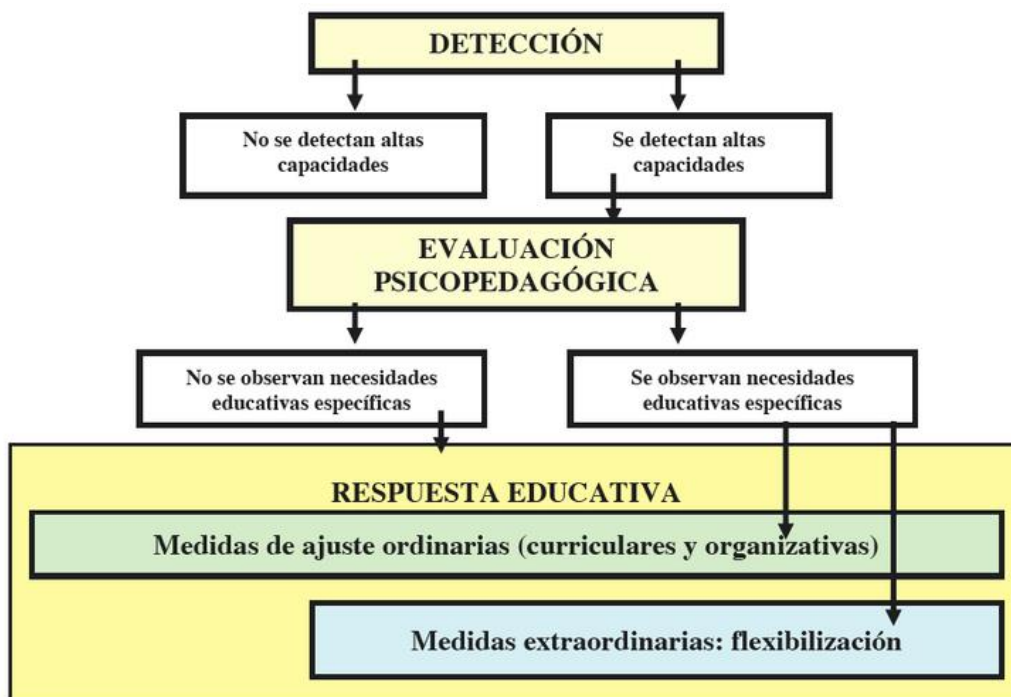


Imagen 3. Proceso de intervención educativa de Martínez y Ollo (2009).

1.4- Necesidades específicas de apoyo educativo de estos alumnos.

Son numerosos los estudios que señalan que una alta capacidad intelectual no conduce necesariamente al éxito académico y profesional, algunos especialistas llaman “*temor al éxito*” al temor experimentado por estos alumnos ante la posibilidad de alcanzar logros importantes comenzando por el colegio e instituto.

La consideración de alumno con altas capacidades, en ocasiones, conlleva necesidades educativas específicas que se deben reflejar en el Informe Psicopedagógico, estas necesidades para Del Caño, Elices y Palazuelo (2003) pueden deberse a diferentes causas, siendo las más comunes:

- Rendimiento escolar no acorde a sus capacidades.
- Problemas de adaptación y comportamiento.
- Procesos de relación con adultos e iguales.
- Desarrollo afectivo y emocional.
- Entornos y contextos problemáticos.
- Disincronías entre algunos aspectos de su desarrollo.

Uno de los motivos que apuntan los autores citados anteriormente, y que conlleva necesidades educativas, es el bajo rendimiento escolar entendido como la obtención de unos resultados no acordes con sus capacidades. En este sentido “*el bajo logro en los chicos superdotados es un trascendente problema para la sociedad por la tremenda pérdida de potencial humano que supone*” (Rimm, 1997). Algunos estudios, como los de la Universidad Complutense de Madrid (2002), vienen a demostrar que la falta de una educación adecuada a los intereses del alumno y el no ajustarse a su ritmo de aprendizaje se sitúa en la base de esta falta de rendimiento, siendo por ello la causa un sistema educativo que en ocasiones no entiende las características tan especiales de estos alumnos y no es flexible con ellas.

Del mismo modo se podrían considerar como relativamente frecuentes a tenor de los estudios de diferentes autores, las necesidades que se derivan de problemas en los procesos de relación de estos alumnos tanto con adultos como con iguales, especialmente en el contexto educativo, y que originan en ocasiones problemas a nivel emocional que desestructuran la personalidad y afectan al proceso escolar general de estos alumnos.

Por diferentes motivos, características interindividuales o causas externas, estos niños presentan unas necesidades educativas que podríamos resumir en las siguientes:

- Necesidad de recibir un *feedback* más efectivo. Muchos de estos niños necesitan que un maestro, o adulto, valore y supervise con asiduidad su labor y reorientarla si fuese necesario. En ocasiones requieren a alguien de su confianza, adulto, para que haga observaciones sobre su trabajo o producciones con el fin de saber si está haciendo lo correcto.
- Necesidad de proponerle currículos desafiantes dotándole de materiales apropiados y acceso a la información; todo ello, con el fin de no limitar sus capacidades intelectuales y ofrecerle posibilidad de desarrollar su curiosidad intelectual.
- Necesidad de dedicar más tiempo a sus intereses. En este sentido, el sistema educativo debe ser flexible para con estos alumnos y no encorsetar sus intereses a tenor de unos horarios fijados para cada asignatura, si bien, con frecuencia se adoptan soluciones metodológicas en las que se permite ahondar en aquellos contenidos que puedan resultar más atractivos para los niños.
- Necesidad de comunicarse con mentes similares. En realidad las características excepcionales de estos alumnos en lo relativo a implicación, capacidad, motivación y creatividad hace que en ocasiones se sientan raros por no encontrar a otros iguales con semejantes características o intereses. Fuera del ámbito escolar hay iniciativas que posibilitan el contacto entre niños de este tipo pero en el ámbito escolar ordinario resulta muy poco frecuente que exista esta posibilidad, a excepción de algunos centros escolares privados pensados y orientados fundamentalmente para estos niños.
- Necesidad de evitar problemas emocionales que en ocasiones suponen un verdadero lastre para el desarrollo pleno de sus capacidades. Estos problemas emocionales en gran porcentaje están ocasionados por procesos de relación con iguales o con adultos no normalizados o poco naturales.

Estas necesidades generales de estos alumnos las tendré en cuenta, en la medida de las posibilidades que ofrece el contexto educativo actual, para la propuesta de intervención que detallaré en mi Trabajo de Fin de Grado.

CAPÍTULO III: MARCO LEGISLATIVO.

La atención a la diversidad se ha convertido en un principio básico recogido en nuestra legislación educativa, especialmente en los últimos años se ha asumido dotándolo de relevancia en cuanto a la igualdad de acceso a los aprendizajes y características individuales. Han sido numerosos los documentos legislativos que han reconocido el derecho a recibir una educación ajustada a las características de los alumnos, especialmente cuando tienen necesidad específica de apoyo educativo; entre estos alumnos, desde la LOGSE, nos encontramos aquellos que tienen altas capacidades intelectuales.

El presente capítulo pretende hacerse eco de estas normativas concretas en el ámbito estatal y en el ámbito territorial de Castilla y León, que sirven de referente para organizar la respuesta educativa de estos alumnos. Además dedico un apartado a las respuestas educativas recogidas en las leyes para estos alumnos y otras no recogidas en ellas por pertenecer al ámbito privado.

1.1- Legislación en el ámbito estatal.

Pese a existir referencias en legislación e iniciativas privadas anteriores, la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales tuvo su reflejo, de forma inicial, en la Ley General de Educación de 1970, su artículo 49 especificaba que el objetivo de la educación especial debía ser el de *“Preparar mediante tratamiento educativo a deficientes e inadaptados para incorporarles a una vida social tan plena como sea posible”*. En este momento la educación especial se concebía como un sistema paralelo al ordinario cuyo campo de actuación se limitaba a *“deficientes e inadaptados”*, no se contemplaba en ningún momento que los niños con altas capacidades tuviesen necesidades educativas, ni el concepto, como lo entendemos hoy, tenía cabida legislativamente.

Desde entonces y hasta la LOGSE, se han sucedido momentos importantes en la atención de las personas con necesidades educativas, como la creación del Instituto Nacional para la Educación Especial (1975), el Plan Nacional para la Educación Especial (1978), la LISMI (1982) o el R.D 334/85 de Ordenación de la Educación Especial; sin

embargo, la atención educativa de los niños con altas capacidades no se comenzó a considerar hasta que se desarrolló, mediante Reales Decretos, Órdenes u otros la LOGSE.

En concreto, las primeras referencias legislativas a las altas capacidades (para la LOGSE era sobredotación intelectual) se publicaron en el BOE mediante:

- La Orden de 24 de abril de 1996, que determinaba las condiciones para flexibilizar el período de escolarización obligatoria de estos alumnos.
- La Resolución de 29 de abril de 1996, que describía el procedimiento para orientar la respuesta educativa de estos niños.
- La Resolución de 20 de marzo de 1997, que establecía los plazos para la presentación y resolución de los expedientes de estos alumnos.

Desde la aprobación de la LOGSE (1990), se han sucedido leyes educativas como la LOCE (2002), que no se llegó a aplicar, la LOE (2006) y la actual LOMCE (2013). Todas ellas han recogido de una u otra forma la atención educativa de estos niños, siendo superdotados intelectuales para la LOE y alumnos con altas capacidades para la LOMCE.

En lo relativo a estos alumnos pervive el Real Decreto 943/2003, de aplicación en la actualidad, que regula las condiciones para flexibilizar la duración de los niveles y etapas del Sistema Educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

El marco normativo vigente en educación, regulado por LOMCE, recoge la atención a la diversidad del alumnado en su Título II, de Equidad en la Educación, refiriéndose en su Capítulo I, Sección segunda, al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En concreto, en su artículo 76 se refiere a los alumnos con altas capacidades y especifica que *“les corresponde a las Administraciones educativas adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades”*. Además, su artículo 77 establece que se consultará a las comunidades autónomas las normas para flexibilizar cada una de las etapas educativas para estos alumnos.

Otro documento legislativo vigente que menciona a este tipo de alumnos es el Real Decreto 126/2014 que establece el currículo básico de la Educación Primaria. Su artículo 14.4 establece que las administraciones educativas adoptarán medidas para identificar a

los alumnos con altas capacidades valorando tempranamente sus capacidades, se dice que su flexibilización podrá incluir impartir contenidos o adquirir competencias de cursos superiores y que se tendrá en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de éstos.

La consideración de estos niños como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo asociado a altas capacidades intelectuales permite además que se pueda becar a estos alumnos a nivel estatal, en este sentido el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte convoca anualmente, por curso escolar, ayudas para estos alumnos destinadas a llevar a cabo programas complementarios. Así mismo, existen otras becas en el ámbito de cada comunidad autónoma y otras bien sean concedidas por fundaciones, como la Promete o CEIM, o entidades privadas, como la Bureau Veritas Business School.

1.2- Legislación en Castilla y León.

En Castilla y León, el primer referente de cierta relevancia para la atención de los niños con altas capacidades lo constituyó el Plan Marco de Atención a la Diversidad, aprobado por acuerdo de 18 de diciembre de 2003, en él se contemplaba que se llevaría a cabo la elaboración y desarrollo de un Plan Específico de Atención al Superdotado Intelectual, en el que sería prioritario:

- La puesta en marcha de un programa experimental de intervención para la mejorar de la atención de estos alumnos.
- La inclusión de actividades formativas en los Planes Provinciales de Formación del Profesorado por la importancia de la preparación del profesorado para dar una respuesta adaptada a las necesidades de estos alumnos.
- El establecimiento de criterios claros en la detección de estos alumnos.
- Las medidas de identificación temprana, evaluación e intervención con los alumnos que presentan indicios de superdotación intelectual.

El anterior documento legislativo y la necesidad de clarificar la situación escolar de estos niños tuvo una respuesta inmediata con la publicación de la Resolución de 7 de abril de 2005 de la Dirección General de Educación e Innovación Educativa, que desarrolló el Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual, que contemplaba como objetivos fundamentales, entre otros, los siguientes:

- Ofrecer una atención personalizada a sus características y necesidades.
- Contemplar la detección temprana y la provisión de medios y recursos como puntos fuertes de dicho Plan
- Dar cabida a la difusión de experiencias en el ámbito de las altas capacidades.

Este Plan acercó la realidad de estos alumnos a los Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León, desarrolló algunas de las medidas educativas que se pueden adoptar con estos niños, que detallaré en el siguiente apartado, y contribuyó a aprobar la Orden que constituye el Equipo de Atención Educativa al Alumno con Superdotación Intelectual, publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León el 26 de febrero de 2007. Dicho equipo se encontraba en Valladolid, contó con un campo de actuación que abarcaba toda la comunidad autónoma y fue sustituido por el Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa, circunstancia reflejada en el Boletín Oficial de Castilla y León el 19 de enero de 2016.

De igual forma, se ha abordado la gestión y clasificación operativa del alumnado con necesidad educativa de apoyo específico, incluyendo a estos alumnos, en Castilla y León. Para ello, la Consejería de Educación, creó en 2005 un fichero automatizado de datos de carácter personal llamado “*Datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas*”, conocido en el ámbito de la comunidad autónoma como fichero ATDI (Atención a la Diversidad). En él se establecen los grupos, tipologías y categorías de los alumnos con estas necesidades y desde 2005 se ha actualizado en diferentes ocasiones; en la última actualización de este fichero, que se produjo mediante la publicación en el BOCYL de una Instrucción el 9 de julio de 2015, los alumnos con altas capacidades intelectuales constituyen el grupo 3 del citado fichero ATDI, donde se encuentran los niños o niñas, que con Informe de Evaluación Psicopedagógica, pertenecen a una de estas tres tipologías:

- *Con precocidad intelectual*: en función de evidencias y características que indican un nivel intelectual superior al esperado por la edad, en edades inferiores a 12-13 años.
- *Con talento simple, múltiple o complejo*: cuando se da la existencia contrastada de capacidad intelectual superior en algunos aspectos específicos del ámbito curricular.

- *Con superdotación intelectual:* en el que se incluirían los alumnos con nivel elevado de aptitudes y capacidades, con grandes dosis de creatividad y buen uso y procesamiento de la información. Esta última actualización del fichero establece por primera vez que en esta categoría solamente se puede encontrar alumnado de más de 12 o 13 años de edad.

Con independencia de estos documentos legislativos que hacen referencia expresa a las altas capacidades, dentro de un marco más general, el de la etapa de Educación Primaria, también nos encontramos con Órdenes de mayor calado que hacen apreciaciones sobre la atención a estos alumnos, éstas serían la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, que regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en las diferentes etapas educativas en centros docentes de Castilla y León y el Decreto 26/2016, de 21 de julio, que establece el currículo y regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León. A estas dos Órdenes, presentes en la realidad educativa de la comunidad autónoma, voy a referirme en el siguiente apartado, especialmente en lo relacionado con las posibles respuestas educativas para estos niños y la autonomía de los centros educativos para llevarlas a cabo estas, otras propuestas o planes de actuación.

1.3- Respuestas educativas contempladas en Castilla y León.

El Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual, que se publicó en Castilla y León en 2005, también recogió las principales medidas de intervención que se venían desarrollando para con estos alumnos. Todas estas medidas, en mayor o menor medida, tienen cabida en el actual desarrollo normativo y serían básicamente las siguientes:

- La aceleración o flexibilización del período escolar, consistente en anticipar la escolaridad comenzando Educación Primaria un año antes al natural, reduciendo la etapa de Educación Primaria en un curso o cursando una o más áreas de un nivel superior.
- El enriquecimiento curricular, es según los especialistas, la estrategia que más eficacia global demuestra. Las técnicas para llevarlo a la práctica pueden ser diversas, como la adaptación curricular de ampliación o el uso de estrategias

metodológicas que permitan al alumnado profundizar en determinados contenidos atendiendo a sus intereses. Este enriquecimiento puede ser radial, aleatorio o instrumental y el optar por uno u otro se debe considerar las características del alumno, del contexto y las posibilidades de llevarlo a término.

- Los agrupamientos, estrategia a utilizar con alumnos de capacidades similares. Es difícil encontrar y desarrollar en el panorama educativo actual agrupamientos porque es poco frecuente que coincidan niños y niñas de altas capacidades y aptitudes en el entorno del centro educativo. Es además una estrategia poco acorde con el principio de integración y sería a mi juicio una estrategia segregadora.
- Los programas de enriquecimiento extraescolar, que se desarrollan fuera del horario escolar y pueden ser de diferentes tipos, como de entrenamiento cognitivo, de reajustes de personalidad, de convivencia entre iguales, etc.
- Otras estrategias educativas, como programas con mentores, aulas especiales, programas de estudios independientes, etc.

La incidencia de las anteriores respuestas educativas se recogen estadísticamente, entre otros documentos, en el Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Castilla y León que publica el Consejo Escolar de la comunidad autónoma, y se puede concluir que la estrategia consistente en llevar a cabo un enriquecimiento curricular es la más llevada a la práctica; por citar un dato concreto, en el curso escolar 2014/2015 de los 545 alumnos con estas características entre las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria solamente en 8 casos se flexibilizó su período escolar, desarrollando otras estrategias en el resto, consistentes en enriquecer sus procesos escolares mediante diferentes estrategias.

Dentro del marco educativo actual la estrategia más común es, sin duda, el enriquecimiento curricular; si bien, se han desarrollado iniciativas o planes a nivel estatal de carácter extraescolar, como el llevado a cabo en 2011, mediante el Programa de Cooperación Territorial, denominado *Programa de Profundización de Conocimientos* y cuyos destinatarios fueron alumnos de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP.

Este proyecto anterior, convocado en su día en Castilla y León mediante la ORDEN EDU 150/2013 se desarrolló fuera del horario lectivo, constaba de un mínimo de 20 horas y al menos debía estar supervisado por un profesor del centro. Estaban dirigidos a alumnos de 5º de Primaria en adelante y el Consejo Escolar del centro debía ser informado y aprobar la participación en dicho proyecto. Tenían tres líneas de desarrollo:

1. Proyectos de carácter global por competencias como comunicación, ciencias, desarrollo tecnológico, etc.
2. Proyectos en colaboración con otras entidades públicas o privadas, desarrollando temáticas de ingeniería, robótica, etc.
3. Talleres temáticos de carácter experimental, de publicidad, de comunicación, de iniciativa emprendedora, etc.

Las respuestas educativas descritas con anterioridad tienen cabida en el marco legislativo actual de Castilla y León, reflejándose en dos documentos legislativos, la ORDEN EDU/1152/2010 que regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en las diferentes etapas educativas en centros de la comunidad y en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, que establece el currículo de la Educación Primaria. En ambas se hace referencia a la posibilidad de organizar grupos de refuerzo o profundización, desarrollar planes y programas específicos para estos alumnos, elaborar adaptaciones curriculares de ampliación o establecer otras medidas de enriquecimiento en función de la autonomía de los centros.

Por otro lado, este mismo Decreto que aprueba el currículo de Castilla y León, determina en sus artículos 25 y 26 las medidas ordinarias, especializadas y extraordinarias para la atención a la diversidad, en concreto, hace referencia expresa en su Artículo 26.6, a dos medidas extraordinarias para el alumnado con altas capacidades, estas serían *“la aceleración y ampliación parcial del currículo que permita al alumnado con altas capacidades la evaluación con referencia a elementos del currículo del curso superior al que está escolarizado”* y *“ la flexibilización del periodo de permanencia en la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales”*, configurada esta flexibilización mediante la ORDEN EDU/1865/2004.

CAPÍTULO IV: VISIÓN INTERNACIONAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES.

La situación de los alumnos con altas capacidades en el ámbito internacional es muy desigual, pese a ello, los estudios y aportaciones de algunos expertos han contribuido a que en la actualidad exista mayor conocimiento de los aspectos diferenciales de estos alumnos y su atención educativa se haya convertido en una realidad, a la que en muchos países se trata de ofrecer respuesta.

Un estudio desarrollado por Lynn, Vanhanen y Wicherts (2014) demuestra como el alto cociente intelectual no entiende de fronteras pese a que sea el continente africano el que cuenta con menos alumnado de estas características; por el contrario, es Singapur seguido de Corea del Sur y Japón los que se sitúan en el extremo contrario. España se situaría en el grupo de países que ocupan el noveno lugar, a la altura de países como Estados Unidos.

Este capítulo pretende ofrecer una perspectiva internacional en cuanto al trato que se da en cada continente a las altas capacidades y qué planteamientos se siguen para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos.

1.1- Situación en Europa.

Algunos autores como Reyero y Touron (2003) hacen diferencias según se trate de países del este o del oeste de Europa. En la Europa occidental la atención de estos niños tuvo un impulso en 1994, cuando la Recomendación nº 1248 del Consejo de Europa abogó por proporcionar oportunidades educativas a estos alumnos, partiendo de generar una legislación que lo permitiese y ofreciendo al profesorado la oportunidad de formarse en altas capacidades.

Losada y Pérez (2006) se hacen eco de un estudio comparativo entre 24 países europeos, principalmente del oeste y Rusia, en cuanto a legislación, consideración o no de estos alumnos en el grupo de necesidades educativas, tipos de medidas educativas desarrollada, existencia o no de centros específicos, programas de verano, competiciones

específicas, etc. Este estudio muestra que España es uno de los países más avanzados en cuanto a legislación con referencias expresas a estos niños, si bien, presenta algunas carencias como el número nada significativo de centros específicos destinados a alumnos con altas capacidades.

En todo caso, el estudio mencionado con anterioridad muestra que en general Europa apuesta por la educación inclusiva en las últimas décadas, avanzando en conseguir dar respuestas a las necesidades de los alumnos e intentando personalizar e individualizar la enseñanza en la medida de las posibilidades de cada país aunque, en algunos casos, exista un debate sobre si la atención a los niños con altas capacidades es una respuesta elitista u obedece a razones de igualdad y derechos de los alumnos.

Por otro lado, aun contando con menos legislación específica en la mayoría de los casos, los países del este de Europa han otorgado mucha importancia a la educación de los niños talentosos, especialmente ante la necesidad de tener avances en diferentes campos de la investigación y del desarrollo y, en algunas épocas, como forma de reflejar en estos niños la adecuación de sus ideales políticos, presentándolos como modelos o imagen del país hacia el exterior.

1.2- Situación en América.

Hablar de altas capacidades en el continente americano supone hablar del estudio y la atención que estos alumnos han tenido especialmente en Estados Unidos. Fue en la década de los años 30 del siglo pasado cuando se comenzó a identificar a niños con talento siguiendo los estudios de Leta Stetter Hollingworth, precursora de la educación para superdotados y una de las primeras personas en el estudio de la psicología de la superdotación.

El estudio e interés por estos alumnos se convirtió en estrategia nacional, después de enviar al Congreso de los Estados Unidos, el informe Marland (1972), donde se reflejó la necesidad de adoptar medidas educativas para los niños con altas capacidades ya que *“la investigación indica que muchas de las dificultades emocionales o sociales que los estudiantes dotados experimentan desaparecen cuando sus climas educativos se adaptan a su nivel y paso del aprendizaje”* (Dr. S.P. Marland, 1972).

En la actualidad se ofrece una respuesta variada con múltiples modalidades, algunas poco llevadas a la práctica en Europa como los sistemas de tutela basados en la figura del mentor. Además algunas de estas opciones vienen dadas por algunos de los mayores expertos en el tema de las altas capacidades que son estadounidenses, como Renzulli, Sternberg, Stanley, Silverman o Gardner. La presencia de estos estudiosos y el desarrollo normativo que facilita la atención de estos alumnos ha contribuido a que también, al igual que en otros países del continente americano, las universidades o entidades privadas desarrollen propuestas constituyendo una alternativa eficaz a los planteamientos gubernamentales.

Otros países americanos tratan de imitar, a menor ritmo, las iniciativas y desarrollo estadounidense en la materia, en este sentido, Canadá en los últimos años se ha equiparado a Estados Unidos en cuanto a legislación y respuestas educativas ofrecidas a estos alumnos, además de incentivar y posibilitar el estudio en su territorio a superdotados de otros países como México. Mientras tanto, en países latinoamericanos, el tratamiento es desigual pese a haber mejorado el compromiso con la educación en muchos casos. Algunos países como Cuba, Perú o Brasil han desarrollado normativa legal en alusión a estos alumnos aunque las iniciativas, propuestas de trabajo o aplicación de estas normativas recaen casi con exclusividad en universidades u organizaciones privadas.

Muestra de este tratamiento desigual en los países latinoamericanos es, por ejemplo, que determinados países como Brasil tienden a flexibilizar el período de escolarización de estos alumnos, mientras que otros, como Argentina, abogan por el uso de diferentes estrategias de enriquecimiento. No obstante, el interés de países centro y suramericanos por las altas capacidades va en aumento como demuestra la celebración de diferentes congresos iberoamericanos de superdotación y talento, habiéndose celebrado el último en Paraná (Brasil) en 2014.

1.3- Situación en Asia.

El auge en cuanto a la atención que se ofrecía en otros países hizo que China y Japón, inicialmente, se interesaran por la realidad de estos niños pese a que en ambos países dominaba una filosofía igualitaria que no permitía una educación diferenciada. No obstante, en determinadas sociedades de estos países siempre ha existido un interés por

los alumnos que destacaban en algún campo del estudio, seleccionando en ocasiones a profesorado especializado en potenciar las altas capacidades.

La realidad ha mejorado notablemente en este continente aunque no de forma homogénea, y la concepción docente no es meramente curricular sino que tradicionalmente se otorga al profesor el papel de guía en el sentido amplio, dotando de mucha importancia a valores, responsabilidad social y compromiso con el país. Parte de esta mejora se aprecia en el desarrollo de programas curriculares y extracurriculares (Taiwan o Japón), el auge de organizaciones privadas por no existir planes públicos de atención educativa (Filipinas, India, Indonesia) o los planes de estudio flexibles e individualizados similares a los de España (Corea).

El interés por la atención de estos niños se refleja también con carácter anual en la *Asia-Pacific Conference of Giftedness* en la que participan países de la Federación Asiática del Pacífico, Estados Unidos, Canadá y algunos organismos europeos afiliados, la última de estas conferencias tuvo lugar en Macao (China) en el mes de julio de 2016, siendo la edición decimocuarta de este evento.

1.4- Situación en África, Medio Oriente e Israel.

El continente africano tiene aún pendiente abordar la educación como un derecho y garantizar el acceso de todos los alumnos a las aulas. En el caso de un grupo de países, solamente determinados niños, por cuestiones religiosas, económicas o sociales pueden ser educados entendiéndolo como un verdadero privilegio.

Se podría destacar a Sudáfrica, que adoptó un modelo educativo de tipo occidental que permitió actuaciones destacables e incluso pioneras, como el Proyecto de Búsqueda del Talento (1965) o el reconocimiento en 1970 de las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades entre otras; si bien, pese a la prontitud en abordar la temática de los niños con talento, el país ha sufrido continuos vaivenes económicos que en ocasiones no han permitido dotar de presupuesto la atención de estos niños. Además el estudio de las altas capacidades en el país tiene lagunas importantes como las escasas investigaciones en grupos minoritarios o jóvenes de color de los que apenas hay datos.

En los Países Árabes estos niños son reconocidos en base a pruebas estandarizadas, las medidas que se adoptan para dar respuestas a sus necesidades, pese a tener un escaso desarrollo normativo, son similares a las desarrolladas en otros países y se flexibiliza el período escolar (Bahrein, Egipto, Qatar), además, después de las publicaciones de expertos como Renzulli, se han desarrollado escuelas privadas para estos niños en países como Jordania o Emiratos Árabes.

En Israel se ha otorgado tradicionalmente una gran importancia a la educación, pero existen diferencias por motivos geográficos que no permiten una respuesta homogénea para estos niños. En la década de los 70, el Ministerio de Educación israelí creó una comisión para investigar el campo de las altas capacidades y en la actualidad se cuenta con un Departamento de Educación para los Niños Superdotados. Las medidas que se adoptan son similares a las de otros países, prestando especial atención a la formación del profesorado en la materia y a la planificación de medidas educativas a tal efecto.

1.5- Situación en Australia y Nueva Zelanda.

Tanto en Australia como en Nueva Zelanda la atención y respuestas para estos alumnos ha discurrido simultánea a Europa o América del Norte; se inicia en la década de los 80-90 del siglo pasado, fundándose en 1985 la Asociación Australiana para la Educación de niños Superdotados y con Talento. En la actualidad existen revistas especializadas y asociaciones de niños con altas capacidades y las políticas en educación consideran a estos alumnos promoviendo respuestas educativas variadas en cuanto a la forma de ser llevadas a cabo; en este sentido, Australia apuesta por medidas similares a las europeas y Nueva Zelanda focaliza la atención de estos alumnos en programas extracurriculares, favoreciendo las experiencias de aprendizaje fuera del aula, siendo uno de los programas más conocidos el *LEOTC (Learning Experience Outside the Classroom)*.

CAPÍTULO V: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE PROFUNDIZACIÓN CURRICULAR.

Gran parte de la bibliografía existente sobre las altas capacidades hace referencia a marcos teóricos que desarrollan diferentes aspectos que convergen en la alta capacidad; sin embargo, el problema que surge en los centros educativos es más de carácter práctico y se centra en el cómo afrontar la respuesta educativa para estos alumnos.

Algunos de los programas más conocidos para dar respuesta a las altas capacidades, tanto en España como fuera de nuestras fronteras, tienen un marcado carácter extracurricular y, aunque desarrollan aspectos susceptibles de ser entendidos dentro del currículo, algunos de ellos tienen un difícil encaje organizativo en el desarrollo habitual de la clase tal como se concibe hoy en día.

Dada la modalidad de propuesta de intervención educativa de mi Trabajo de Fin de Grado, en este capítulo se propone un método de trabajo que encaja en el desarrollo habitual de las clases ordinarias, que está abierto a todos los alumnos del aula para que sea un enriquecimiento global y que considera en especial las características más significativas de los alumnos con altas capacidades. Además vincularé los contenidos que se desarrollan en este método con el currículo vigente en Castilla y León, ofreciendo como ejemplo una unidad didáctica de ampliación desarrollada con la metodología que detallaré.

1.1- Consideraciones previas.

El método que propongo para trabajar las altas capacidades, en el marco del colegio ordinario, tiene por destinatarios los alumnos de 4º de Educación Primaria en adelante, por considerar personalmente que a partir de este curso los alumnos ya tienen la iniciativa y autonomía necesaria que se requiere para su desarrollo, además de una curiosidad natural sobre la que sustentaré el enriquecimiento curricular.

Debo recordar que en la actualidad los alumnos de estas edades, en Castilla y León y desde la última actualización del fichero ATDI a la que ya he hecho mención, no son considerados alumnos superdotados intelectualmente hasta los 12-13 años, si no que se engloban en las otras categorías del grupo de altas capacidades bien sea precocidad intelectual o talento simple, múltiple o complejo; no obstante, lo que pretende esta propuesta es desarrollar las capacidades de todos los alumnos sin tener en cuenta dónde o en qué grupo de altas capacidades se encuentren catalogados.

Con la propuesta metodológica que voy a describir trato de ofrecer una posible respuesta educativa para los niños con altas capacidades que, siendo relevante para estos alumnos al considerar sus características e intereses, se adopte también por parte del tutor y pase a formar parte de los planteamientos comunes para toda la clase. Se trataría por tanto de lograr una integración organizativa, que no distorsionara la programación general del tutor, y una integración curricular, partiendo de los diferentes elementos del currículo y considerando estos en su desarrollo.

Esta propuesta de trabajo consiste en la elaboración de un número determinado de pequeñas unidades didácticas que enriquecen contenidos propios y descritos en el currículo establecido para el curso para el que se elaboren, constituyendo un plan de profundización curricular que sería, como señala Jiménez (1994) “un plan individualizado acorde a las necesidades educativas específicas que plantea el alumno con la finalidad de ofrecer aprendizajes ricos y variados, modificando en profundidad y extensión el contenido, así como la metodología a emplear en la enseñanza”.

De igual manera, y atendiendo a la opinión de muchos expertos y consideraciones descritas en la legislación educativa actual, el desarrollo de este programa estará potencialmente abierto a todos los compañeros de la clase, pudiendo participar de las diferentes actividades y momentos que a continuación detallaré.

Para la elaboración de esta propuesta de intervención me he basado en programas previos desarrollados especialmente para alumnos con altas capacidades, adaptándolos a la realidad escolar, dado que muchos se desarrollan de forma extraescolar, y estableciendo un claro vínculo con el currículo de Castilla y León, además de englobándoles también en alguna de las áreas descritas en la actualidad. Así pues, uno de los programas en los que me he fundamentado para describir esta propuesta es el *Programa Aventura*, descrito

en 1997 por Bados, Beltrán y Pérez, que considera en su fundamentación teórica las características de los procesos cognitivos de estos niños, además de otras de sus características, y dota de cierta relevancia al aprendizaje basado en la resolución de problemas y elaboración de hipótesis, considerados estos últimos como *metodologías activas* en II Plan de Atención a la Diversidad de Castilla y León (2015-2020).

1.2- Base legal para su desarrollo.

La elaboración de una propuesta de profundización curricular debe tener como claro referente la información que aporta la evaluación psicopedagógica realizada al alumno y que es recogida en su Informe Psicopedagógico. Siguiendo el modelo oficial de Castilla y León, propuesto mediante ORDEN EDU 1603/2009 se debe tener en cuenta las observaciones del orientador del centro, especialmente en los apartados 11 (Identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo) y 12 (Orientaciones para la propuesta curricular). Como hipótesis para desarrollar la propuesta, en este apartado 12, nos podríamos encontrar, a modo de ejemplo, la siguiente información:

- **Programas específicos, en su caso:** Posibilidad de desarrollar un plan de enriquecimiento o profundización curricular en las áreas donde muestre interés.
- **Aspectos organizativos y metodológicos:** Las propuestas con el alumno se realizarán preferentemente dentro del aula ordinaria y estarán abiertas a la participación del resto del grupo.
- **Estimación de recursos personales y materiales que se consideren oportunos:** Se hace necesaria la implicación del tutor y el especialista de Pedagogía Terapéutica para llevar a cabo el Plan, así como una búsqueda y elaboración conjunta de materiales y una guía de recursos de consulta para los alumnos.
- **Orientaciones para el ámbito extraescolar:** Es necesaria aportar información sobre el desarrollo de las actividades para favorecer la implicación de la familia (se considerará no sobrecargar en exceso a los alumnos fuera del horario escolar).

Considerada esta información, la propuesta de profundización curricular podría definirse como “*un programa específico que se implemente en el Centro para la atención a la diversidad*” (Artículo 24, Decreto 26/2016 que establece el currículo en Castilla y León). Además este tipo de propuestas metodológicas tienen cabida en la normativa

autonómica y nacional vigente en varios documentos legislativos, entre los que destacaría los siguientes:

- En el artículo 76 de LOMCE, en su Título II, Sección Segunda, se hace referencia al alumnado con altas capacidades intelectuales en los siguientes términos: *“Asimismo, les corresponde a las Administraciones educativas adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades”*.
- En el artículo 20 de ORDEN EDU/1152/2010, que regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en las diferentes etapas educativas en centros docentes de Castilla y León, se hace mención en varias ocasiones a la respuesta educativa para estos alumnos, citando textualmente:

“Los centros docentes podrán desarrollar programas y planes específicos y adecuados a las necesidades del alumnado con altas capacidades. Se prestará especial atención a los intereses, las motivaciones y expectativas de este alumnado, así como a la creatividad”. (Punto 2 del citado artículo).

“La propuesta podrá consistir en adaptaciones curriculares que incluyan actividades de ampliación o profundización” (Punto 3).

“Podrán llevarse a cabo medidas de enriquecimiento curricular cuando el alumno presente un alto rendimiento en un número limitado de áreas o materias [...]. Estas medidas serán desarrolladas por el equipo docente que atiende al alumno dentro del aula ordinaria, o bien mediante modelos organizativos flexibles, y contarán con el asesoramiento del orientador que atiende al centro” (Punto 4).

- En el Decreto 26/2016, que establece el currículo para Castilla y León, nos encontramos varias referencias que estarían en consonancia con la puesta en marcha de planes o programas de profundización curricular. Algunas de estas serían:

“Se pondrá especial énfasis en la atención individualizada [...] que permita la puesta en práctica de mecanismos tanto de refuerzo como de enriquecimiento” (Artículo 12.1).

“Las medidas ordinarias de atención a la diversidad inciden especialmente en la metodología didáctica no modificando el resto de elementos del currículo, estando, por tanto, referidas a las diferentes estrategias organizativas y metodológicas [...]” (Artículo 25.2).

“Entre las medidas ordinarias de atención a la diversidad se encuentran las adaptaciones curriculares que afecten únicamente a la metodología didáctica” (Artículo 25.4 d).

De igual manera, realizar planes o programas de profundización curricular, respeta y considera los principios generales de actuación para la atención a la diversidad recogidos en el Decreto anteriormente citado (Artículo 23), especialmente en lo referido al *“respeto a la evolución y desarrollo de las facultades del alumno”*, la *“personalización e individualización de la enseñanza”* o cuando se hace alusión a que *“la equidad y la excelencia solo se consigue en la medida en que todo el alumno aprende lo máximo posible y desarrolla todas sus potencialidades”*.

Por otro lado, aunque no directamente relacionado con las altas capacidades, la Ley Orgánica de Educación 2/ 2006 de 3 de mayo dedica y otorga importancia a la participación, autonomía y gobierno de los centros en su Título V. En su artículo 120.4 se puede leer que *“en el ejercicio de su autonomía, los centros podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización...”*.

En Castilla y León, desarrollando este Título, se aprobó la Orden EDU 1075/2016 de 19 de diciembre, mediante la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes no universitarios. Dicha Orden expone la posibilidad de los centros de elaborar proyectos con la finalidad de *“optimizar su acción educativa para mejorar los procesos de enseñanza”*, pudiendo *“diseñar e implantar métodos pedagógicos y estrategias didácticas referidas a elementos del currículo”* (Art.5.b). Esta Orden posibilitaría desarrollar propuestas como la que describo a continuación

ya que atendiendo las altas capacidades redunda en la mejora de los procesos del resto del alumnado de la clase.

1.3- Descripción de la propuesta metodológica.

Considerada la información recogida en el Informe Psicopedagógico del alumno y teniendo en cuenta la normativa vigente, especialmente en lo referido a la atención a la diversidad, el siguiente paso sería definir en qué consiste el método a utilizar en el Plan de Profundización Curricular.

El Plan que concreto se desarrolla a partir de la elaboración de un número determinado de unidades didácticas que podríamos considerar de ampliación. El número de las que se elaborarían, para un período concreto del curso o todo el año académico, se valoraría por parte de los diferentes implicados en su elaboración, teniendo un papel destacado el tutor del alumno, el especialista de Pedagogía Terapéutica y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del centro, que puede recurrir a otros equipos específicos e instituciones si así fuese necesario.

Estas pequeñas unidades didácticas se insertarían dentro de la programación general del tutor y se desarrollarían preferiblemente en las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales o ambas, desarrollando o haciendo hincapié en contenidos propios del curso que fuesen de un interés contrastado para el alumno y su grupo (la elección de estos temas o contenidos a ampliar se consensuarán con los alumnos ofreciéndoles diferentes posibilidades). Además serían presentados de una forma atractiva que incidiese en la importancia del contenido, concepto o situación que se trabajase. La elección de estas dos áreas del currículo de Educación Primaria obedece a que son áreas con marcado enfoque interdisciplinar y global, que hace que contribuyan en mayor o menor medida al desarrollo de la totalidad de las competencias clave que considera el currículo de Castilla y León.

De igual manera se puede trabajar con el formato que a continuación expongo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, debiendo optar en este caso por una o varias de las asignaturas del curso en función de los intereses, motivaciones y características del alumno a quien iría especialmente destinado este Plan.

1.4- Objetivos generales del Plan y objetivos respecto al currículo.

El establecimiento de unos objetivos generales para el Plan dota de mayor especificidad esta y otras actuaciones docentes, aunque deben entenderse fuera del contexto general de los que el tutor pueda tener establecidos para la clase en cada asignatura. Del mismo modo, el establecer unos objetivos para una actuación concreta debe servir para orientar, matizar y evaluar el propio Plan más que para evaluar la consecución de los mismos por parte de cada alumno, teniendo solamente cierto sentido hacerlo con el alumno o los alumnos con altas capacidades, ya que para ellos está pensada especialmente la propuesta.

También se pueden establecer unos objetivos que vinculen esta propuesta con lo que se pretende conseguir respecto al currículo, ambos estarán claramente relacionados pero en los objetivos generales deben tener mayor cabida las características propias de las altas capacidades, ya que a ellas pretende dar respuesta educativa este planteamiento.

Los objetivos generales de esta actuación podrían ser los recogidos en la siguiente figura:

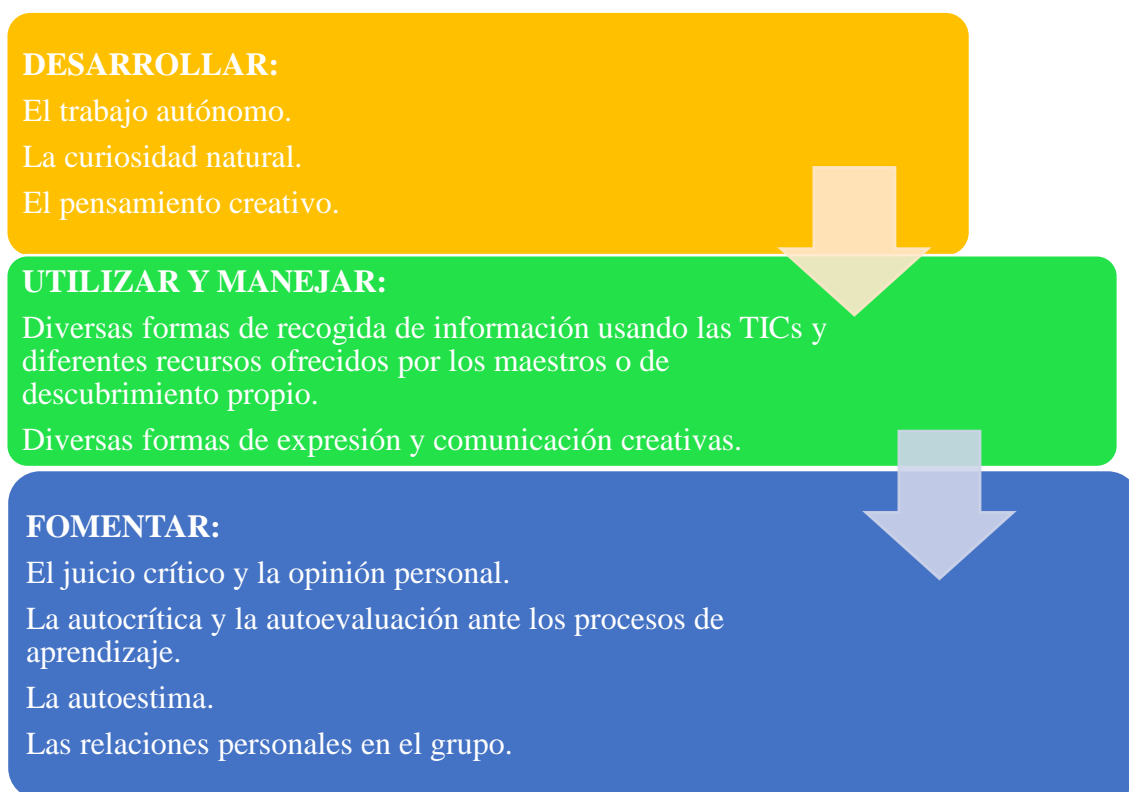


Figura 1: Objetivos generales del Plan.

Los objetivos respecto al currículo no se centrarían en las áreas concretas donde se desarrollase este Plan, más bien, intentan tener un carácter global que intentase relacionar el currículo vigente y las competencias descritas en él.

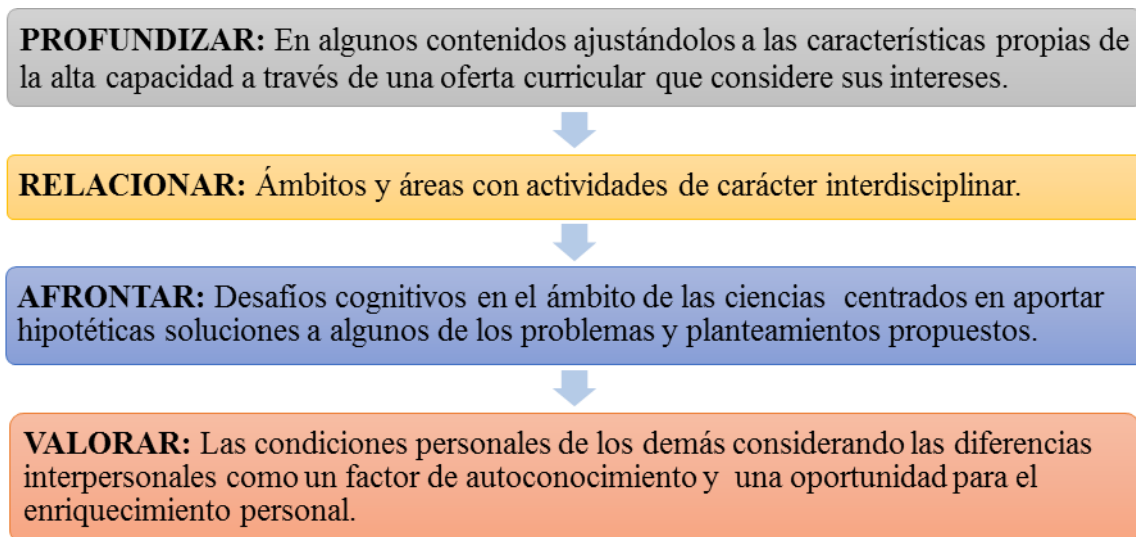


Figura 2: Objetivos del Plan respecto al currículo.

1.5- Organización y vinculación con el currículo.

Pese a que he señalado que el Plan que desarrollo se fundamenta en el *Programa Aventura*, antes mencionado, uno de los aspectos que he querido adaptar de él es la inserción que puede tener este tipo de programas en la organización y funcionamiento diario en un colegio ordinario; además, otro aspecto que he considerado es la vinculación con el currículo vigente de cada uno de los contenidos que se trabajaran de esta forma y que se vincularán, por tanto, a las áreas en las que se lleve a cabo.

Atendiendo a las medidas en atención a la diversidad, programar un Plan de estas características podría considerarse una adaptación en metodología, medida por tanto ordinaria, que no exigiría la realización de una adaptación curricular significativa ya que la profundización se refiere a conceptos, actividades y formas de llevar a cabo el trabajo en el aula, lo que no modificaría significativamente otros elementos del currículo, si bien, se podrían añadir objetivos adicionales relacionados con aspectos propios del Plan.

La organización y diseño del Plan tendría lugar a inicios del curso, durante los meses de septiembre u octubre, donde previamente el tutor habría presentado los

contenidos del curso para considerar cuáles son los contenidos más atractivos para los alumnos o cuáles captan más su interés y motivación. Identificados estos contenidos más atractivos se elaborarían un número determinado de unidades de ampliación en función de esos contenidos susceptibles de ser ampliados. Los principales responsables en su elaboración serían el tutor del grupo y el especialista de Pedagogía Terapéutica.

La colaboración entre ambos partirá del diseño de cada una de las fases de que consta el Plan, las cuáles detallaré a continuación, para iniciar la búsqueda del material didáctico (siendo estos fundamentalmente la lectura inicial de la unidad, película o corto de animación relacionado, libro/s para responder a las preguntas, propuesta de preguntas a resolver, planteamiento de problemas e hipótesis y pequeña actividad de creatividad) así como otros posibles recursos adicionales para su desarrollo. Además se podrán elaborar sistemas de evaluación del propio plan. En su desarrollo tanto tutor como especialista estarán en la clase ayudando y coordinando la labor de los niños, ya que serán mediadores en este proceso.

El desarrollo de esta medida intentará condicionar lo menos posible la programación del tutor debiéndose considerar las horas semanales que dispone el área donde se lleve a cabo; por lo tanto, la duración en el tiempo de cada unidad puede ser variable, si bien, cada unidad consta de 4 sesiones que deberían tener algún tipo de continuidad y no trabajarse de forma aislada ni distante en el tiempo. Las actividades previstas para cada sesión se detallan en el siguiente apartado.

1.6- Fases y sesiones de las que consta el Plan.

Las fases en que se estructura el Plan de enriquecimiento toman como referente las establecidas en el programa Aventura, como ya he expresado, publicado por Bados, Beltrán y Pérez (1997), aunque se modifican determinados aspectos para tener cabida en el contexto escolar en cuanto a la adecuación de los tiempos e integración en la dinámica propia del aula:

El Plan consta de 5 fases que son las siguientes:

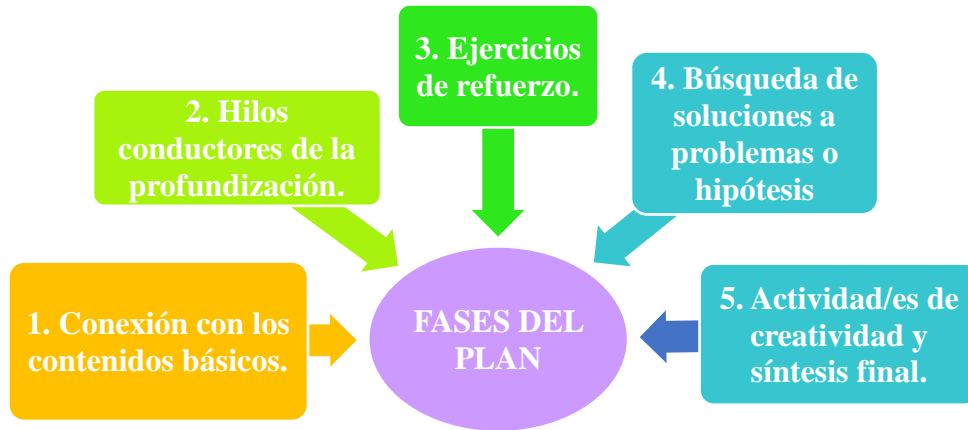


Figura 3. Esquema de las Fases del Plan de Enriquecimiento.

- 1) **Conexión con los contenidos básicos:** Consistirá en establecer la relación entre los contenidos del libro de textos que se trabajan en ese momento y lo que se ampliará de ellos, para relacionarlo se usará un tópico generativo, que será el título que reciba la unidad de ampliación del Plan. El apartado a ampliar se seleccionará previamente y será presentado haciendo ver a los alumnos la importancia de dicho contenido. La presentación de la pequeña unidad de ampliación adquirirá un carácter motivador, partiendo de una lluvia de ideas, leyendo a presentando algún libro sobre el tema acorde con su edad o un artículo relacionado que sea actual; además, podrá visionarse en este apartado algún fragmento seleccionado de alguna película, corto de animación o video en YouTube.

- 2) **Hilos conductores de la profundización:** después de proporcionar material de consulta variado (constituido por libros adecuados, artículos periodísticos, revistas especializadas y aptas para su grupo de edad, páginas web recomendadas u otros) propondríamos 10 preguntas sencillas en cada unidad para focalizar de alguna manera los contenidos concretos sobre los que pretendemos profundizar. Para su resolución podemos emplear el pequeño grupo y será fundamental en el proceso la labor de búsqueda de respuestas, gestión y organización de la información. Este proceso puede ser guiado por los maestros en grado variable pero se pretende que sean capaces de buscar y manejar información y mejorar su aprendizaje autónomo.

- 3) **Ejercicios de refuerzo:** se propondrán 3 o 4 ejercicios a desarrollar en clase sobre el contenido ampliado que serán de realización individual. Estos ejercicios tendrán en consideración las características específicas a potenciar en el alumno con altas capacidades especialmente. Se buscará con su propuesta trabajar aspectos procedimentales más que conceptuales y se llevará a cabo una valoración más cualitativa que cuantitativa.
- 4) **Búsqueda de soluciones a problemas o hipótesis:** consistirá en plantear cuestiones hipotéticas relacionadas con el tema que nos ocupe con el objetivo de desarrollar el pensamiento creativo, juicio crítico y capacidad para aportar soluciones reales a problemas actuales. Se valorará especialmente el grado de realismo en las soluciones aportadas así como el grado de elaboración de las hipótesis o conjeturas a las que los alumnos puedan llegar. Esta fase sería la más relevante del Plan si tenemos en consideración las características de las altas capacidades, ya que trata de desarrollar aspectos del pensamiento de importancia y que se deben potenciar en el alumnado en general.
- 5) **Actividad de creatividad y síntesis final:** las altas dosis de creatividad constituyen una característica inherente a las personas con altas capacidades intelectuales, por ello, se propondrá que los alumnos expresen algún contenido o concepto de la unidad de una forma gráfica creativa o plástica, en ocasiones se les dirá cómo y en otras serán ellos los protagonistas a la hora de llevar a cabo la realización de forma imaginativa. Como se pretende no sobrecargar el horario, se intentará no extender en el tiempo esta actividad. Aunque se puede realizar también en casa se intentará que cada alumno presente su realización al grupo.

Para el desarrollo de estas fases y como tiempo establecido para el desarrollo de cada unidad del Plan de profundización he establecido 4 sesiones, que se llevarán a cabo en función del área a la que aluda la ampliación, ya sea Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales, áreas por las que me he decantado para realizar la ampliación. Estas sesiones considerarán las cinco fases del Plan y se estructurarán de la siguiente manera:

- Primera sesión. Conexión con los contenidos básicos e inicio de los hilos conductores de la profundización.

- Presentación de la unidad didáctica vinculándola al tema del área. Lluvia de ideas sobre las cuestiones a tratar, valorando la importancia del tema y haciendo énfasis en las cuestiones más desconocidas por los alumnos.
- Lectura de un texto motivador, presentación de una foto, obra artística relevante o libro seleccionado sobre el tema, utilización de un video, corto de animación o película u otro recurso relacionado con la ampliación del tema.
- Dotación del material que se usará para responder a las preguntas (hilos conductores) y que se llevará a cabo en grupo.
- Propuesta de las preguntas e inicio en su resolución.
- Segunda sesión. Trabajo en los hilos conductores.
 - Tiempo para resolución de los hilos conductores.
 - Resolución guiada o aclaración por parte de los maestros de alguna cuestión en la que pudieran surgir dificultades.
 - Puesta en común de la solución a las cuestiones planteadas.
 - Valoración de dificultades, aclaración o matización, si existiese, en alguna cuestión concreta.
 - Propuesta de los ejercicios de refuerzo y la búsqueda de soluciones a problemas o hipótesis (entre ambos serán 4 o 5 planteamientos).
- Tercera sesión. Trabajo individual en los ejercicios de refuerzo y problemas e hipótesis.
 - Trabajo por grupos en la resolución de los ejercicios de refuerzo y problemas e hipótesis. Esta sesión podrá llevarse a cabo individualmente o en pequeño grupo.
 - Puesta en común de las actividades desarrolladas y corrección mediante un debate en el que se busque la participación.
 - Propuesta de orientaciones para llevar a cabo la actividad que fomente la creatividad.
- Cuarta sesión: Desarrollo de la actividad de creatividad y síntesis final.
 - Tiempo para la realización de la actividad creativa. Se considerará una limitación del tiempo dedicado a esta actividad y se intentará que parte de esta actividad la hayan iniciado o concluido en casa.
 - Presentación de las producciones al grupo.

- Valoración final de la unidad de ampliación por parte de los alumnos. Esta breve actividad (5 minutos) se llevará a cabo por parte de los alumnos que cumplimentarán en una hoja de valoración, del 1 al 5, determinados aspectos como pudieran ser lo apropiado de duración de la unidad, si el tema ha sido de su interés o no, los materiales aportados por los maestros, la dificultad de los hilos conductores, lo atractivo de los problemas e hipótesis planteadas u otras que surjan.
- Actividad final de síntesis de la unidad. Esta síntesis final se puede llevar a cabo con diferentes dinámicas como pudiera ser la de “Folio Giratorio”. En todo caso el objetivo que perseguirán será el de hacer ver el proceso seguido en el desarrollo de la unidad y ver qué aspectos desconocían del tema tratado y qué es lo nuevo que han ido aprendiendo a lo largo de estas cuatro sesiones.

1.7- Ejemplo de unidad del Plan de Profundización.

Para llevar a cabo la propuesta didáctica es necesario partir de un modelo para la elaboración de la unidad de enriquecimiento, teniendo en cuenta las fases y sesiones que se han descrito. Esta elaboración debe estar sujeta a cambios, propuestas e iniciativas que surjan, principalmente aportadas por parte de los alumnos o, atendiendo a sus intereses o aspectos que más les gusten, aportadas por los maestros. Con este objeto ofrezco, a modo de ejemplo, una unidad elaborada para el área de Ciencias Sociales de 5º de Educación Primaria que profundiza sobre los denominados tercios españoles en un período de la historia de España, la época de los Austrias, que recoge el currículo para el curso.

- Título de la unidad didáctica:
 - *“Invencibles”*.
- Objetivos de Educación Primaria descritos en LOMCE (artículo 17) sobre los que más incide la unidad:
 - *Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.*

- *Conocer y utilizar de forma apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.*
- *Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.*
- *Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.*
- Bloque de contenidos descrito por Decreto 26/2016, que establece el Currículo para Educación Primaria en Castilla y León, que desarrolla esta unidad:
 - *Bloque 4. Las huellas del tiempo.*
- Contenidos descritos en el Decreto citado anteriormente que se trabajan:
 - *El auge de la Monarquía Hispánica en el siglo XVI: los reinados de Carlos I y Felipe II.*
 - *La decadencia del imperio en el siglo XVII.*
- Contenidos relacionados con los expuestos en el punto anterior sobre los que se profundiza:
 - *Riquezas que llegan de América.*
 - *La necesidad de un gran ejército para defender los dominios.*
 - *Peligros para el dominio de los españoles. Otros reinos de la época que ansiaban nuestros territorios.*
 - *Los temibles tercios españoles, la clave de su éxito.*
 - *Armaduras, técnicas y maquinaria de guerra.*
 - *El duque de Alba.*
 - *Momentos históricos y batallas durante nuestro dominio en el continente.*
 - *El inicio del declive: Drake, sus saqueos a galeones y el costo de mantener tan vasto imperio.*
- Objetivos de aprendizaje que se persiguen por competencias:
 - *Comunicación lingüística: Ser capaz de identificar algunos términos específicos del período histórico, especialmente los relativos a batallas, soldados o armas empleadas en esta época.*
 - *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Usar las TIC para documentar la época visitando la web recomendada y*

observando las proporciones que ya se establecían entonces en los ejércitos.

- Competencia digital: *Buscar determinadas palabras y acontecimientos de la época en la red para conocer mejor este período de la historia.*
 - Aprender a aprender: *Identificar en la constancia, el orden y la iniciativa personal el verdadero motor para aprender y tener logros.*
 - Competencias sociales y cívicas: *Identificar los cambios sociales que han ocurrido entre la sociedad que se presenta en la época y la actual en lo referente a derechos y protección social.*
 - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: *Descubrir la labor fundamental de los investigadores para el conocimiento de las etapas históricas apreciando su iniciativa y ganas de afrontar nuevos retos.*
 - Conciencia y expresiones culturales: *Reconocer algunas de las obras pictóricas que reflejan momentos de la época que estamos trabajando sabiendo el momento que representan y el nombre del pintor.*
- Material inicial aportado por los maestros para el desarrollo de la unidad:
 - Láminas de las obras pictóricas “*La rendición de Breda*” de Diego Velázquez (1635) y “*Rocroi, el último tercio*” de Augusto Ferrer-Dalmau (2011).
 - Página Web: www.unapicaenflandes.es/. Esta web es interesante y accesible para los niños, con los que se puede hacer un descubrimiento guiado de la misma. En ella aparecen cuestiones sobre los tercios, batallas, armas, etc. Además en ella se encuentran gran parte de las respuestas a los hilos conductores propuestos en la unidad, teniendo los alumnos que profundizar en sus diferentes apartados.
 - Revista: *Muy Historia* N° 46 (2013). Se emplearán algunas ilustraciones que representan la época, la línea cronológica que aparece y los momentos más importantes de los reinados de los Austrias así como su final.
 - Visionado del video didáctico “*Los Tercios Españoles: La batalla de Ceriñola*” disponible en YouTube (16:01 min) y subido al sitio web el 7 de diciembre de 2014.
 - Sugerencia de actividades, a realizar en el ámbito familiar, asociadas al desarrollo de la unidad:

- Video: Fragmento de la película Alatraste de Agustín Díaz Yanes (2006) que constituye la escena final (Batalla de Rocroi), disponible en YouTube (7:39 min.) y subido al sitio web el 15 de septiembre de 2012. Este video se puede ver de manera íntegra y refleja el fin del dominio de los tercios en Europa tras su rendición a manos de los franceses.
 - Posibilidad de visitar el Alcázar de Segovia, enclave de importancia en la época que se trabaja, y en el que se puede conocer la historia, ver armaduras de época, recreaciones u otros.
- Preguntas de los Hilos Conductores de la ampliación:
1. ¿Quiénes fueron los reyes que llegaron al trono de la casa de los Austrias, cómo llegaron al reinado y cómo fue el final de esta familia de reyes?
 2. ¿Cómo era su escudo y los emblemas que llevaban en los estandartes sus ejércitos?
 3. ¿Con qué metales preciosos se financiaban los ejércitos y de qué países llegaban a España estos tesoros?
 4. ¿Cuáles eran los peligros que representaban los franceses, turcos e ingleses para el dominio español?
 5. ¿Qué fueron los Tercios Españoles? ¿Cómo estaban formados y qué armas empleaban?
 6. Según la revista, ¿Cuáles fueron los orígenes de los Tercios? ¿Y sus primeras batallas victoriosas?
 7. ¿Por qué crees que es difícil de mantener en el tiempo un Imperio tan extenso como era el español de la época?
 8. ¿Por qué dice la revista que al final de esta etapa histórica “...*el sol se puso*” o que se pasó “*del todo a la nada*”?
 9. ¿Qué importancia tuvo para los Austrias el Duque de Alba?
 10. ¿Qué importancia crees que tuvo el saqueo de las naves españolas para el fin del dominio español en Europa? Infórmate sobre algunas de las naves de la Corona que no llegaron a buen puerto o fueron saqueadas antes de llegar a España.
- Ejercicios para el refuerzo de la ampliación:
- a) Localiza en las webs facilitadas, o mediante un buscador, los tres tipos de soldados que daban nombre a los tercios, haz un dibujo sencillo en el que

se observe cómo iban vestidos y armados y el nombre de sus instrumentos de defensa y vestimenta.

- b) Realiza una línea cronológica desde el primer rey de la casa de los Austrias hasta el último, incluye las fechas en las que accedieron y abandonaron el trono y un acontecimiento importante que ocurriese en su reinado.
 - c) El inicio de la decadencia de tan vasto imperio comenzó con los asaltos a los galeones que traían materiales preciosos de América para financiar las campañas. Un afamado asaltante fue el pirata Francis Drake. Busca información sobre él y escribe 10 líneas en las que resumas lo más relevante de su vida.
 - d) Aunque casi dos siglos después, otro afamado marinero español defendía los intereses españoles en América. Se llamaba Blas de Lezo y Olavarrieta. Escribe 10 líneas sobre él en las que expliques el acontecimiento por el que pasó a la historia.
- Planteamiento de problemas e hipótesis para la unidad:
 - Imagina que eres el rey de España en la época que estudiamos y, en lugar de ampliar y mantener las fronteras del imperio español decides que lo fundamental, con las riquezas provenientes de las Américas, es adoptar medidas que mejorasen la situación de España en diferentes campos. Teniendo en cuenta la situación histórica anota cuatro o cinco medidas que hubieses adoptado justificando la decisión
 - La historia nos cuenta que una alianza de diferentes reyes de la época frenó a los turcos que intentaban conquistar reinos cristianos en la actual Europa. Considerando el proceso de Reconquista, imagina que se hubiese dado una nueva invasión musulmana, esta vez turca, reescribe la historia en 10 líneas sobre lo que crees que pudiese haber sucedido en los años posteriores y cómo hubiese variado la historia valorando esta hipótesis.
 - Actividad de creatividad:
 - En este tema has conocido el escudo de la casa de Austria. Utilizando diferentes texturas como fieltro, telas, plastilina, papel pinocho u otras que consideres oportunas recrea a tamaño folio tres escudos empleados por reyes españoles independientemente de la época, refleja a qué rey o dinastía representa el escudo y las fechas de su reinado.

- Ficha de valoración de la Unidad, a cumplimentar por el alumnado, con el objetivo de autoevaluar la acción docente, introducir los cambios oportunos en el desarrollo o incidir en los aspectos más valorados, entendiendo (1) mínima valoración y (5) máxima valoración.

Aspectos de la unidad de profundización a valorar.	1	2	3	4	5
El tema de profundización tratado en la unidad ha captado mi interés y me ha parecido oportuno trabajar sobre ello.					
La duración de la Unidad ha sido la adecuada.					
Los materiales aportados para el trabajo fueron apropiados, me gustaron y me parecieron interesantes.					
Los hilos conductores han sido difíciles de responder.					
La resolución a los problemas e hipótesis ha conseguido que valore diferentes alternativas o posibilidades.					
La actividad creativa me ha parecido atractiva.					
Creo que en general he profundizado en el contenido a tratar y ahora sé más sobre el tema que hemos tratado.					
El ambiente de la clase y el comportamiento de ella ha sido adecuado para poder trabajar con interés.					
He podido aclarar todas mis dudas.					
La nota que le pongo a lo trabajado en la Unidad Didáctica sería...					
¿A qué parte de las trabajadas le dedicarías más tiempo? ¿Por qué?					

Observaciones o comentarios.

Tabla 1: Ficha de valoración de la Unidad.

- Ficha de autoevaluación y registro de la práctica docente: esta ficha puede ser propuesta a los docentes como forma de valorar los logros conseguidos al término de cada unidad de profundización o como registro de la actividad llevada a cabo.

ASPECTOS A EVALUAR.	A DESTACAR...	A MEJORAR...	PROPUESTAS DE MEJORA PERSONAL.
Temporalización de la unidad.			
Logro de los objetivos didácticos.			
Manejo de los contenidos en la unidad.			
Desempeño en las diferentes competencias.			
Realización de tareas.			
Grado de éxito en estrategias seleccionadas.			
Idoneidad de los recursos aportados.			
Adecuación a características de alumno y grupo.			
Fase del Plan con más éxito aparente en esta unidad.			
Título Unidad y fechas inicio/fin de su desarrollo:			

Tabla 2: Ficha de autoevaluación docente.

CAPÍTULO VI: LIMITACIONES DEL CONTEXTO Y CONCLUSIONES FINALES.

En este apartado se hace referencia a dos aspectos fundamentales en virtud del Trabajo de Fin de Grado descrito y su temática; por un lado, se hace necesario considerar las limitaciones que pueden surgir a la hora de llevar a la práctica la propuesta metodológica, por otro lado, y una vez concluido el proceso de redacción, puede ser útil recoger algunas de las ideas que surgen a lo largo de su desarrollo y que pueden tener eco en el último apartado, el de las conclusiones finales.

45

1.1- Limitaciones del contexto para la puesta en práctica.

Llevar a cabo la propuesta docente que he desarrollado, al igual que cuando se programa determinadas actuaciones, exige valorar o al menos considerar las posibles limitaciones o hándicaps con que nos vamos a encontrar en el contexto real donde se lleve a cabo.

En este sentido podemos considerar limitaciones personales, familiares o escolares, abarcando estas últimas desde las características del centro escolar concreto a las limitaciones que presenta el sistema educativo actual en su conjunto.

Las limitaciones personales en determinados casos no permiten al alumno alcanzar los logros que se presuponen teniendo en cuenta sus capacidades. Para tener un rendimiento óptimo es necesario, en primer lugar, un bienestar físico y psíquico que le permitan beneficiarse de la labor docente. Aunque hay unas características asociadas a las altas capacidades, es en el ámbito psíquico donde más diferencias interindividuales existen y la forma de integrar esas características en el grupo – clase puede no resultar sencilla. Aunque han sido numerosos los autores que han documentado los problemas emocionales que pueden presentar estos niños, apuntando algunos de ellos cierta predisposición a tener problemas socio- emocionales, otros autores se limitan a observar estos problemas como meras manifestaciones ante la respuesta tradicional o ante la no respuesta a sus necesidades. Fruto de estos desajustes se pueden dar problemas de comportamiento o actitudes poco entendibles por sus compañeros.

En todo caso, y exceptuando los problemas emocionales, salvo que concurran las altas capacidades con alguna discapacidad, en la que se debería valorar y ajustar por ejemplo las vías de acceso a la información, se puede concluir que en principio, las características de estos niños les predisponen a un aprovechamiento durante la etapa escolar siempre que la respuesta educativa que se les ofrezca atienda y capte su interés.

Las limitaciones que se pueden presentar en el contexto familiar no son diferentes a las que pueden darse en otras propuestas pedagógicas, si bien, la implicación familiar especialmente en esta casuística cobra notable relevancia. La familia, como primer elemento en la educación de las personas, y sus características juega en ocasiones un papel determinante en los procesos escolares. El modelo de familia, las características de los progenitores, las expectativas que se generan ante las altas capacidades, la manera de entender desde la familia la vida escolar o el factor oportunidad que se puede otorgar al hijo puede considerarse una limitación o un factor que potencie la labor docente, siendo en todo caso necesario considerar las características del contexto familiar porque pueden constituirse como una limitación en el desarrollo de la propuesta.

Las limitaciones escolares se han de entender en función de las características y posibilidades del centro educativo concreto a las características generales del sistema educativo en último término. Castilla y León cuenta con numerosos núcleos poblacionales, en ocasiones dispersos, que pueden no beneficiarse con normalidad de recursos como el uso fluido de Internet, la posibilidad de contar con bibliotecas u otros relacionados con la facilidad de acceder a información, tan necesaria en esta propuesta. En este sentido, la ubicación del centro escolar puede ser una limitación al proceso.

Por otro lado, la ratio entre alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por especialista de Pedagogía Terapéutica puede condicionar la puesta en marcha de propuestas como la descrita. Tanto por exceso como por defecto en el número de estos alumnos, en ocasiones, determinadas discapacidades tienden a ser prioritarias para recibir una respuesta educativa ajustada o se tiende a asignarlas mayor número de horas de apoyo; una limitación puede ser por tanto los recursos personales con que se cuente.

Aunque pueda contarse con adecuados recursos personales y materiales para su ejecución, importancia especial cobra la coordinación entre los docentes, especialmente tutor – especialista de Pedagogía Terapéutica. Una mala coordinación, poco

entendimiento mutuo o la negativa del tutor a que otra persona trabaje dentro de su clase afecta negativamente al proceso. Además, la necesidad de cumplir con la programación prevista puede ser una justificación para no “embarcarse” en nuevos proyectos de innovación más allá de lo previsto. En este caso debe existir implicación docente en todas las fases.

Además de la coordinación, la falta de flexibilidad puede ser un hándicap para desarrollar esta propuesta. En su desarrollo se necesita ser flexible en los procesos y en las fases, al desarrollarse en Educación Primaria la carga lectiva del tutor con el grupo es amplia por lo que la gestión de los tiempos permite mayor flexibilidad. Si se desarrollase en la etapa de secundaria difícilmente se puede ser flexible más allá de las horas que se tiene con el grupo y las dinámicas tienden a ser más rígidas.

Las características del grupo también pueden ser una limitación para su ejecución. Como otras variables que influyen en los procesos educativos, se debería valorar la idoneidad y viabilidad de desarrollar esta propuesta en virtud de las características del grupo. Es necesario preguntarse también si el grupo en general se sentiría atraído por una propuesta que es exigente al ampliar contenidos y si la mayoría rendiría con este planteamiento ya que, en definitiva, las características, cohesión y madurez del grupo pueden ser determinantes.

Por último, una limitación que en general puede darse en el día a día en los centros escolares es la tendencia a homogeneizar procesos y características de los alumnos. Determinados planteamientos metodológicos tienden a limitarse dada su especificidad y se tiende a convertir, a mi juicio, en iguales a todos los alumnos. En este sentido determinadas propuestas tienden a verse como algo excepcional, casi como algo fuera del currículo, cuando en realidad es el resultado de considerar las características y posibilidades del alumnado. En este sentido, contextos escolares reticentes a innovar o desarrollar programas específicos pueden ser una gran limitación.

1.2- Conclusiones finales.

A lo largo del proceso de documentación, consultando la diferente bibliografía, y de redacción del Trabajo de Fin de Grado han surgido reflexiones; algunas de ellas, las más significativas, las traslado a este último capítulo. Reflejo algunas cuestiones tan

generales que no se puede decir que estén directamente vinculadas al título de este trabajo específicamente, si no que responden a cuestionamientos del sistema educativo actual y la manera de llevar a cabo la docencia.

En primer lugar, al sorprenderme la cantidad de bibliografía que hay respecto al tema, quisiera destacar el fracaso escolar en este grupo de alumnos especialmente. Se considera probado cómo el captar el interés y la motivación del alumno es una garantía en los procesos educativos, pues bien, un cuestionamiento que puede surgir en los entornos escolares es qué se está haciendo, tanto en los contenidos como en las estrategias metodológicas, para captar el interés del alumno o por qué no se consigue motivar al alumnado en los centros escolares. Algunos de los contenidos que se trabajan actualmente resultan poco interesantes para los alumnos por diferentes motivos, como su carácter poco práctico, excesivamente abstractos o que no responden a demandas actuales. En mi opinión, esta circunstancia exigiría una reflexión que situase los intereses del alumno como punto de partida del proceso educativo, reformulando cada área o asignatura con enfoques más atractivos para los alumnos sin olvidar el currículo.

Muy relacionado con lo anterior, es el tipo de actividades- tipo que en la actualidad se proponen a los alumnos y que limitan en ocasiones los procesos creativos de estos. Entendiendo la creatividad como un factor clave de las altas capacidades, y en general de los procesos educativos, me surge la pregunta de si se valora lo suficiente la creatividad de los alumnos y si esta se estimula y se trabaja en las clases. Personalmente he llegado a la conclusión de que en general se tiende a que los alumnos realicen muchas actividades con poco componente de reflexión y creatividad, debiendo plantearnos una reformulación de muchas propuestas.

Otro factor que a lo largo del proceso que he llevado a cabo me parece oportuno destacar, y que no es desconocido, es la importancia de los diferentes contextos para el éxito académico final y el traslado posterior de estos talentos al mundo laboral. El *factor oportunidad* es de gran importancia en los alumnos con altas capacidades, tener capacidades no garantiza tener éxito y se precisa de entornos escolares y familiares que faciliten el desarrollo de este potencial cognitivo; manifestándose, una vez más, el contexto como determinante en los procesos escolares.

Además de la importancia de los diferentes contextos, de mucha trascendencia para el desarrollo de planes como el que he descrito es la implicación docente y las ganas de mejorar los procesos e innovarlos. La implicación y la innovación deberían ser características inherentes a la labor educativa. Plantear y llevar a cabo estrategias metodológicas como la que he descrito, o estrategias como el mentorazgo, tan poco desarrolladas en la actualidad, exigen de la implicación de los profesionales y cierto grado de compromiso hacia las características de estos alumnos y en ocasiones, como ya he reflejado se tiende a homogeneizar las actividades, realizando propuestas sin considerar aspectos diferenciales en los alumnos.

Las conclusiones que he expuesto con anterioridad se refieren o están directamente relacionadas con el contexto escolar, si bien, el término tiene otras connotaciones u otras visiones desde el ámbito social. En este sentido he observado en diferentes documentos bibliográficos, y en ocasiones es palpable en la sociedad, el tender a ver a estos alumnos dentro de un contexto elitista, exclusivo y alejado de las situaciones y contextos ordinarios. En el capítulo en el que abordo la situación de las altas capacidades en diferentes países he reflejado cómo, en determinados países, se tiende a no hacer distinción por la condición de superdotado porque se entendería como privilegios hacia determinados alumnos. En España pienso que ocurre algo similar ya que asociamos las altas capacidades a familias de alto poder adquisitivo, con circunstancias poco comunes, educados en colegios privados y casi siempre en ámbitos urbanos. Todo ello nos hace pensar que se les puede discriminar positivamente. La conclusión, a tenor de lo descrito, es que perviven falsas creencias, mitos y prejuicios hacia los niños con altas capacidades ya que la realidad demuestra que hay niños con talento independientemente de su condición social, entorno geográfico, etc.

Una última conclusión a la que he llegado, parte de relacionar las altas capacidades con el mercado laboral actual, que exige entornos productivos y rendimientos inmediatos, obviando en ocasiones factores tan importantes como la investigación. Algunos autores defienden la respuesta educativa diferenciada para estos alumnos como una inversión de futuro ante previsibles logros importantes, que muchas veces precisan de un tiempo indeterminado para su consecución. En este sentido hay cierto desajuste entre lo que exige el mercado laboral, que tiende a valorar mucho la inmediatez, sin considerar

suficientemente que, en ocasiones, se invierte investigando y ofreciendo oportunidades que no obtienen beneficios inmediatos.

Al término del presente Trabajo de Fin de Grado, a modo de conclusión final, se puede decir que se han conseguido los objetivos planteados de inicio en el mismo, dentro de las limitaciones espaciales previstas. Se ha dotado de mayor profundidad al apartado concerniente a la explicación de la propuesta metodológica y se han considerado los marcos curriculares y organizativos de Castilla y León para dotar de cierta viabilidad al Plan de enriquecimiento; si bien, en su puesta en práctica serán determinantes, como he reflejado, los diferentes contextos y la implicación de alumnado y docentes.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.

Acereda, A. y Sastre, S. (1998). <i>La superdotación</i> . Madrid: Síntesis.
Álvarez, B. (2001). <i>Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa</i> . Madrid: Bruño.
Arocas, E. y Vera, G. (2012). <i>Altas capacidades intelectuales. Programa de enriquecimiento curricular</i> . Madrid: CEPE.
Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST). http://www.altascapacidadesy talentos.com/
Bados, A., Beltrán, J.A. y Pérez, L. (1987). <i>Aventura: Un curso para aprender a pensar y resolver problemas</i> . Madrid: Santillana.
Benito, Y. (1996). <i>Desarrollo y educación en los niños superdotados</i> . Salamanca: Amarú.
Benito, Y. (1999). <i>¿Existen los superdotados?</i> Barcelona: Praxis.
Centro de Identificación, Seguimiento, Formación e Investigación en el campo de la superdotación y el talento. http://www.centrohuertadelrey.com (Consulta realizada el 20 de enero de 2017).
Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León
Del Caño, M., Elices, J.A. y Palazuelo, M.M. (2003). <i>Alumnos superdotados: un enfoque educativo</i> . Valladolid: Junta de Castilla y León.

<p>Del Caño, M., Elices, J.A. y Palazuelo, M.M. (2003). <i>Necesidades educativas del alumnado superdotado. Identificación y evaluación</i>. Valladolid: Junta de Castilla y León.</p>
<p>Del Caño, M., Elices, J.A. y Palazuelo, M.M. (2007). <i>Alumnado con superdotación. Respuesta educativa</i>. Valladolid: Junta de Castilla y León.</p>
<p>Domínguez, P. (1998). <i>Inteligencia</i>. En A.J. Bueno y C. Castanedo, <i>Psicología de la educación práctica</i> (136 – 163). Madrid: CCS.</p>
<p>Equipo de Orientación Colegio Liceo de Castilla. http://altascapacidadesliceocastilla.wikispaces.com</p>
<p>Gardner, H. (1998). <i>Mentes creativas</i>. Barcelona: Paidós.</p>
<p>Genovard, C. y Castelló, A. (1990). <i>El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual</i>. Madrid: Pirámide.</p>
<p>Instrucción, de 9 de julio de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.</p>
<p>Jiménez, C. (2000). <i>Diagnóstico y educación de los más capaces</i>. Madrid: MECD/UNED/CAM.</p>
<p>Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.</p>
<p>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</p>
<p>López, M. C. (2003). <i>Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados</i>. Madrid: UCM.</p>

Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente en centros no universitarios de Castilla y León.
Orden EDU/1603/2009, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización en la Comunidad de Castilla y León.
Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.
ORDEN EDU/150/2013, de 14 de marzo, por la que se convoca a los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Castilla y León para participar en el programa «Profundización de Conocimientos» a través de proyectos de enriquecimiento curricular.
Pérez, L. (2000). <i>Desarrollo y modificabilidad cognitiva en alumnos con alta capacidad intelectual: necesidades y nuevas técnicas</i> . En F. Justicia., J.A. Amezcua y M.C. Pichardo (Coords). <i>Programas de intervención cognitiva</i> (69 – 90). Madrid: Síntesis.
Pérez, L. (coord.) (2006). <i>Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa</i> . Madrid: Síntesis.
Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León (aprobado por acuerdo de 18 de diciembre de 2003 de la Junta de Castilla y León).
Pomar, C.M. (2001). <i>La motivación de los superdotados en el contexto escolar</i> . ICE A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela.
Prieto, M. D. (1997). <i>Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado</i> . Málaga: Aljibe.

Rayo, J. (2001). <i>Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares escolares</i> . Madrid: EOS.
Renzulli, J. (2000.) <i>Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños</i> . En J.A. Beltrán: <i>Intervención psicopedagógica y currículo escolar</i> (339- 336). Madrid: Pirámide.
Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Información Educativa, por al que se acuerda la publicación del Plan de Atención al alumnado con Superdotación Intelectual en Castilla y León.
Reyero, M. y Tourón, J. (2003). <i>El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa</i> . Netbiblo S.L.
Sipán, A. (coord.) (1998). <i>Respuesta educativa para los alumnos superdotados y talentosos. (Actas del Congreso Internacional, 8-11 julio)</i> . Zaragoza: Mira Editores
Sternberg, R. J. (1990). <i>Más allá del cociente intelectual</i> . Bilbao: DDB.
Tourón, J., Peralta, F. y Raparáz, C. (1998). <i>La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas</i> . Pamplona: EUNSA.
Tourón, J. (2015). <i>Talento, educación y tecnología</i> . http://javiertouron.es/ (Consulta: 17 de febrero de 2017).
Verhaaren, P. R. (1991). <i>Educación de alumnos superdotados: Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan</i> . Madrid: MEC.

APÉNDICES AL TRABAJO DE
FIN DE GRADO.

ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS ALTAS
CAPACIDADES EN EDUCACIÓN
PRIMARIA.

Un modelo abierto a toda la clase.

Apéndice 1.

POSIBLES INSTRUMENTOS Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO.

CAPACIDAD INTELECTUAL GENERAL.

INSTRUMENTOS.	EDAD	MIDE...
FACTOR G DE CATELL R. B. Catell y A. K. S. Catell	Escala 1 de 4 a 8 años. Escala 2 a partir de 8 años. Escala 3 a partir de 15 años.	La inteligencia concebida como una capacidad mental general, o “factor g”, y mediante tareas no verbales, libre de influjo cultural.
TIG-1 Departamento I+D de TEA Ediciones, S.A.	Nivel 1. A partir de 10 años. Nivel 2. A partir de 14 años hasta adultos.	Se presentan una serie de problemas no verbales que evalúan la capacidad de abstracción y la comprensión de relaciones y permiten la medida del factor “ g ”.
RAVEN J. C. Raven	- Color y Superior: niños de 4 y 9 años (CPM). - SPM (general): de 6 años hasta adultos. - APM: adolescentes y adultos con mayor dotación.	Mide la inteligencia general. La capacidad para dilucidar patrones de asociación lógica.
D-48 P. Pichot	A partir de 12 años.	Evalúa la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas. Aprecia funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones.
D-70 F. Kowrouskey y P. Rennes	A partir de 12 años.	Es una versión paralela al D-48. Mide la inteligencia general para niveles medios y superiores.
LEITER. Escala Manipulativa Internacional de Leiter. Gale Roid y Lucy Miller	De 2 a 18 años.	Mide el potencial natural de inteligencia.

<p>NAIPES G N. García Nieto y C. Yuste</p>	<p>Nivel elemental de 10 a 12 años. Nivel medio de 13 a 16 años. Nivel superior a partir de 16 años.</p>	<p>Prueba de inteligencia general no verbal, factor “g”. Los ítems están constituidos con los naipes de la baraja española. Evalúa la capacidad del sujeto para captar y descubrir las relaciones y la ley lógica.</p>
<p>K-BIT A. S. Kaufman y N. L. Kaufman</p>	<p>Desde 4 a 90 años.</p>	<p>Mide las funciones cognitivas a través de dos test, uno de carácter verbal integrado por dos pruebas (Vocabulario), y otro de tipo no verbal (Matrices). Permite obtener un CI compuesto.</p>
<p><u>ESCALAS WECHSLER</u></p>		
<p>WPPSI: (Escala de Inteligencia para preescolar y primaria) Wechsler</p>	<p>De 4 a 6 años y medio.</p>	<p>Aspectos cuantitativos y cualitativos de la inteligencia (CI verbal, CI manipulativo).</p>
<p>WISC-IV: (Escala de inteligencia de Wechsler para niños. IV) Wechsler</p>	<p>De 6 años a 16 años y 11 meses.</p>	<p>La capacidad intelectual general y el funcionamiento de las principales áreas específicas de la inteligencia (Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento).</p>
<p>WAIS-III (Escala de inteligencia de Wechsler para adultos III) Wechsler</p>	<p>Entre los 16 y 94 años.</p>	<p>Permite obtener los clásicos CI (verbal, manipulativo y total) y cuatro índices específicos: Comprensión verbal, Organización perceptiva, Memoria de trabajo y Velocidad de proceso.</p>
<p>STANFORD-BINET. SB5, 5ª Edición. (Revisado por Gale H. Roid)</p>	<p>De 2 a 85 años</p>	<p>Evalúa la inteligencia y aptitudes cognitivas. Está formada por diez subtest. Razonamiento fluido verbal y no verbal, Conocimiento verbal y no verbal, Razonamiento Cuantitativo verbal y no verbal, Procesamiento visual-espacial verbal y no verbal, Memoria verbal y no verbal.</p>

<p>ABC de KAUFMAN. Batería de evaluación de Kaufman para Niños. A. S. Kaufman y N. L. Kaufman</p>	<p>Entre los 2 años y medio y los 12 años y medio.</p>	<p>Entiende la inteligencia como un estilo individual de resolver problemas y de procesar información.</p>
		<p>Se compone de 16 test tipificados con cuatros áreas globales de funcionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento Secuencial. - Procesamiento Simultáneo. - Procesamiento Mental Compuesto. - Conocimientos.
<p>MSCA (Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad). D. McCarthy.</p>	<p>Desde 2 años y medio hasta los 8 años y medio.</p>	<p>El Índice General Cognitivo no es equiparable al CI, sino que se debe considerar una medida del nivel de desarrollo que posee el niño (Índice General Cognitivo). La batería está integrada por 18 test que dan lugar a 5 escalas (verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, memoria y motricidad).</p>

APTITUDES ESPECÍFICAS.

Aptitud de memoria.

<p>MY. Test de Memoria. C. Yuste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel elemental. 7 - 8 años. - Nivel I. 8-10 años. - Nivel II. 10-13 años. - Nivel III. 14- 18 años. 	<p>Mide la memoria inmediata de imágenes, palabras, números y relatos.</p>
<p>MAI. Memoria auditiva inmediata. A. Cordero</p>	<p>- De 9 a 13 años</p>	<p>Mide la memoria inmediata lógica, numérica y asociativa.</p>
<p>BADyG (Memoria). Carlos Yuste, Rosario Martínez y José Luis Galve.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - BADyG I de 4 a 6 años. - BADyG EI de 6 a 8 años. - BADyG E2 de 8 a 10 años. - BADyG E3 de 10 a 13 años. - BADyG M de 12 a 16 años. - BADyG S de 16 a 18 años. 	<p>Memoria inmediata: mide la capacidad retentiva de significados escuchados en una narración y seguido visualmente en un espacio gráfico.</p> <p>BADyG EI: Memoria inmediata.</p> <p>BADyG E2, E3 y M: Memoria visual ortográfica y Memoria de relato oral.</p>

Aptitud numérica.

INSTRUMENTO	EDAD	MIDE...
BADyG (Aptitud numérica) Carlos Yuste, Rosario Martínez y José Luis Galve	- BADyG I de 4 a 6 años. - BADyG EI de 6 a 8 años. - BADyG E2 de 8 a 10 años. - BADyG E3 de 10 a 13 años. - BADyG M de 12 a 16 años. - BADyG S de 16 a 18 años.	Cálculo numérico: evalúa la rapidez y seguridad para realizar sencillos cálculos numéricos de sumar y restar. Badyg I: Conceptos cuantitativos - numéricos (CN). Badyg EI y E2: Problemas numérico-verbales (Rn) y Cálculo numérico (Sn). Badyg E3 y M: Series numéricas (Rn) y Problemas numéricos (Sn).

Aptitud espacial.

TEST DE CARAS. Test de percepción de diferencias. L.I. Thurstone y M.Yela	- A partir de 6 años.	Evalúa las aptitudes perceptivas y de atención.
REVERSAL TEST Edfeldt, 1955; Villega, 1986.	- A partir de 6 años.	Test de pronóstico o predicción del éxito en el aprendizaje de la lectura. Evalúa la madurez perceptiva y la capacidad de estructuración espacial de las figuras.
FROSTIG Test de desarrollo de la percepción visual M. Frostig	- De 3 a 7 años.	Evalúa el grado de madurez de la percepción visual.
BADYG (Aptitud espacial) Carlos Yuste, Rosario Martínez y José Luis Galve	- BADyG I de 4 a 6 años. - BADyG EI de 6 a 8 años. - BADyG E2 de 8 a 10 años. - BADyG E3 de 10 a 13 años. - BADyG M de 12 a 16 años. - BADyG S de 16 a 18 años.	BaDyG I: Rompecabezas. BADyG E1: Matrices lógicas y figuras giradas. BADyG E2: Matrices de figuras y figuras giradas (Fe). BADFyG E3: Matrices de figuras, encajar figuras y discriminar diferencias. BADyG M: Matrices lógicas, encajar figuras y discriminación de diferencias.

INSTRUMENTO	EDAD	MIDE...
BADyG (Razonamiento lógico) Carlos Yuste, Rosario Martínez y José Luis Galve.	<ul style="list-style-type: none"> - BADyG I de 4 a 6 años. - BADyG EI de 6 a 8 años. - BADyG E2 de 8 a 10 años. - BADyG E3 de 10 a 13 años. - BADyG M de 12 a 16 años. - BADyG S de 16 a 18 años. 	<p>Es la capacidad general actual para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información.</p> <p>Badyg I. Para evaluar el razonamiento se tiene en cuenta la habilidad mental no verbal y las relaciones lógicas.</p> <p>Badyg E1, E2, E3 y M, se calcula con la suma de tres pruebas con tres tipos diferentes de contenidos: Relaciones analógicas, (Rv), Problemas numéricos, (Rn) y Matrices Lógicas (Re).</p>

Aptitud verbal

INSTRUMENTOS	EDAD	MIDE...
PEABODY. Test de vocabulario en imágenes. Ll. M. Dunn, L.M. Dunn y D. Arribas.	De 2 años y medio a 90 años.	Test de vocabulario en imágenes. Evalúa aspectos verbales: nivel de vocabulario comprensivo
BADyG. Batería de aptitudes diferenciales y generales. Carlos Yuste, Rosario Martínez y José Luis Galve.	<ul style="list-style-type: none"> - BADyG I de 3 años y 9 meses hasta 6 años y 11 meses como máximo. - BADyG EI de 6 a 8 años. - BADyG E2 de 8 a 10 años. - BADyG E3 de 10 a 13 años. - BADyG M de 12 a 16 años. - BADyG S de 16 a 18 años 	Ejemplo en el Badyg I de infantil: Conceptos cuantitativos - numéricos información y vocabulario gráfico.
ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. S. A. Kirk, J. J. McCarthy y W.D. Kirk.	De 3 a 10 años.	Evaluación del proceso de comunicación (percepción, interpretación o transmisión).
PLON-R Prueba de Lenguaje oral Navarra - Revisada G. Aguinaga, M.L. Armentia, A. Fraile, P. Olangua y N. Uriz	De 3 a 6 años.	Evalúa el desarrollo del lenguaje oral.

Tabla 3 (a, b, c, d y e) : Instrumentos y Pruebas de evaluación del alumno.

FUENTE: Gallego Gutiérrez, M^a. I., Morales Campo, J. y Rey Lobato, A. (2013).

Evaluación y respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Centro de Formación e Innovación Educativa de Segovia (Curso de formación al profesorado).

Apéndice 2.

DATOS DEL INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CASTILLA Y LEÓN. CURSO 2014 – 2015.

61

Evolución del alumnado con sobredotación intelectual por provincias: 2005-2014

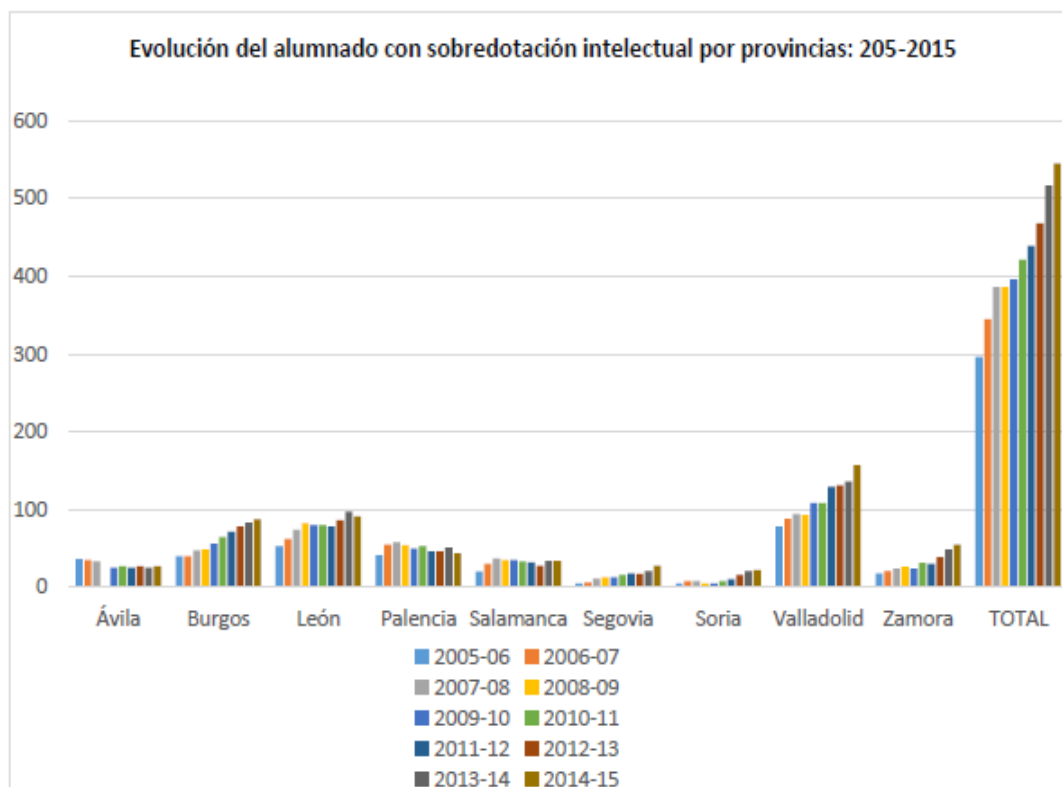


Imagen 4: Evolución del alumnado de altas capacidades por provincias en Castilla y León.

Alumnado con necesidades educativas específicas con superdotación, altas capacidades específicas o precocidad intelectual.

Curso 2014-2015

	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria	Total	Alumnado flexibilizado
Ávila	1	18	8	27	0
Burgos	1	50	36	87	3
León	2	52	37	91	0
Palencia	0	21	23	44	1
Salamanca	1	19	14	34	1
Segovia	0	13	15	28	0
Soria	1	18	3	22	0
Valladolid	1	83	73	157	3
Zamora	2	37	16	55	0
Total	9	311	225	545	8

Imagen 5: Alumnado de altas capacidades por etapas en Castilla y León.

FUENTE: Consejo Escolar de Castilla y León (2016).

Informe sobre la Situación del Sistema Educativo en Castilla y León (Curso 2014/15)

Edita Junta de Castilla y León.

Apéndice 3.

RÁNKING DE PAÍSES ATENDIENDO A SU COCIENTE INTELECTUAL SEGÚN UN ESTUDIO EFECTUADO POR LYNN, VANHANEN Y WICHERTS (2014) EN 113 PAÍSES.

Rango.	País.	%.
1	<u>Singapur</u>	108
2	<u>Corea del Sur</u>	106
3	<u>Japón</u>	105
4	<u>Italia</u>	102
5	<u>Islandia</u>	101
5	<u>Mongolia</u>	101
6	<u>Suiza</u>	101
7	<u>Austria</u>	100
7	<u>China</u>	100
7	<u>Luxemburgo</u>	100
7	<u>Países Bajos</u>	100
7	<u>Noruega</u>	100
7	<u>Reino Unido</u>	100
8	<u>Bélgica</u>	99
8	<u>Canadá</u>	99
8	<u>Estonia</u>	99
8	<u>Finlandia</u>	99

8	<u>Alemania</u>	99
8	<u>Nueva Zelanda</u>	99
8	<u>Polonia</u>	99
8	<u>Suecia</u>	99
9	<u>Andorra</u>	98
9	<u>Australia</u>	98
9	<u>República Checa</u>	98
9	<u>Dinamarca</u>	98
9	<u>Francia</u>	98
9	<u>Hungría</u>	98
9	<u>Letonia</u>	98
9	<u>España</u>	98
9	<u>Estados Unidos</u>	98
10	<u>Bielorrusia</u>	97
10	<u>Malta</u>	97
10	<u>Rusia</u>	97
10	<u>Ucrania</u>	97

Tabla 4: Ranking de países atendiendo a su C.I.

FUENTE: Richard Lynn, Tatu Vanhanen, Jelte Wicherts. (2014).

Http://www.photius.com/rankings/national_iq_scores_country_ranks.html.

(Consulta 23 de abril de 2017).

Apéndice 4.

TIPOLOGÍA DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN CASTILLA Y LEÓN.

3. GRUPO ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades de carácter intelectual, y de acuerdo con las siguientes tipologías:

65

TIPOLOGÍA
PRECOCIDAD INTELECTUAL
TALENTO SIMPLE, MÚLTIPLE O COMPLEJO
SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

- *Precocidad Intelectual*

Alumnado en el que la identificación de necesidades educativas evidencia la existencia de rasgos indicativos de un nivel intelectual superior al ordinario de acuerdo con su edad, y que, presumiblemente, se trata de un desarrollo intelectual precoz. Esta situación se observa en edades inferiores a 12-13 años.

- *Talento simple, múltiple o complejo*

Alumnado en el que la valoración determina la existencia de rasgos que indican una o varias capacidades intelectuales superiores en algunos aspectos específicos del ámbito curricular, sin que proceda incluirlo en el apartado anterior.

- *Superdotación Intelectual*

Alumnado a partir de 12-13 años que disponen de un nivel elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales, así como altos niveles de creatividad. El perfil del superdotado se caracteriza por su gran flexibilidad, lo que significa una buena aptitud para tratar con cualquier tipo de información o manera de procesarla.

Imagen 6: Tipología de las altas capacidades en Castilla y León

FUENTE: Tomado de **Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado**, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad educativa de apoyo educativo escolarizado en los centros educativos de Castilla y León.

Apéndice 5.

ASPECTOS PREVIOS A CONSIDERAR ANTES DE LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.



Figura 4: Aspectos a considerar antes de la elaboración de la propuesta.

Apéndice 6.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

	4	3	2	1
Presentación	El texto está limpio sin manchas ni borrones, respeta los márgenes y delimita las partes del texto.	El texto, en alguna parte, presenta alguna mancha o borrón, pero respeta los márgenes y delimita las partes del texto.	El texto no se presenta limpio ni delimita las partes del texto aunque sí respeta los márgenes.	El texto no se presenta limpio, ni respeta los márgenes ni delimita las partes del texto.
Contenido	El texto desarrolla los contenidos a tratar aportando detalles y toda la información necesaria, con un vocabulario específico.	El texto desarrolla los contenidos aportando detalles, pero no toda la información necesaria.	En el texto aparecen contenidos del tema, pero de manera muy escueta y sin dar muchos detalles ni información.	En el texto no aparecen contenidos referidos al tema propuesto, habla de otra cosa.
Estructura	Realiza un inicio, desarrollo y final adecuado	El texto presenta dos partes de forma adecuada, pero una no.	El texto presenta alguna parte de forma adecuada y las otras no.	El texto no presenta ni inicio, ni desarrollo, ni final adecuado.
Gramática	En el texto, utiliza frases usando la gramática aprendida de manera adecuada.	En el texto, aparecen frases con algunos errores gramaticales.	En el texto, utiliza algunas frases usando la gramática aprendida aunque comete muchos errores.	En todo el texto utiliza frases mal escritas sin respetar la gramática aprendida.
Legibilidad	En todo momento el texto es legible.	En alguna parte el texto no es legible.	La mayoría del texto no es legible.	El texto es ilegible.
Ortografía	No comete ninguna falta de ortografía.	Comete alguna falta de ortografía.	Comete varias faltas de ortografía.	Comete muchas faltas de ortografía.

Tabla 5: Rúbrica para evaluar la expresión escrita.

FUENTE: Anaya Ediciones (2015)

Apéndice 7.

RÚBRICA DE VALORACIÓN DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR Y LIDERAZGO.

	4	3	2	1
¿Maneja habilidades de negociación en la toma de decisiones grupales?	Escucha con atención cuál es la posición del otro. Genera alternativas de solución intentando integrar los intereses de ambos y consigue alcanzar acuerdos.	Escucha las posiciones de sus compañeros y llega a acuerdos. En algunos casos superpone su interés al de los demás, pero es capaz de reconocerlo y corregirlo.	Escucha a sus compañeros, pero en la negociación trata de imponer su criterio, lo que dificulta la toma de acuerdos grupales.	Asume las decisiones de los demás sin defender su postura o intenta imponer su criterio sin importarle lo que opinen los otros.
¿Muestra iniciativa a la hora de abordar trabajos en equipo?	Desde el primer momento se dirige a sus compañeros de grupo, muestra entusiasmo por la tarea grupal, asume sus responsabilidades.	Muestra entusiasmo por la tarea grupal y asume sus responsabilidades, aunque ante las dificultades se desanima con facilidad	Muestra entusiasmo cuando se le propone una tarea grupal, pero no asume sus responsabilidades y su nivel de implicación en el grupo no es muy alto.	Su actitud es absolutamente pasiva en el trabajo de grupo. Espera siempre a ver qué hacen o proponen los demás.
¿Crea un buen clima en el trabajo de un equipo?	Asume de buen grado el rol que le corresponde. Se preocupa por cada uno de los miembros del grupo, les anima y atiende por igual.	Asume las responsabilidades del rol encomendado. Se preocupa por todos los miembros del grupo, pero no muestra habilidades para acompañarles en el proceso de trabajo.	No trata a sus compañeros por igual en el desarrollo de la función. Se deja llevar por sus afinidades personales o las expectativas que tiene sobre ellos.	No se preocupa por sus compañeros y genera tensiones por su actitud en el trabajo grupal.

Tabla 6: Rúbrica de valoración del espíritu emprendedor y liderazgo.

FUENTE: Anaya Ediciones (2015)

Apéndice 8.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO.

	4	3	2	1
Participación	Participo por iniciativa propia en el desarrollo del trabajo.	Participo casi siempre aunque algunas veces necesito que me lo indiquen.	Participo en el grupo solo cuando me lo pide el profesor o la profesora o algún compañero o compañera.	No participo y dejo que mis compañeros y compañeras lo hagan todo.
Interacción	Me relaciono muy bien con todos los miembros del grupo aunque no sean mis amigos.	Me relaciono con todos los miembros del grupo, pero solo si son mis amigos.	Me relaciono solo con algún miembro del grupo.	Me cuesta relacionarme con los miembros de mi grupo, intento apartarme.
Contenidos	Aporto muchas ideas relacionadas con el tema, no solo las trabajadas sino otras	Aporto bastantes ideas sobre el tema, pero solo las tratadas en la clase.	Aporto ideas pero muchas no tienen nada que ver con el tema trabajado.	No apporto ideas relacionadas con el tema.
Toma de decisiones	Sugiero posibles soluciones, y defiendo y argumento mis propuestas.	Sugiero posibles soluciones y comparto con el grupo la decisión tomada.	Sugiero posibles soluciones, pero dejo que los miembros del grupo elijan.	Estoy en silencio, sin aportar soluciones ni elegir una respuesta posible.
Respeto de las normas	Siempre respeto las normas del grupo y sé controlarme.	Respeto las normas del grupo, salvo contadas excepciones.	Respeto alguna norma del grupo.	No respeto ninguna norma del grupo.

Tabla 7: Rúbrica de evaluación del trabajo cooperativo.

FUENTE: Anaya Ediciones (2015)

Apéndice 9.

RÚBRICA DE AUTONOMÍA E IMPLICACIÓN DEL ALUMNO DURANTE EL PLAN.

70

	4	3	2	1
¿Maneja habilidades de negociación en la toma de decisiones grupales?	Escucha con atención cuál es la posición del otro. Genera alternativas de solución intentando integrar los intereses de ambos y consigue alcanzar acuerdos.	Escucha las posiciones de sus compañeros y llega a acuerdos. En algunos casos superpone su interés al de los demás, pero es capaz de reconocerlo y corregirlo.	Escucha a sus compañeros, pero en la negociación trata de imponer su criterio, lo que dificulta la toma de acuerdos grupales.	Asume las decisiones de los demás sin defender su postura o intenta imponer su criterio sin importarle lo que opinen los otros.
¿Muestra iniciativa a la hora de abordar trabajos en equipo?	Desde el primer momento se dirige a sus compañeros de grupo, muestra entusiasmo por la tarea grupal, asume sus responsabilidades.	Muestra entusiasmo por la tarea grupal y asume sus responsabilidades, aunque ante las dificultades se desanima con facilidad	Muestra entusiasmo cuando se le propone una tarea grupal, pero no asume sus responsabilidades y su nivel de implicación en el grupo no es muy alto.	Su actitud es absolutamente pasiva en el trabajo de grupo. Espera siempre a ver qué hacen o proponen los demás.
¿Crea un buen clima en el trabajo de un equipo?	Asume de buen grado el rol que le corresponde. Se preocupa por cada uno de los miembros del grupo, les anima y atiende por igual.	Asume las responsabilidades del rol encomendado. Se preocupa por todos los miembros del grupo, pero no muestra habilidades para acompañarles en el proceso de trabajo.	No trata a sus compañeros por igual en el desarrollo de la función. Se deja llevar por sus afinidades personales o las expectativas que tiene sobre ellos.	No se preocupa por sus compañeros y genera tensiones por su actitud en el trabajo grupal.

Tabla 7: Rúbrica de evaluación del trabajo cooperativo.

FUENTE: Anaya Ediciones (2015)

Apéndice 10.

CÓMO AFRONTAR EL BAJO RENDIMIENTO EN ESTOS NIÑOS.

ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR EL BAJO RENDIMIENTO NIÑOS/AS ALTAS CAPACIDADES.
<ul style="list-style-type: none">. Motivar e implicar personalmente al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.• Considerar su excepcionalidad y diferenciación, para dar una respuesta educativa adecuada.• Pedirle que ponga sus conocimientos y capacidades al servicio de sus compañeros y compañeras.• Identificar sus potenciales y también sus lagunas para paliarlas y compensar los desajustes.• Favorecer la comunicación entre el profesorado y las familias. Esto es muy importante para prevenir y remediar el bajo rendimiento.• Cambiar las falsas expectativas y prejuicios que mantienen los padres y el profesorado. Es preciso que ambos sean honestos y digan al niño o niña el potencial y sus posibilidades para obtener logros superiores, así como la responsabilidad para poner sus capacidades al servicio de los compañeros y compañeras y de la sociedad.• Descubrir sus intereses para canalizarlos adecuadamente.• Enseñarlo a aceptar que el profesorado tiene limitaciones de tiempo para atenderlo, porque, a su vez, ha de atender a todo el alumnado del aula.• Animarlo a actuar de mediador con sus compañeros y compañeras. Esto significa que comparta y reparta sus conocimientos.• Ayudarlo a establecer hábitos de trabajo y de organización.• Utilizar todos los recursos materiales y humanos para favorecer el desarrollo del potencial.• Enseñarlo a afrontar la frustración.• Enseñarlo a ser tolerante con los otros.• Utilizar su sentido del humor de forma positiva y constructivamente.• Enseñarlo a aceptar el consejo y el apoyo de la familia y del profesorado.• Hacerlo consciente de que sepan que todas las áreas curriculares son igualmente importantes.• Reconocer y apoyar el logro en cualquier área.

Imagen 7: Estrategias para afrontar el bajo rendimiento en estos alumnos

FUENTE: Asociación para el desarrollo y la orientación de las altas capacidades de Sevilla.

(Junta de Andalucía)

www.juntadeandalucia.es/.../ALTAS_CAPACIDADES_perfiles_3_paginas_mas.pdf.

(Consulta 11 de mayo de 2017).

