



**COMILLAS**  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

## FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

### **Los alumnos con altas capacidades: orientación educativa**

Trabajo final de grado

5º Psicología y Criminología

Autora: Candela María Esparza Egea

Directora: Marta Barcenilla Cubas

Madrid

2020/2021

## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Metodología .....</b>	<b>5</b>
<b>3. Marco teórico .....</b>	<b>5</b>
<b>3.1 Definición de altas capacidades intelectuales .....</b>	<b>5</b>
<b>3.2 La orientación educativa .....</b>	<b>9</b>
<b>3.3 Marco normativo .....</b>	<b>11</b>
<b>4. Respuesta educativa .....</b>	<b>14</b>
<b>4.1 Instrumentos y sistemas de evaluación .....</b>	<b>14</b>
<b>4.2 Intervención y planes de actuación .....</b>	<b>20</b>
<b>5. Discusión y conclusiones .....</b>	<b>25</b>
<b>6. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>27</b>

## **Los alumnos con altas capacidades: orientación educativa**

### **Resumen**

La atención educativa y el estudio de las altas capacidades es un tema relativamente reciente en nuestro país. Es difícil definir el término «altas capacidades», por lo que, debido a su complejidad, el proceso de evaluación y detección se ve afectado según el término que se utilice. El presente trabajo tiene como finalidad revisar la atención educativa para los alumnos con altas capacidades y los sistemas de evaluación que se ponen en práctica en la actualidad. Además, se tendrán en cuenta y revisarán algunos de los programas y planes de actuación que se llevan a cabo para los niños con estas necesidades en la Comunidad de Madrid.

*Palabras clave:* altas capacidades, evaluación, intervención, programas.

### **Pupils with high abilities: educational guidance**

### **Abstract**

Educational attention and the study of high abilities is a relatively recent topic in our country. It is difficult to define the term "high abilities" and, due to its complexity, the assessment and detection process is affected depending on the term used. The purpose of this paper is to review the educational care for highly able pupils and the assessment systems currently in place. In addition, it will take into account and review some of the programmes and action plans that are carried out for children with these needs in the Community of Madrid.

*Key words:* high abilities, evaluation, intervention, programs.

## 1. Introducción

La diversidad de los alumnos se debe tomar en cuenta en todos los centros educativos, para ello existen diferentes medidas que se pueden poner en marcha atendiendo a las diversas competencias de los mismos. Estas competencias son muy dispares entre unos alumnos y otros, en el resto de la sociedad podemos observar que es del mismo modo, ya que cada persona tiene un parecer, una manera de sentir, de descubrir y averiguar cosas nuevas, diferentes inquietudes e intereses y diversos contextos interculturales e individuales. Durante el periodo de enseñanza, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, se debe atender a las diferentes habilidades, aptitudes, tradiciones, contextos y al entorno que determina a la colectividad (Boal y Expósito, 2011).

Frecuentemente, al hablar del concepto “necesidades especiales”, se piensa en niños con graves dificultades de aprendizaje, pero no hay que olvidar a los niños con altas capacidades, los cuales también necesitan ayuda para poder desarrollar al máximo sus aptitudes. Es decir, las altas capacidades intelectuales no suponen ser más inteligente y por lo tanto salir favorecido, sino que conlleva una desigualdad personal considerable por la cual es aconsejable que sea detectada y contemplada adecuadamente (García, 2015).

Uno de los retos para el sistema educativo es dar una respuesta adecuada a las necesidades de estos niños.

El estudio de las altas capacidades y su respectiva respuesta educativa en España es un tema relativamente reciente, por lo que el propósito del presente trabajo es revisar dicha atención educativa, los sistemas de evaluación y planes de actuación que están en marcha en la Comunidad de Madrid en la actualidad.

## **2. Metodología**

Para la realización del presente trabajo se ha llevado a cabo una búsqueda de artículos científicos, obras doctrinales y la normativa vigente acerca de la orientación educativa para niños con altas capacidades en España y en la Comunidad de Madrid. Para ello han sido utilizadas algunas bases de datos electrónicas como: Dialnet, Google Scholar y Biblioteca Comillas. Además, se ha buscado información en páginas oficiales de equipos de orientación para programas concretos que se han puesto en marcha durante estos últimos años. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda han sido: altas capacidades intelectuales, altas capacidades en educación infantil, altas capacidades en educación primaria y orientación educativa altas capacidades.

La búsqueda se ha realizado en dos partes. Primero, artículos y obras doctrinales relacionadas con la orientación educativa para las altas capacidades. En segundo lugar, se ha emprendido la búsqueda más relacionada con los sistemas de evaluación y planes de actuación llevados a cabo para la identificación del alumnado.

## **3. Marco teórico**

### **3.1 Definición de altas capacidades intelectuales**

La atención educativa y el estudio de las altas capacidades es un tema relativamente reciente en nuestro país. No existe un término que defina las altas capacidades intelectuales universalmente, pero diversos autores han dado respuesta a esta cuestión. La definición de las altas capacidades será muy importante para calificar a todos los alumnos que presenten habilidades similares por igual. Debido a que no existe un término común, el diagnóstico, la evaluación e intervención en esta problemática se ve afectada y condicionada por la definición que se utilice (Gálvez, 2000).

Una de las definiciones es la que ofrecen Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández (2017):

“Con el término altas capacidades intelectuales nos referimos a una manera de designar a aquellos niños o niñas y jóvenes, que comparten determinadas características, relacionadas con un buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes espaciales, etc., características con las que, en su conjunto, se han podido referir con los términos de precoz, brillante, superdotado, excepcional, o altas capacidades” (p.165).

Teniendo en cuenta las características que se deben tener en cuenta para identificar a los alumnos con altas capacidades, una referencia obligada es la de Tourón (2020):

“Es relevante tener en cuenta también que la dotación no es sólo un fenómeno cognitivo que pueda ser medido a través de instrumentos tradicionales como los tests de CI (una puntuación alta de CI, puede ser una condición necesaria, aunque no suficiente si proponemos un concepto de dotación más amplio que el concepto centrado en la dotación intelectual o en los talentos académicos). Es importante tener en cuenta otras dimensiones no cognitivas como la creatividad, la motivación, el afecto y otras variables de la personalidad, el entorno social y familiar que, junto las circunstancias vitales de las personas son factores tan determinantes como la cognición” (p. 22, 23).

Considerando estas dos definiciones, podemos observar que el alumnado con altas capacidades no es simplemente un estudiante más inteligente que el resto de su etapa, sino que son niños los cuales razonan y piensan más allá de lo esperado para su edad, suelen ser mucho más creativos, pueden sorprender con el vocabulario que utilizan y el razonamiento al que, siendo aún pequeños, pueden llegar.

Asimismo, es importante resaltar que en la actualidad no se acepta la escala del CI únicamente como concluyente para diagnosticar al alumno con altas capacidades, sino que se han de obtener distintos criterios en el momento de detectar a un estudiante para sistemas de atención o proyectos de enriquecimiento dirigidos a este alumnado. Tomando

en consideración las definiciones anteriormente expuestas, el entendimiento de cómo fomentar y desarrollar las habilidades de los alumnos a medida que va pasando el tiempo, deben ir a la par de las teorías más recientes (Renzulli y Gaesser, 2015). Es por esto que es fundamental entender al alumnado con altas capacidades intelectuales y llevar a cabo programas para potenciar sus capacidades adecuadamente y favorecer su integración en el aula.

Por consiguiente, la mayor parte de teorías y modelos que tratan las altas capacidades están basados en el modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978), el cual fue elaborado particularmente para un programa de intervención orientado a fomentar la capacidad académica y la creativa-productiva, debido a la importancia de estos dos factores. Este modelo expone que existen tres condiciones relacionadas entre sí que se dan en el niño con altas capacidades: *capacidad por encima de la media*, pero no siempre basada en las pruebas de inteligencia, *alta creatividad* y *alto compromiso con la tarea* (Renzulli y Gaesser, 2015).

Posiblemente la cuestión más notable de este modelo es la circunstancia de que es la interrelación de este grupo de características (orientadas a la resolución de una problemática concreta o a un ámbito de actuación determinado) la que hace posible el comienzo de un desarrollo creativo-productivo. Asimismo, este grupo de características aparecen exclusivamente en determinados individuos, situaciones concretas y en contextos específicos (Renzulli y Gaesser, 2015).

Por tanto, *la capacidad por encima de la media* hace referencia a habilidades generales (p. ej., capacidad memorística, razonamiento visoespacial y lógico matemático, o aptitudes comunicativas) como, por otro lado, a ámbitos concretos de desarrollo del individuo (p. ej., danza, música o elaboración empírica). Este factor es el más regular en el transcurso del tiempo de los tres. Dicho esto, la productividad de un alumno es indeterminadamente estable, por lo que este anillo está vinculado a los atributos intelectuales convencionales (Renzulli y Gaesser, 2015).

El hecho de nombrar a este rasgo “capacidad por encima de la media” y no “capacidad extraordinaria o especial” tiene que ver con unos estudios que constataron la inexistencia de una correlación entre habilidades académicas y éxito laboral. Estos

estudios plantearon que, por encima de un nivel concreto de inteligencia, el éxito en el día a día tiene que ver más con circunstancias individuales y personales (como puede ser lo creativo y el compromiso con el deber). Estas investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de tomar en cuenta más de un test de rendimiento a la hora de detectar a este tipo de alumnado y los claros obstáculos que estos tests de inteligencia convencionales poseen (Renzulli y Gaesser, 2015).

Además, el *compromiso con la tarea* es una serie de características que no tienen que ver con la inteligencia, probadas sistemáticamente en individuos muy creativos y productivos. Por ejemplo, estas características guardan relación con la voluntad, persistencia, carácter positivo o como se refiere actualmente, *determinación*. Se podría sintetizar este grupo de características como una motivación continuada y centrada en una problemática específica, por lo que estas personas son capaces de focalizar su atención y mantenerla durante un transcurso de tiempo más largo de lo comúnmente esperado, incluso en situaciones que bloquearían a otros individuos (Renzulli y Gaesser, 2015).

Por último, la *creatividad* es el grupo de rasgos que comprende las personas curiosas, originales e ingeniosas o los individuos que suelen poner en duda las costumbres e ideas convencionales (Renzulli y Gaesser, 2015).

Además, a la hora de abordar este tema es fundamental aclarar que no todos los niños con altas capacidades son iguales, por lo que se dejará a un lado las expectativas y mitos falsos que se pueda tener sobre las características de estos alumnos.

Algunas de las expectativas que se deben evadir/prevenir según Moya y Miguel, 2011 son:

- Dar por sentado que los alumnos con altas capacidades van a despuntar en todas las áreas del conocimiento y de su desarrollo, que esto les convertirá en personas maduras emocionalmente, con una capacidad de autocontrol amplia, autónomos, con responsabilidad y que pretenderán complacer o contentar a su profesor.
- Esperar que sobresalgan en todos los ámbitos del currículo académico. Los educadores acostumbran aguardar que los estudiantes «brillantes» desempeñarán actividades sobresalientes en todas las asignaturas.



-Suponer que los alumnos muy hábiles conservarán una gran estimulación para despuntar en el colegio, y realizarán con empeño y gran afán cualquier trabajo que se les plantee.

Asimismo, algunos indicadores básicos que se podrían contemplar a la hora de identificar a este alumnado según Moya y Miguel, 2011 son:

-Manejo del lenguaje: vocabulario extenso, exactitud de los conceptos que utiliza, uso de una estructura de sus frases compleja, etc.

-Un considerable entendimiento de conceptos complicados y abstractos. Además, es posible que puedan al mismo tiempo, llevar a cabo nociones en un grado no esperado.

-Características de sus cuestiones. Pueden ser poco comunes, innovadoras, complejas y/o con intencionalidad y madurez.

-Gran aptitud para plantear destrezas y técnicas inventivas y diversas para solventar problemas. Probabilidad de formarse a un ritmo acelerado y con mucha habilidad cuando está implicado. Conducta enormemente creativa en la elaboración de ideas, objetos y salidas a determinadas dificultades.

Por último, consideramos interesante añadir un criterio propuesto por Marland (1972), la *habilidad en el liderazgo*. Esta aptitud es muy sofisticada, debido a que consiste en la integración de habilidades intelectuales, de ideas creativas y características particulares de la personalidad de la persona que le facilitan relacionarse y comunicarse con su grupo. Este tipo de alumnado posee una inteligencia de naturaleza social, la cual les permite ser admirados y reputados por el resto del grupo (Prieto, Sánchez y Garrido, 2008).

### **3.2 La orientación educativa**

Desde los comienzos, el propósito de la orientación ha sido contribuir y proporcionar apoyo a las personas de manera que pudiesen vivir sintiéndose realizados y de forma más íntegra. El objetivo era la satisfacción de las personas, conviviendo en sintonía para un óptimo desarrollo de toda sociedad. Representa así un elemento fundamental la *orientación educativa* u *orientación en los procesos de enseñanza y*

*aprendizaje*. Este ámbito conecta con una de las áreas de interés en la actualidad de la psicología cognitiva, los métodos didácticos de enseñanza y entendimiento lector. Es por esto que actualmente, lo académico ha generado más importancia y suscitado atención por parte de los psicólogos, siendo por tanto el asesoramiento escolar uno de los ámbitos primordiales en la orientación psicopedagógica (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009).

Esta tarea se realiza por parte de todo el profesorado y en concreto de los orientadores, los cuales observan y evalúan a los niños para proporcionarles una formación integral y una adaptación de los procesos de enseñanza a las cualidades y necesidades de todos ellos. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) en la Comunidad de Madrid componen el apoyo técnico de la orientación en los períodos de Educación Infantil y Primaria, ya que todos los orientadores forman parte de los mismos. En las mencionadas etapas, la orientación se proyecta como un factor vinculado a la misma enseñanza que favorece a la consecución de un aprendizaje exhaustivo, tanto que contribuye a la asistencia y apoyo técnico en aquellas cuestiones de la enseñanza de manera más personalizada. Su propósito debe ser el de fomentar y favorecer el progreso integral e individualizado del alumnado en su totalidad, en relación al grupo de habilidades existentes en las metas generales de dichos cursos académicos. Del mismo modo, los Departamentos de Orientación actúan en las etapas de secundaria y bachillerato, proporcionando las mismas ayudas y orientaciones, pero focalizadas a ayudar a alumnos de cursos más avanzados.

Además, es importante recalcar que estas tareas están basadas en la atención a la diversidad, dirigida a todos los alumnos por igual. Debido a esto, existen y se diseñan los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) para todo el alumnado con necesidades específicas, los cuales son un conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos. Los PAD son elaborados por los centros educativos para proporcionar respuesta a las necesidades educativas generales y particulares de los alumnos (Ruiz, 2018).

### **3.3 Marco normativo**

Los alumnos con necesidades específicas en España se han encuadrado en un gran grupo: los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (LOMCE, 2013). Los alumnos con altas capacidades están dentro de este grupo. Asimismo, la legislación nacional vigente en España sobre el alumnado con altas capacidades ha ido cambiando a lo largo de los años.

Con el paso del tiempo, se ha ido teniendo en cuenta la regulación y legislación sobre el tema tratado para que así los alumnos con estas necesidades desarrollen sus talentos de forma adecuada e igualitaria al resto de sus compañeros. Desde el 1970, se puso en marcha una renovación profunda del sistema Educativo español estableciendo como objetivo principal proporcionar una mejor educación para todos.

Las altas capacidades se contemplaron por primera vez en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. Más específicamente, en el art. 49.2 se recoge que “se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos”; en el art. 50, se tratan cuestiones relativas al procedimiento y al diagnóstico; en el art.51 se recoge la matriculación en centros especiales o en departamentos específicos de centros convencionales; en el art. 52 se aclaran los propósitos, sistemas, período de vigencia de los programas y planes de actuación y límites de la Educación de la Educación Especial y en el art. 53, se trata la educación de los estudiantes superdotados, la cual se pondrá en práctica en centros convencionales, pero con programas personalizados para cada individuo (Cerdá e Iyanga, 2013).

Desde este año, se toma en consideración al alumno con altas capacidades, pero no es hasta 1996 cuando se promulga la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, en la que se nombran los procedimientos a seguir para una mejor adaptación escolar del alumnado con sobredotación intelectual. En esta Resolución se abordan las adaptaciones curriculares, las cuales podrán suponer la adaptación curricular para promover un progreso óptimo y equitativo de las aptitudes determinadas en los propósitos ordinarios de la enseñanza obligatoria. Así, se podrá optar por una ampliación o una flexibilización de la etapa de enseñanza obligatoria correspondiente. Además, la

evaluación psicopedagógica del alumno deberá recoger información respecto al alumno, respecto al contexto escolar y respecto al contexto de la familia y al social. Con esta información se pretende llevar a cabo una evaluación exhaustiva y detallada del entorno del alumno y de qué manera le afecta.

En primer lugar, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) surge en 1990 y menciona en su Título I, en el Capítulo V, art. 36 la Educación Especial. Este indica que: el Sistema Educativo proporcionará al alumnado con necesidades educativas especiales (ANEE) las ayudas requeridas, eventuales o prolongadas, para así llevar a cabo los propósitos generales para todos los estudiantes. La identificación de las necesidades educativas especiales (NEE) será desempeñada por grupos conformados por personas del ámbito educativo, pero de diferentes especializaciones, los cuales determinarán según la situación, planes de acción contando con las necesidades especiales de los estudiantes.

Después de la LOGSE, se inició la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) la cual se dio en el año 2002. En cuanto a la Educación Especial, la LOCE hacía énfasis en la atención a los niños con necesidades educativas especiales para la igualdad de posibilidades con el fin de obtener una formación adecuada y de calidad, pero no llegó a aplicarse. Fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) aborda el tema de alumnado con altas capacidades intelectuales, recogido en la sección segunda y más adelante, contiene los programas especializados en el artículo 79. Es importante decir que se lleva a cabo un cambio en el término para denominar a este tipo de alumnado, pasan de ser denominados “alumnos superdotados intelectualmente” a “alumnos con altas capacidades intelectuales”.

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación, respecto a la Educación Especial, atiende al apoyo educativo para los niños con necesidades específicas, por lo que la Escuela Inclusiva en nuestro país progresó en dirección hacia los enfoques integrados e incluyentes de otros países más desarrollados en esta cuestión, como los países escandinavos (Cerdá e Iyanga, 2013).

Más tarde, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) surgió en el año 2013. En cuanto al alumnado con altas capacidades intelectuales, la LOMCE afirma que se deberán iniciar medidas apropiadas para detectar al alumnado con altas capacidades intelectuales y apreciar de manera adelantada sus necesidades. Igualmente, bajo esta Ley Orgánica se llevarán a cabo planes de actuación y programas de desarrollo escolar acordes a las necesidades que posibilitan que los niños desarrollen al máximo sus potencialidades. Es posible que la matriculación en el colegio de los niños con altas capacidades intelectuales se flexibilice, accediendo a la facilitación de materiales y adquisición de conocimientos y habilidades específicas de etapas avanzadas y el aumento de información y contenidos de la etapa en la que el alumno esté matriculado.

En comparación con la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual hacía referencia al término “talento” en su preámbulo al decir que ningún estado debe derrochar la reserva de talento que tienen todos y cada uno de sus habitantes, principalmente en una comunidad la cual se define por el valor progresivo que obtienen la información y la noción para el impulso nacional y financiero, la LOMCE menciona detalladamente el concepto “talento” en su preámbulo. Sin embargo, es importante decir que el preámbulo de la LOE afirmaba expresamente que además necesitan un procedimiento determinado los estudiantes con altas capacidades intelectuales y los que se hayan incorporado tardíamente en el sistema educativo español.

Estos cambios en el marco legislativo han contemplado, además, distintas respuestas educativas a medida que han ido pasando los años y se han tomado en consideración ayudas complementarias y planes de actuación para un óptimo desarrollo de los niños (Rodríguez, et al. 2010).

En cuanto a la normativa autonómica, nos centraremos en la Comunidad de Madrid. Es esencial exponer que en la Comunidad de Madrid los requisitos que el alumno deberá cumplir para ser apreciado de altas capacidades intelectuales son tres: obtener un 130 o más en una prueba de inteligencia (RIAS, por ejemplo), una valoración de la creatividad favorable y ser perseverante en las tareas. Además, es aconsejable recurrir a cuestionarios específicos para profesores y padres, de esta manera se obtendrá información del entorno del alumno y de cómo se desenvuelve en él.

Es interesante destacar la última disposición vigente para el alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid. Estas son las Instrucciones de 1 de febrero de 2021, en las que la Dirección General de Educación Infantil y Primaria incorpora otra vez alumnos al Programa de Enriquecimiento Educativo (PEAC) para alumnos de altas capacidades, del cual se hablará más adelante.

## **4. Respuesta educativa**

### **4.1 Instrumentos y sistemas de evaluación**

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre indica que pertenece al ordenamiento educativo aplicar los procedimientos necesarios para detectar a los alumnos con altas capacidades intelectuales y evaluar prontamente sus necesidades.

Puesto que es necesario realizar una evaluación psicopedagógica del alumnado, para ello existen diferentes pruebas diagnósticas que nos ayudan a valorar sus capacidades. Es importante tener en cuenta que los alumnos con altas capacidades no siempre están por encima de la media en todas las áreas del conocimiento y pueden poner de manifiesto conductas incompatibles con la idea estereotípica de alumno “superdotado”, ya que pueden exhibir comportamientos negativos o indolentes hacia el colegio, bajo rendimiento en las habilidades instrumentales esenciales y en ocasiones actitudes agresivas o disruptivas, las cuales pueden chocar con las ideas preconcebidas que tiene la población en cuanto a este alumnado. Así, se ha observado que existe una necesidad imprescindible de fomentar y potenciar los procedimientos de detección e identificación de estos niños (Sáinz, 2017).

En la Comunidad de Madrid, se ha llevado a cabo un programa de detección de alumnos con altas capacidades intelectuales gracias a la Fundación Pryconsa y por medio de la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid y con la orientación de la Universidad de Alcalá. Este programa ha tenido como objetivo la detección y la asistencia del alumnado con altas capacidades y la puesta en práctica de sistemas de distinción curricular, de las cuales no solo se ha beneficiado el alumnado con altas capacidades, sino todos los alumnos en general (Torrego, 2011).

Debido a esto, el método de evaluación que proponen Moya y Miguel (2011), es lo más integral y general posible:

- Detección primera de probables estudiantes con altas capacidades.
- Derivación de dichos estudiantes a los equipos de orientación, para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica que sea oportuna.
- Evaluación de los elementos que repercuten en el aprendizaje (motivación, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje...) de todo el alumnado.

Teniendo en cuenta algunos indicadores para la detección inicial, a este respecto, los progenitores, profesores y orientadores escolares perciben que desde una edad temprana el alumnado con altas capacidades empieza a destacar por encima del resto de sus compañeras y compañeros o, por otro lado, empiezan a exhibir comportamientos y conductas de desadaptación, las cuales en un primer momento cualquier persona que no se dedique al tema tratado podría inducir a error y no considerar las altas capacidades como una posible opción. Esta pluralidad de comportamientos expone la obligación y la necesidad de fomentar y potenciar los métodos de vigilancia del desarrollo. Estos procedimientos se ven perfeccionados enormemente mediante la información a los progenitores, la enseñanza de habilidades y sensibilización de los expertos respecto a la educación. Esta instrucción/formación debe tratar sobre la comprensión de las particularidades específicas del alumnado con altas capacidades, excluyendo las anticipaciones erróneas que en la mayoría de situaciones obstaculizan la detección de estos niños.

El proceso de evaluación e identificación del alumnado con altas capacidades es complejo, ya que, al no existir un concepto generalizado sobre estas altas capacidades, tampoco se da un consenso total en torno a cómo se debe realizar el proceso de identificación.

Haciendo referencia a Renzulli, las fases a proceder cuando nos determinamos a detectar al alumnado con altas capacidades son las sucesivas (Casado, 2008):

1. Mediante pruebas de rendimiento e inteligencia: depende de las puntuaciones que el alumno obtenga, podremos detectar a los alumnos superiores a la media.
2. Mediante la observación por parte del personal docente. De esta manera, no solo obtendremos meras puntuaciones, sino una perspectiva que va más allá de las simples puntuaciones. Para este paso, Renzulli elaboró una escala de nominación del profesorado. Sin embargo, para recurrir a ella el personal docente deberá ser formado y preparado para una adecuada evaluación del alumno.
3. Mediante opciones alternativas: en esta fase se hará hincapié en otros sistemas identificadores. Se contemplarán las percepciones por parte del entorno familiar. En el supuesto de que se llegase a este paso, se deberá realizar un análisis de la cuestión.
4. Designación extraordinaria: se deberá tomar en cuenta las opiniones de los profesores en cuanto a algún niño o niña que contemplen como altas capacidades (si no se ha conocido este caso en fases anteriores)
5. Comunicación a los progenitores. Aquí, se deberá comunicar a los padres cómo se ha identificado a su hijo y mediante qué pasos. Además, se les comentará las pautas de actuación y ayudas que se llevarán a cabo con el alumno en concreto.

Concretamente, Renzulli indica que la fase en la cual se detecta un gran porcentaje de alumnos es en la uno (50%) y en las fases dos, tres y cuatro el otro 50% (Casado, 2008).

Asimismo, es fundamental exponer las dos etapas en las que se suele fraccionar el procedimiento de detección en estos casos (Casado, 2008):

1. *Screening o nominación*

El propósito primario de esta etapa es identificar a los alumnos que necesiten ayudas por parte del centro educativo mediante distintas metodologías elaboradas. En este paso, se hace uso de las evaluaciones de los progenitores, del profesorado, de sus iguales, los resultados académicos, etc.



## 2. *Diagnóstico y selección*

En este paso, se escogerán a los alumnos que obtendrán ayudas y se descartarán a los que no las necesitan. De esta manera, se seleccionarán las herramientas y pruebas de rendimiento adecuados, con mayor exactitud, para una mejor evaluación de este alumnado.

Es importante recalcar que, en este paso, es esencial proporcionar informes y reportes que ayuden a padres y profesores a organizar de mejor forma la respuesta educativa.

Igualmente, se necesitarán herramientas e instrumentos de medida para una evaluación adecuada del alumnado. Estas contribuyen dando información exhaustiva en cuanto a los rasgos fundamentales que se deben tener en cuenta para determinar las aptitudes de los alumnos<sup>[1]</sup> y el nivel en que las dispone (Casado, 2008).

Para la categorización de estos instrumentos se dan diversos requisitos (Casado, 2008):

- *Observación de proceso u observación de conducta*, en función de la situación en la que se dé la observación del comportamiento. Se observarán las actividades que realice el alumno y también cómo las realiza.
- *Técnicas objetivas y técnicas subjetivas* (según la clase de herramienta utilizada).

Del mismo modo, será necesario valorar qué instrumentos utilizar. Existen autoinformes y escalas de identificación para los profesores, ya que son los primeros que suelen advertir sobre una previsión de altas capacidades. Estas herramientas permiten que el profesorado proporcione información acerca del alumno, sobre su capacidad intelectual, motivación, eficiencia y conducta. Dicha información favorece y amplía la información que obtenemos sobre el alumno, por lo que debe ser siempre información adicional. Un ejemplo de escala para orientar la percepción de los profesores en la detección del posible alumno con altas capacidades son las Escalas de Renzulli (SCRBSS, 2001), las cuales valoran los rasgos del comportamiento de estos niños durante la etapa de Primaria. También se podría hacer uso de EDAC, Escala de detección de sujetos con altas capacidades (Barraca y Artola, 2004) para alumnos de tercero a sexto de Educación Primaria (Casado, 2008).

Además, tomando en consideración la valoración de las familias en estas situaciones, se deberá hacer uso de autoinformes y escalas para el entorno familiar. No existe mejor información que la que puedan aportar los progenitores, ya que advertirán sobre las aptitudes y habilidades que muestran tempranamente los niños. Asimismo, esta información es primordial debido a que proporciona datos que no se pueden observar durante las horas lectivas (cómo se comporta en casa, con sus demás familiares, etc.). Esto genera mucho interés, ya que enriquece el conocimiento sobre el progreso psicoevolutivo del alumno, si ha habido un adelantamiento en áreas del lenguaje y/o comprensión, en la lectura, cognitivamente (Casado, 2008).

Una escala que se puede utilizar en estos casos es la Escala de evaluación de superdotados (Gilliam, Carpenter y Christensen, 2000).

Consiguientemente, para evaluar al alumnado se deberán utilizar tests psicométricos. Estos tests tienen que estar contrastados y ser fiables. Consideramos primordial escoger el test adecuado para cada caso concreto, depende de la edad del alumno y la etapa en la que se encuentre.

Algunos de los tests de inteligencia de aplicación individual más conocidos, adecuados y baremados a los ciudadanos españoles son:

- **RIAS**, Escalas de Inteligencia de Reynolds y **RIST**, Test de Inteligencia breve de Reynolds (medida breve de la inteligencia). Estas escalas permiten una evaluación sencilla, rápida, válida y fiable. Evalúa la inteligencia de individuos entre tres y noventa y cuatro años en unos cuarenta minutos. Estas escalas son muy utilizadas en los centros educativos, ya que su aplicación es simple.

- **WPPSI-III**, Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (2009). Esta escala va dirigida a la evaluación del funcionamiento cognitivo de los alumnos más pequeños. Durante la primera parte, la duración varía entre los treinta y treinta y cinco minutos, consta de cuatro tests principales y la segunda parte consta de siete tests y dura unos cuarenta y cincuenta minutos.

- **WISC-V**, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V (2014). Esta escala evalúa de manera más específica las diferentes destrezas cognitivas, la aptitud intelectual general y los dominios determinados. Por tanto, brinda calificaciones de los índices primarios de la inteligencia que muestran el ejercicio intelectual en heterogéneas áreas cognitivas:

comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Su rango de utilización recoge las edades de los seis hasta los dieciséis y once meses, por lo que está dirigido a alumnos de distintos niveles de la enseñanza obligatoria y también el curso de primero de bachillerato.

- **K-bit**, Test breve de inteligencia de Kaufman (1997). Este test permite su aplicación desde los cuatro a los noventa años. Uno de los inconvenientes del mismo es que es antiguo, y lo más adecuado sería escoger un test reciente.

Si lo que se desea es aplicar un test de inteligencia colectivamente, se podrá hacer uso de los siguientes:

- **TONI-2**. L. Brown, Sherbenou y Jonhsen, M. Victoria de la Cruz, Madrid: TEA (1995). Este test tiene el propósito de evaluar la inteligencia verbal y la no verbal, además del razonamiento abstracto. La edad de aplicación consta desde los cinco hasta los ochenta y cinco años.

- **Matrices Progresivas de Raven**, Madrid: TEA, (1994).<sup>[1]</sup>El objetivo de este test es evaluar la inteligencia general no verbal, además del razonamiento analógico. La edad de aplicación va desde los cinco años en adelante, ya que posee tres grados de dificultad.

Haciendo referencia a los test de creatividad, los cuales se consideran fundamentales para el diagnóstico de altas capacidades se podrá utilizar cualquiera de los siguientes:

-**CREA**: Inteligencia Creativa. F.J. Vorbalán, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina<sup>[1]</sup> y R. M. Limiñana. TEA, (2003).<sup>[1]</sup>Este test de creatividad se utiliza para niños de etapas académicas entre tercero y sexto de Educación Primaria. El propósito de este test es medir la creatividad mediante la capacidad del niño de formular cuestiones en función elementos gráficos que se les facilita.

- **PIC- N**: Prueba de imaginación creativa para niños (2010), formulada a partir de investigaciones clásicas de Guilford y Torrance. La finalidad de esta prueba es evaluar la creatividad narrativa y gráfica mediante diversos factores (originalidad, fluidez, flexibilidad...). Se utiliza para niños de nueve a doce años.

## **4.2 Intervención y planes de actuación**

La enseñanza inclusiva cuenta con los objetivos de ofrecer una asistencia pedagógica que beneficie al máximo el progreso y desarrollo de todo el alumnado y la unificación de todos aquellos pertenecientes a la entidad. La comunidad docente está compuesta por todos los individuos relacionados con el establecimiento: estudiantes, educadores, familias, otros profesionales que cooperan en el centro, dirección educativa, administración específica, fundaciones y organizaciones sociales.

Por ese motivo, para obtener un completo progreso de las aptitudes individuales, se necesita la asistencia de todos los integrantes del colectivo educativo, es decir, poner en marcha una labor compartida. Sin embargo, la misión para un logro educativo de todo el alumnado no solo le corresponde al alumno individualmente, sino que también se ven involucradas sus familias, su entorno más cercano, el centro escolar, las Administraciones educativas y en general, la sociedad. La sociedad es la encargada en última instancia del nivel de excelencia del sistema educativo. Todos ellos, en su conjunto, deberán contribuir y aportar cuestiones específicas.

Asimismo, en la rúbrica número uno de la LOE, mencionada anteriormente en el marco normativo, se contempla al alumno con necesidad específica de apoyo educativo a cualquier niño que, por exteriorizar necesidades docentes específicas, por problemas determinados de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse integrado tardíamente al sistema educativo o por situaciones particulares o de cuestiones escolares, los cuales requerirán una asistencia educativa específica a la habitual, para así conseguir el nivel más alto de progreso y desarrollo potencial de sus habilidades y aptitudes particulares y, en cualquier caso, unos propósitos determinados con naturaleza ordinaria para todos los estudiantes.

De esta manera, se puede llevar a término que el método determinado y definido de asistencia educativa a los alumnos con altas capacidades en España, se encuadra en los denominados «modelos de enriquecimiento curricular en el centro ordinario». A través de este modelo se puede observar un continuo que comporta diferentes tipologías de medidas educativas (todas las medidas educativas orientadas a tener en cuenta la pluralidad de los estudiantes con altas capacidades en el centro ordinario). Así, los centros educativos podrán adoptar procedimientos organizativos específicos como programas de

enriquecimiento y/o ampliación de currículo adecuados a cada alumno en concreto, además, si estos procedimientos no son suficientes se podrá hacer uso de la flexibilización, la cual permite la integración del estudiante en un curso más del que le corresponde.

Los planes de actuación que se llevan a cabo para el alumnado con altas capacidades se evidencian en base a las necesidades identificadas en el método educativo y acopiadas mediante la entidad educativa. Se debe ser consciente de las desventajas e implicaciones que conlleva no intervenir y actuar tratando las necesidades de estos alumnos, no solo a nivel educativo, sino también a nivel emocional, social y afectivo.

Se debe tomar en consideración la posibilidad de que una proporción de este alumnado tenga una percepción negativa de su paso por la escuela y que, en ocasiones, se vean incapaces de seguir el ritmo escolar. El alumnado con altas capacidades procede de muchos entornos y ambientes diferentes, familias, culturas, patrones de crianza y rasgos individuales que afectan a cada individuo de manera particular en su progreso cognitivo, emocional y social. Así, este alumnado no se ajusta a ningún patrón concreto, por lo que se deben vencer los errores de pensamiento establecidos en el colectivo escolar (haciendo referencia a los mitos anteriormente expuestos en el trabajo: este alumnado no necesita ayudas, tienen éxito, prosperan en la escuela y en todas las materias) (Etxebarria, Arpide, Badiola y Martínez, s.f.).

Teniendo en cuenta el aprendizaje en el entorno escolar, en concreto en la clase, estos niños pueden formarse más ágilmente y con más detenimiento que el resto de sus compañeros. Esto conlleva, en la mayoría de las ocasiones, a que el profesorado se pueda encontrar desbordado frente a las reclamaciones de atención por parte de estos alumnos.

Es por esto que los alumnos con altas capacidades deben ser atendidos a través de métodos los cuales posibiliten la puesta en práctica de tareas para el desarrollo de su creatividad, actividades que supongan un reto para ellos y labores de búsqueda e indagación de materias que les resulten atractivas y desafiantes. Dada su flexibilidad cognitiva, estos talleres fomentarán el desarrollo de sus habilidades y aptitudes para evitar el aburrimiento y fracaso escolar de este alumnado (Etxebarria, Arpide, Badiola y Martínez, s.f.).

De esta manera, en la Comunidad de Madrid se ha elaborado un programa que se desarrolló con el propósito de complementar y enriquecer el plan de estudios fuera del horario lectivo, para que el alumnado con altas capacidades tenga la oportunidad de profundizar en distintas materias y ámbitos del conocimiento mediante trabajos de investigación, indagación e innovación. Además, a través de talleres de investigación grupal, cada alumno participará y compartirá sus ideas y pensamientos para así elaborar un proyecto común trabajando sus habilidades y capacidades sociales, artísticas y lingüísticas (Blanco, 2020).

Este es el Programa de Enriquecimiento Educativo, el cual cuenta con años de experiencia y se realiza durante el año académico, es totalmente gratuito y se lleva a cabo los sábados por las mañanas cada quince días. Este programa se promueve en virtud de un Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Fundación CEIM desde el curso 1999-2000. Este alumnado podrá acudir al Programa una vez los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o los Departamentos de Orientación lo propongan y con la aprobación de las familias.

Las finalidades de este programa son las siguientes (Blanco, 2020):

- Colaborar en el progreso de las habilidades y personalidad del alumnado
- Fomentar el pensamiento divergente, la imaginación e ingenio.
- Fortalecer metodologías positivas con respecto a la relación con sus iguales
- Valorar el trabajo grupal
- Promover nuevos contextos de aprendizaje
- Contribuir para generar comportamientos cooperativos.
- Impulsar sus habilidades sociales

Los objetivos y propósitos de este programa no solo se limitan a ayudar al alumno, sino que también se centran en enriquecer e intervenir en los centros educativos, con las familias y en el contexto social del alumno para que de esta manera su integración sea completa (Marina, 2012).

Además, en el PEAC se llevan a cabo cuatro áreas de trabajo (Blanco, 2020):

- Científico-tecnológico
- Humanístico-literario
- Artístico
- Habilidades sociales

En algunos centros y grupos, se está incorporando una quinta área, robótica, la cual está ligada a la científica-tecnológica.

En cuyo caso, con los estudiantes de altas capacidades, se deberá tomar en consideración el carácter global de la persona, sus potencialidades e igualmente, sus puntos débiles, para así determinar modalidades de compensación para conseguir un progreso similar en todos ellos (Marina, 2012).

Debido a esto, será imprescindible desarrollar alternativas metodológicas convenientes para proporcionar las respuestas más concretas posibles a cada estudiante. En caso contrario, el alumno con altas capacidades se vendrá abajo, se aburrirá y perderá el interés, provocando así que deje de responder y participar en clase (Boal y Expósito, 2012).

Además, existe otro programa, el Programa Estrella, llevado a cabo por la Universidad Complutense de Madrid y la Institución Educativa SEK. En este programa, se reúnen en grupos pequeños, de unos diez alumnos, divididos según su nivel de conocimiento y madurez. Los propósitos de este programa son similares a los del PEAC, lo fundamental es contribuir al desarrollo personal y fomentar las habilidades y capacidades de los alumnos con altas capacidades, anticipando así los problemas escolares y personales a los que en ocasiones se enfrenta este alumnado si no se le proporciona ayuda. También, estos grupos de trabajo se forman con niños de los tres a los dieciséis años (Pérez, López, Del Valle y Ricote, 2008).

Los ámbitos de intervención y talleres del Programa Estrella se pueden dividir en cuatro (Pérez, López, Del Valle y Ricote, 2008).

- *Entrenamiento cognitivo o modulación cognitiva*, destinado a fomentar la utilización de métodos de pensamiento.
- *Asesoramiento personal-social*, en el cual se asiste a las familias y a los estudiantes en el afrontamiento del desarrollo emocional y evolutivo.
- *Actividades de enriquecimiento específico*, las cuales se centran en la motivación y en las ciencias y artes.
- *Experiencias entre iguales*, en la cual se contribuye a que el alumno trabaje la autoestima, el autoconcepto y la autoimagen.

Asimismo, para aportar ayuda a las familias de este alumnado, el Programa Estrella elaboró un “aula de padres” en la cual se contribuye a favorecer la educación y la comprensión y la solución de problemas para que así, los progenitores entiendan de mejor forma la situación de sus hijos. Este método comenzó siendo presencial, pero también se ha desarrollado de manera online para llegar a todos esos padres que por horarios o lejanía no tienen la oportunidad de acudir. El propósito de este “aula de padres” es potenciar el ambiente familiar en casa, proporcionar información sobre el conocimiento y los rasgos personales y evolutivos de los niños, generar un espacio de meditación y debate acerca de las situaciones del día a día, aportar estrategias para un mejor manejo de estas situaciones y establecer un lugar donde entre padres, también, puedan comunicarse (Pérez, López, Del Valle y Ricote, 2008).

Por último, consideramos importante exponer que El Programa Estrella durante sus años de experiencia ha verificado su eficiencia como instrumento para el enriquecimiento personal y para anticiparse a dificultades y alteraciones del aprendizaje. Además, una proporción mínima del alumnado (1%) ha tenido problemas académicos o rendimientos no esperables y se ha comprobado que en estudiantes que no disfrutaban de este tipo de ayuda el conjunto de niños con inconvenientes es mayor del 20%. Los estudiantes que acuden al Programa Estrella no suelen faltar a los talleres que se llevan a cabo los fines de semana, y tanto los progenitores como el profesorado en las valoraciones anuales que se realizan contemplan las repercusiones de este programa como muy positivas (Pérez, López, Del Valle y Ricote, 2008).



## **5. Discusión y conclusiones**

En la mayoría de las situaciones, se considera a las personas con altas capacidades privilegiadas. Sin embargo, sus circunstancias conllevan, a menudo, dificultades relacionadas con el progreso del intelecto y el desarrollo físico y afectivo. Esta problemática depende en su totalidad del tipo de intervención que se lleve a cabo con este alumnado, además del proceso de identificación, de las pruebas de rendimiento, del entorno y contexto en el que viven y se relacionan, etc.

Consideramos fundamental tomar en consideración el desarrollo emocional de estos alumnos durante el proceso de intervención y los planes de actuación que se pongan en marcha, pero no debemos dejar a un lado el ámbito académico e intelectual, ya que es también significativo. Trabajando estas áreas profundamente, llevando una relación cercana, de respeto, donde el alumno sienta que es aceptado incondicionalmente, se podrán conseguir muchos avances con este alumnado y evitar futuros problemas de tipo afectivo y/o social que puedan surgir.

Es así como se han ido poniendo en marcha los diferentes planes de actuación en la Comunidad de Madrid, proporcionando una ayuda indispensable para este tipo de alumnado. El Programa de Enriquecimiento Educativo y el Programa Estrella, durante estos años, han contribuido a un mejor desempeño académico y personal de los estudiantes con altas capacidades, ayudando a sus familias a generar un ambiente adecuado para el óptimo desarrollo de sus hijos. Esto se puede observar en los resultados obtenidos por el Programa Estrella, en el que un porcentaje mínimo de alumnado (1%) ha tenido dificultades en el centro educativo.

Sin embargo, consideramos que sería interesante proponer un plan de actuación centrado únicamente en la identificación de las emociones como foco principal de la intervención. Esto es debido a que los alumnos con altas capacidades frecuentemente se sienten frustrados y no saben, en ocasiones, nombrar y gestionar sus emociones adecuadamente, sobre todo los más pequeños. Este plan de actuación sería complementario a otros, ya que no podemos tratar las emociones como área de intervención exclusiva, pero consideramos fundamental un buen manejo de las

emociones, como la frustración, para que estos niños sepan gestionarlas de la mejor manera posible y alcancen así todas sus metas.

El presente trabajo finaliza con una conclusión en relación a los objetivos anteriormente planteados. El primer propósito se basa en una revisión de la atención educativa y los sistemas de evaluación que se llevan a cabo. Las pruebas de inteligencia que se aplican en la mayoría de las ocasiones son: RIAS, RIST, WPPSI-III, WISC-V, K-bit, TONI-2, Matrices Progresivas de Raven y en cuanto a la creatividad se suele aplicar el CREA y PIC-N. La segunda finalidad de este trabajo es revisar la intervención y los programas de actuación que se llevan a cabo en la Comunidad de Madrid en la actualidad. Estos son el Programa de Enriquecimiento Educativo y el Programa Estrella, los cuales proporcionan las ayudas necesarias para este tipo de alumnado.

## 6. Referencias bibliográficas

- Boal, M.T. y Expósito, M.M. (2012). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En J.C.Torrego (coord.). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo (53-87). Madrid.
- Blanco Martín, J. (2020). Evaluación de un programa de enriquecimiento educativo para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid.
- Casado Barragán, M. (2008). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-15.
- Cerdá, M. C., e Yyanga, A. (2017). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación inclusiva*, 6(3).
- Etxebarria, A., Arpide, X., Badiola, G. y Martínez M. (s/f). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. 2019-2022*. Departamento de Educación, Gobierno Vasco.  
[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/planak/es\\_def/adjuntos/plan\\_atencion\\_alumnado\\_altas\\_capacidades\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/planak/es_def/adjuntos/plan_atencion_alumnado_altas_capacidades_c.pdf)
- Fernández del Río, A. B., y Barreira Arias, A. J. (21-23 de abril de 2016). *Flipped Classroom: Innovando en Educación Infantil con alumnado de Altas Capacidades*. I Congreso Internacional de innovación y tecnología educativa en Educación Infantil, Ciudad de Vigo, España.
- Gálvez, J. M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación.
- García, C. (2015). “Fracaso” de los superdotados: Por qué. acPsicología.com.  
<https://acpsicologia.com/2015/05/17/fracasode-los-superdotados-por-que/>
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E. 23/12/1970.

- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, General del Sistema Educativo, B.O.E. 4/10/1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. B.O.E. 24/12/2002.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 4/05/2006. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E. 10/12/2013.
- Marina, J. A. (2012). Niños con altas capacidades. *Revista Pediatría Integral*, 16(3), 253-256.
- Martínez, M. (2006). Pautas de orientación para profesores con alumnos superdotados y talentosos en el aula. En D. Valadez, J. Betancour y Ma A. Zabala (Ed.). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes.* (375-397). El Manual Moderno.
- Muñoz, J. (2004). *Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de Educación Infantil*. Burgos: Universidad de Burgos
- Pérez, L., López, E.T., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del curriculum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del Programa Estrella. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 4-29.
- Pérez, N., Filella, G., y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica.
- Prieto, M. D., Sánchez, C. y Garrido, C. (2008). Características del alumnado con altas capacidades intelectuales. En *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad, pp. 1–22.
- Renzulli, J. S., y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness (Arellano, trad.). *Revista de Educación*, 368, 96-131.

- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pianda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 147-158.
- Ruiz Llarena, L. (2018). *Un acercamiento a la realidad del alumnado con altas capacidades intelectuales* [Tesis de Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14449>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Torrego, J. C., Boal, M., y Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., Miguel, A., Moruno, P., Moya, A., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Ruiz, V., Sánchez, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S. y Zariquiey, F. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. *Un modelo de respuesta educativa*, 9-580.