

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Una propuesta de intervención para las
altas capacidades

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Noelia Alonso Fernández

Tutora: Marina Álvarez Hernández

Junio 2020

ÍNDICE

1	JUSTIFICACIÓN.	1
2	INTRODUCCIÓN.	1
3	MARCO TEÓRICO.	2
3.1	¿QUÉ SON LAS ALTAS CAPACIDADES?: TIPOS.	2
3.1.1	Mitos.	5
3.1.2	Modelos explicativos.	6
3.1.3	Normativa legal.	11
3.1.4	Características.	13
3.1.5	Necesidades.	16
3.1.6	Detección y evaluación.	16
3.1.7	Intervención.	20
3.2	MEDIDAS EDUCATIVAS.	22
4	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	25
4.1	DESCRIPCIÓN.	25
4.2	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	27
4.3	PUESTA EN MARCHA.	29
4.4	EVALUACIÓN FINAL.	30
5	CONCLUSIONES.	33
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	35
6.1	GENERAL.	35
6.2	NORMATIVA NACIONAL (ORDEN CRONOLÓGICO).	37
7	ANEXOS.	39

1 JUSTIFICACIÓN.

Este Trabajo de Fin de Grado se orienta al estudio del alumnado con Altas Capacidades (a partir de ahora AACC), ya que es un colectivo, desde nuestro punto de vista, muy interesante para trabajar.

Todavía hoy en muchos contextos se cree que el alumnado AACC no debe de ser atendido en la escuela. Desde nuestra percepción, esta es una idea equivocada. Durante nuestros periodos de prácticas, hemos comprobado que existe bastante desconocimiento sobre cómo estimular y motivar al alumnado con estas características. Observamos que se dispone de numerosos recursos para atender al alumnado con bajas capacidades, pero no para el caso opuesto.

Por todo ello, en este trabajo planteamos una intervención mediante actividades de ampliación que se han podido llevar a cabo con un alumno al que describiremos en el apartado 4. Al final de este trabajo podremos concluir que hemos llevado la propuesta al aula consiguiendo resultados óptimos.

2 INTRODUCCIÓN.

Para desarrollar este trabajo hemos abordado, desde un punto de vista teórico, todo lo relativo a las AACC, distinguiendo diferentes tipos y mitos que existen en la actualidad y con los que debemos de romper. Además, se muestran distintos tipos de modelos explicativos que han existido y existen a lo largo de diferentes épocas. A continuación, se exponen diferentes leyes que han tenido relevancia dentro de este ámbito. Cada individuo posee unas características y unas necesidades que lo hacen único, a partir de las cuales se determina la detección y evaluación tempranas para poder llevar a cabo una intervención correcta. Seguidamente se muestran tres tipos de medidas educativas que debemos de llevar a la práctica adaptándonos a cada caso.

Dentro de la propuesta de intervención, la primera parte se basa en una descripción del alumno con el que hemos estado trabajando. Posteriormente, se aborda la propuesta, la puesta en marcha y la evaluación final del caso.

Para finalizar, se exponen las conclusiones deducidas tanto del marco teórico como del práctico, para continuar con las referencias bibliográficas que hemos utilizado y los anexos.

3 MARCO TEÓRICO.

El marco teórico que se expone a continuación está dividido en dos grandes bloques. El primero corresponde a la explicación de las AACC con sus diferentes subapartados, y, la segunda parte, la hemos dedicado a las medidas de intervención que contempla el sistema educativo español.

3.1 ¿QUÉ SON LAS ALTAS CAPACIDADES?: TIPOS.

Tendemos erróneamente a pensar en superdotación o talento como sinónimo de altas capacidades (AACC). Actualmente es difícil definir este término debido a la cantidad de conceptos que engloba, aunque la Revista de Educación Inclusiva propone la siguiente definición:

“El concepto de altas capacidades que introduce la LOE, aunque no lo define, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños/as precoces, y por qué no, sobre todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias del alumnado bien dotado”. (Revista de Educación Inclusiva nº 1, 2008: 105).

Por lo tanto, cuando hablamos del alumnado con AACC no nos estamos refiriendo únicamente a los superdotados, sino al que muestra unas capacidades superiores al resto. Existen distintos tipos de los que hablaremos más adelante.

Este colectivo es altamente heterogéneo, pero numerosos autores defienden que comparten una serie de características generales relacionadas con la inteligencia, la creatividad y el talento. En cuanto a aspectos como la personalidad o las habilidades sociales presentan mayor variabilidad, tanta como nos podemos encontrar en el resto de la población. Sus peculiaridades en determinadas ocasiones suponen una ventaja, pero a su vez, también de ellas se pueden derivar dificultades que podemos detectar, en mayor medida, en el ámbito escolar. Esta idea queda recogida en la siguiente tabla adaptada de Clark (1992) y Seago (1974):

CARACTERÍSTICAS Y POSIBLES VENTAJAS	POSIBLES INCONVENIENTES
Facilidad y rapidez en nuevos aprendizajes.	Pueden aburrirse fácilmente y frustrarse ante la monotonía.
Amplia capacidad verbal .	Pueden parecer sabiondos y desafiantes .
Gran activación mental y motivación .	Si no reciben los estímulos que necesitan aparece la frustración .
Curiosidad .	Pueden parecer prepotentes y provocar pesadez ante la necesidad de comprender lo que les rodea o interesa.

Capacidad de concentración y compromiso con sus objetivos.	Pueden priorizar aquello que les llama la atención y desatender el resto de la tarea.
Hipersensibilidad emocional y de estímulos.	Pueden tener problemas a la hora de gestionar sus emociones y ser propensos al fracaso, al rechazo, a determinados estímulos...
Alta capacidad de observación .	El interés por la tarea va a determinar la atención que muestre hacia ella.
Perfeccionismo y meticulosidad .	Pueden llegar a oponerse a tareas en las que no esté asegurado el éxito o imponerse metas irrealistas que les produzcan decepción.
Gran sentido de la justicia y otros valores morales.	Tienen preocupaciones propias de edades superiores a la suya ante las que se muestran intolerables.
Inconformidad e independencia de opinión .	Pueden cuestionar todas las pautas o normas establecidas mostrándose contrarios a opiniones distintas a las suyas.
Pensamiento de “ ser diferentes ”.	Pueden llevar a aislarse si se sienten incomprendidos y diferentes con sus iguales.
Poco sentido del humor .	Pueden sentirse incomprendidos cuando lo muestran y utilizarlo para atacar al resto.
Gran capacidad de imaginación y fantasía .	Pueden no necesitar al resto y gestionarse un entretenimiento autónomo .

Tabla I: Características, ventajas e inconvenientes de las AACC (Clark: 1992; Seagoe: 1974).

Como hemos mencionado anteriormente, dentro del abanico de las AACC se distinguen los siguientes tipos que, de forma equivocada, en numerosas ocasiones se utilizan como sinónimos:

- Superdotación.

El alumnado superdotado se caracteriza por su buena memoria, su capacidad de atención y concentración y su flexibilidad cognitiva para solucionar determinados problemas y adaptarse a los cambios que acontezcan. Además, si han sido estimulados de forma adecuada presentan gran confianza en sí mismos y autoestima elevada, lo que lleva a que posean una personalidad equilibrada y definida (Aretxaga, 2013).

Por lo tanto, cuando hablamos del alumnado superdotado debemos de tener en cuenta que su rendimiento intelectual le permite dominar cualquier área, ya que disponen de un gran abanico de recursos en cuanto a aptitudes y capacidades intelectuales.

- Talento.

La persona talentosa es aquella que “muestra habilidades específicas en áreas muy concretas” (Torrego, 2011: 14).

Siguiendo esta definición, nos podemos encontrar personas con talento académico, matemático, verbal, motriz, social, artístico, musical, creativo... cada una dominando el ámbito concreto en el que destaca y con características diferentes que los singularizan.

Castelló y Battle (1998) proponen la siguiente clasificación:

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

En numerosas ocasiones se confunde el talento académico con la superdotación, pero debemos de tener en cuenta que, aunque tienen una buena inteligencia, no tiene por qué ser excepcional. Además, la persona talentosa posee mayores habilidades sociales y de relación que la superdotada. En el ámbito educativo hay que destacar el talento complejo mencionado anteriormente, que se distingue del resto por los buenos resultados en las calificaciones escolares y los recursos verbales, lógicos y de gestión de memoria que estos poseen. Esta virtud es la que el profesorado detecta con mayor frecuencia (Aretxaga, 2013: 12).

- Precocidad.

Es aquel alumnado que muestra un desarrollo mucho más rápido que el del resto de sus iguales, pero, una vez llegada la etapa de la madurez, este se normaliza. Por lo tanto, no posee superdotación, aunque en edades tempranas pueden ser términos que se confundan. El hecho de no poseer estas características no implica que no deba de ser estimulado durante el periodo escolar.

Las altas capacidades suelen ir acompañadas de una precocidad, pero, en ocasiones, puede no haber sido manifestada.

- Genio.

Según Juan Carlos Torrego, genio es una “persona que por unas capacidades excepcionales en inteligencia y creatividad ha creado un obra importante y significativa para la sociedad” (Torrego, 2011: 16). El superdotado puede ser talentoso o precoz, pero no obligatoriamente un genio.

Estos son los tipos que las altas capacidades engloban, teniendo en cuenta que cada uno tienen sus particularidades y que, por lo tanto, no debemos utilizarlos como términos sinónimos.

3.1.1 Mitos.

Existen distintos estereotipos sobre las AACC que han conllevado a que durante años se tenga una visión negativa sobre este colectivo, fomentando la idea de que no necesitan ningún tipo de ayuda o intervención. Solo si rompemos con estos prejuicios podemos lograr un apoyo enriquecedor para este alumnado.

Los mitos que recoge Aretxaga en el documento *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (2013) son:

- A. *“El alumnado altas capacidades triunfa académicamente y en todas las áreas”*: se tiende a pensar que este tipo de alumnado sabe sobre todos los temas que nos podemos encontrar. Aunque en algunos casos puede ser posible, no tienen que destacar necesariamente en todas las áreas, ya que pueden llegar a fracasar escolarmente. Existen diversos autores que defienden que el éxito en el ámbito escolar no viene determinado únicamente por una buena intelectualidad.
- B. *“El alumnado con altas capacidades intelectuales avanza por sí mismo y puede lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda”*: el hecho de que aprendan con rapidez no implica que no necesiten apoyos u orientación, ya que necesitan tanta ayuda como el resto del alumnado. De lo contrario, puede llevar al fracaso académico.
- C. *“Estos niños y niñas necesitan una atención específica e incluso terapéutica”*: aunque existen casos excepcionales, con carácter general se encuentran bien adaptados dentro del aula y de su entorno.
- D. *“Es fácil detectarlos y/o es definitorio obtener un CI superior a 130”*: se tiene la idea equivocada de que el Cociente Intelectual es definitorio y no es el único determinante para detectar las altas capacidades.
- E. *“No necesitan estimulación e incluso les puede perjudicar”*: al igual que el resto del alumnado, necesitan una atención y una estimulación adecuada para poder potenciar sus capacidades.
- F. *“Tienen problemas para relacionarse con los de su edad”*: numerosas personas tienen dificultades relacionadas con las habilidades sociales. Es cierto que pueden necesitar ayuda para relacionarse con el resto de sus compañeros o compañeras, pero no podemos generalizar esta idea a todo el colectivo. Suele interactuar con personas con las que comparten interés y, en ocasiones, son de edades superiores a la suya.
- G. *“Se trata de personas inestables, débiles, enfermizas que triunfan en el ámbito académico profesional, pero no en lo social; o todo lo contrario, que son líderes y*

que gozan de una excelente salud emocional”: una vez más, se suelen adaptar bien a su entorno y a situaciones nuevas, pero siempre pueden darse casos donde estas circunstancias no se den de la mejor forma.

- H. *“El alumnado con altas capacidades generalmente se aburre en la escuela”*: este mito se cumple en aquellas ocasiones donde sus necesidades no son atendidas y no son estimulados acorde a ellas. Si en la escuela se llevan a cabo medidas como las que explicaré en el apartado de medidas educativas, esto no sucede.
- I. *“Todos los niños/as con altas capacidades son precoces y desde muy pequeños pueden mostrar sus características”*: aunque con carácter general suelen mostrar actitudes que indican estas capacidades desde edades tempranas, esta no es una característica que se de en todos los casos, ya que en ocasiones su desarrollo puede ser tardío.
- J. *“Hay más personas con altas capacidades entre quienes provienen de niveles socioculturales altos que entre los que viven en otros más desfavorecidos”*: se tiende a pensar de esta forma porque, como es obvio, el ambiente es un factor determinante en cualquier ámbito. Probablemente se detecten más casos en familias con un nivel medio/alto porque tienen más recursos para favorecer el ambiente sociocultural.

Estos son solo algunos mitos que existen sobre el alumnado altas capacidades y que, en la mayoría de las ocasiones, crean una imagen errónea que difiere bastante de la realidad.

3.1.2 Modelos explicativos.

A lo largo de la historia, han surgido distintos modelos que han ido evolucionando y que tratan de explicar las altas capacidades estableciendo una serie de características o rasgos comunes. Existen teóricos, para los cuales, cuyo principal determinante es la inteligencia, pero en los años 80 autores como Gardner cambiaron esa concepción. Para Gardner, “la inteligencia tiene que ver con la capacidad para resolver problemas y elaborar productos en un espacio natural y estimulante” (Gardner, 1998: 14). Por lo tanto, lo primordial no es el cociente intelectual, sino el entorno y su estimulación.

A continuación, se exponen los modelos explicativos más destacados extraídos del documento *Alumnado con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (Torrego, 2011: 16-19):

a) Modelos basados en el rendimiento.

Defienden que es necesario tener un nivel de capacidad determinado para considerarse altas capacidades, pero este no es un criterio excluyente para determinar un alto rendimiento.

Dentro de este marco destaca J. S. Renzulli, con su Teoría de los Tres Anillos o Modelo de Enriquecimiento Triádico (1978). En ella establece tres variables que están relacionadas, de forma que todas son igual de importantes:

- *Habilidades intelectuales superiores a la media, es decir, superiores a 130*: es importante resaltar que el CI nos puede dar información, pero no es un factor determinante. Lo cierto es que este alumnado ha de tener una facilidad para aprender que destaque por encima del resto de sus compañeros.
- *Creatividad*: se refiere a la originalidad de sus tareas, sus curiosidades, el tipo de preguntas...
- *Compromiso o motivación hacia la tarea*: este colectivo suele ser muy perseverante en sus tareas, dedicándoles mucho tiempo. Es importante señalar que, en el ámbito escolar, podemos no detectar esta característica porque las tareas que se proponen pueden ser desmotivadoras.

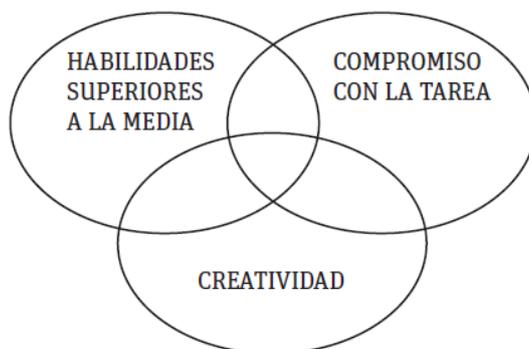


Figura I. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (Renzulli, 1978).

Teniendo en cuenta estas tres cualidades, este autor defiende que podemos destacar entre superdotación y talento. Si el alumnado posee todas ellas y se dan de forma combinada entonces nos encontraríamos en el primer caso, en el centro de la figura I. De lo contrario, si destaca en alguna de estas habilidades de forma independiente estaríamos hablando de una persona talentosa.

b) Modelos basados en la orientación sociocultural.

Para estos, la cultura y la sociedad son fundamentales en el desarrollo del individuo, así como el contexto social y familiar al que pertenezcan, determinando la correcta o incorrecta evolución del sujeto.

Tannenbaum con su modelo Estrella de la Superdotación (1997), considera que la superdotación se da debido a cinco factores que son determinantes:

- Capacidad general.
- Aptitudes específicas excepcionales.

- Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto.
- Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes.
- Factor suerte u oportunidad.

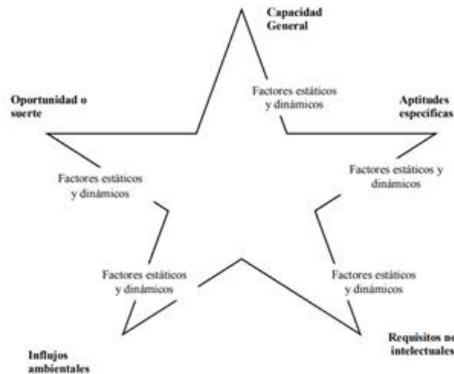


Figura II. Modelo Estrella de la Superdotación (Tannenbaum, 1997).

Este autor defiende que estos factores están influidos por otros estáticos y dinámicos que, junto a la familia, la sociedad y la personalidad pueden favorecer o dificultar su correcto desarrollo.

El Modelo de la Interdependencia Triádica de J. Mönks (1992) se basa en el creado por Renzulli y mencionado anteriormente. Lo que propone este nuevo autor es añadir los siguientes factores sociales y culturales al Modelo de los Tres Anillos:

- Familia.
- Colegio.
- Compañeros.

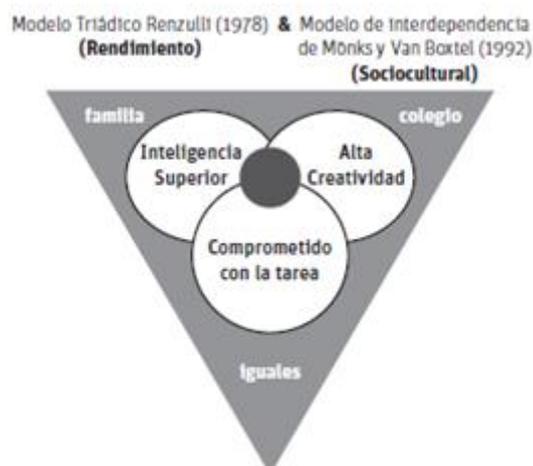


Figura III. Modelo de la Interdependencia Triádica (Mönks, 1992).

De esta forma, “en este modelo se considera la superdotación como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo y de su entorno” (Aretxaga, 2013: 16).

c) Modelos cognitivos.

En este caso se trata de saber qué estrategias cognitivas se activan cuando realizamos tareas de niveles superiores, para así poder saber cuáles son los procesos que utilizan las personas superdotadas.

La Teoría Pentagonal de Sternberg (1986) defiende que la persona superdotada debe de cumplir cinco criterios, teniendo presente el proceso que se lleva a cabo y no solo el resultado final. Además, el contexto en el que se aplican es importante:

- *Criterio de excelencia:* dominar uno o varios campos en comparación con sus iguales.
- *Criterio de rareza:* nivel de ejecución alto en algún campo que sus iguales no frecuentan.
- *Criterio de productividad:* capacidad de trabajo superior.
- *Criterio de demostrabilidad:* a través de distintas pruebas válidas y seguras comprobar la superdotación.
- *Criterio de valor:* que sus capacidades sean vistas y reconocidas por el resto.

En 2005 Sternberg presenta el modelo WISC, el cual se menciona en la descripción de la intervención que se ha llevado a cabo. Este método sirve para medir la capacidad intelectual a través de distintas pruebas basadas en la sabiduría, la inteligencia, la síntesis y la creatividad del sujeto.

d) Modelos basados en las capacidades.

El documento *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (Aretxaga, 2013: 17) menciona el Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Además de factores importantes como los cognitivos, los culturales o los ambientales, este autor incorpora otros dos relevantes: los intrapersonales e interpersonales.

En la siguiente tabla, se exponen las distintas inteligencias que en la actualidad propone Gardner:

INTELIGENCIA	CUALIDADES	¿QUIÉN?
Cinético-corporal.	Habilidad para resolver problemas, crear o transformar objetos utilizando nuestro cuerpo o partes específicas de él: transmitir un sentimiento,	Cirujanos/as, actores, deportistas, bailarines/as...

	expresar una emoción...	
Lógico-matemática.	Nos permite operar con símbolos, modelos, formulas, verificar hipótesis... mediante la capacidad lógica, matemática y científica.	Científicos/as, matemáticos/as, Ingenieros/as...
Musical.	Capacidad que nos permite crear, transformar, interpretar, analizar... distintas formas musicales.	Músicos, intérpretes, compositores/as...
Espacial.	A través de ella nos movemos en el espacio y operamos sobre él.	Marineros/as arquitectos/as, decoradores, escultores/as...
Lingüística.	Nos permite comprender, interpretar, producir, expresarnos... por medio del lenguaje.	Escritores/as, críticos literarios...
Interpersonal.	Capacidad para comprender a los demás y relacionarse.	Vendedores/as, líderes, terapeutas...
Intrapersonal.	Capacidad del conocimiento sobre nuestras propias emociones y sentimientos, conocerse a uno mismo.	Psicoterapeutas, psicólogos/as...
Naturalista.	Habilidad para comprender la naturaleza y sus relaciones.	Ecologistas, científicos/as, guías...

Tabla II: Inteligencias Múltiples de Gardner (Gardner, 2001).

Hoy en día, este autor propone incluir la inteligencia existencial para responder aspectos relativos a la muerte, la vida, al cosmos..., y la inteligencia pedagógica, referida a la capacidad de saber transmitir una idea, un saber o una destreza.

Cuando hablamos de Altas Capacidades no podemos centrarnos únicamente en el concepto de Cociente Intelectual, que, aunque es importante, no es determinante. Los autores mencionados con anterioridad han revolucionado las teorías que había en su época, las cuales se basaban en un fundamento psicométrico, para innovar y avanzar en este ámbito. Han sido importantes porque gracias a ellas se ha seguido investigando hasta llegar a modelos más actuales como el creado por Gardner, en el cual se sigue trabajando para tratar de incorporar en él todas las inteligencias que el ser humano puede poseer y debemos de desarrollar.

3.1.3 Normativa legal.

La atención a la diversidad ha sido contemplada en nuestra legislación a través de distintas leyes que han ido ampliando el concepto hasta llegar al planteamiento actual.

Desde la primera ley educativa española, la *Ley Moyano* (1857), hasta la actualidad, la normativa del Sistema Educativo Español ha ido variando a medida que se han dado los diferentes cambios de Gobierno.

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) introduce el concepto de “necesidades educativas especiales (en adelante NEE)”. Esta ley es muy importante en el ámbito que nos incumbe porque se hacen presentes las diferentes necesidades que el alumnado tiene y, aunque de forma muy simplificada, dedica los artículos 36 y 37 a su atención y escolarización. Supone un cambio necesario que complementa la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG, 1995). Esta última incorpora como novedad definir qué tipo de alumnado se encuentra dentro de este colectivo tan heterogéneo:

“Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.” (LOPEG 1995, BOE 278: 33660).

Aunque esta ley establezca una definición de NEE, no hace mención alguna a la intervención y regulación del alumnado AACC.

Es en el *Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, que modifica a la LOGSE, en el primero que se recogen las necesidades educativas de este tipo de alumnado y se incluye dentro de NEE. El artículo 10 hace hincapié en su escolarización en los centros ordinarios, la cual debe de regirse por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Por lo tanto, esta ley supone importantes avances en este ámbito.

En 1996 es cuando se empiezan a recoger aspectos relativos a la evaluación, correspondiendo esta a los Equipos de Orientación Educativa (en adelante EOE) y a los Departamentos de Orientación. Esta idea se incorpora en la *Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales*.

La *Orden de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar excepcionalmente la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales*

asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, establece en el quinto artículo la necesidad de determinar los procedimientos, trámites y documentación necesaria para llevar a cabo la flexibilización escolar del alumnado con AACC.

En la *Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*, se establece que ante cualquier medida extraordinaria que se lleve a cabo se debe de informar al tutor o tutora legal de la persona en cuestión para obtener su consentimiento por escrito.

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*, creada en el 2002, dedica su artículo 43 a los alumnos y alumnas superdotados intelectualmente. Se reconoce que las Administraciones Educativas son las encargadas de llevar a cabo una atención específica con los alumnos superdotados, para que la intervención se de lo más tempranamente posible y la respuesta educativa sea adecuada.

En 2006, con la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, se incorpora el término “necesidades específicas de apoyo educativo” (en adelante NEAE), y, por lo tanto, el alumnado NEE pasa a formar parte de un grupo más global. Dentro de NEAE, se incluyen: NEE, Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE), Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE) y Altas Capacidades Intelectuales (AACC).

Además, el Título II está dedicado a la equidad de la educación incluyendo las AACC.

Por primera vez aparece este término como sustitutivo de superdotado o sobredotación intelectual. Esto supone un gran avance ya que se trata de un concepto más global que permitió incluir dentro de este colectivo no solo a lo superdotados, también a los talentos y precoces.

La *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)* trata en su preámbulo de forma más extensa el término de “talento” que solo se citaba una vez en la LOE. Además, modifica distintos artículos entre los que destaco el 2.2, que trata sobre las medidas educativas de ampliación y enriquecimiento de las que hablaré en la segunda parte del marco teórico. También es importante el artículo 12 que se dedica únicamente a la evaluación de este tipo de colectivo. Por último, pero no menos importante, en el artículo 18 se autoriza la flexibilización escolar como tercera medida educativa.

España es uno de países que posee la legislación más avanzada en este ámbito, pero ello no es suficiente. El profesorado necesita más medios, conocimientos y formación para poder llevar a cabo una identificación temprana.

3.1.4 Características.

El alumnado AACC puede ser tan heterogéneo como el resto de la población, por lo que establecer una serie de características determinantes es complejo. Aun así, existen similitudes en aspectos como la inteligencia, la creatividad, la madurez, etc. En la siguiente tabla, adaptación de Alonso, Renzulli y Benito (2003) y Aretxaga (2013), se muestran las diferentes características que pueden presentar y que, además, interactúan entre sí y con el entorno sociocultural en el que se desarrollan:

CARACTERÍSTICAS	
Curiosidad.	Continuamente están haciendo preguntas sobre distintos temas porque necesitan saber, comprobar, descubrir.
Ganas de aprender.	Desde edades tempranas, muestran un nivel alto de energía y de concentración.
Razonan de forma compleja.	Tienen la capacidad para establecer relaciones entre distintos hechos que se dan en diferentes contextos.
Maduración precoz.	Poseen una madurez correspondiente a la de edades superiores y así la muestran cuando expresan sus pensamientos.
Disincronía entre las diferentes áreas.	Pueden sufrir un desarrollo desigual entre su parte intelectual y el resto.
Gran memoria a largo plazo.	En general, su memoria es excelente, ya que pueden memorizar tanto datos extraídos de la lectura como del día a día.
Dominio del lenguaje.	Su vocabulario es rico y preciso, superior al de sus iguales. Interpretan de forma rápida y correcta el lenguaje no verbal.
Aprendizaje rápido e inductivo.	Aprenden con rapidez y, en ocasiones, lo hacen de manera inductiva, estableciendo relaciones entre conceptos aprendidos en distintos contextos.
Sensibilidad emocional.	Son sensibles a determinadas situaciones sociales como la injusticia, aunque saben enfrentarse a la frustración y expresar sus emociones previamente. En ocasiones pueden mostrar timidez para expresar sus pensamientos o ideas.
Gran sentido del humor.	Poseen habilidades para percibir y para expresarse de forma cómica.
Creatividad.	Buscan plasmar su creatividad en las

	distintas tareas, así como que esta sea una característica de las actividades que se le plantean para aumentar así su motivación hacia ellas. En cuanto a la solución de problemas, suelen proponer alternativas creativas. Muestran esta característica en ámbitos como música, pintura, teatro... pero también hacia la investigación, la creación de inventos...
Realización excelente de las tareas.	Buscan realizar tareas con calidad, de la mejor forma posible, mostrando un rechazo hacia la monotonía. Además, su interés se centra en actividades donde puedan mostrar su creatividad, cuestionando y evaluándose a sí mismo.
Intereses y preocupaciones impropias del alumnado de su edad.	Pueden llegar a indagar mucho sobre un tema en concreto, llegando a preocuparse por situaciones como guerras, hambre, la justicia, creación del universo, la muerte...
Capacidad crítica con las normas.	Buscan comprenderlas y su correcto cumplimiento.
Prioridad por amistades de mayor edad.	Prefieren relacionarse con personas de edad superiores a la suya, ya que estas poseen mayor vocabulario y mayores conocimientos de los que poder aprender.
Intereses variados.	Suelen presentar una amplia gama de intereses que, en ocasiones, no coincide con la de sus iguales. Les gusta investigar y utilizan distintas fuentes para hacerlo: bibliotecas, ordenador...

Tabla III: Características de las AACC (Alonso, Renzulli y Benito (2003); Aretxaga (2013).

Una característica en la que la mayoría de los autores coinciden es la disincronía. Terrasier, J. C. (1990) fue pionero en su descripción, defendiendo la heterogeneidad de los sujetos superdotados. Este teórico establece dos tipos que se mantienen en la actualidad:

1. *Disincronía externa*. Está relacionada con la escuela y la familia inmediata. A su vez se divide en:
 - *Disincronía niño-escuela*: se produce cuando el desarrollo mental va por encima al resto de sus iguales. Sigue un ritmo inferior al que su intelecto le permite. Esto puede dar fruto a unos resultados académicos inferiores a los esperados y también puede mostrar desinterés generando problemas de

disciplina. El resultado final será un fracaso escolar por parte del sujeto en cuestión. Por ello, hay que tratar de lograr un ambiente escolar óptimo para estimular al alumno.

- Disincronía niño-padres: se da cuando no recibe suficiente motivación por parte de su madre y de su padre.

2. *Disincronía interna*. Se distinguen cuatro tipos:

- Disincronía entre inteligencia-psicomotricidad: se trata de la dificultad para compaginar la gran rapidez mental con la movilidad de las extremidades. Por ejemplo, casos en los que el cerebro procesa más rápido la información de lo que la persona es capaz a escribirla.
- Disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual: cuando en las diferentes pruebas de las distintas áreas se obtienen resultados dispares. Por ejemplo, en uso de verbos en la comunicación verbal.
- Disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad: trata de la falta de aptitud para procesar las emociones o la incapacidad para asimilar toda la información captada por el alumno.
- Disincronía con sus compañeros: los niños no se sienten especialmente cómodos con compañeros de su edad, puesto que por lo general tienen distintos intereses. Buscan relacionarse con personas de mayor edad que muestren intereses similares.

De la tabla anterior, podemos deducir que el estilo de aprendizaje del alumnado con AACC es:

- Mucho más rápido y diferente al de sus iguales.
- Los contenidos son más complejos que los que le corresponden por edad.
- Tienen niveles más elevados de atención, motivación y creatividad.
- Realizan un aprendizaje inductivo, queriendo obtener resultados exitosos de sus tareas.
- Obtienen información de distintos contextos, la relacionan y extraen conclusiones.
- Su nivel de vocabulario es superior al de sus iguales.

No podemos generalizar estas características a todo el alumnado AACC, ya que no se tienen por qué manifestar todas ellas de la misma forma en todos los individuos. Al igual que sucede con el resto del alumnado, su ritmo de aprendizaje es diferente. Lo importante es observar a los sujetos para ver qué personalidad les define y ante qué situación nos encontramos, para así poder llevar a cabo una intervención correcta atendiendo a sus necesidades.

Estas características se presentan en un alto porcentaje de este tipo de alumnado, pero debemos de tener en cuenta que no siempre obtienen buenos resultados académicos,

están motivados, tienen diversos intereses, etc. Se tiene una visión estereotipada con la que debemos romper, ya que no tienen por qué ser personas perfectas y todas iguales.

3.1.5 Necesidades.

Una vez más, consideramos necesario recalcar que no todo el alumnado AACC posee las mismas necesidades. Aretxaga (2013) defiende que, teniendo en cuenta el individualismo, se pueden establecer una serie de necesidades comunes a este colectivo que le diferencia del resto. Son:

- Debemos de hacer que se acepten tal y como son, con sus aciertos y sus errores.
- Trabajar de forma global y conjunta sus necesidades cognitivas, sociales y emocionales.
- Hacer que su autoconcepto sea positivo.
- Ayudar a que se conozcan a sí mismos, las ventajas y desventajas de la alta capacidad.
- Aceptar y estimular sus ansias por aprender, su curiosidad, su necesidad de investigación... es decir, no debemos de frenar su curiosidad y sus inquietudes.
- Debemos de lograr un equilibrio entre sus capacidades y deseos y las posibilidades sociales determinadas.
- Reconocer y ayudarle en su necesidad de mostrar al resto lo que sabe.
- Debemos de estimularles constantemente todas sus capacidades e inteligencias, motivándoles en esta tarea y haciéndolo de una forma apropiada y constante.
- Darle oportunidades para que se relacione con otras personas con las que tenga intereses comunes. En ocasiones, prefieren relacionarse con individuos de edades superiores a las suyas para mantener conversaciones con un nivel de conocimiento mayor.

En definitiva, debemos de atenderles de forma correcta para que la intervención sea positiva, dándoles las herramientas necesarias para que puedan solucionar sus inquietudes con motivación.

3.1.6 Detección y evaluación.

Como se ha mencionado en el apartado sobre la normativa legal, según la LOE (2006), las administraciones educativas son las encargadas de adoptar las medidas oportunas para identificar tempranamente al alumnado AACC. Durante años se ha tenido la errónea concepción de que son alumnos perfectos en todos los ámbitos. Por ello, es necesaria una identificación más exhaustiva que pone una vez más de manifiesto la idea mencionada anteriormente.

El proceso de detección se inicia una vez que existe la sospecha de que nos encontramos ante un caso, siempre de forma coordinada entre todo el profesorado y con el asesoramiento del EOE concreto, aplicando herramientas oportunas y eficaces. Una vez que tenemos este proceso finalizado, se realiza la evaluación psicopedagógica, de la que hablaré posteriormente (Torrego, 2011).

Existen dos puntos de vista totalmente opuestos sobre la detección. Por una parte, tenemos los detractores, que defienden que no se debe de llevar a cabo porque solo sirve para etiquetar al alumnado, algo que no debemos de hacer. Por otra parte, los defensores justifican que es necesaria una identificación para conocer sus características y llevar a cabo una intervención. Desde nuestro punto de vista, la detección no es un proceso negativo, ya que no se trata de etiquetar al alumnado sino de saber ante qué caso nos encontramos para que la intervención se de lo más tempranamente posible, consiguiendo así que esta sea la adecuada y atendiendo a sus necesidades. Además, de esta forma podremos intervenir en todos los ámbitos del alumno, tanto dentro y fuera del contexto escolar como con la familia. El profesorado es el encargado de llevar a cabo esta detección.

Por lo tanto, las finalidades de este proceso son (Aretxaga, 2013):

- Conocer su perfil: sus recursos intelectuales, rendimiento, estilo de aprendizaje, intereses...
- Llevar a cabo una intervención temprana.
- Fomentar sus competencias y su potencial.
- Proporcionar las herramientas necesarias para su máximo acceso al aprendizaje y desarrollo emocional.
- Conocer las barreras de aprendizaje.
- Favorecer su evolución natural en todos los ámbitos.

El alumnado AACC suele destacar sobre sus iguales a edades tempranas tanto en el ámbito escolar como en el familiar, pero, por el contrario, también pueden existir casos totalmente opuestos donde la desadaptación sea notable.

A la hora de llevar a cabo esta fase de detección, debemos de romper con varias expectativas. La primera de ellas es creer que van a destacar en todas las áreas del ámbito académico. Aunque en ocasiones esta idea se cumpla, nos podemos encontrar también con el fracaso escolar, fruto de la desmotivación que las tareas le producen. En segundo lugar, y por ello no menos importante, se tiene la concepción de que son personas con un elevado autocontrol, totalmente independientes y maduras emocionalmente, con una gran motivación ante cualquier tarea que se les proponga. Si queremos que la identificación se lleve a cabo de la forma correcta, debemos de romper con estos pensamientos.

Este proceso debe de ser multidimensional, considerando la heterogeneidad de este grupo y teniendo en cuenta todas sus capacidades (intelectuales, sociales, emocionales, creativas...). Además, hay que llevar a cabo tanto pruebas cualitativas (observaciones) como cuantitativas (test estandarizados) de forma normalizada en el contexto social, educativo y familiar (Aretxaga, 2013).

Para llevar a cabo las pruebas cualitativas, Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002) hablan de distintos cuestionarios de nominación. A través de estos podemos recoger información de diversas fuentes mediante la observación. Entre ellos destaco:

- *Nominación entre iguales*: su objetivo es obtener información a través de las percepciones de los distintos componentes del aula, ya que, en algunas ocasiones, suelen ser líderes y reconocidos como rápidos y hábiles en sus tareas. Nos puede aportar datos relevantes, pero debemos de hacerlo con prudencia.
- *Nominación para el profesorado/tutor*: donde se recogen las observaciones del profesorado que trabaja con el alumno. Se puntúa el área social, de comunicación, de capacidad de aprendizaje y de creatividad. Es importante observar las producciones de la persona en cuestión, tanto orales como escritas, así como las preguntas que hace, el vocabulario que utiliza, los conocimientos por los que se interesa, si realiza actividades más complejas...
- *Nominación para la familia*: donde se recogen aspectos relativos a la evolución, las preferencias, intereses...

Por lo tanto, en la detección participa el propio alumnado y el profesorado, pero también otros agentes externos como puede ser la familia.

En cuanto a las pruebas cuantitativas se utilizan diferentes test estandarizados que miden la inteligencia a nivel individual y grupal, el rendimiento, las tareas escolares y la creatividad:

- *Test de inteligencia general*: una de las pruebas más destacadas en este ámbito son las Escalas de Wechsler, en las que se miden aspectos relacionados con el procesamiento lógico, verbal, de memoria, la rapidez de procesamiento y la transferencia de funciones. Este tipo de pruebas sirve de orientación.
- *Test de aptitudes específicas*: están formados por pruebas de tipo verbal, numérico, matemático, lógico, espacial y de memoria, que nos permiten saber ante qué tipo o tipos de talentos nos encontramos. Son distintos tipos de pruebas que miden de forma objetiva las diferentes aptitudes y capacidades del alumnado.
- *Pruebas de rendimiento*: son útiles para detectar el talento académico. Entre ellos se encuentra el test de Análisis Lecto-escritor (TALE).
- *Creatividad*: cabe destacar el test de Torrance, en el que se analiza la creatividad mediante pruebas de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de

respuestas. Es de gran importancia para ver si nos encontramos ante un sujeto AACC.

Si mediante estas pruebas se observa que ciertos individuos presentan puntuaciones significativamente altas, entonces se pueden aplicar las Escalas de Renzulli (SCRBSS). La Escala para la Valoración de las Características de Comportamiento de los Estudiantes Superiores es un instrumento utilizado también para la identificación del alumnado AACC, y consta de 10 escalas en las que se miden distintos aspectos (Renzulli et al., 2001):

1. Características de Aprendizaje.
2. Características Motivacionales.
3. Características de Creatividad.
4. Características de Liderazgo.
5. Características Artísticas.
6. Características Musicales.
7. Características Dramáticas.
8. Características de Comunicación: Precisión.
9. Características de Comunicación: Expresión.
10. Características de Planificación.

Cuando realizamos la evaluación diagnóstica, debemos de tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

1. En primer lugar, el CI puede variar en función de las pruebas que realicemos dependiendo del día, de la situación en la que nos encontremos, de la actitud de la persona, y de otros factores similares. Por lo tanto, no debemos de centrarnos únicamente en él y pensar que es un factor determinante e invariable (Kaufman, 2009).
2. En segundo lugar, y al igual que sucede con la detección, hay que obtener información de distintos ámbitos y no únicamente del intelectual. Así, debemos de obtener datos de la persona en cuestión, de su familia y del profesorado que interviene con él.

De esta forma, podremos determinar el perfil del individuo AACC que, posteriormente, nos permitirá saber sus necesidades y el tipo de intervención que necesita, de la que hablaré en el siguiente apartado. El objetivo último de la evaluación es la intervención.

Debemos de tener presentes los resultados de las distintas pruebas, los factores tanto internos como externos que pueden influir a la hora de su realización y la edad a la que se realizan. Es por ello, que las medidas adoptadas deben de ser revisadas cada curso escolar, para adaptarse a los cambios que acontezcan. La valoración depende de las habilidades y las experiencias que tenga el profesional que la esté realizando

(Silverman, 2013). Normalmente, es en el ámbito escolar y familiar donde se lleva a cabo la detección inicial.

Como hemos comentado anteriormente, tras la evaluación y el diagnóstico, se adoptan las medidas necesarias para llevar a cabo una intervención individualizada y correcta. Cabe decir que, desde nuestro punto de vista, tampoco es necesario esperar al diagnóstico si durante la fase de detección ya se sospecha alta capacidad. Lo idóneo es empezar a actuar sin necesidad de diagnóstico.

3.1.7 Intervención.

Una vez evaluada la situación, proponemos una intervención teniendo en cuenta los datos anteriormente extraídos. De esta forma, nos aseguraremos de que las medidas propuestas sean las más correctas y adaptadas.

“Es conveniente recordar que cada alumno/a es único y por lo tanto, necesita una intervención única, ya que lo que conviene a una persona no tiene por qué ser adecuado para otra. Debemos recordar que cada alumno/a con altas capacidades, como todos los demás, es diferente, lo que implica una personalización de la respuesta. Ello supone reconocer que todos/as son diferentes en necesidades, capacidades, competencias, ritmos, desarrollo, intereses, rendimiento, etc.” (Aretxaga, 2013: 46).

Como menciona Aretxaga, la intervención debe de ser personalizada, dándose en sus distintos tipos de contextos. En ocasiones, las propuestas no solo son beneficiosas para las personas AACC, sino también para el resto de sus compañeros y compañeras. Esta debe de proporcionar los materiales y los recursos necesarios que le permitan expresar todo su potencial.

Vygotsky (1978) defendía la individualización del alumnado, así como la independencia de este a la hora de realizar las actividades, marcándose así su propio ritmo. Desde esta posición se defiende que de las diferentes interacciones en distintos contextos se deduce la diversidad entre las personas y su diferente desarrollo.

Además, es importante incluir a las familias para que el éxito sea el esperado, ya que son una buena fuente de información. El asesoramiento y orientación a las familias es importante para establecer un vínculo entre estos, la escuela y el alumnado, que nos ayudará a que la intervención sea más amplia y llevadera. El correcto desarrollo intelectual, emocional y afectivo del alumnado también depende de sus características propias.

La Guía per la Detecció i Intervenció Educativa en els Alumnes amd Altes Capacitats Intel·lectuals (Beltrán et al., 2018) establece una serie de cuestiones a tener en cuenta a la hora de colaborar con las familias. Estas son:

- Qué capacidades posee su hijo o hija, así como sus necesidades.

- Cuál es la dinámica familiar: asignación de roles, transmisión de hábitos, normas y valores, modelo de autoridad...
- Qué provoca en esta dinámica el hecho de tener un hijo o hija AACC.
- Qué intervención se puede llevar a cabo teniendo en cuenta sus recursos.

En el campo de la educación, debemos de plantearnos cuáles son las medidas que debemos de adoptar para que el alumnado AACC pueda desarrollarse a nivel intelectual, emocional y social, teniendo en cuenta la individualización escolar. De esta forma, estaremos llevando a la práctica una educación inclusiva, una escuela para todos que se adapte a las necesidades unipersonales, lejos de la discriminación y la desigualdad.

La Guía del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya dirigida a los EAP (Generalitat de Catalunya, 2013) menciona una serie de aspectos a tener en cuenta a la hora de plantear una intervención educativa. Algunos de ellos son:

- Desarrollo emocional y social.
- Intereses.
- Relación familiar.
- Características del grupo-clase en la que se encuentra.
- Recursos materiales y humanos en el ámbito escolar.
- Metodología.
- Motivación y creatividad para favorecer un aprendizaje enriquecedor.

El alumnado AACC necesita que la intervención modifique aspectos relativos tanto al ritmo como al currículo, para intentar asegurar el éxito. Por lo tanto, hay que tener en cuenta la clase, los espacios, materiales, horarios, actividades que realiza fuera de la escuela, intereses, motivaciones, etc. para poder hacer una adaptación curricular.

Existen diferentes tipos de medidas educativas. Estas son muy importantes ya que nos permiten adaptarnos a cada caso y poder llevar a cabo una intervención adecuada a las necesidades, las dificultades y las capacidades que se presenten.

Respecto a la evaluación de la intervención, la Guía per la Detecció i Intervenció Educativa en els Alumnes amd Altes Capacitats Intel·lectuals (Beltrán et al., 2018) propone distintos aspectos que el profesorado debe de tener en cuenta y que recojo en la siguiente tabla:

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
¿Qué evaluar?	Valorar los resultados teniendo en cuenta la situación de partida y nunca haciendo comparaciones entre iguales. Para valorar el progreso hay que tener en cuenta los criterios de evaluación establecidos.

¿Cómo evaluar?	Aplicar técnicas tanto cualitativas como cuantitativas en el proceso. También hay que tener en cuenta su vocabulario, exposiciones orales, trabajos realizados, cooperación en grupo...
¿Cuándo evaluar?	Se debe de realizar una evaluación inicial para poder partir de ella. Después, es necesario hacer un análisis detallado del proceso, donde se recoja el cumplimiento de los objetivos y los resultados finales.

Tabla IV: Evaluación de la intervención (Beltrán et al., 2018).

3.2 MEDIDAS EDUCATIVAS.

Como he explicado, al inicio del marco teórico, hemos decidido dividirlo en dos bloques. El primero abarca conceptos generales, y el segundo, en el que nos encontramos, aborda las medidas educativas que contempla la legislación española.

Como he mencionado, en el apartado de intervención, existen distintos tipos de medidas que podemos aplicar en el ámbito escolar para satisfacer al alumnado AACC teniendo en cuenta sus particularidades, para así poder realizar una enseñanza individualizada y adaptada a cada caso.

“El actual sistema educativo trata de garantizar la atención a la diversidad del alumnado desde un currículo comprensivo que pueda adaptarse para dar la respuesta más adecuada en cada circunstancia a cada alumno” (Gallego y Ventura, 2007: 2). Aunque en ocasiones se puede tener la falsa concepción de que el alumnado con AACC no es susceptible de poseer adaptaciones dado su alto grado de inteligencia, lo cierto es que necesitan la misma ayuda que el resto del grupo para poder orientarse y desarrollarse positivamente.

Las modificaciones pueden ir desde adaptaciones en la programación de aula, hasta la elaboración de una Adaptación Curricular Individualizada (ACI) o la flexibilización en su escolarización.

En nuestro sistema educativo, teniendo en cuenta la legislación actual, podemos contemplar tres tipos de medidas:

A. *Medidas de carácter ordinario.*

Tratan de aumentar la motivación a partir de la profundidad, la extensión y la interdisciplinariedad. Es decir, no consiste en aumentar la cantidad de conocimientos, sino en enriquecer los que ya poseemos o en los que estamos trabajando.

Se destinan a toda la clase y no únicamente al alumnado AACC. Integrar en el aula distintos grupos de expertos (lengua, matemáticas, música...), crear grupos de investigación sobre determinados temas o designar al alumnado AACC como tutor de un compañero, son ejemplos de medidas de carácter ordinario.

B. Medidas de carácter extraordinario.

Son aquellas que conllevan una modificación en el currículo mediante su ampliación y/o enriquecimiento. Así, las adaptaciones curriculares no solo están destinadas al alumnado con bajas capacidades, también son necesarias para satisfacer las necesidades del grupo opuesto.

Por lo tanto, dentro de las medidas de carácter extraordinario podemos diferenciar entre adaptación y enriquecimiento.

“Las actividades de ampliación suponen un enriquecimiento de las programaciones de aula, mediante el que se obtienen varias ventajas: toda la clase puede beneficiarse de las adaptaciones, los alumnos de altas capacidades son atendidos en su grupo-clase, se atienden las necesidades individuales dentro de la dinámica general del aula, y además se aumenta la motivación hacia el trabajo escolar” (Gallego y Ventura, 2007: 3).

Existen autores que defiende que llevar a cabo una ampliación supone enriquecer. Si bien es cierto que ampliar los contenidos puede enriquecer al alumnado al que van dirigidas, pero no por ello debemos de incluir las medidas de enriquecimiento dentro de las de ampliación. Hay que tener en cuenta que ambas medidas no son sinónimas para poder intervenir de forma correcta.

❖ Ampliación curricular.

Cuando adoptamos este tipo de estrategia estamos llevando a cabo medidas curriculares, es decir, adaptaciones en la Programación de Aula. Esta modificación supone que se lleva a cabo una adaptación curricular individualizada (ACI).

En este caso, se trata de ir haciendo modificaciones en los aspectos del currículo que consideremos necesarios teniendo en cuenta las necesidades que debemos de satisfacer. Debemos de ir ajustando contenidos teniendo como base y partiendo de la programación de referencia.

“La ampliación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta precisa a las necesidades educativas del alumnado; supone la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo de un alumno o una alumna determinado y/o en los mismos elementos que lo constituyen” (López, 2011: 9).

Gallego y Ventura (2007) proponen distintos tipos de ampliaciones curriculares, recogidas en la siguiente tabla:

TIPOS	¿EN QUÉ CONSISTE?
Partiendo de unidades didácticas.	Sustituir aquellas actividades de la Unidad Didáctica que el alumnado AACC ya tiene adquiridas por otras más complejas.
De un área o más por proyectos.	Puede realizarse de forma individual o en grupo, y permite al alumnado trabajar distintos grados de profundidad, ritmo y ejecución.

Tabla V: Tipos de ampliaciones curriculares (Gallego y Ventura, 2007).

Por lo tanto, se trata de llevar a cabo adaptaciones a nivel metodológico, de contenidos, de espacios, de recursos, en cuanto a actividades y agrupaciones, teniendo como referente la programación de aula que corresponda.

❖ **Enriquecimiento curricular.**

“El enriquecimiento curricular consiste en añadir nuevos contenidos o temas que no están cubiertos por el currículo oficial o trabajar en un nivel de mayor profundidad determinados contenidos de éste” (Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004: 54). Esta medida no supone impartir contenidos de cursos superiores, sino ampliar los que corresponden mediante la investigación de un tema concreto y llevando a cabo una interconexión, incrementando así la variedad. Supone un mayor nivel de complejidad que las adaptaciones curriculares.

Consiste en “planificar actividades que incluyan contenidos del currículo y otros externos al mismo pero vinculables” (Blanco, 2001: 96). Este tipo de medidas organizativas supone la puesta en marcha de distintos Programas de Desarrollo que satisfagan las distintas capacidades y necesidades, tanto a nivel escolar como extraescolar.

En la siguiente tabla se explican algunos tipos de enriquecimiento que Gallego y Ventura (2007) plantean:

TIPOS	¿EN QUÉ CONSISTE?
A través de rincones o talleres.	Establecer en el aula espacios donde puedan desarrollar tareas altamente motivadoras.
Introducir nuevos contenidos no contemplados en los currículos ordinarios.	Trabajar contenidos que apenas están contemplados en el currículum pero que son interesantes para el alumnado al que van dirigidos.
Introducir programas específicos de desarrollo cognitivos.	Reforzar las habilidades cognitivas, metacognitivas y divergentes.

Introducir programas específicos de desarrollo personal y social.	Trabajar mediante distintos programas para favorecer una atención integral.
--	---

Tabla VI: Evaluación de la intervención (Gallego y Ventura, 2007).

Distintos autores establecen diferencias entre ampliación y enriquecimiento curricular mediante criterios de verticalidad y horizontalidad. Así, la verticalidad supone el aumento de contenidos por otros superiores en una o en varias materias y, por lo tanto, se relaciona directamente con la ampliación curricular. Sin embargo, la horizontalidad supone el desarrollo de forma paralela de distintos contenidos, conllevando a la interconexión y profundización de estos. Es por ello, que este último criterio se vincula al enriquecimiento curricular (Benavides et al., 2004).

C. Medidas de carácter excepcional.

Se refiere a la flexibilización escolar, es decir, adelantar un curso según convenga al alumnado. Para llevar a cabo esta medida es necesario un meticuloso proceso en el que se afirme que esta es la mejor opción y que supone un beneficio. Esta medida puede revertir otras formas, como son la admisión precoz o la flexibilización de alguna asignatura. No siempre se lleva a cabo, de ahí su excepcionalidad.

No todas estas medidas son positivas para el aprendizaje del alumnado AACC. Debemos de adoptar la que mejor convenga según el caso ante el que nos encontremos, solo de esta forma conseguiremos resultados positivos. Además, pueden tomarse diferentes medidas, para el mismo alumno, pero en distintas materias. En el ámbito que nos corresponde, no es labor del profesorado llevar a cabo un diagnóstico, pero si una detección e intervención adecuada.

Una vez explicadas las distintas medidas que podemos adoptar a la hora de intervenir con el alumnado AACC, procedemos a explicar nuestra propuesta de intervención.

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Como se ha mencionado en el apartado de justificación, hemos tenido la oportunidad de diseñar un modelo de intervención y de poder llevarlo a cabo en el colegio asignado para realizar el Prácticum III. A continuación, se explica en qué consiste.

4.1 DESCRIPCIÓN.

El alumno con el que hemos estado trabajando tiene 9 años y, aunque el curso que le corresponde por edad es 4º de Educación Primaria, se encuentra en el 5º curso.

En 2º de Primaria se adoptó una de las medidas extraordinarias que se mencionan en el apartado de medidas educativas, a la que se denomina ampliación curricular. Consiste

en la realización de una adaptación curricular. De este modo, aunque se encontrara en su aula de referencia se le estaban impartiendo ciertos contenidos de 3º de Primaria en las áreas de Lengua y Literatura y Matemáticas. Trataban de aumentar así su motivación, ya que destacaba notablemente en comparación a sus iguales.

Esta medida fue insuficiente. Por ello su tutora, en este curso, decidió proponer al centro escolar otra de las medidas educativas excepcionales tratadas en el marco teórico y nombrada flexibilización escolar, ya que estaba realizando prácticamente todos los contenidos del tercer curso. Tras su evaluación, el orientador del centro y la Coordinadora de Equipo Regional responsable del alumnado AACC acordaron que esta era la respuesta más correcta ante la intervención que necesitaba, de modo que pasó del segundo al cuarto curso con el fin de que su grado de escolaridad fuera acorde con sus capacidades y su desarrollo.

Por las razones anteriormente explicadas, se encuentra en un curso superior al que le corresponde por edad.

Para llevar a cabo su evaluación pedagógica se utilizaron los siguientes instrumentos, algunos de ellos mencionados en el apartado de evaluación del marco teórico:

- Reuniones con la familia.
- Reuniones con la tutora.
- Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (en adelante WISC-IV).
- Test de Vocabulario Básico en Imágenes (en adelante PPVT-III).
- Cuestionario de Autoconcepto (en adelante CAG).
- Test del Pensamiento Creativo de Torrance (Expresión Figurada).

En el momento de la evaluación, tanto la tutora como la familia definían al alumno como una persona madura, tanto en sus acciones y razonamiento, como en su vocabulario y expresión.

Su capacidad intelectual, medida a través de la prueba WISC-IV, fue clasificada en el Extremo Superior, ya que su Cociente Intelectual (CI) es igual a 136 puntos y su PC es de 99,3, puntuaciones ambas muy altas. Una persona estándar se encontraría situada entre los 90 – 110 puntos.

De las cuatro capacidades que esta escala mide, destaca en:

- Comprensión Verbal: razona mediante la información previamente aprendida, destacando en las pruebas de definición y sinónimos de palabras.
- Memoria de Trabajo: posee una excelente facultad para retener información, operar sobre ella y generar un resultado, lo que implica un alto grado de atención, concentración, control mental y razonamiento.

Además, se encuentra dentro de Promedio Alto en las capacidades de:

- Razonamiento Perceptivo: razonamiento fluido, procesamiento espacial e integración visomotora destacables.
- Velocidad de Procesamiento: sobresaliendo en las tareas simples, de tipo burocrático.

De todas ellas, se deduce su excelente capacidad cognitiva global determinada por sus altas puntuaciones.

Su lenguaje, comunicación e interacción social, evaluadas mediante la prueba PPVT-III, demuestra su gran riqueza en cuanto a vocabulario, teniendo en cuenta la edad y curso en el que se encuentra, así como su buena capacidad para comunicarse y relacionarse con el resto del alumnado, caracterizándose por su empatía y ayuda a los demás.

A través de la prueba de CAG se comprobó el buen autoconcepto físico, social, familiar e intelectual que posee, presentando así un buen nivel de autoestima. Además, está muy motivado por aprender todos los contenidos escolares que se le presentan, respetando las normas y no teniendo ningún problema de conducta. Practica deportes como el fútbol y la competición en kars, donde se muestra muy competitivo, queriendo lograr siempre lo mejores resultados y superándose a sí mismo.

Los resultados obtenidos en el Test del Pensamiento Creativo de Torrance muestran su alto grado en cuanto a fluidez, flexibilidad y originalidad, aunque no destaca en la elaboración de respuestas creativas respecto a aspectos como detalle o complejidad.

Para el alumno las tareas poseen una motivación en sí mismas, no le hace falta una motivación externa, ya que posee una intrínseca muy elevada. Además, se atribuye los éxitos o fracasos a él mismo, a su capacidad y su esfuerzo personal, focalizando y manteniendo su atención sin ninguna dificultad.

Para concluir este apartado, queremos mencionar que su familia se encuentra muy receptiva e implicada, dejándose guiar por el orientador del centro y otros profesionales que le ayudan a estimular a su hijo. Respetan su ritmo de aprendizaje y tienen presente que, a pesar de ser un alumno AACC, no deja de ser un niño.

4.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

La actividad que proponemos se titula “Mi libro de Récord Guinness”. La hemos dividido en distintas partes que se recogen a continuación, obteniendo como resultado final un cuaderno donde todas ellas quedarán recogidas y que el alumno podrá llevarse a casa.

La propuesta se basa en el enriquecimiento curricular, una de las medidas anteriormente tratadas en el apartado de medidas educativas. Consiste en una profundización de los contenidos que están tratando en el área de matemáticas, de forma que tiene que

investigar, sobre estos, teniendo como base el libro de Récords Guinness. Hemos adaptado las preguntas de forma que primero tenga que investigar en el libro y, después, con los conocimientos que posee hasta el momento y los que se están tratando en el aula resuelva los problemas. De este modo, estamos tratando de forma paralela e interconexiónada ambos contenidos y, por lo tanto, llevando a cabo el enriquecimiento curricular horizontal mencionado anteriormente. Si modificara los contenidos propios de la programación se trataría de una ampliación curricular, pero no es el caso.

MI LIBRO DE RÉCORD GUINNESS
Área que se trabaja: Matemáticas.
Nivel al que se dirige: 5º de Primaria.
Objetivos: conseguir estimular al alumnado para aumentar su motivación hacia las tareas. Con esta actividad aprende contenidos a la par que investiga, lo que aumenta su interés hacia el cuaderno creado.
Metodología: se pretende que el alumno sea el protagonista, fomentando un aprendizaje significativo en el que relacione los conceptos adquiridos en las clases de Matemáticas, relativos al tema, con otros nuevos que hemos incorporado en las actividades. De esta forma, esos contenidos que posee los relaciona con las investigaciones que vamos a llevar a cabo de distintos Récords Guinness.
Contenidos previos: como nos vamos a adaptar a los contenidos de Matemáticas, que están dando en este momento, necesita saber conceptos relacionados con el metro y el kilo.
Recursos: el principal recurso que vamos a utilizar es el miniportátil que posee cada integrante del alumnado de 5º de Educación Primaria para investigar. Anotaremos los resultados de forma tradicional porque así lo ha querido hacer el alumno, de forma que otro recurso es el cuadernillo impreso que iremos completando a mano. Por otra parte, también utilizaremos el libro de Récords Guinness 2018 en formato pdf y extraído de Internet, ya que prefería este modo al libro físico.
Temporalización y sesiones: trabajamos en las horas de Matemáticas durante 15 días no consecutivos, ya que durante este periodo tuvo excursiones. De esta forma, los lunes y los miércoles las sesiones duran 45 minutos, los jueves disponemos de 1 hora y 45 minutos, ya que en este caso son partidas, y, por último, los viernes la sesión tiene de nuevo una duración de 60 minutos
Descripción de la tarea: consiste en la creación de un libro personal a partir de distintas tareas e investigaciones sobre el Récord Guinness. Las actividades propuestas se encuentran en el anexo I. Se divide en tres partes que posteriormente juntaremos, son:
PRIMERA PARTE: ¿Investigamos?
Está destinada a buscar información sobre el Récord Guinness, su creación, sus autores y la persona que más tiene. Es una parte más introductoria para acercarnos al tema y conocer información relacionada con este sin perder la tarea de investigación que tanto le motiva.

SEGUNDA PARTE: Retos inimaginables
Una vez que ya sabemos qué es el libro del Récord Guinness, proponemos trabajar con algunos de ellos de forma que, no solo tendremos que leer y buscar información, sino que a la vez estaremos trabajando con las unidades de medida que previamente han dado en el aula. Pretendemos que no se pierda la parte de trabajar con las nuevas tecnologías, pero profundizando en los contenidos que su profesora les ha estado dando en las distintas clases. Por ello, nos hemos basado en algunos de los retos que más nos han llamado la atención para después pasarlo a otra unidad de medida o resolver un problema con ellos.
TERCERA PARTE: ¿Y ahora qué?
Me acerco aún más a la manipulación a través de la creación de un cómic. Nos parece una herramienta muy entretenida que da lugar a plasmar la creatividad de forma sencilla, lúdica y novedosa. Hemos propuesto hacer un cómic online en el que el alumno plasma los récords que más le han llamado la atención de todos los que se recogen en el libro. Esta parte es la que más tiempo nos ha llevado.
Resultado final: después de haber realizado cada una de las partes, las encuadernaremos para que quede como un libro al que el alumno pueda recurrir y leer las veces que desee. El resultado está recogido en el anexo II.
Evaluación: se realiza a través de una tabla de evaluación elaborada mediante distintos indicadores que menciona Aretxaga (2013). Los resultados que he extraído quedan recogidos en la evaluación final de la propuesta de intervención.

Tabla VII: propuesta de intervención (Elaboración propia).

4.3 PUESTA EN MARCHA.

Hemos ido haciendo este trabajo en las horas de Matemáticas. Primero, el alumno, realizaba las tareas de clase y cuando las terminaba, notablemente antes que el resto de sus iguales, empezaba a trabajar con él. Todo lo que investigaba era nuevo, así que me lo explicaba sorprendido. Su ritmo de trabajo era muy rápido, procesaba y plasmaba rápidamente la información.

En diversas ocasiones, otros profesionales que le imparten determinadas asignaturas, han comentado a su tutor que cuando acababa sus tareas sacaba el libro y su miniportátil para centrarse en esta tarea.

La puesta en marcha de la intervención se ha realizado en distintos pasos:

1. Lo primero que hemos hecho es hablar con el alumno para conocer sus intereses, sus aficiones y sus gustos. Ha sido muy colaborativo y ha respondido a todas las preguntas que se le han realizado. El motivo de que en cada recuadro aparezcan personajes de los Simpson es porque son unos de sus dibujos favoritos ya que, como ha comentado, poseen un humor que otros más infantiles no tienen. Además, he querido tratar el libro del Récord Guinness porque no lo conocía y, en cuanto se le ha mencionado, ha mostrado gran interés en buscar información sobre él.

2. Después, hemos hablado con su profesora de Matemáticas para ver qué contenidos estaba tratando en el aula.
3. Una vez que la propuesta de actividades estaba finalizada, hemos hablado de nuevo con ella para ver si la estructura le parecía la correcta o si quería modificar algún aspecto.
4. Antes de comenzar, desde el centro, esta profesora se ha puesto en contacto con sus padres para ver si admitían la propuesta de intervención y poder, así, incorporarla en este Trabajo de Fin de Grado. La familia la ha aceptado con gratitud y no hemos tenido ningún inconveniente. Además, pretendíamos que se sintieran partícipes cuando su hijo les hablara de este cuaderno, se lo enseñara y les contara cómo lo estábamos realizando.
5. El siguiente paso ha sido explicarle al alumno nuestra idea. Este curso no se encontraba demasiado motivado y cuando ha visto que incluía dibujos de los Simpson, actividades de investigación, de reflexión y de creación de un cómic la ha aceptado con entusiasmo.
6. Comenzamos la primera y segunda parte, realizándolas en un total de seis sesiones. El resto del tiempo lo dedicó a la tercera parte, la creación del cómic. Quería que todas las viñetas estuviesen perfectas y cuidaba mucho todos los aspectos, tanto a nivel estético como lingüístico. Nos ha sorprendido mucho su capacidad de adaptación ante cualquier situación ya que, por ejemplo, si tenía excursión trataba de trabajar más en los días posteriores para no quedarse atrás.
7. Una vez finalizado, hemos impreso el cómic y lo hemos incluido.
8. Por último, hemos encuadernado todo el trabajo para formar su propio libro Récord Guinness.

De todo ello se deduce que la puesta en marcha ha sido todo un éxito, por lo que nos sentimos satisfechos con el trabajo realizado. Pretendíamos aumentar su motivación y curiosidad mediante una actividad sencilla, consiguiendo así resultados óptimos que se muestran a continuación.

4.4 EVALUACIÓN FINAL.

Una vez explicada y desarrollada la puesta en marcha de esta propuesta de intervención, nos parece interesante mostrar los resultados. La siguiente tabla recoge indicadores referidos a distintos ámbitos:

	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
INDICADORES REFERIDOS AL ÁMBITO COGNITIVO			
- Comprende con facilidad la información que adquiere y la recuerda.			X
- Usa recursos lingüísticos y matemáticos superiores a los de los niños y niñas de su edad.			X

- Desarrolla la capacidad para interconectar diferentes informaciones, estableciendo nuevos conceptos y percepciones innovadoras.			X
- Aprende con facilidad y rapidez, no necesitando la repetición.			X
- Termina pronto las tareas de clase, por lo que a veces muestra aburrimiento.			X
- Busca la calidad en sus realizaciones.			X
- Ante la solicitud de una aclaración o duda le basta con una breve explicación.			X
- Desmotivación y aburrimiento hacia las tareas del aula.		X	
	NUNCA	A VECES	SIEMPRE

INDICADORES REFERIDOS A LA CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN

- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artística.			X
- Inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc.		X	
- Formula preguntas variadas y de calidad.			X
- Puede ser crítico consigo mismo y con el entorno: sus compañeros/as, profesores/as...	X		
- Inicia las tareas por iniciativa propia.			X
	NUNCA	A VECES	SIEMPRE

INDICADORES REFERIDOS AL ÁMBITO SOCIOEMOCIONAL

- Suele tener opiniones muy independientes.			X
- Lleva a otros/as a trabajar en los temas que se propone.			X
- Puede ser revoltoso, inquieto o incluso respondón.	X		
- Tiene sentido del humor: comentarios divertidos, ironía...			X
- Se involucra por temas sociales: justicia, verdad, honestidad...	X		
- A veces, le cuesta aceptar las normas si no son previamente razonadas.	X		
- Le preocupa los temas trascendentales.	X		

	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
INDICADORES REFERIDOS A MOTIVACIONES E INTERESES			
- Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.			X
- Busca la calidad en sus ejecuciones.			X
- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.		X	
- En temas de su interés es capaz de realizar trabajos excelentes.			X
- Trabaja a su ritmo.			X
- Pide trabajo diferente y más complejo.			X
- Está motivado en el aula.		X	
- Le gusta trabajar de forma individual.		X	
- Muestra curiosidad.			X
- Es muy perfeccionista en sus tareas.			X
- Le gustan las actividades de investigación.			X

Tabla VIII: Evaluación de la propuesta de intervención (Aretxaga, 2013).

Como se muestra en la tabla VIII las conclusiones extraídas son:

- *Indicadores referidos al ámbito cognitivo:* no presentan invariabilidad a excepción del ítem denominado “desmotivación y aburrimiento hacia las tareas del aula”. Esta aptitud solo la mostraba a veces, ya que en distintas asignaturas las tareas no le motivaban, eran muy monótonas y rígidas. Cuando empezamos a trabajar en la investigación del Récord Guinness su motivación creció debido a la realización de una tarea novedosa y que le suponía esfuerzo y dedicación. Considero que si en distintas materias pudieran plantearse actividades de enriquecimiento estaría más motivado.
- *Indicadores referidos a la creatividad e imaginación:* el alumno presenta buenos niveles en aspectos referidos a la creatividad, iniciativa, curiosidad... dentro de este ámbito destaco el hecho de que nunca es demasiado crítico consigo mismo y tampoco con el resto de la clase. Se relaciona con todo el grupo de forma fantástica e incluso cuando tienen dudas acuden a él para que se las explique en lugar de al profesorado. Es cierto que, en ocasiones, piensa cómo haría él los trabajos que han realizado sus compañeros o compañeras, pero propone mejoras, no critica las realizaciones.

- *Indicadores referidos al ámbito socioemocional:* en cuanto al aspecto “puede ser revoltoso, inquieto o incluso respondón” diversas opiniones establecían que, aunque no siempre, en ocasiones lo era. Como previamente a la intervención lo había visto trabajar en su aula de referencia, puedo deducir que no se trataba de un alumno respondón, sino que cuando se explicaba un tema, que era de su interés, daba su opinión y parte del profesorado tenía la sensación de que les estaba corrigiendo. Nunca vimos que se preocupara por temas sociales como la justicia o la verdad, ni trascendentales, pero sí mostraba empatía y ayuda a toda la clase. Además, las normas las acataba sin cuestionarlas.
- *Indicadores referidos a motivaciones e intereses:* el alumno gestiona su propio tiempo para poder realizar todos los ejercicios. Además, antes de la intervención no estaba demasiado motivado, pero después de estar trabajando, pidió hacer más actividades similares, lo que parece indicar que no se encontraba demasiado motivado este curso. En cuanto a aspectos referidos al trabajo individual, en ocasiones, prefiere trabajar en solitario, pero muchas otras veces propone trabajos de investigación en grupo.

5 CONCLUSIONES.

A lo largo de la historia y del avance de la legislación podemos observar cómo el concepto Altas Capacidades existe desde hace décadas, aunque con otra terminología. En España, la incorporación de la LOPEG supone un avance al incluir la definición de alumnado con necesidades especiales educativas, aunque se designara a este grupo con el término de superdotación. No es hasta años más tarde cuando se incluye el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, momento en el que este colectivo se amplía. Supuso un gran avance para poder establecer una clasificación entre los diferentes términos, incluyendo también a talentos y precoces, y una profundización en este campo.

Aunque han tardado en llegar, en la actualidad todos estos avances han supuesto una mejoría en cuanto a su detección e intervención, pudiendo establecer así distintas medidas educativas para satisfacer todas las necesidades. A pesar de tener excelentes capacidades, parte de alumnado tratado necesita apoyo para ser capaz de orientarlas y gestionarlas. De esta forma lograremos educar a un adulto equilibrado en todos los ámbitos.

Si queremos seguir avanzando debemos de romper con los mitos existentes sobre este colectivo y con la idea estereotipada que tenemos sobre él. Este es el primer paso que debemos de dar los profesionales de la educación para romper con el desconocimiento existente. Cuando a este tipo de alumnado no se le proporciona la atención ni la ayuda, que requiere, se aburre en el aula y su rendimiento y motivación bajan notablemente.

No debemos obviar las diferencias existentes dentro de los sujetos con estas características. Del mismo modo que sucede con el resto de los colectivos, no todos presentan los mismos intereses, las mismas necesidades ni dificultades. Debemos tener clara su heterogeneidad. De esta forma, tenemos que romper con la falsa idea de que son personas con excelencia académica, con gran motivación, intereses muy diversos... Es un colectivo estereotipado y, al igual que presentan éxito, pueden mostrar fracaso.

Dentro del ámbito que nos incumbe, el educativo, el profesorado es una pieza clave a la hora de llevar a cabo una detección y una atención temprana. No somos responsables de su evaluación, ya que esta corresponde a otros profesionales específicos, pero sí de identificar a este tipo de alumnado a partir de la observación de su comportamiento en el centro escolar. Aunque existen distintas pruebas cuantitativas, la información que la familia pueda aportar es clave. Hay que señalar que, para ello, es esencial que se aumente la formación profesional en este ámbito, ya que a veces es la falta de información lo que conlleva a una identificación tardía.

La detección es fundamental, pero también la evaluación. Se cuestiona la importancia de esta, ya que algunos profesionales defienden que no es necesaria y que solo conlleva a la clasificación. La finalidad de la evaluación, desde nuestro punto de vista, no es poner una etiqueta al sujeto en cuestión, sino saber cuáles son sus necesidades para poder intervenir adecuadamente. Solo sabiendo ante qué caso nos encontramos podremos aplicar las medidas educativas oportunas. Una detección temprana conlleva una buena evaluación y, por lo tanto, una intervención positiva.

Al igual que existen distintos recursos para otro tipo de alumnado, diferenciamos tres tipos de medidas educativas para poder intervenir de forma correcta con el alumnado AACC. Es importante tenerlas en cuenta para poder aumentar su satisfacción y su motivación. Lo que es beneficioso para una parte del alumnado puede no serlo para otra, debemos de llevar a cabo una respuesta personalizada.

Tras la puesta en práctica de la propuesta de intervención, destacamos la necesidad de aumentar constantemente la motivación de este tipo de alumnado para evitar caer en la monotonía de sus clases. Además, en ocasiones, las actividades son beneficiosas para todo el grupo y no únicamente para un individuo. No podemos dejar que el aburrimiento se apropie de ellos y ellas y tenemos que tratar de ofrecerles recursos para satisfacer así sus ansias de conocimiento, de investigación. No debemos de apagar su ansia por aprender. Además, durante este periodo hemos descubierto que no requiere un exceso de trabajo aplicar medidas de ampliación o enriquecimiento curricular. Hacen falta ganas y entusiasmo.

“Podemos ignorar las diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales. O podemos aprovechar estas diferencias” (Gardner, 1995).

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

6.1 GENERAL.

- Alonso, J., Renzulli, J., y Benito, Y. (2003). *Manual internacional de superdotación. Manual para profesores y padres*. Madrid: Eos.
- Aretxaga-Bedialauneta, L. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M., y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia, Generalitat de Valencia.
- Beltrán, M., Carreras, L., Fort, M^aA., García, C., Pugés, J., Tarragó, S., Fernández, M., Gonzáles, R., Luján, N., Sales, S. y Valera, M. (2018). *Guía per la Detecció i Intervenció Educativa en els Alumnes amd Altes Capacitats Intellectuals*. Barcelona: Col·legi de Pedagogs de Catalunya.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., y Blanco, R. (2004). *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Chile, Santiago: Editorial Trineo S.A.
- Blanco, M^a C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados: educación primaria*. Bilbao: CISS Praxis.
- Castelló, A. y Battle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*. Santiago de Compostela: Revista FAISCA.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Merrill.
- Gallego Gallego, C., y Ventura Faci, M^a P. (2007). *Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado (etapa de primaria)*. Pamplona: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.
- Garcés, B. y del Mar, M. (2018). *Los superhéroes de la vida real en el Guinness World Records 2018*. Periódico El Gancho. Recuperado de: <https://www.periodicoelgancho.com/wp-content/uploads/2017/11/Record-guinness-Ninos-2018.pdf>
- Gardner, H (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., & Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona: Paidós.
- Generalitat de Catalunya (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Guia per als equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i els orientadors dels instituts*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Materials per a l'atenció a la diversitat).
- Kaufman, J. C. (2009). *Creativity 101*. New York: Springer.
- López Escribano, M^a C. (2011). *Adaptaciones curriculares de ampliación*. Oviedo: Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programing. En Peters, W.A.M. *Talent fot the future*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftidness? Reexamination of definition*. Arlington: Phi Delta Kappan.
- Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman y Westberg, traducción y adaptación Alonso, Benito, Guerra y Pardo. (2001). *Escalas de Renzulli (SCRBS, originales)*. AMARU EDICIONES.
- Revista de Educación Inclusiva (2008). Grupo de investigación: “Desarrollo e investigación de la Educación en Andalucía” (D.I.E.A.). Universidad de Jaén.
- Rodríguez, L. y Díaz, O. (2005). *Identificación de alumnos con alta capacidad cognitiva*. Revista Galega de Ensino. Recuperado de: <file:///C:/Users/Noelia/Downloads/Dialnet-IdentificacionDeAlumnosConAltaCapacidadCognitiva-2554861.pdf>
- Seago, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children. En R. Martinson, *The identification of the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Sternberg, R.J. (1986). *Inteligencia aplicada: comprender y aumentar sus habilidades intelectuales*. Nueva York: Harcourt.

- Tannenbaum, A.J. (1997). The meaning and making of giftedness. En: N. Colangelo y G.A.Davis. *Handbook of gifted education* (2ªed.) (pp. 27-42). Boston: Allyn and Bacon.
- Terrasier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En BENITO, Y. *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

6.2 NORMATIVA NACIONAL (ORDEN CRONOLÓGICO).

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado nº 238, (4/10/1990). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado nº 131, (2/06/1995). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Boletín Oficial del Estado nº 278, (21/11/1995). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9/dof/spa/pdf>
- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado nº 47, (23/02/1996). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf>
- Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado nº 107, (3/05/1996). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1996/05/03/pdfs/A15545-15546.pdf>
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría del Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado nº 119,

- (16/05/1996). Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/1996/05/16/pdfs/A16873-16875.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado nº 307, (24/12/2002). Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
 - Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativos para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado nº 182, (31/07/2003). Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/31/pdfs/A29781-29783.pdf>
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado nº106, (4/5/2006). Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
 - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado nº 295, (10/12/2013). Recuperado de:
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

7 ANEXOS.

ANEXO I. Actividades de la propuesta de intervención.

Se muestran las actividades pensadas y trabajadas durante la intervención. Se encuentran sin rellenar, ya que el resultado final lo veremos a continuación. Cabe resaltar que las imágenes que aparecen en cada cuadro están extraídas de Google.

INTRODUCCIÓN

¿Te imaginas batir un récord a nivel mundial? ¿Ser el mejor en
aquello que se te da bien?

Existen millones de retos fascinantes e inimaginables en el
mundo, ¿te atreves a investigar sobre algunos de ellos y

completar estas preguntas?



PARTE

¿Investigamos?



¿Qué es el Récord Guinness?

¿En qué año se creó?



¿Quiénes son sus autores?

¿Cómo se les ocurrió crearlo?



¿Quién es la persona con más Récord Guinness?

¿Por qué los tiene?



¿Cuál sería tu Récord Guinness?



PARTE

Retos inimaginables



¿Cuánto mide la escultura de mazapán más alta de la historia?

¿Cómo se expresa en centímetros?



¿Cuánto mide el hombre más alto del
Récord Guinness?

Si Paul Gasol mide 0,0216 hm, ¿cuál es la
diferencia entre ambos en dm?



¿Cuánto pesa la bicicleta más pesada del Récord Guinness en gramos?

¿Cuál es la diferencia en cg entre el peso de esta bicicleta y una estándar?



¿Cuántas toneladas pesa el peluche más grande de la historia?

Investiga a cuantos kg equivale una tonelada.
¿Cuántos kg pesa entonces el peluche?



¿Cuánto miden las uñas más largas que han batido el Récord Guinness?

Expresa esta longitud de forma compleja.



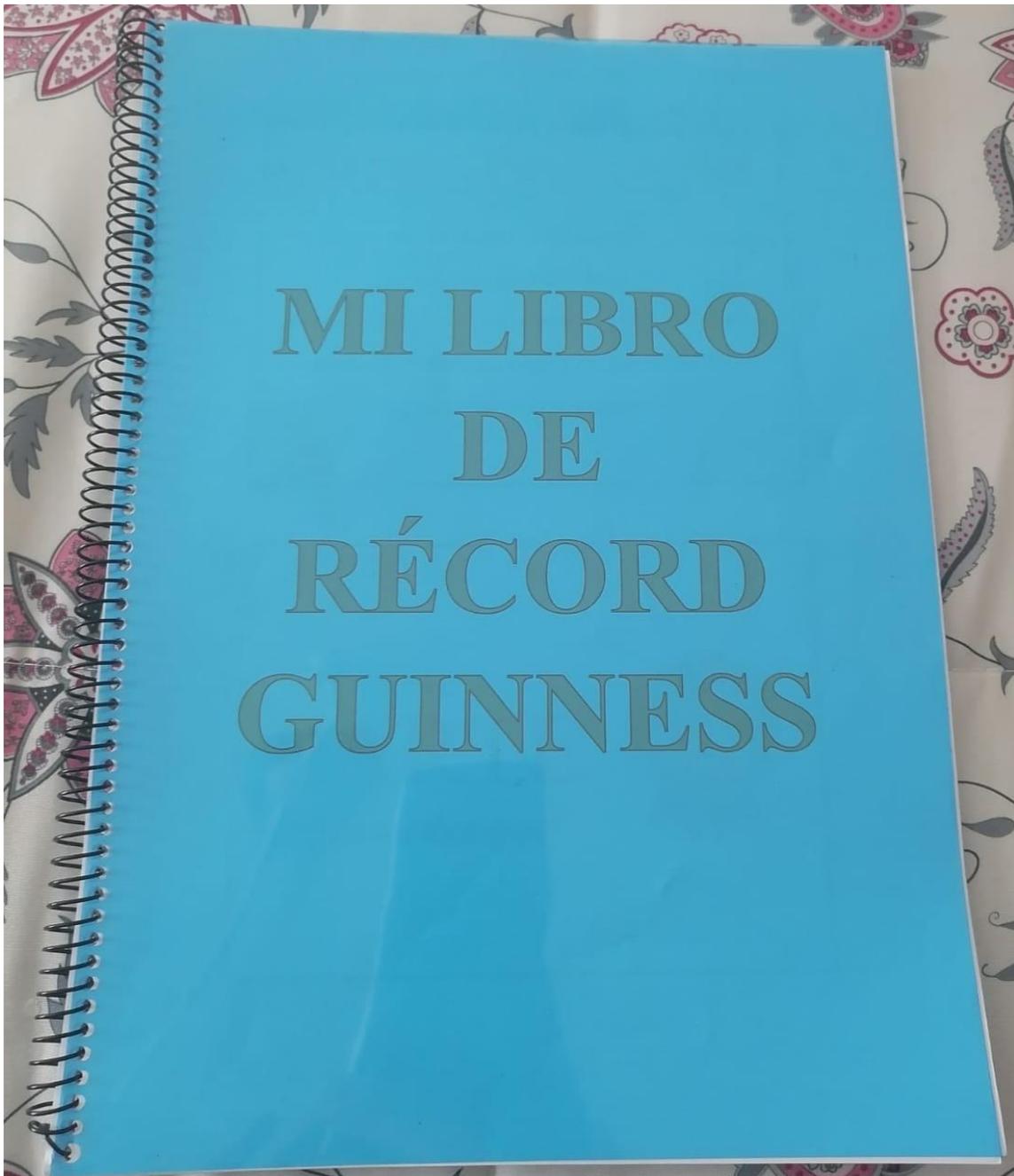
PARTE

¿Y ahora qué?



ANEXO II. Resultado final.

Se muestra el resultado de la intervención finalizada.



INTRODUCCIÓN

¿Te imaginas batir un récord a nivel mundial? ¿Ser el mejor en aquello que se te da bien?

Existen millones de retos fascinantes e inimaginables en el mundo, ¿te atreves a investigar sobre algunos de ellos y completar estas preguntas?



PARTE

¿Investigamos?



¿Qué es el Récord Guinness?

Es un libro que muestra los mejores retos mundiales

¿En qué año se creó?

En 1955



¿Quiénes son sus autores?

Ross Macpherson y Craig Glenday

¿Cómo se les ocurrió crearlo?

Pensando que podía ser una buena idea que hubiera un libro que diera respuestas a ese tipo de preguntas.



¿Quién es la persona con más Récord Guinness?

Es Ashrita Furman y posee más de 125 récords.

¿Por qué los tiene?

Por sujetar un cortacésped con la boca el mayor tiempo posible; por cortar 26 sandías en 1 min con una catana sobre su estómago; primera persona en dar 27.000 saltos seguidos; primera persona en atravesar la muralla china sobre una bola canguro...



¿Cuál sería tu Récord Guinness?

El portero con más penaltis parados en la historia.



PARTE

Retos inimaginables



¿Cuánto mide la escultura de mazapán más alta de la historia?

3,60 m

¿Cómo se expresa en centímetros?

360 cm



¿Cuánto mide el hombre más alto del
Récord Guinness?

2,72 m

Si Paul Gasol mide 0,0216 hm, ¿cuál es la
diferencia entre ambos en dm?

es de 5,6 dm



¿Cuánto pesa la bicicleta más pesada
del Récord Guinness en gramos?

860 kg = 860.000 g

¿Cuál es la diferencia en cg entre el peso
de esta bicicleta y una estándar?

860.000 g = 86.000.000 cg

86.000.000 - 750.000 = 85.250.000 cg

Peso bici estándar = 7,5 kg = 750.000 cg



¿Cuántas toneladas pesa el peluche más grande de la historia?

4 t

Investiga a cuántos kg equivale una tonelada.

¿Cuántos kg pesa entonces el peluche?

1000 kg = 1 t

Pesa 4000 kg



¿Cuánto miden las uñas más largas que han batido el Récord Guinness?

576,4 cm

Expresa esta longitud de forma compleja.

5 m 7 dm 6 cm 4 mm



PARTE

¿Y ahora qué?



En esta última parte del cuaderno mostramos el cómic. La página web que hemos utilizado es <https://www.storyboardthat.com/es>. Cabe explicar cómo es su funcionamiento ya que es una herramienta fácil de utilizar, lo que permite poder extenderla al alumnado de diferentes edades. Nos ofrece distintos recursos para poder hacer cómics en línea. Podemos escoger entre varios personajes y, en cada uno de ellos, elegir su color de piel, su expresión, vestimenta... para así adaptarlos a lo que queremos transmitir. Por otra parte, podemos incluir bocadillos muy variados en distintas posiciones y de diferentes tamaños. En cuanto a los espacios, recrea distintos lugares en los que nos podemos encontrar como, por ejemplo, un parque, un cine, etc., pudiendo escoger si es de noche, de día, si hace sol, si llueve o si nieva. Story Board That nos ha ayudado mucho en nuestra elaboración, ya que ofrece recursos muy variados y adaptados a nuestras necesidades.

A continuación, mostramos el trabajo realizado con este creador de cómics en línea.

