



PLAN DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES 2019-2022





PLAN DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES 2019-2022

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA SAILA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2019



Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el catálogo de la red *Bibliotekak* del Gobierno Vasco: <http://www.bibliotekak.euskadi.eus/WebOpac>

En la elaboración de este Plan se ha contado con un equipo motor en el que se agradece especialmente la colaboración de las siguiente personas:

Arantza Etxebarria (Colegio Público S. Bartolome Ikastetxea)

Xabier Arpide (Ikastola Lauaxeta)

Garbiñe Badiola (Asociación Aupatuz)

Miryam Martinez (Universidad de Deusto)

Edición

1ª, agosto 2019

Tirada

80 ejemplares

©

Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación

Internet

www.euskadi.eus

Edita

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio
Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San
Sebastián, 1 • 01010 - Vitoria-Gasteiz

Imprime

Servicio de Imprenta y Reprografía del Gobierno Vasco

Depósito Legal

VI 273-2019

Índice

PRESENTACIÓN	3
1. JUSTIFICACIÓN	7
2. ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN LA CAPV	11
3. ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES. CONCEPTUALIZACIÓN	32
4. PRINCIPIOS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	39
5. PROCESO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y RESPUESTA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	42
6. OBJETIVOS, ACCIONES E INDICADORES DE LOGRO	54
7. ANEXOS	60
- Relación de test y pruebas psicopedagógicas para la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales.	61
- Indicadores asociados a características presentes en las altas capacidades intelectuales (educación primaria).	66
- Indicadores asociados a características presentes en las altas capacidades intelectuales (educación secundaria).	70
- Plan de actuación personalizado.	74
- Casos Ejemplos	80
- Cuestionario de observación para la familia.	103
8. REFERENCIAS	110



PRESENTACIÓN



El Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva (2019-2022), insiste en que la intervención educativa contempla, los derechos de todas las personas y ha de garantizar el mayor desarrollo posible de todas las competencias de todo el alumnado.

La educación inclusiva, línea prioritaria del sistema educativo vasco, pone en valor la diversidad existente en las aulas y se orienta hacia la convivencia positiva como la referencia para la educación en valores y en especial en el respeto y el reconocimiento de todo tipo de diversidad, ya sea de capacidad, género, origen, etc...

El logro de una convivencia positiva implica a toda la sociedad. Esta es una cuestión recurrente e importante ya que los modelos externos al ámbito escolar formal repercuten significativamente en la formación de las personas. Por ello, es indispensable establecer prioridades y consensuar la intervención de los agentes principales para alcanzar los mejores logros.

Entre los agentes citados, además del personal docente y personal educativo, las familias, el propio alumnado, se encuentran aquellos vinculados al entorno más próximo al centro escolar y otros, que a través de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación repercuten en la educación de la población. Tenemos que compartir las metas orientadas a mejorar nuestra sociedad y afrontar con calidad el futuro.

La escuela inclusiva nos compromete a responder a todo el alumnado. Siendo la atención a la diversidad uno de los retos estratégicos del Sistema Educativo, la respuesta a esta diversidad desde una perspectiva amplia e inclusiva y teniendo en cuenta las prioridades establecidas en el Marco del modelo educativo pedagógico, contempla la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales.

La práctica educativa debe ser flexible e incorporar medidas específicas para dar respuesta a necesidades emergentes y esto supone, trabajar especialmente y en profundidad un ámbito determinado, en este caso, el del alumnado con altas capacidades, para procurar propuestas adecuadas a sus necesidades y coherentes con la escuela inclusiva y la convivencia positiva.

En este Plan se aborda la intervención con alumnado con altas capacidades de manera específica, se pone la lupa en el marco teórico y práctico necesario para difundir y compartir claves para el alumnado, profesorado, y las familias implicadas y para ofrecer a la comunidad educativa unos procedimientos comunes y rigurosos para la detección y el avance en las respuestas educativas.

Pretende ser una herramienta útil para los agentes educativos y parte de la convicción de que una adecuada intervención educativa con las personas con altas capacidades no sólo mejora la situación de dicho alumnado sino la de la totalidad pues introduce estrategias y planteamientos metodológicos que favorecen tanto la equidad como la excelencia, principios rectores del Marco del modelo educativo pedagógico.

Es responsabilidad del sistema educativo establecer las medidas necesarias para ofrecer una adecuada respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales. Así mismo, corresponde al profesorado, al propio alumnado, a sus familias y a otros agentes corresponsabilizarse para que la respuesta revierta con éxito en el alumnado.

Aunque es sabido que todos los alumnos y alumnas son diferentes y únicos, y que la diversidad es la característica más reseñable en todo el alumnado, conviene insistir que, de la misma manera, los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales constituyen un grupo muy heterogéneo, con tanta diversidad como la de cada una de las personas que lo forman.

Hay alumnado que puede no estar desarrollando su gran potencial adecuadamente. Es posible que se estén perdiendo oportunidades para procurar a esas personas el avance adecuado en el desarrollo de sus competencias, especialmente las vinculadas al talento y la creatividad.

Pero también hay alumnado que puede estar padeciendo las consecuencias de una falta de atención adecuada o la falta de comprensión sobre su manera de ser, de relacionarse y de actuar. Estas circunstancias provocan en ocasiones perfiles de alumnado desmotivado, aislado o ansioso y con bajo rendimiento.

Las altas capacidades, se nos presentan a priori como una oportunidad para trabajar con niños y niñas y jóvenes que tienen un gran potencial que hay que desarrollar. La investigación en este campo y los datos actuales reflejan que hay un amplio margen de mejora tanto en la identificación como en la intervención educativa.

Teniendo todo ello en cuenta este Plan plantea asentar una base compartida en todos los centros educativos para visibilizar la diversidad del alumnado de altas capacidades, sistematizar su detección y avanzar en las respuestas más adecuadas a través de la formación y la práctica compartida.

Diseño del Plan

El diseño de este Plan se ha llevado a cabo inicialmente en un equipo motor que ha contado con personas expertas y con experiencia en este ámbito. Entre ellas, dos docentes representando los centros de las dos redes, que han desarrollado algún tipo de procedimiento para la identificación e intervención con el alumnado de altas capacidades.

La Inspección de educación ha participado en este equipo así como el ISEI-IVEI, que ha elaborado un cuestionario que se ha completado por las direcciones de los centros para recoger las necesidades que el profesorado detecta en relación al alumnado de altas capacidades, su identificación e intervención.

Esta información junto con la registrada por los Berritzegunes en la aplicación w67, ha servido para realizar un diagnóstico y establecer las prioridades y ámbitos de mejora.

La colaboración de las asociaciones ha aportado la mirada de las familias que llevan tiempo trabajando y esforzándose por dar visibilidad a las vivencias con sus hijos e hijas. Sus preocupaciones y prioridades se han puesto de manifiesto a través de una madre participante en el equipo motor.

Igualmente, se ha contado con la opinión del alumnado a través de una representante en ese equipo.

En el ámbito universitario, una profesora de la Universidad de Deusto ha aportado conocimiento experto, algunas de las referencias internacionales de interés y experiencia contrastada para determinar las prioridades y retos que debemos incorporar al nuevo Plan.

Tras el diseño de un documento base en este equipo, se contrastó con otros profesionales vinculados a la atención a la diversidad en distintos berritzegunes coordinados por la responsable del Berritzegune Nagusia.

Posteriormente se convocaron a los agentes sociales y educativos tales como el Consejo Escolar de Euskadi, representantes de las direcciones de los centros públicos (HEIZE), de patronales, sindicatos, asociaciones vinculadas a este ámbito y las universidades del País Vasco, para presentar el documento y recoger sus aportaciones.



1. JUSTIFICACIÓN



Uno de los retos estratégicos del sistema educativo vasco se refiere a la atención a la diversidad. Este reto, conlleva la necesidad de ofrecer al conjunto del alumnado una respuesta educativa de calidad, basada en planteamientos que posibiliten la atención al mismo en un contexto normalizado y de inclusión, pero que al mismo tiempo contemple una atención específica, rigurosa y ajustada a las diferencias individuales.

La respuesta a esta diversidad desde una perspectiva amplia e inclusiva y teniendo en cuenta las prioridades establecidas en el Marco del modelo educativo pedagógico, contempla la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales.

El Departamento de Educación está promoviendo, actuaciones para la mejora de la respuesta educativa específica para dicho alumnado pero es necesario sistematizar algunas de esas actuaciones y proponer otras nuevas.

El seguimiento rutinario de los niños y niñas escolarizados en la etapa infantil favorece visibilizar las características que puedan presentar en su desarrollo temprano; esto es esencial de cara a mejorar la intervención en todos los ámbitos del desarrollo para ser más eficaz y eficiente en la respuesta a las necesidades de la población infantil y de sus familias.

Desde la concepción multidimensional de la inteligencia, a partir de esta detección y valoración es donde se empiezan a sentar los pilares y las bases de la intervención; una intervención en consonancia con sus fortalezas y también con sus necesidades y demandas.

El decreto por el que se establece el currículo de educación básica y se implanta en la Comunidad Autónoma País Vasco (Decreto 236/2015, de 22 de diciembre), indica que los principios educativos se guiarán por el principio de la inclusión, promoviendo una educación comprensiva y personalizada hasta la finalización de la educación básica y obligatoria. De forma complementaria, señala como un reto del sistema educativo conseguir que el mayor número posible de alumnado alcance el nivel de excelencia.

En el artículo 2.f establece que “Dentro de un planteamiento de escuela inclusiva basada en los valores de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades, la Educación Básica priorizará la adquisición de las competencias básicas y la atención a la diversidad del alumnado, incluyendo el alumnado de altas capacidades, la detección y la intervención de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, así como la tutoría y orientación educativa del alumnado y la relación con su familia para construir el adecuado entorno educativo y remover los obstáculos para el aprendizaje”.

Así mismo en el artículo 37 entre las medidas de respuesta a la diversidad se indica que “la intervención educativa debe reconocer y respetar la diversidad del alumnado y asegurar, en los casos que así lo requieran, una atención personalizada orientada al desarrollo máximo de las competencias básicas de todo el alumnado”.

Tal y cómo señala el Programa Europa 2020, la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas se convierte en un recurso clave para garantizar el futuro de la Unión Europea, y ello incluye, entre otros aspectos, la mejora en la detección y atención educativa de las personas con altas capacidades.

El análisis de la situación actual en los países integrantes de la Unión Europea además de mostrar una gran heterogeneidad en la detección y respuesta educativa que se presta al alumnado con altas capacidades intelectuales, pone de manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas y actividades educativas destinadas a este tipo de alumnado, aspecto que se ve condicionado por la escasa formación específica del profesorado en relación con este tema.

Las necesidades de mejora del sistema educativo vasco en lo que se refiere a la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales resultan visibles en el diagnóstico realizado como punto de partida de este plan.

Si bien nuestro sistema ha dado pasos importantes en el camino hacia la inclusión de todos los alumnado, la respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales sigue necesitando un impulso por parte de todos los agentes de la comunidad educativa.

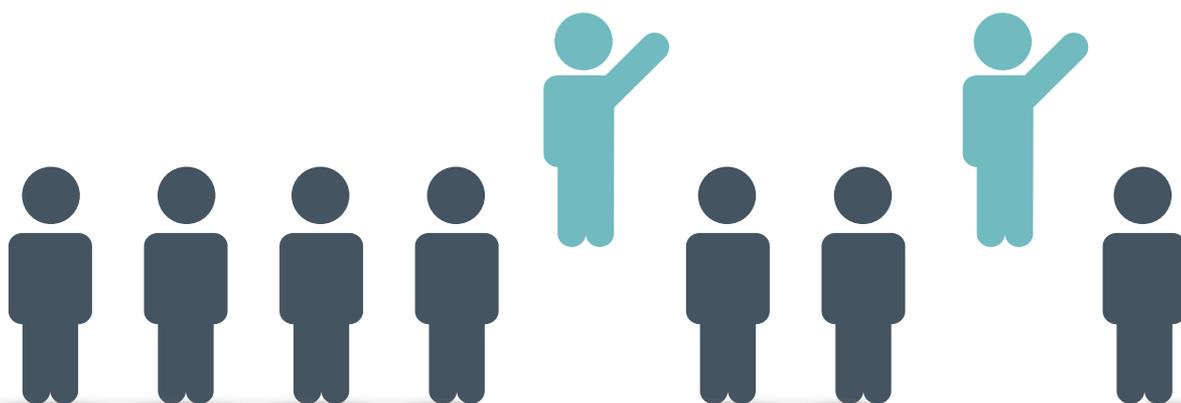
En este mismo sentido, se observa una necesidad de formación en el profesorado, tanto inicial como permanente.

Existe el riesgo de que un porcentaje importante de este alumnado no solo viva de manera negativa su vida escolar sino que incluso fracase en el propio sistema. Las personas con altas capacidades intelectuales provienen de familias, ambientes sociales y culturales, modelos educativos diversos y manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a los logros académicos, desarrollo social, emocional, cognitivo.

Como tal, el perfil de este alumnado no responde a un único modelo y ello nos obliga a superar determinados mitos o errores instalados en la comunidad educativa –este alumnado no necesita ayuda, es fácil detectarlo o triunfa académicamente y en todas las áreas-.

El alumnado con altas capacidades intelectuales destaca por su flexibilidad cognitiva, mayores habilidades metacognitivas, mayor velocidad en la adquisición y procesamiento de la información, uso del lenguaje, niveles de persistencia, pero también se debe tener en cuenta su alta sensibilidad emocional y sensorial así como su potencial creativo.

Atender a este alumnado supone abordar en la respuesta a la diversidad cuestiones como enriquecimiento, desarrollo de la creatividad, metodologías que permiten la consecución de retos y desafíos, trabajos de investigación, talleres en torno a temas específicos, ampliación y flexibilización del currículo.



Además es muy importante considerar que determinados estereotipos culturales, roles de género y otras variables, dificultan la detección de niñas con altas capacidades ya que tienden a no mostrar sus potencialidades, y a conformarse ocultando su alta capacidad. Este Plan, debe colaborar con la superación de las desventajas socioculturales y de su impacto en la educación de las niñas y jóvenes de nuestra comunidad.

Es por tanto necesario seguir profundizando en los aspectos relacionados con el género, desventaja sociocultural y diversidad cultural y funcional.

El plan de actuación para el alumnado con altas capacidades intelectuales se justifica en base a las necesidades detectadas en el sistema educativo y recogidas a través de la comunidad educativa.

En este sentido, ciertas familias indican la falta de reconocimiento de esta diversidad y el sufrimiento que puede provocar en ocasiones no percibir, comprender o atender las necesidades que sus hijos e hijas manifiestan, necesidades no solo estrictamente intelectuales, sino afectivas y sociales.

Aunque el número de alumnado registrados con altas capacidades en nuestro sistema educativo va en aumento en los últimos años, aún la cifra que se muestra es muy inferior a lo que los estudios e investigaciones indican.

Por todo ello, la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales debe de contar con un plan específico, que recoja las prioridades a desarrollar a corto y medio plazo que son las que en los diferentes apartados de este documento van a mostrarse.



2. ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN LA CAPV



2.1. Punto de partida

El diseño de este plan de atención al alumnado con altas capacidades ha partido del reconocimiento y análisis de las intervenciones realizadas en este ámbito, de la revisión de los registros que a día de hoy figuran en la W67 y de un estudio solicitado al ISEI-IVEI durante el primer trimestre del curso 2018-19 para recabar la opinión de los centros en relación a la intervención que se está llevando a cabo.

De todo ello, se han obtenido las conclusiones que constituyen el punto de partida de los objetivos y acciones de este Plan.

2.1.1. Intervenciones realizadas

Resolución de la Viceconsejera de Educación para la Organización del Curso 2018-19.

Determina que *“el alumnado con altas capacidades intelectuales debe recibir la respuesta adecuada que garantice el desarrollo máximo de su potencial. Para ello, se necesita conocer en profundidad sus características, necesidades, dificultades con que se encuentran y las medidas oportunas a adoptar. Así, el profesorado que tenga indicios o evidencias de que alguna alumna o alumno pudiera tener altas capacidades, deberá comunicarlo a la mayor brevedad posible a la consultora o consultor del centro, al objeto de poner en marcha un plan de actuación personalizado ajustado a sus necesidades en colaboración con la asesoría del Berritzegune”*.

Plan marco de Atención Temprana en el entorno educativo.

El Departamento de Educación es consciente del papel central que juega la atención y promoción del desarrollo infantil. Así, está implementado un proceso sistemático de observación en la Etapa Infantil con un Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil.

En dicho protocolo se describen las Escalas de Observación del Desarrollo cuyo objetivo es la vigilancia rutinaria del desarrollo en edades tempranas en los centros escolares.

En relación a las altas capacidades intelectuales hay que destacar los indicadores específicos para el desarrollo precoz infantil.

Medidas extraordinarias para el alumnado con altas capacidades.

La escolarización de un alumno o alumna con altas capacidades intelectuales puede requerir de la adopción de alguna medida extraordinaria, como una adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del período de escolaridad bien iniciando un año antes la escolaridad obligatoria o bien reduciendo un curso de alguna etapa de la escolaridad obligatoria.

Para la adopción de dichas medidas el centro escolar cuenta con las asesorías de los Berritzegunes y la Inspección de Educación.

Iniciativas de formación

- Las propuestas de formación destinadas más específicamente a esta población se contemplan en el plan de formación del Departamento Prest-Gara. Se ha evidenciado la demanda por parte del profesorado de este tipo de formación cada curso escolar y su valoración ha sido positiva.

- Asimismo en los Berritzegunes zonales y desde el Berritzegune nagusia se han organizado acciones de formación con carácter zonal y en los propios centros.
- Las asociaciones en torno a las altas capacidades intelectuales han colaborado en la formación del profesorado con propuestas dirigidas a los centros escolares, en seminarios de Berritzegunes y organizando jornadas.
- También en el marco de los cursos de verano de la EHU-UPV se han realizado propuestas con una participación significativa de profesorado de nuestra comunidad.
- Proyectos hacia la excelencia educativa.

En este ámbito se han propuesto iniciativas vinculadas al enriquecimiento curricular que tienen por objeto la implantación de metodologías activas en el aula y el desarrollo de programas de actividades para detectar, atender y enriquecer a todo el alumnado participante, tenga o no altas capacidades, aptitudes sobresalientes o talentos específicos, con el fin de incentivar su motivación al aprendizaje y al logro personal y colectivo. Este tipo de propuestas van cobrando fuerza ya que actualmente se constata un crecimiento de demanda en este sentido.

Elaboración de materiales.

- Orientaciones educativas. Alumnado con Altas capacidades intelectuales. (2013).
Desde una concepción multidimensional de la inteligencia, incide entre otros muchos aspectos en la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales y en sentar las bases para la intervención.
- Enriquecimiento curricular (2014).
Su finalidad es ayudar al profesorado a desarrollar estas propuestas de enriquecimiento curricular para el alumnado a través de una serie de pautas y ejemplificaciones para incidir en la mejora de la práctica.
- Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022.
Dicho plan se ha presentado en Marzo del 2019 como nuevo referente para el desarrollo de una escuela inclusiva. Como novedad, se incluye como ámbito de mejora y por tanto de desarrollo el compromiso para sistematizar el proceso de identificación y respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.

2.1.2. Análisis de los datos de la W67

La W67 es la aplicación utilizada en el Departamento de Educación a través de los Berritzegunes para registrar al alumnado con necesidades educativas especiales o aquel que con necesidades específicas de apoyo educativo requiera recursos que superan la autonomía del centro.

El alumnado con altas capacidades está también registrado, sin embargo, se ha realizado un análisis del uso de esta aplicación en los 18 Berritzegunes de la CAPV a partir de la información solicitada a cada uno de ellos.

Esta información ha girado en torno a si cuentan con un procedimiento claro para el registro de ese alumnado y si es sistemático. Se ha preguntado también si registran todos los casos que les llegan.

A continuación se muestra un resumen de las respuestas y las conclusiones.

1- ¿Cuándo (en qué nivel) y en virtud de qué criterios es necesario el registro en la W-67 de alumnado con altas capacidades?

- Cuándo:

- 88,8% (16 Berritzegunes). No es un criterio utilizado. Se registran según se van detectando.
- 5,5% (1 Berritzegune). En Educación Básica Obligatoria.
- 5,5% (1 Berritzegune). A partir de los 4 años.

Criterios para el registro en W-67:

- 66,6% (12 Berritzegunes). En caso de confirmación derivada de la valoración psicopedagógica o tras la validación del informe externo.
- 33,3% (6 Berritzegunes). Cuando se requieren recursos extraordinarios: ACI, flexibilización.

2- ¿Todo el alumnado identificado es registrado en la W-67?

- 83,3% (15 Berritzegunes). Sí.
- 11,1% (2 Berritzegunes). No.
- 5,5% (1 Berritzegune). En general sí, pero hay excepciones.

3- ¿En su centro educativo hay algún alumno o alumna con altas capacidades sin registrar en la W-67?

- 100% (18 Berritzegunes). Sí.
- No ha sido detectado por el centro.
- Los padres y madres no quieren que se lleve a cabo una evaluación.
- Tras la evaluación, los padres/madres se han negado.
- Tras recibir un informe exterior, la escuela no ve clara la realización de la solicitud.

4- ¿Con qué frecuencia se revisan los registros?

- 100% (18 Berritzegunes). Anualmente:

- A la hora de realizar propuestas o ante la aparición de nuevas necesidades.
- En septiembre, para llevar a cabo la planificación de comienzo de curso.

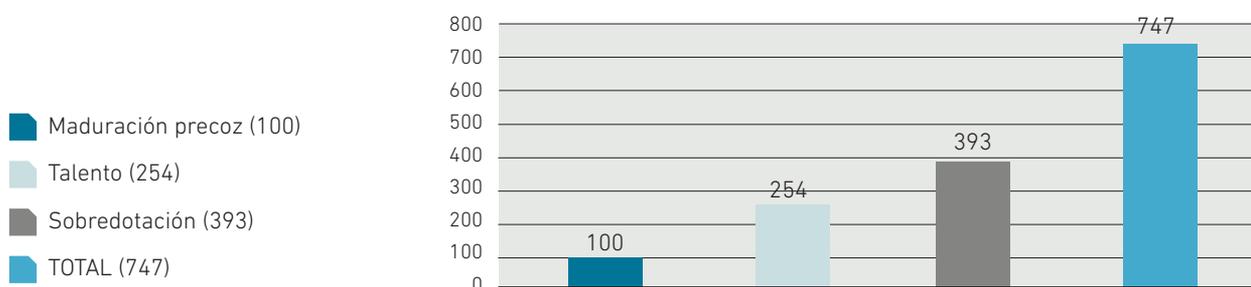
- Considerando todo lo anterior, se señala lo siguiente:

- Una vez que el Berritzegune realiza una Evaluación Psicopedagógica y los resultados confirman la existencia de alumnado con altas capacidades, dicho alumnado es registrado en la W67 (siempre que la familia lo acepte).
- Son escasos los que, una vez de haberse detectado, no son registrados por ser innecesarias medidas extraordinarias.
- Algunas familias no desean "etiquetar" a sus hijos e hijas.
- Es evidente la existencia de numerosos alumnado con altas capacidades sin registrar por diversos motivos.

Por otro lado, el ISEI-IVEI para realizar el estudio que se presenta en el siguiente apartado, ha analizado los registros de la W67 y ha llegado a las siguientes conclusiones:

En el sistema educativo de la CAPV hay un total de 747 alumnado con capacidad intelectual alta oficialmente identificados por las Asesorías de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes.

Gráfico 1. Número de alumnado con capacidad intelectual alta de la CAPV diagnosticado por las Asesorías de NEE.

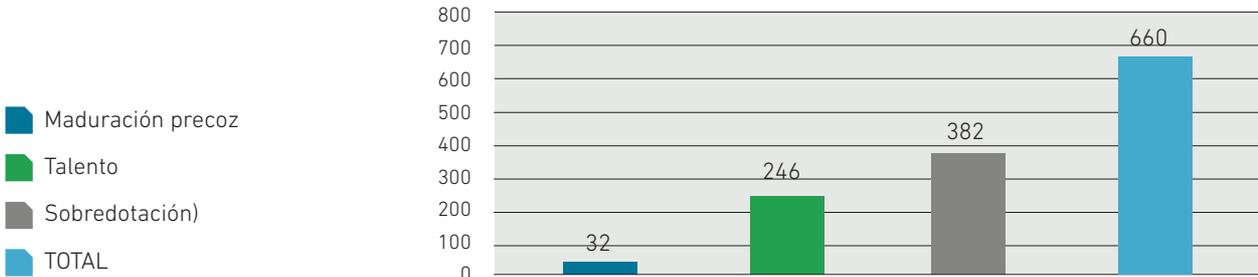


De este dato, se ha descartado el alumnado diagnosticado con maduración precoz que cursa 3º de Educación Primaria y no tiene ningún recurso y el escolarizado en cursos posteriores. Además, en un primer análisis por etapas, no se ha tenido en cuenta el alumnado escolarizado en centros que imparten Ciclos Formativos ni en Conservatorios de Música.

En concreto, de estos 747 alumnado hay 22 alumnado que figuran en la base de datos con diagnósticos relacionados con la capacidad intelectual alta y no cursan Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, ni Bachillerato, la mayoría (un 81,8%) está escolarizada en Conservatorios profesionales de música y un 18,2% en Centros de Formación Profesional. Este alumnado representa el 2,9% del alumnado diagnosticado.

De estos 22 alumnado, el 13,6% tienen un diagnóstico de maduración precoz, el 36,4% de talento y el 50% de sobredotación.

Gráfico 2. Alumnado con capacidad intelectual alta tras aplicar los criterios de selección.



Del total de 660 alumnado con capacidad alta un 4,8% es alumnado con maduración precoz, un 37,3% es alumnado con algún tipo de talento y más de la mitad del alumnado (casi un 58%) es alumnado con sobredotación.

Por tanto, el total de registros representa un 0,2% del total de alumnado escolarizado en estas etapas, porcentaje que es muy bajo si se tiene en cuenta la prevalencia referente (alrededor de un 3%).

Si se tiene en cuenta la población escolarizada en cada territorio se observa que en los tres territorios es muy bajo el porcentaje de alumnado diagnosticado, siendo el más alto el de Araba/Álava (0,28%). Por cada 100 alumnado diagnosticados en Araba/Álava, en Gipuzkoa se diagnostican 86 y en Bizkaia 68.

Gráfico 3. Número y porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta diagnosticado por las Asesorías de NEE por TERRITORIOS.

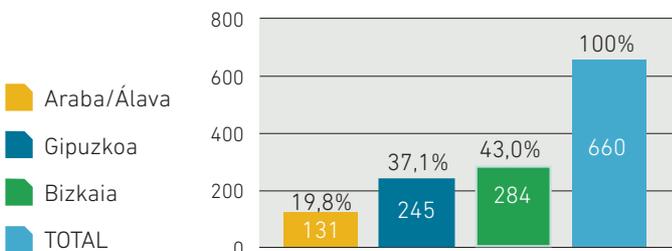
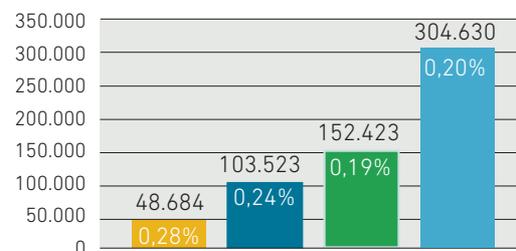


Gráfico 4. Número y porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta diagnosticado por TERRITORIOS.



Si se tiene en cuenta la población escolarizada en cada una de las redes educativas se observa que en ambas redes educativas el porcentaje de alumnado diagnosticado es muy bajo, siendo el más alto el de la red concertada (0,25%). Por cada 100 alumnado diagnosticados en la red concertada, en la pública se diagnostican 80.

Gráfico 5. Porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta diagnosticado por las Asesorías de NEE por REDES EDUCATIVAS.

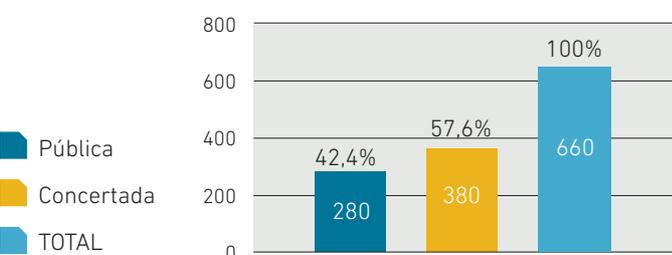
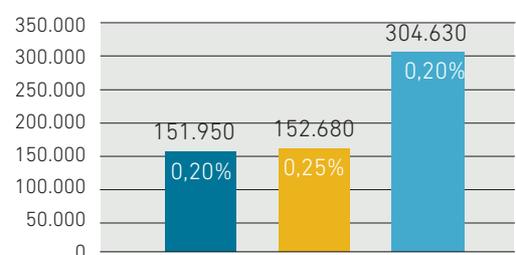


Gráfico 6. Número y porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta diagnosticado por REDES EDUCATIVAS.



Si se tiene en cuenta la población escolarizada en cada modelo lingüístico, se observa que en los tres el porcentaje de alumnado diagnosticado es muy bajo, siendo el más alto el del modelo B (0,25%). Por cada 100 alumnado diagnosticados en el modelo B se diagnostican 84 en el D y 80 en el modelo A.

Gráfico 7. Número y porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta diagnosticado por las Asesorías de NEE por MODELOS LINGÜÍSTICOS.

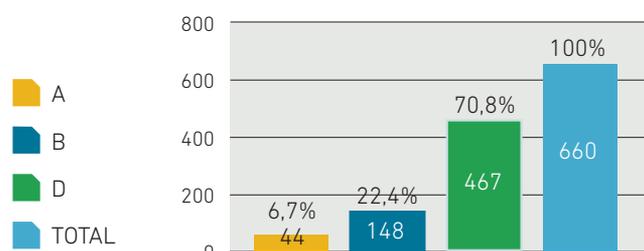
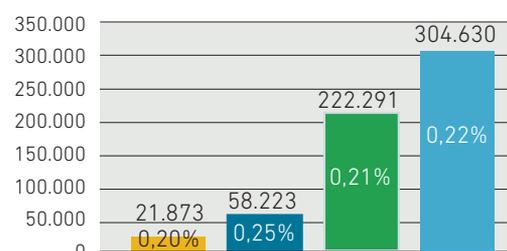
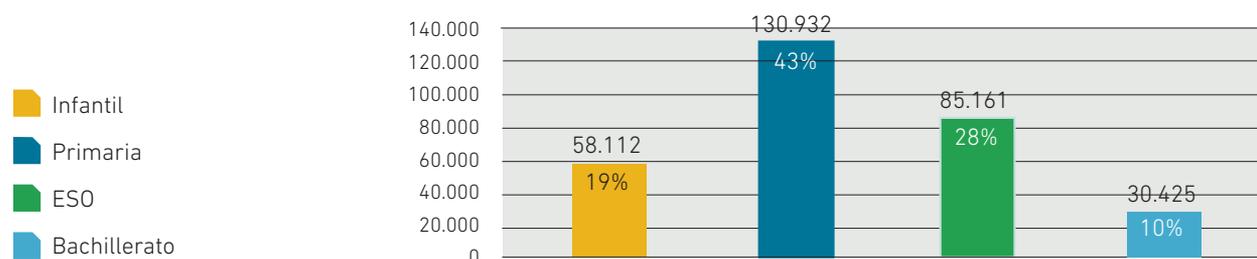


Gráfico 8. Número y porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta diagnosticado por las Asesorías de NEE por MODELOS LINGÜÍSTICOS.



Si se tiene en cuenta la población escolarizada en cada una de las etapas se observa que en todas ellas el porcentaje de alumnado diagnosticado es muy bajo, siendo el más alto el de la ESO (0,30%). Por cada 100 alumnado con altas capacidades en la ESO hay 84 en Educación Primaria, 66 en Bachillerato y 6 en Educación Infantil.

Gráfico 9. Número y porcentaje de alumnado escolarizado en la CAPV por ETAPAS.



Dentro del alumnado considerado como de capacidad intelectual alta, casi el 60% corresponde al alumnado con sobredotación. Además la sobredotación concentra el mayor porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta tanto en Educación Primaria como en ESO y Bachillerato.

Sin embargo, el colectivo de alumnado con maduración precoz no llega en total a un 5% con relación a todo el alumnado diagnosticado oficialmente en la CAPV. Mientras que en Educación Infantil hay 10 alumnado diagnosticados de maduración precoz que suponen el 100% del alumnado diagnosticado en esta etapa, en Educación Primaria hay 22 alumnado con este diagnóstico y suponen un 6,6% de los diagnósticos que se realizan en dicha etapa.

Entre el alumnado identificado con capacidad intelectual alta, el alumnado con talento concentra un porcentaje que se sitúa alrededor de un 37,4% en las etapas de Educación Primaria (127 alumnado), ESO (97 alumnado) y Bachillerato (22 alumnado).

Gráfico10. Número de alumnado con maduración precoz, talento o sobredotación por ETAPAS.

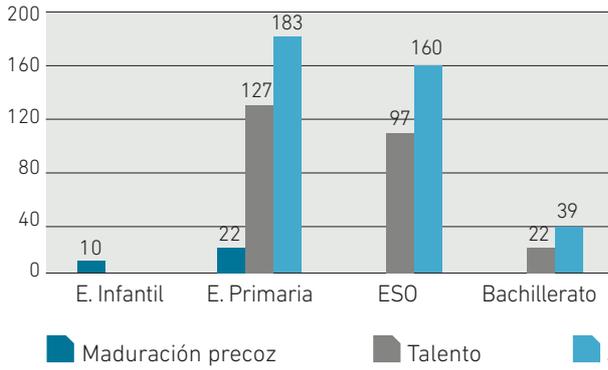
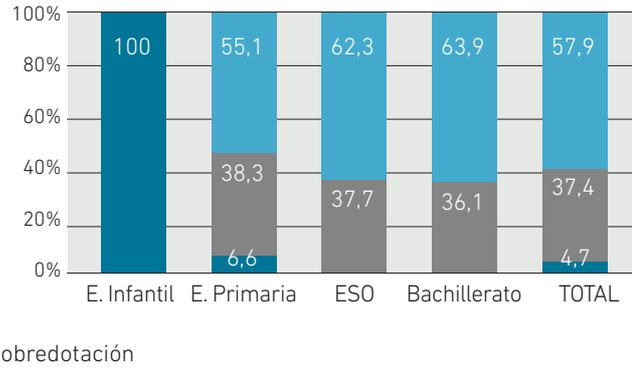


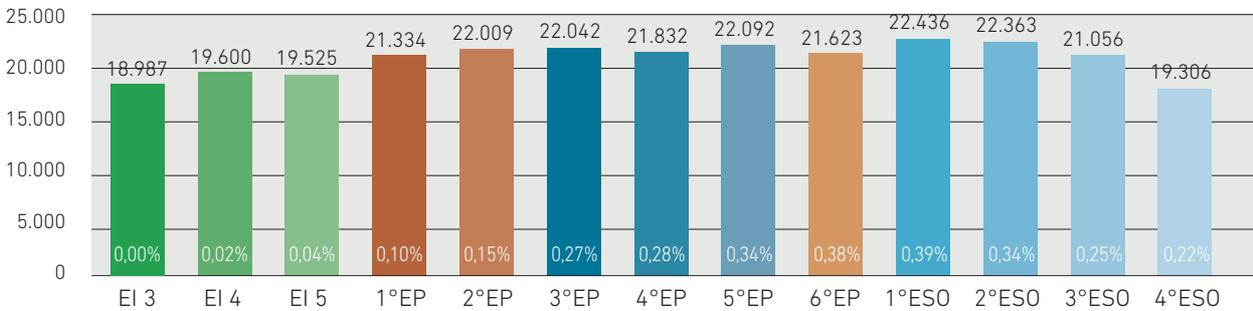
Gráfico11. Porcentaje de alumnado con maduración precoz, talento o sobredotación por ETAPAS.



Con respecto a los cursos, el mayor porcentaje de los diagnósticos de la CAPV se concentra de 5º de Educación Primaria a 2º de ESO (entre un 11,5% y un 13,2%). El menor porcentaje de diagnósticos se realiza en los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (niveles de 3, 4 y 5 años).

El porcentaje más alto de alumnado de la CAPV diagnosticados con capacidad intelectual alta, un 37,4% están escolarizados en centros que tienen un nivel de ISEC alto y un 12,6% en centros que tienen un nivel de ISEC bajo (una diferencia de 24,8 puntos porcentuales).

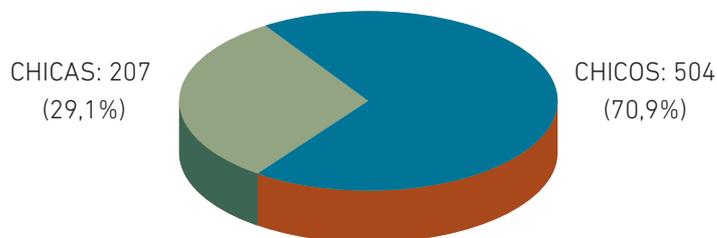
Gráfico12. Número y porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta por CURSOS.



Un 66,1% del alumnado de la CAPV diagnosticado de capacidad intelectual alta está escolarizado en centros que tienen un nivel de ISEC medio-alto y alto.

Si se analiza el sexo del alumnado diagnosticado de manera oficial por los Berritzegunes de la CAPV hay un mayor porcentaje de chicos (70,9%) que de chicas (29,1%).

Gráfico13. Número y porcentaje de alumnado con capacidad intelectual alta diagnosticado por las Asesorías de NEE por SEXO.



2.1.3.- Estudio realizado por el ISEI-IVEI sobre la situación del alumnado con altas capacidades y nivel de rendimiento avanzado en el sistema educativo de la CAPV.

Las presentes conclusiones preliminares, forman parte de un informe que se está elaborando en el ISEI-IVEI en el que se analiza la situación educativa del alumnado con altas capacidades y con un nivel de rendimiento avanzado en el sistema educativo de la CAPV.

Para ello, tras un periodo de definición del marco y de los aspectos a analizar en los que intervinieron diferentes profesionales de la educación, de la universidad, de entidades y asociaciones y de alumnado (en concreto, una alumna con diagnóstico de altas capacidades), se elaboró el cuestionario que fue remitido para su cumplimentación a todas las direcciones de los centros educativos de la CAPV sostenidos con fondos públicos, tanto de la red pública como de la concertada. Para cumplimentar los cuestionarios, los centros tuvieron el plazo comprendido entre el 10 y el 21 de diciembre del 2018.

Con el fin de tener una visión completa sobre este alumnado, los cuestionarios fueron enviados a las direcciones de los centros que tenían Educación Infantil y Primaria y/o ESO y Bachillerato.

El objetivo último es el de detectar las necesidades que presenta este colectivo de alumnado en nuestro sistema educativo con el fin de elaborar un plan de intervención.

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

El porcentaje de participación de los centros ha sido muy alto en todas las etapas (entre el 87,7% y el 90,8%).

La mayoría de los centros responde que ha contado para cumplimentar el cuestionario con el profesorado consultor (55,4% en Educación Infantil y Primaria) y con los orientadores y orientadoras (67,9% en ESO y Bachillerato). Por otra parte, también dicen que han colaborado las jefaturas de estudio (47,5% en Educación Infantil y Primaria y 42,5% en ESO y Bachillerato) y además otros profesionales cuya colaboración ha sido inferior al 22% en todas las etapas.

1 ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

1.1. Acciones generales

Entre el 68,5% y el 89,3% de las direcciones de los tres Territorios, de todas las etapas y de ambas redes responden que cada profesor o profesora a título individual realiza acciones para la detección e intervención con el alumnado con altas capacidades. Solicitar la participación en el Programa de Enriquecimiento Curricular es la acción que menos se demanda en dos de los tres territorios (la excepción es Araba/Álava en ESO y Bachillerato) y en todas las etapas de la red pública. Otras acciones que dicen realizar los centros son planes de actuación individualizados, visibilización de las características de este alumnado en la Comisión Pedagógica, planteamiento del tratamiento a la diversidad en el Proyecto Educativo de centro o en el Plan Anual, en concreto la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades y "otras" acciones.

En general, las acciones para la detección e intervención con este alumnado son superiores en la red concertada en todas las etapas.

1.2. Orientaciones del Departamento

La mayoría de los centros en todas las etapas dicen conocer las orientaciones del Departamento de Educación sobre cómo detectar o trabajar con el alumnado con altas capacidades. Un mayor porcentaje de las direcciones de Educación Infantil y Primaria que de ESO y Bachillerato (78,1% y 70,9%, respectivamente) dicen que conocen el documento de orientaciones. El porcentaje de centros concertados que afirma conocer las orientaciones supera al de la pública en todas las etapas.

1.3. Detección, identificación y diagnóstico

Entre las prácticas sistemáticas de detección del alumnado con altas capacidades la existencia de un protocolo es la más minoritaria en todas las etapas, en ambas redes y en los tres territorios.

Más de la mitad de las direcciones de las etapas de Educación Infantil (67,2%) y de Bachillerato (50,2%) responden que tienen un protocolo para la detección del alumnado con altas capacidades pero en Educación Primaria y ESO son sólo el 32,8% y 25,4%, respectivamente.

Salvo en Educación Infantil, en el resto de las etapas, el porcentaje de centros de la red concertada que dispone de protocolo es mayor que en la red pública.

Casi nueve de cada diez direcciones de Educación Infantil (un 86,5%) adjudican la responsabilidad de la detección al profesorado tutor. Sin embargo, en secundaria, los centros consideran mayoritariamente que la responsabilidad es del profesorado de área. Esto ocurre en las dos redes y en los tres territorios.

Los centros detectan un 0,41% de casos en Educación Infantil, 0,69% en Bachillerato, 0,76% en ESO y un 0,78% en Educación Primaria sobre la población total escolarizada en cada etapa.

En todas las etapas los centros detectan más casos en la red concertada que en la pública y un mayor porcentaje de chicos que de chicas, habiendo entre los sexos una diferencia de 24,2 puntos porcentuales en Educación Infantil, 29,6 en Educación Primaria, 25,2 en la ESO y un punto porcentual en Bachillerato a favor de los chicos.

La mayoría de los centros de todas las etapas dicen que son los Berritzegunes los que realizan los diagnósticos (entre casi un 74% y un 86,3%).

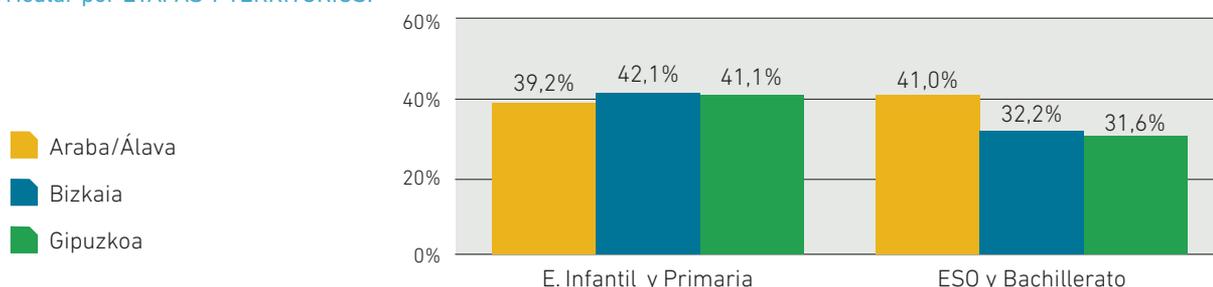
Casi la mitad de los centros de Infantil y Primaria y el 44,6% de los centros de ESO y Bachillerato dicen estar bastante satisfechos con la detección e identificación del alumnado con altas capacidades.

2. ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES Y NIVEL DE RENDIMIENTO AVANZADO

2.1. Intervención

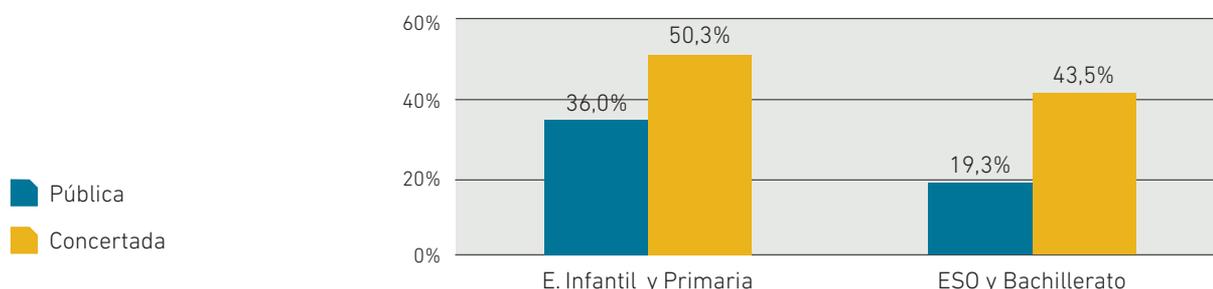
El porcentaje de centros que responde haber utilizado el documento "Enriquecimiento Curricular" elaborado por el Departamento de Educación de la CAPV no llega al 43%. Esto ocurre en todas las etapas y en los tres territorios.

Gráfico14. Porcentaje de centros que han utilizado el documento del Departamento de Educación sobre enriquecimiento curricular por ETAPAS Y TERRITORIOS.



En la red concertada son más los que dicen haber utilizado el documento sobre enriquecimiento curricular que en la pública, en todas las etapas. Por otra parte, los centros de Educación Infantil y Primaria superan a los de ESO y Bachillerato (+8,1 puntos porcentuales) en la utilización del documento.

Gráfico15. Porcentaje de centros que han utilizado el documento del Departamento de Educación sobre enriquecimiento curricular por etapas y por REDES EDUCATIVAS.



El porcentaje de alumnado con los que han intervenido los centros aplicando medidas educativas específicas es muy bajo. Algunos centros dicen no adoptar medidas específicas por no tener alumnado detectado.

Los centros que tienen Educación Primaria afirman haber intervenido con un mayor porcentaje de alumnado (no llega al 1% del alumnado escolarizado) y los porcentajes más bajos de intervención son los de los centros que tienen las etapas de Educación Infantil y Bachillerato (0,42% y 0,48% del alumnado escolarizado, respectivamente).

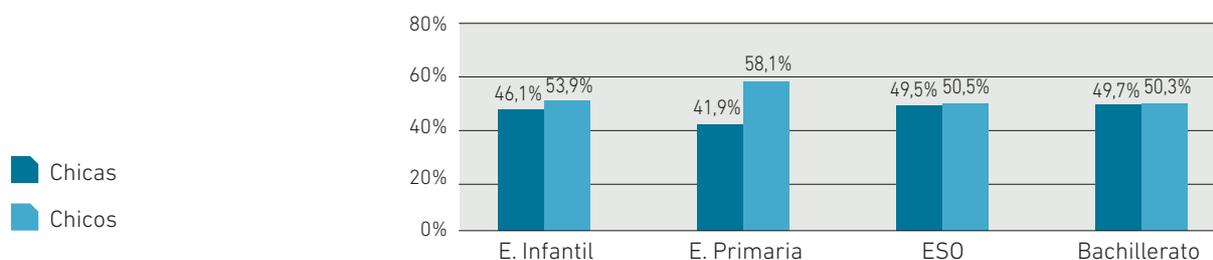
Gráfico 16. Número y porcentaje de alumnado con los que dicen los centros haber intervenido en las aulas con medidas educativas específicas en el curso 2017-2018 por ETAPAS.



En tres de las cuatro etapas se interviene con más casos que los detectados por los centros, siendo la excepción el Bachillerato. Esto puede ser debido a que a los centros se les pregunta sobre la detección de alumnado con altas capacidades y, sin embargo, en las cuestiones relacionadas con la intervención se les pide que piensen también en el alumnado con nivel de rendimiento avanzado.

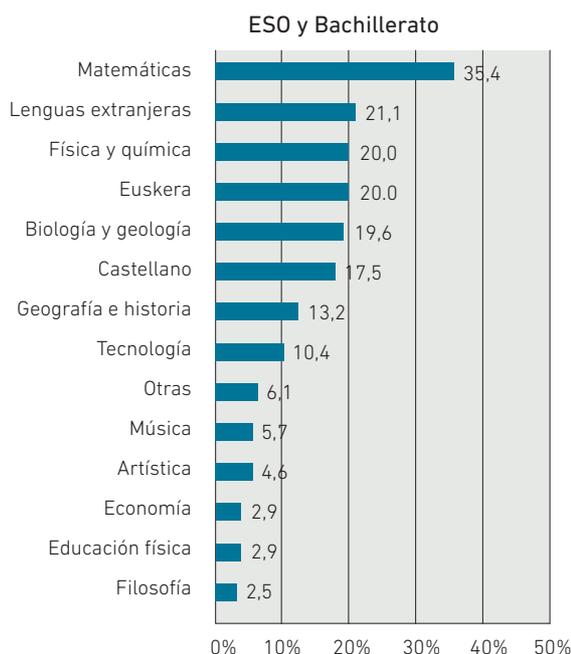
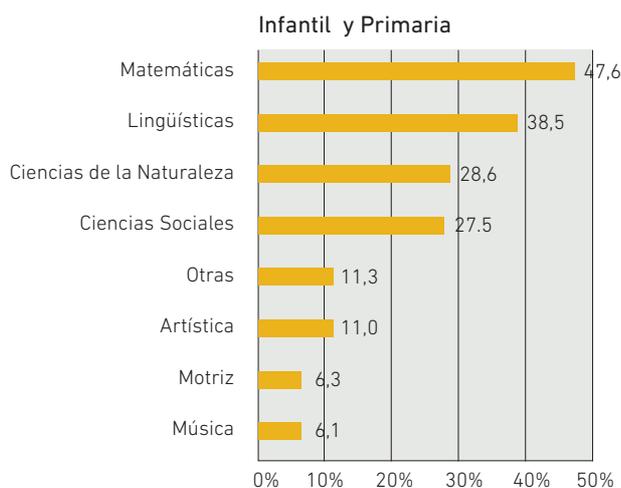
Teniendo en cuenta el sexo del alumnado, los centros intervienen con menos chicas que chicos pero en ESO y Bachillerato las cifras casi se igualan.

Gráfica 17. Porcentaje de intervención según SEXO.



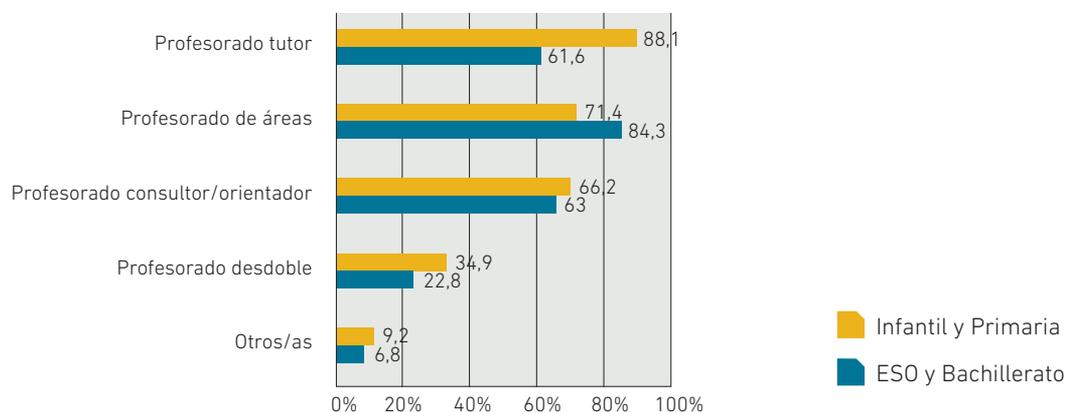
Con respecto a las áreas en las que se lleva a cabo el enriquecimiento curricular, tanto en Educación Infantil y Primaria como en ESO y Bachillerato el mayor porcentaje de los centros lleva a cabo el enriquecimiento curricular en Matemáticas (47,6% y 35,4%, respectivamente). Por el contrario, el área artística (11% en Educación Infantil y Primaria y 4,6% en ESO y Bachillerato) y la de música (6,1% en Educación Infantil y Primaria y 5,7% en ESO y Bachillerato) son unas de las que menor porcentaje concentran en todas las etapas.

Gráficos 18 y 19. Porcentaje de áreas en las que dicen los centros que han llevado a cabo el enriquecimiento curricular.



Con respecto a quiénes intervienen con este alumnado, en Educación Infantil y Primaria la mayor parte de la intervención la lleva a cabo el profesorado tutor (88,1%) mientras que en ESO y Bachillerato lo hace el de área (84,3%). En Educación Infantil y Primaria un 66,2% de los centros dice que interviene con este alumnado el profesorado consultor y en ESO y Bachillerato un 63,0% responde que lo hace el orientador/a.

Gráfica 20. Profesionales que intervienen con el alumnado con altas capacidades o nivel de rendimiento avanzado por etapas.



2.2. Evaluación

En todas las etapas el aspecto que más se tiene en cuenta en los procesos de evaluación es el ámbito emocional (el 83,1% en Educación Infantil y Primaria y el 70,4% en ESO y Bachillerato).

Más de la mitad de los centros responden que en la evaluación cuidan el tránsito a otro ciclo o etapa del alumnado de nivel de rendimiento avanzado (un 59,7% de Educación Infantil y Primaria y un 56,8% de ESO y Bachillerato).

Otros aspectos que los centros tienen en cuenta con el alumnado de nivel de rendimiento avanzado en la evaluación son el de la dedicación de tiempo en las sesiones de evaluación (56,6% y 47,9% en Educación Infantil y Primaria y ESO y Bachillerato, respectivamente), la flexibilización de la evaluación (44,0% y 33,2%, respectivamente), el diseño de pruebas adecuadas a los aspectos trabajados (30,1% y 26,8%), la adaptación de la evaluación (31,2% y 22,1%, respectivamente) y "otros" aspectos (3,5% y 4,3%, respectivamente).

Gráfica 21. Porcentaje de los aspectos tenidos en cuenta con alumnado de nivel de rendimiento avanzado en las sesiones de evaluación por etapas.

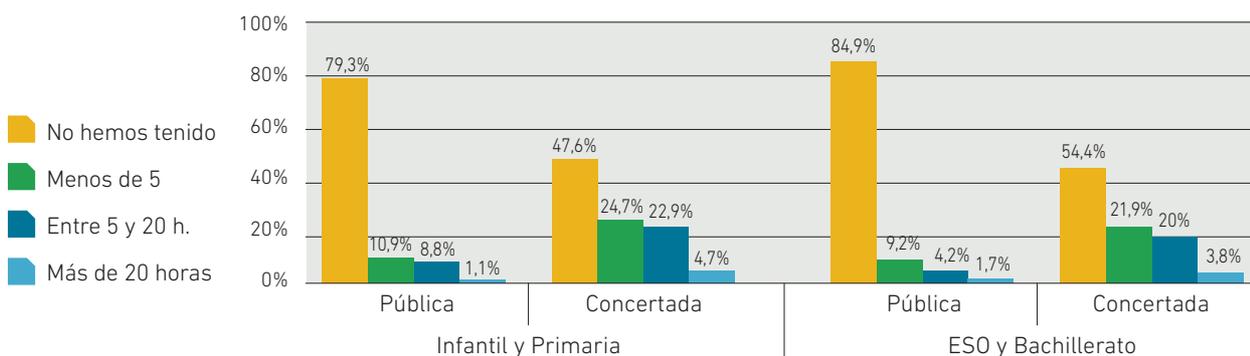


2.3. Formación

En general, en las cuatro etapas y en ambas redes es mayor el porcentaje de centros que dicen no haber tenido formación durante el curso anterior sobre el alumnado con altas capacidades que aquellos que afirman haberla recibido. La excepción son los centros de Educación Infantil y Primaria de la red concertada quienes en un 52,4% dicen haber realizado algún tipo de formación.

En todas las etapas el porcentaje de centros que dicen que no han tenido formación es mayor en la red pública (79,3% de los centros de Educación Infantil y Primaria públicos y 84,9% de los de ESO y Bachillerato).

Gráfico 22. Porcentaje de horas de formación realizadas por los centros el curso anterior (2017-2018) por ETAPAS y por REDES.



Los centros de Bizkaia y Gipuzkoa responden que los Berritzegunes son las entidades formadoras por excelencia en el tema de alumnado con altas capacidades y esto ocurre tanto en Educación Infantil y Primaria como en ESO y Bachillerato. Sin embargo en Araba/Álava en Educación Infantil y Primaria se iguala el porcentaje de formación impartida por los Berritzegunes con el de la formación interna o autoformación (37,3%) y en ESO y Bachillerato la formación interna o autoformación (35,9%) supera en porcentaje a la formación realizada por los Berritzegunes (33,3%). También por redes, el porcentaje más alto de impartición de formación se concentra en los Berritzegunes en las cuatro etapas aunque con diferencias entre las dos redes a favor de la red concertada (+8,5 puntos en los centros concertados en Educación Infantil y Primaria y +19,8 en los de ESO y Bachillerato).

Gráfico 23. Porcentaje de entidades que han impartido formación a los centros sobre altas capacidades por TERRITORIOS.

E. Infantil y Primaria

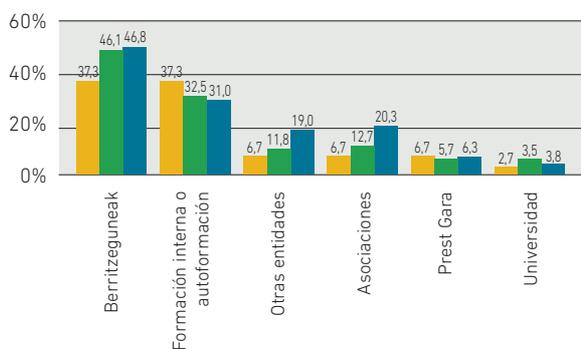
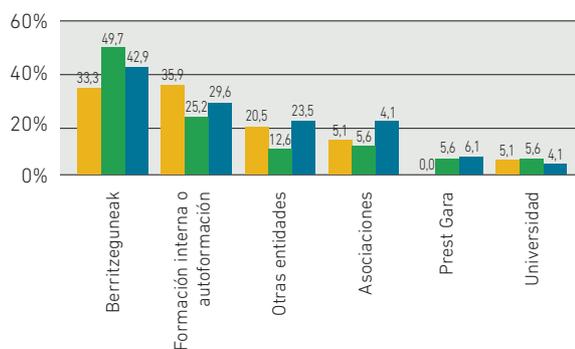


Gráfico 24. Porcentaje de entidades que han impartido formación a los centros sobre altas capacidades por TERRITORIOS.

ESO y Bachillerato



Araba/Álava Bizkaia Gipuzkoa

Guipuzkoa es el territorio que en todas las etapas recibe más formación de Asociaciones y de otras entidades. Así mismo, se observa que los centros de la red concertada reciben formación de las Asociaciones en un mayor porcentaje que los centros de la pública y lo mismo ocurre con "otras entidades".

Gráfico 25. Porcentaje de entidades que han impartido formación a los centros sobre altas capacidades por REDES EDUCATIVAS.

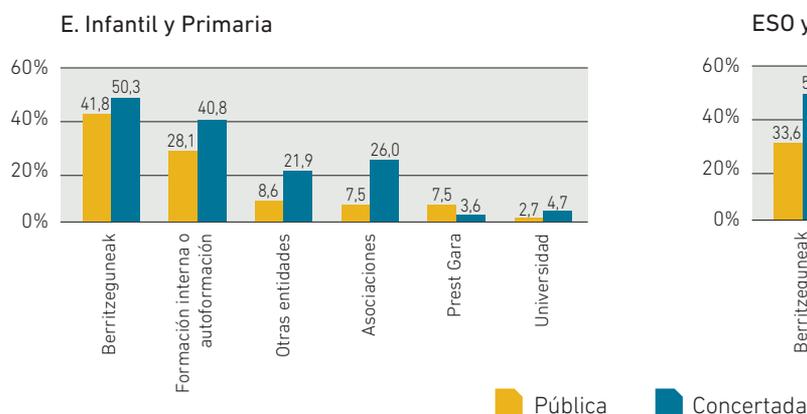
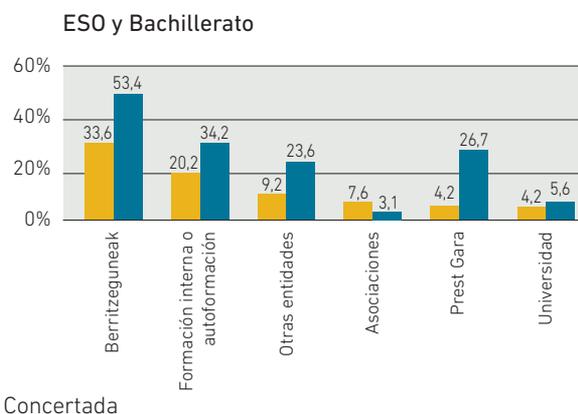


Gráfico 26. Porcentaje de entidades que han impartido formación a los centros sobre altas capacidades por REDES EDUCATIVAS.



Más de un 75,5% de las direcciones de los centros de todos los Territorios y en todas las etapas responden que tienen necesidades de formación en todos los ámbitos relacionados con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.

Gráfico 27. Porcentaje de necesidades de formación por TERRITORIOS.

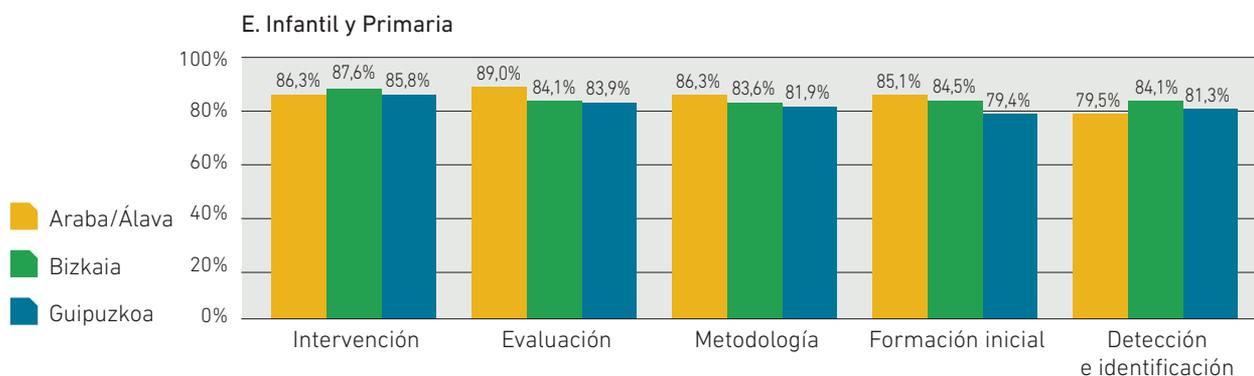
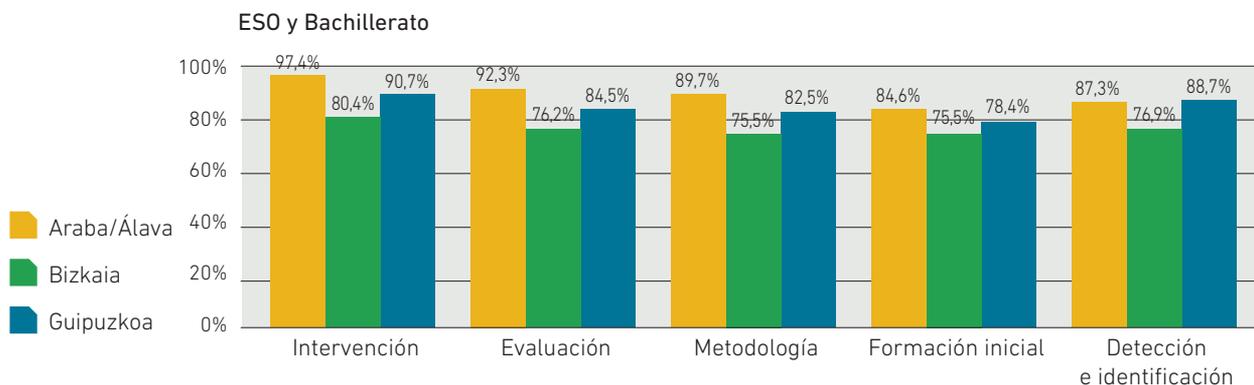


Gráfico 28. Porcentaje de necesidades de formación por TERRITORIOS.



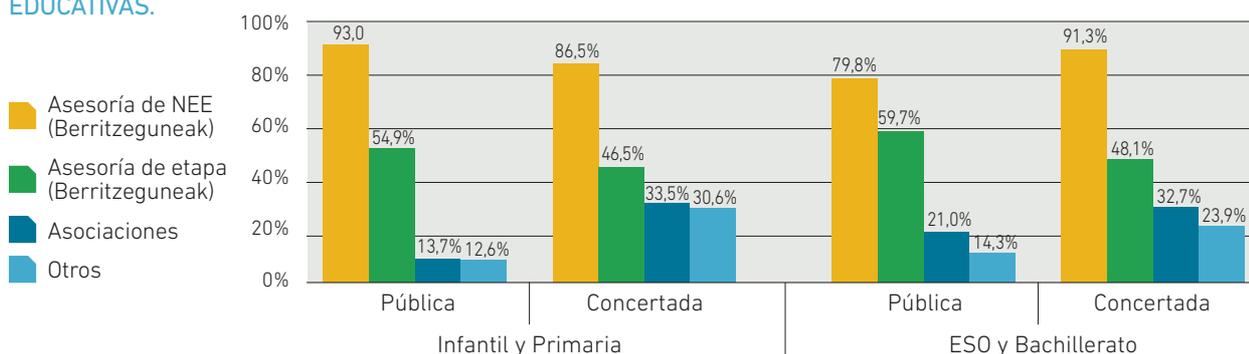
A pesar de ello, más de la mitad de los centros en todas las etapas consideran que no es prioritaria la formación sobre el alumnado con altas capacidades (el 65,6% de las direcciones de Educación Infantil y Primaria y el 68,8% de las de ESO y Bachillerato). Mientras que el porcentaje de centros de la red concertada que considera esta formación prioritaria se sitúa entre el 40% y el 45,3%, el porcentaje de centros de la red pública no llega al 28% en ninguna de las etapas.

2.4. Asesoramiento y colaboración

La solicitud de colaboración se ordena, en las cuatro etapas y en las dos redes, de mayor a menor porcentaje según sigue: Asesoría de NEE de los Berritzegunes, Asesoría de etapa de los Berritzegunes, Asociaciones y otros. Entre un 79,8% y un 93% de los centros de todas las etapas y de ambas redes solicita colaboración a las Asesorías de NEE de los Berritzegunes y entre un 46,5% y un 59,7% a las Asesorías de etapa de los citados servicios de apoyo.

Hay una mayor solicitud de colaboración a Asociaciones y "otros" en la red concertada que en la pública en todas las etapas.

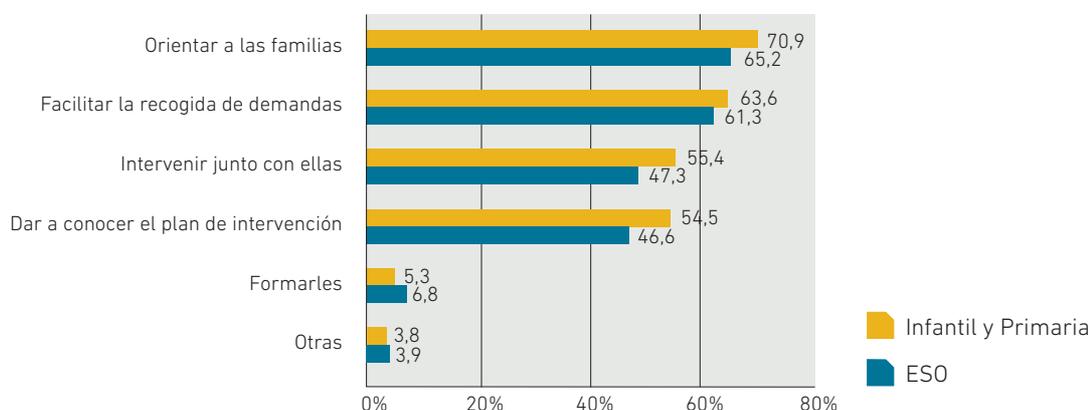
Gráfico 29. Porcentaje de solicitud de colaboración de los centros a diferentes entidades por ETAPAS y por REDES EDUCATIVAS.



2.5. Familias del alumnado con altas capacidades

El mayor porcentaje de los centros responde que lleva a cabo acciones de orientación con las familias siendo esta práctica más habitual en Educación Infantil y Primaria (70,9%). La segunda acción es la de facilitar la recogida de demandas (entre un 61,3% y un 63,6%). Alrededor de la mitad de los centros dan a conocer el plan de intervención y realizan una intervención conjunta con las familias de este alumnado.

Gráfico 30. Porcentaje de acciones que se llevan a cabo con las familias por etapas.



Con respecto a las características de las familias, entre un 39,2% y un 49,6% de las direcciones de todas las etapas responden que las familias piden orientaciones y respuesta educativa, que solicitan información sobre la intervención y que confían en el centro.

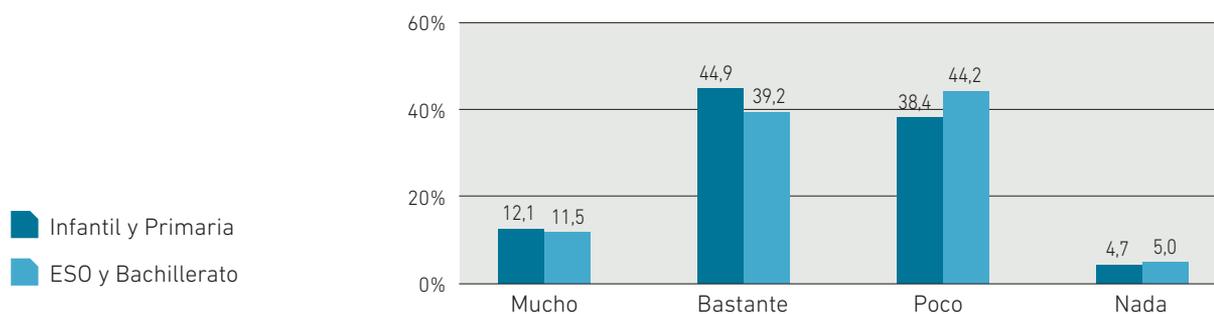
Entre un 19,8% y un 35% afirman que las familias son colaboradoras, están satisfechas con el centro, son exigentes o que no tienen alumnado con altas capacidades en el centro.

Menos de un 14,5% de los centros contesta que el centro no cubre las necesidades de estas familias, que no están de acuerdo con el centro o que han creado una asociación, esta última característica es la que menos porcentaje concentra (entre 0,7% y 1,3%).

2.6. Sensibilidad de los centros ante la respuesta dada al alumnado con nivel de rendimiento avanzado y con altas capacidades.

Menos de la mitad de las direcciones de todas las etapas contestan que dan "bastante" y "poca" prioridad a la atención del alumnado con nivel de rendimiento avanzado y con altas capacidades (entre un 38,4% y 44,9%).

Gráfico 31. Porcentaje según la PRIORIDAD que dan los centros a la atención del alumnado con nivel de rendimiento avanzado y con altas capacidades por etapas.



Alrededor de la mitad de los centros de todas las etapas (entre un 45,3% y un 50,0%) conocen bastante el nivel de motivación y satisfacción de este alumnado.

Gráfico 32. Conocimiento del NIVEL DE MOTIVACIÓN de alumnado con nivel de rendimiento avanzado y con altas capacidades por etapas.

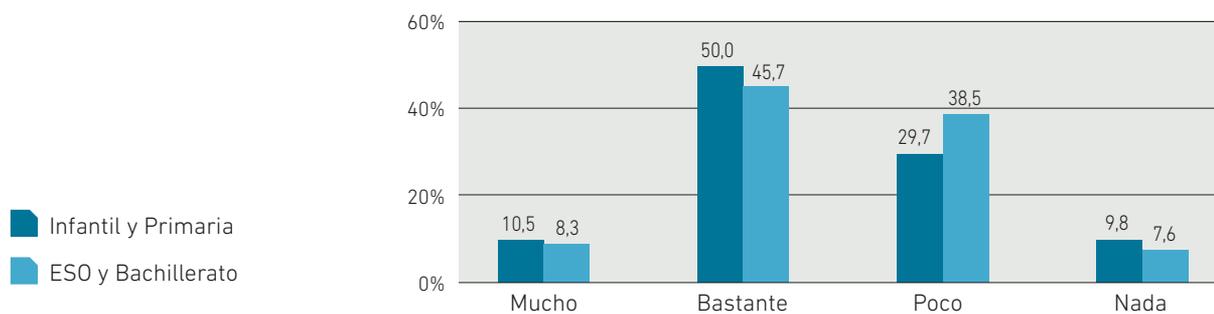
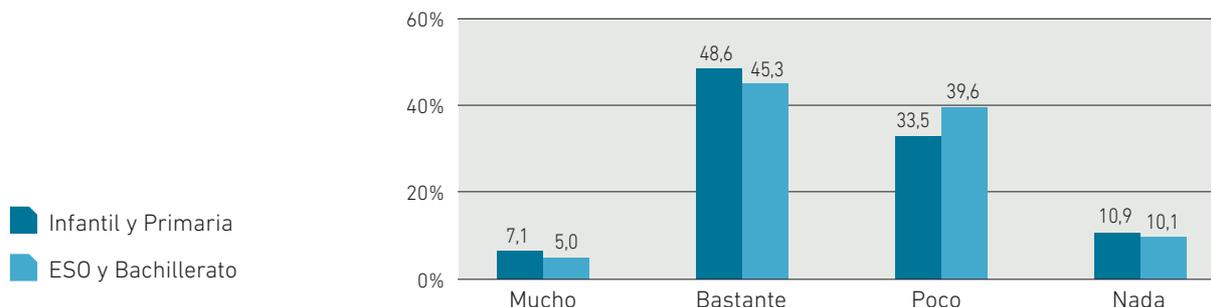
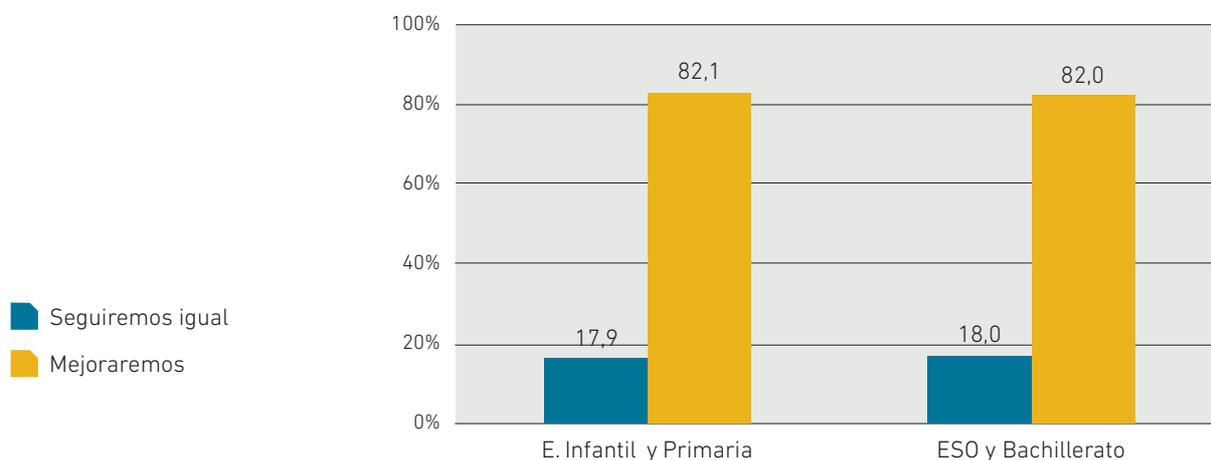


Gráfico 33. Conocimiento del GRADO DE SATISFACCIÓN del alumnado con nivel de rendimiento avanzado y con altas capacidades por etapas.



La mayoría de los centros piensan que se podría mejorar la respuesta a este alumnado mediante el Plan de Atención a la Diversidad: altas capacidades (alrededor de un 82%), mientras que una minoría opina que seguiría igual (alrededor de un 18%).

Gráfico 34. Opinión sobre mejoras en la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades mediante el Plan de Atención a la Diversidad por etapas.

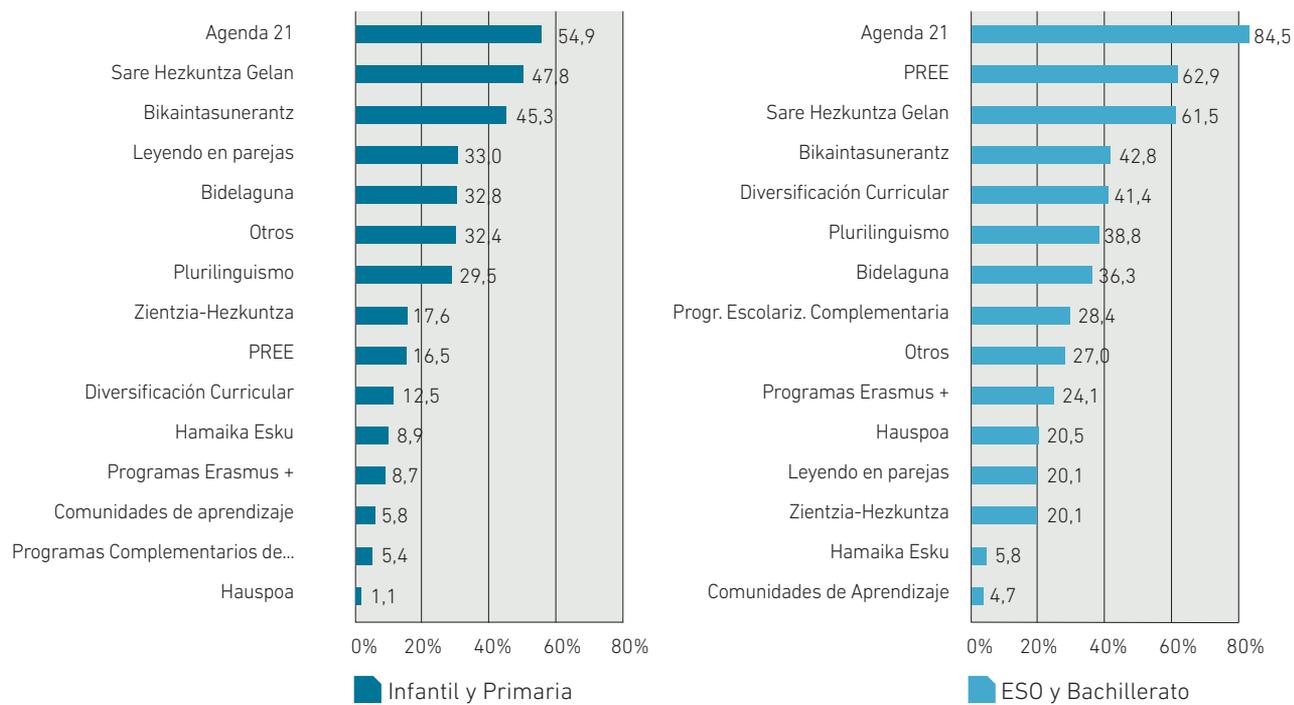


2.7. Programas en los que participan los centros.

En general, la participación en los diferentes programas y proyectos es mayor en ESO y Bachillerato que en Educación Infantil y Primaria.

El 45,3% de los centros de Educación Infantil y Primaria y el 42,8% de los de ESO y Bachillerato participan en el programa de Bikaintasunerantz.

Gráfico 35 y gráfico 36. Proyectos y/o Programas en los que participan los centros.



CONCLUSIONES DE LOS ANÁLISIS REALIZADOS

De los datos obtenidos a partir de las iniciativas desarrolladas hasta este momento, de datos que constan en la aplicación W67 (aplicación que registra las necesidades específicas de apoyo educativo), así como del estudio realizado por el ISEI-IVEI, se obtienen las siguientes conclusiones:

- 1.- Desde las fuentes utilizadas se constata que tanto la detección como la respuesta a esta población están siendo insuficientes.
- 2.- Aunque el profesorado a nivel individual y en algunos centros de manera global atiendan las necesidades de algunos alumnado considerados como de altas capacidades, el análisis de las cifras y los datos obtenidos indican que, partiendo de lo que se ha hecho en los últimos años, el sistema educativo vasco tiene que abordar la mejora de los procesos sistemáticos de detección, identificación y respuesta educativa a las altas capacidades.
- 3.- No en vano la mayoría de los centros de todas las etapas y territorios responden que tienen necesidades de formación en todos los ámbitos relacionados con la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades aunque más de la mitad de los centros consultados consideran que no es prioritaria. Sin embargo, la mayoría opina que se podría mejorar la respuesta a este alumnado mediante el Plan de altas capacidades (alrededor del 82%).
- 4.- Respecto a la educación básica, se ve la necesidad de establecer un proceso sistemático de detección y respuesta educativa común en todos los centros ya que la existencia de un protocolo es minoritaria en los centros de todas las etapas, en ambas redes y en los tres territorios.
- 5.- Hay que señalar que los datos emanados del cuestionario realizado por el ISEI-IVEI y los registrados en la W67 no son coincidentes. Por un lado, en el primer caso, el porcentaje del alumnado detectado, es de 0.41% en la etapa infantil y 0.78% en la de Primaria. Por otro, en la W67, los datos son menores.
- 6.- En otro orden de cosas, aunque en los últimos años las cifras registradas en la W67 han aumentado, el porcentaje es muy bajo, si se tiene en cuenta la referencia que señalan la OMS, la UNESCO y el Consejo Mundial para niños superdotados y talentosos que señalan aproximadamente un 3%.
- 7.- La mayoría de expertos y algunos países sitúan a esta población entre un 5% y un 15%, dependiendo del reto a asumir en el marco educativo fundamentalmente.
- 8.- En cuanto a las medidas extraordinarias, se observa una necesidad de mayor difusión y conocimiento de los procedimientos que se utilizan para su desarrollo.
- 9.- Además, dada la diferencia en la detección que actualmente se produce entre niños y niñas, hace pensar en la necesidad de procurar una especial atención a esta circunstancia. El registro en la W67 de cada 10 casos detectados 7 son chicos y 3 chicas.
- 10.- Hay centros que gestionan autónomamente a este alumnado sin informar a las asesorías de NEE del Berritzegune. Por otro lado, puede haber familias que no quieren que se lleve a cabo ninguna actuación.

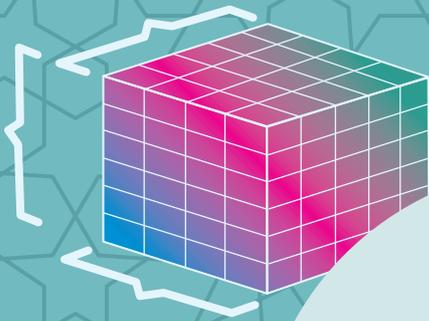
ALGUNAS PROPUESTAS

A partir de las conclusiones podrían ser las siguientes:

- 1.- En la etapa de Educación Infantil, es necesario revisar los ítems correspondientes al desarrollo precoz en el Protocolo de seguimiento del desarrollo infantil, en el marco de la atención temprana.
- 2.- Cabe destacar que en los centros escolares de medio desfavorecido, la percepción y la respuesta al alumnado con alta capacidad es menor por lo que de igual manera, debe ser objeto de este Plan. Según los datos analizados el 66,1% del alumnado de la CAPV diagnosticado con alta capacidad intelectual está escolarizado en centros que tienen un nivel de ISEC medio-alto y alto.
- 3.- Todo ello, apunta a la necesidad de diseñar una formación que llegue a la totalidad de los centros de la comunidad autónoma, con mayor impacto en la comunidad educativa. Es decir, alineada con la propuesta de detección, identificación e intervención que se articule en este Plan. Dicha formación debería tener reflejo en el periodo de formación inicial del profesorado (grado o master) para lo que la coordinación con las universidades resulta imprescindible. Igualmente, en el ámbito de la formación es necesario reforzar la relación de colaboración con las asociaciones vinculadas a las Altas capacidades intelectuales.
- 4.- Respecto a la oferta de materiales, sería conveniente la revisión y actualización de los actuales así como la mejora de las instrucciones e instrumentos de uso en los protocolos a medida que se obtengan conclusiones a partir del uso de los mismos.
- 5.- Es necesario recopilar ejemplificaciones a partir de las buenas prácticas realizadas así como materiales de apoyo para el diseño de la respuesta educativa.
- 6.- Además partiendo de que en muchas ocasiones son las familias las que solicitan una evaluación psicopedagógica o la validación de las pruebas realizadas por profesionales externos, una vez más la relación continuada con las asociaciones vinculadas a este ámbito se hace necesaria para establecer criterios de colaboración para la intervención.
- 7.- En definitiva, urge abordar todas estas cuestiones para que el alumnado, sea chico o chica, proceda de un medio o de otro o sea alumnado recién llegado, le sean reconocidas sus potencialidades y se le dé respuesta adecuada, siendo fundamentalmente una cuestión de equidad educativa.



3. ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES. CONCEPTUALIZACIÓN



A lo largo de los últimos años se observa un cambio de paradigma en la conceptualización de las altas capacidades intelectuales, que aboga por dejar atrás definiciones estáticas de superdotación basadas fundamentalmente en la medición del CI y promueve la asunción de un enfoque multidimensional basado en un enfoque neuroconstructivista, situando el foco en el desarrollo de los talentos. De este modo, la alta capacidad se considera como el desarrollo y transformación de un potencial presente en la infancia para promover desempeños y logros sobresalientes en la edad adulta (Cross, 2011; Pfeiffer, 2012; Sastre-Riba y Fonseca-Pedrero, 2019; Sastre-Riba y Pascual-Sufrate, 2013).

Este enfoque se nutre de aportaciones de gran relevancia en el estudio de la inteligencia, como el modelo de inteligencia de Guilford (1967), que recoge la relevancia de la creatividad; el Modelo de los tres anillos de Renzulli (1977), que define la inteligencia como la interacción entre la capacidad intelectual (CI), la motivación por la tarea y la creatividad. Las aportaciones de Sternberg distinguiendo las inteligencias analítica, creativa y práctica y su contribución al éxito en la vida profesional y personal (inteligencia exitosa) (Sternberg y Grigorenko, 2002); la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2003), y la teoría de Gagné (2005), que se refiere al proceso de desarrollo de los talentos como la transformación del potencial en habilidades desarrolladas sobresalientemente, con la incidencia de procesos interpersonales, factores ambientales y el azar, también han sido claves para el cambio de paradigma.

La multidimensionalidad de la inteligencia, visible en estas aportaciones dan como resultado perfiles heterogéneos entre las personas que presentan altas capacidades intelectuales, dificultando los procesos de identificación. Además, las personas con altas capacidades intelectuales provienen de familias, ambientes sociales, culturales y modelos educativos distintos y manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a los logros académicos y al desarrollo social, emocional, cognitivo, etc.

Los diferentes talentos presentes en las personas con alta capacidad generan diferentes trayectorias de desarrollo que varían tanto en el momento en que comienzan, así como en el momento en el que evidencian logros relevantes; siendo las oportunidades que ofrecen la escuela y la sociedad cruciales en su desarrollo y cristalización (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011).

Así, por ejemplo, aunque sean habituales entre el alumnado con alta capacidad los casos de precocidad, entendida como un mayor desarrollo a una edad más temprana que los demás niños y niñas de su misma edad cronológica, puede darse una alta capacidad sin haberse manifestado precocidad alguna. Asimismo, pueden existir casos de precocidad en el desarrollo que progresen hacia capacidades intelectuales medias. En cualquier caso, el alumnado que presenta una precocidad debe ser atendido desde el contexto escolar sin esperar a que finalice su maduración.

Una de las categorizaciones de perfiles intelectuales más empleada en la actualidad es aquella que, basándose en las diferentes posibilidades de representación de la realidad que ofrece la arquitectura cerebral de base, distingue entre talento simple, talento múltiple, talento complejo, talento conglomerado, perfil armónico alto o superdotación y genio (Castelló y Battle, 1998). Todos ellos precisan de una educación ajustada a sus necesidades específicas.

Es preciso subrayar que todo perfil de alta capacidad dispone de puntos fuertes y débiles, estando el éxito condicionado por el modo en que se compense el impacto de las debilidades presentes (Gonzalez García, 2015).

Es reseñable la realidad del alumnado con alta capacidad que muestra niveles elevados de creatividad (Prieto, Parra, Ferrando, Bermejo, Ferrándiz y Sánchez, 2006). Ellos muestran menor sensación de bienestar en el sistema educativo, menor rendimiento académico y son menos valorados y/o nominados por el profesorado en comparación con el alumnado con alto rendimiento académico (Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lallema y Reijnders, 2016).

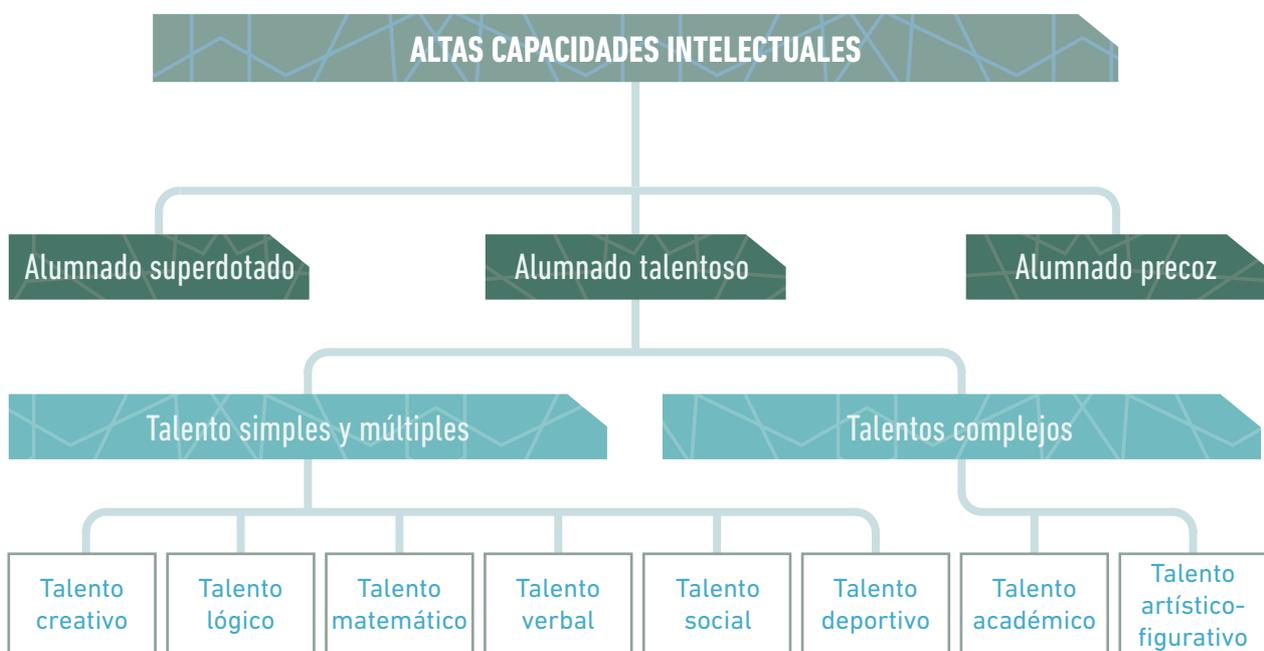
En toda la diversidad de perfiles se revela esencial su identificación temprana, con el fin desarrollar plenamente su potencial y prevenir situaciones de aburrimiento, bajo rendimiento, bajo autoconcepto o escasa motivación hacia el aprendizaje (Kroesbergen et al., 2016; Pfeiffer, 2009).

3.1. Características del alumnado con altas capacidades

A pesar de ser un colectivo heterogéneo, existen características comunes entre las personas que muestran altas capacidades. Así, investigaciones recientes revelan que disponen de habilidades intelectuales únicas y funciones superiores en memoria. También muestran mayor facilidad y rapidez al adquirir nueva información, aunque sea de mayor complejidad. Realizan aprendizajes con mayor nivel de profundidad, necesitando menor nivel de repetición (Coleman, Micko y Cross, 2015; Geake y Gross, 2008; Munro, 2013; Vreys, Ndungbogun, Kieboom y Venderickx, 2018).

Se aprecia también en el alumnado con altas capacidades, habilidades avanzadas en el lenguaje, razonamiento y conversación, mayor conexión en sus intereses con aquellos que presentan los adultos, una gran memoria a largo plazo, curiosidad insaciable, comprensión intuitiva de conceptos, gran habilidad para conectar ideas dispares, así como mayor sensibilidad (Pfeiffer, 2012).

Buena parte de estas posibilidades se sustentan en una configuración y funcionamiento cerebral diferentes, como una mayor eficiencia neural que posibilita una activación selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea, menor consumo metabólico cortical, mayor mielinización y riqueza de redes sinápticas. El cerebro del alumnado con altas capacidades captura, comprende e interpreta la realidad de un modo diferente; pero su capacidad para manifestar el potencial en logros excelentes no sólo depende de su arquitectura cerebral, sino que se ve condicionado por otros factores como la motivación, rasgos personales de temperamento o perfeccionismo y condicionantes ambientales (familiares, escolares, sociales...) (Sastre-Riba y Ortiz-Alonso, 2018).



Por tanto, aunque el funcionamiento eficaz del cerebro hace esperar un funcionamiento ejecutivo superior que posibilite una mejor planificación, organización o gestión del tiempo, los resultados de la investigación advierten que no existe tal relación, mostrando de hecho que en algunos casos se observan dificultades ejecutivas visibles en falta de hábitos de estudio, dificultades en la elaboración mental, en habilidades manipulativas, la expresión escrita, en la gestión del tiempo o en la explicación del modo de resolver los problemas. Se advierte de la incidencia del perfeccionismo en ello (Sastre-Riba y Fonseca-Pedrero, 2019; Sastre-Riba, 2012); así como el efecto que provoca el escaso estímulo intelectual de la educación escolar y la falta persistente de reto cognitivo en las actividades exigidas, escasamente adaptadas a las posibilidades del alumnado. Provocando, por tanto, que actividades excesivamente sencillas o carentes de estímulo intelectual impidan la activación y entrenamiento de las funciones ejecutivas (Van Gerven, 2017).

Por otro lado, la creatividad, muy presente en buena parte del alumnado con alta capacidad no ha sido, de manera general, apreciada ni estimulada en el sistema educativo (Kim, 2011). Este hecho, ha provocado que hasta el momento este volumen de alumnado con alta capacidad se haya situado en desventaja, además de suponer una merma en su bienestar general y en la autopercepción de su competencia (Kroesbergen et al., 2016).

Además, es preciso destacar la vulnerabilidad del alumnado con alta capacidad de género femenino que, debido a los mitos, estereotipos y roles sociales atribuidos se enfrentan a consecuencias devastadoras que condicionan la configuración de su identidad como mujeres con capacidad superior y limitan su éxito escolar, personal y profesional (Trillo, 2012). También son situaciones de riesgo las que presentan el alumnado que muestra una doble excepcionalidad en la que confluyen alta capacidad y discapacidad o dificultad de aprendizaje (Reis, Baum y Burk, 2014), o las del alumnado en desventaja social (Ecker-Lyster y Niileksela, 2017; Frasier, 1991; Peña del Agua, 2002; Rodríguez, 2002).

Todas estas realidades reflejan que el colectivo de alumnado con altas capacidades engloba a alumnado que muestra alto rendimiento y logros dentro de un ámbito concreto, pero también a alumnado que, aunque no expresa aún sus habilidades excepcionales, tiene gran potencial para poder desarrollarlas (Lohman, 2005). Todos ellos deben ser reconocidos, detectados e identificados, y disponer de la oportunidad de recibir una educación que promueva su talento y garantice su bienestar social y emocional.

Sin embargo, la búsqueda o exigencia de alto rendimiento a edades tempranas provoca que en numerosas ocasiones un volumen importante del alumnado con altas capacidades no sea considerado como tal. La alta capacidad puede cursar con alto rendimiento, pero en muchos casos no se aprecian dones especiales durante su escolarización. Estos casos son los considerados "florecientes tardíos" que, sin embargo, presentan logros extraordinarios en su vida adulta (Pfeiffer, 2012).

Por tanto, en general son los casos de alto rendimiento los que se visibilizan, se conocen y se atienden. Conocidos también como la punta del iceberg. Mientras tanto, la gran mayoría se encuentran ocultos bajo el agua. Se precisa formación y cualificación docente para lograr lo que Silverman (2013) define como "capaces de reconocer el oro debajo de la superficie" (p.17). Una escasa sensibilización con la naturaleza de las altas capacidades intelectuales provoca que el potencial de este alto volumen de estudiantes sea cuestionado o puesto en entredicho durante su escolarización, y que el profesorado, por lo general, asuma la alta capacidad solamente en los casos en los que sobresalen por su rendimiento sin necesidad de apoyo educativo (Subotnik et al., 2011), o por su alta motivación y capacidad de esfuerzo (Gagné, 2010; Kroesbergen et al., 2016).

En definitiva, la alta capacidad ha de ser vista como un proceso de desarrollo donde, en etapas iniciales el potencial es la variable clave; mientras que en etapas posteriores el logro será la medida, y en talentos plena-

mente desarrollados, será la eminencia la base para considerar la superdotación (Subotnik et al., 2011). Para ello, han de confluír variables cognitivas, pero aspectos psicosociales también han de ser cultivados. Así pues, autores como Tannenbaum (1983) y Mönks (1992) atribuyen especial importancia al contexto social y cultural en que se desenvuelve la persona, situándose como barreras principales para la cristalización de la alta capacidad: la falta de programas educativos adaptados a sus necesidades, profesorado con escasa sensibilización en el área, escaso apoyo en la familia, el efecto Pigmalión negativo que no reconoce la capacidad y muestra expectativas bajas sobre las posibilidades de desarrollo del alumnado, la pertenencia a grupos en desventaja social (pobreza, por razón de género, cultural, lingüístico, étnico...) (Sastre-Riba, 2014).

3.2. Mitos sobre el alumnado con alta capacidad

Existe una mitificación de la alta capacidad que confiere a quien la posee unas cualidades que poco tienen que ver con su naturaleza. Este hecho genera dificultades en la identificación del talento en los centros educativos y en la aplicación de intervenciones educativas ajustadas a sus necesidades específicas.

Investigadores como Pérez, Domínguez y Díaz (1998), Rodríguez (2001) o Treffinger (2009; 1982) recogen los mitos más habituales como: que todo el alumnado con alta capacidad es igual, que deben sobresalir en todo, que son pulcros, finalizan los primeros las tareas, que están muy motivados por sobresalir en el aula, que sufren fracaso escolar por no estar motivados, que muestran alto rendimiento y que, aunque no dispongan de ayuda, podrán triunfar.

Los mitos sobre la alta capacidad influyen en las actitudes y las acciones de los docentes hacia el alumnado que la posee; llegando a afectar a la ejecución del alumnado y provocando las conductas erróneamente esperadas, confirmando el efecto Pigmalión negativo (Roa, 2017). Asimismo, pueden derivar en decisiones educativas equivocadas y desfavorables para el desarrollo y bienestar del alumnado con alta capacidad (Laine y Tirri, 2016; citados por Vreys et al., 2018; Schmitt y Goebel, 2015).

Los mitos generan conclusiones equivocadas sobre el papel que los docentes deben jugar como guías de su aprendizaje, generando incluso la consideración escasa de su papel sobre el bienestar y desarrollo del alumnado (Maia-Pinto y Fleith, 2012). Sin embargo, dado que la alta capacidad no garantiza alto rendimiento (Van Tassel-Baska, 2000), se precisa flexibilidad docente y escolar para responder a las necesidades educativas que presentan.

La visión del alumnado con alta capacidad como "inadaptados sociales" genera en ocasiones incluso hostilidad (Geake y Gross, 2008; Vreys et al., 2018). Este hecho, unido a la idea equivocada de que la inteligencia beneficia fundamentalmente a quien la posee, genera predisposición a no valorar la inteligencia superior de otros (Schmitt y Goebel, 2015). Parecen perjudiciales también ideas erróneas sobre la consideración de la existencia de necesidades más acuciantes entre otros estudiantes no dotados que es preciso priorizar (Vreys et al., 2018); o que la atención a sus necesidades pueda generar sentimiento de inferioridad en sus iguales (Plunkett y Kronborg, 2011; Schmitt y Goebel, 2015).

El avance de la investigación está ayudando a desterrar ideas como estas, que condicionan enormemente la forma de entender y actuar, dificultando la correcta respuesta educativa a este colectivo.



3.3. La detección e identificación del alumnado con altas capacidades

El alumnado con alta capacidad que no es identificado por mostrar bajo rendimiento y/o disponer de niveles elevados de creatividad, tienen mayor riesgo de mostrar bajos niveles de bienestar psicológico, sufrir fracaso escolar, rendir por debajo de sus posibilidades y que su talento no florezca en la edad adulta (Kroesbergen et al., 2016).

Por ello, se ha de poner especial atención a su detección lo más tempranamente posible. Dado que el paradigma actual, reconoce la multidimensionalidad de la alta capacidad y la heterogeneidad en su manifestación, la medición del CI no garantizará su identificación, más aún en los casos que difieran del talento académico.

Las valoraciones a realizar serán cuantitativas, asumiendo la capacidad escueta de los instrumentos disponibles para medir las innumerables funciones cognitivas posibles en los casos con alta capacidad intelectual; pero también cualitativas, por la riqueza de información que pueda aportar de cada caso. Asimismo, un proceso de identificación riguroso atenderá la información valiosa que aportan agentes diversos como: familia, docentes, iguales y el propio alumnado.

El modelo conceptual de la alta capacidad que propone Pfeiffer (2015), denominado "Modelo Tripartito de las altas capacidades intelectuales", recoge tres formas para enfocar la identificación, evaluación y categorización del alumnado más capaz. A través de la lente de la alta inteligencia, a través de la lente del alto rendimiento y el desempeño sobresaliente; y a través de la lente del potencial para rendir de modo excelente. En este sentido la labor del sistema educativo consistirá en hacer que el rendimiento del alumnado se equipare a su potencial.

3.4. La relevancia de la intervención escolar

El alumnado con altas capacidades dispone de la oportunidad de desarrollar su potencial y mejorar su rendimiento escolar si se adapta la educación a sus necesidades específicas (Dixon, Yssel, McConnell y Hardin, 2014; Kroesbergen et al., 2016; Pérez, 2006; Pérez y Betrán, 2010; Schmitt y Goebel, 2015; Subotnik et al., 2011; Van-Tassel-Baska, 2015; Van Tassel-Baska y Brown, 2007). También aprende mejor cuando el currículum tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe, adapta la intervención a su situación de aprendizaje (Munro, 2013), y cuando cuenta con profesorado formado capaz de identificar sus fortalezas, comprenderle y apoyarle en sus debilidades. Sin embargo, es habitual que el alumnado con alta capacidad experimente modelos instructivos de ritmo lento que no atiende sus necesidades particulares (Schmitt y Goebel, 2015).

La personalización del aprendizaje debe ser una prioridad pues,

Desde la neurociencia se afirma que un currículo adecuado activa el funcionamiento del cerebro y produce los neurotransmisores necesarios que impulsan el aprendizaje, mientras que un currículo redundante o repetitivo no activa el aumento de niveles de dopamina, noradrenalina, serotonina y otros neurotransmisores necesarios para el aprendizaje óptimo, con un resultado de apatía o desmotivación (Sastre-Riba, 2014, p. 96).

O según plantea Silverman (2013; 1997), de no ser potenciados, sus talentos podrían perderse y el alumnado podría abandonar sus sueños. Además, no contemplar sus necesidades a nivel escolar puede provocar diferentes perfiles en el alumnado a la hora de interactuar en el centro educativo, recogidos por Betts y Neihart (1988), como: los existosos, los cambiantes y divergentes, los underground, los amargados o enojados, los doblemente identificados y los autónomos.

Es preciso garantizar la equidad en educación, ofreciendo a todo el alumnado, incluido el alumnado con alta capacidad, tener la oportunidad de desarrollar su capacidad y lograr el bienestar. Según advierten Renzulli y Reis (2016), siendo imprescindible el máximo desarrollo de todo el alumnado, no pueden existir pretextos que lleven a excluir de este derecho al alumnado más capaz, bien por negligencia o por ignorancia.

En este sentido, el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (2013), consciente de la realidad social y educativa del alumnado con altas capacidades, encomienda a la Comisión Europea y los Estados miembros la tarea de apoyar proyectos y acciones educativas que movilicen el potencial de niños y jóvenes con alta capacidad. En la misma línea, la National Association for Gifted Children (2010, 2013) así como el Panel Internacional de Expertos para la Educación del alumnado con alta capacidad (IPEGE, 2009), plantean estándares y recomendaciones para promover intervenciones y acciones docentes que garanticen el desarrollo del alumnado y la atención a sus diferencias individuales, el desarrollo de contextos de aprendizaje favorables, la adaptación y personalización del conocimiento y contenido curricular así como de la evaluación, la aplicación de estrategias y planificaciones que respondan a sus necesidades específicas, la actuación de docentes cualificados para atender las necesidades del alumnado con alta capacidad garantizando acciones educativas éticas, y la garantía de colaboración entre los diferentes agentes implicados.

Existiendo diversas modalidades de intervención, como los agrupamientos, el enriquecimiento o la flexibilización curricular, los estudios muestran importantes beneficios en todas ellas.

El enriquecimiento curricular y el agrupamiento en contextos ordinarios son medidas muy positivas pues permiten la personalización del aprendizaje y su adaptación a las necesidades específicas del alumnado (Dixon et al., 2014; Pérez, 2006; Pérez, López, Valle y Ricote, 2008; Pérez et al., 1998; Renzulli y Reis, 2016; VanTassel-Baska, 2015; VanTassel-Baska y Brown, 2007, Pujolás 2008). Sin embargo, tales beneficios dependerán de los esfuerzos en el ajuste de las acciones de los docentes y centros educativos a nivel organizativo y curricular (Pérez et al., 1998); de las oportunidades para el desarrollo de programas específicos (Van Tassel-Baska, 2015), de "hacer igualmente accesible todos los contenidos curriculares en función de las inteligencias de los alumnos" (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009, p. 11). También dependerá de las dimensiones abordadas en los programas de enriquecimiento. La investigación reconoce centrales para el desarrollo del alumnado con alta capacidad abordar el trabajo de la autorregulación, las habilidades de pensamiento de orden superior, las habilidades sociales y la gestión emocional (Bailey, Pearce, Smith, Sutherland, Stack, Winstanley y Dickenson, 2012).

Por otro lado, entre los beneficios de la aceleración destacan: mejoras significativas en el rendimiento académico, en la estabilidad emocional, en el ajuste social, en el interés por aprender (Lee, Olszewski-Kubilius y Olszewski-Kubilius, 2010); Steenbergen-Hu y Moon, 2010), en la mejora del auto-concepto académico (Hoogeveen, 2008; Hoogeveen, Hell, y Verhoeven, 2009) y mayor empleo de la creatividad (Oliveira, 2007). Aunque también, todas las investigaciones reiteran que para su éxito es imprescindible: preparar al grupo de acogida, planificaciones y evaluaciones personalizadas y continuas, favorecer una estrecha colaboración entre el centro educativo y la familia, siendo además clave, la formación y sensibilización docente, así como su confianza en el beneficio que puede reportar es clave (Lee et al., 2010). Se reconocen como variables reductoras del éxito: la inseguridad y la falta de acuerdo entre los docentes a la hora de aplicarla, así como los problemas organizativos que de esta puedan derivarse, especialmente cuando se practica de manera parcial (Pérez et al., 1998). El informe Templeton de 2004 abunda en las bondades de esta medida.

En definitiva, detectar y desarrollar el talento en los centros escolares, respetando su individualidad y necesidades específicas, a través de la personalización del aprendizaje deberán ser fines a alcanzar para preservar el derecho del alumnado con alta capacidad a una educación inclusiva y equitativa.



4. PRINCIPIOS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES



1. Principio de Inclusión

La escuela inclusiva es aquella que garantiza el acceso universal a una educación de calidad, y la que promueve que la totalidad del alumnado alcance el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida, en un espacio común de aprendizaje y convivencia positiva.

2. Principio de prevención y detección temprana

La detección temprana de las necesidades educativas es la base de una actuación eficaz. Para ello los centros educativos extremarán las medidas de vigilancia del desarrollo al comienzo de la escolarización, sobre todo, en Educación Infantil, en el marco de una atención integrada. La detección e identificación temprana y multidimensional de los diversos perfiles de alta capacidad intelectual y sus necesidades educativas, favorece el diseño de intervenciones educativas personalizadas, inclusivas y eficaces, orientadas a la optimización de su desarrollo, a la promoción de su bienestar y al alto rendimiento a largo plazo.

3. Principio de participación y colaboración

Este principio implica la integración de aspectos compartidos para alcanzar metas comunes. Cuando se integran aspectos colaborativos a un proceso determinado se busca una mejora en la comunicación, y una mayor participación y compromiso entre los integrantes de un grupo, lo que redundará en la calidad de la intervención educativa.

El sistema educativo promoverá una red de soporte en torno a la respuesta al alumnado con altas capacidades para ofrecer una respuesta integrada. Para ello, contará con las instituciones que intervienen en el proceso educativo, las familias de sus alumnado y cuando corresponda, con los servicios sociales de base o especializados de las Diputaciones Forales y con los profesionales sanitarios.

4. Visibilidad de género

Desde el principio de equidad, la respuesta al alumnado debe ajustarse a sus necesidades. Para ello, en el marco de este plan se responderá de manera diferencial atendiendo a la diversidad y en concreto, a la diversidad de género desde las edades más tempranas ya que los estudios realizados en este campo muestran de manera reiterada la menor presencia de alumnas identificadas con altas capacidades.

5. Flexibilización y personalización de la intervención educativa

En el desarrollo del talento y la excelencia del alumnado, la educación debe implicarse activamente para conocer quiénes son sus escolares más capaces, cuál es el potencial para el aprendizaje y qué medidas educativas esenciales debe adoptar.

Se necesita una respuesta educativa personalizada, ágil e inmediata capaz de responder a las necesidades educativas de cada estudiante. Desde la medida de la flexibilización, la escuela personaliza los itinerarios de aprendizaje de los estudiantes. Es precisa una escuela centrada en el estudiante, en el aprendizaje, flexible a las necesidades y motivaciones del alumnado.

6. Personalización y diversificación de la enseñanza

En la educación inclusiva personalizar y diversificar tiene que ver con asegurar para el alumnado oportunidades de tener experiencias educativas y de aprendizaje que se ajusten a sus necesidades e intereses, motivaciones y capacidades y deberán suponer en cualquier caso opciones diversas que les permita alcanzar el máximo desarrollo de las competencias transversales y disciplinares.

7. Formación de los agentes educativos

Para realizar una intervención acertada y eficaz se hace indispensable conocer aquellos aspectos fundamentales sobre el alumnado con altas capacidades. Por ello, todos los agentes que vayan a participar en dicha intervención deben recibir una formación ajustada y actualizada a través de la cooperación y responsabilidad compartida entre los distintos agentes educativos y de los servicios de apoyo del Departamento, la Inspección de Educación, el ISEI-IVEI y, en su caso, con la colaboración de la Universidad o la intervención de otros agentes específicos.

La formación velará por el desarrollo de actitudes inclusivas y respetuosas hacia las características, potencialidades y debilidades del alumnado con alta capacidad y procurará el desarrollo de acciones que mejoren su participación en el aula tanto académico, social como emocional.

8. Evaluación y seguimiento

La intervención con el alumnado con altas capacidades debe considerar diversas opciones para facilitar el avance en el proceso educativo. En este contexto, la evaluación de las medidas adoptadas y procedimientos aplicados, la evaluación del desarrollo del alumnado así como sus niveles de bienestar personal y social deberán ser imprescindibles para ajustar los procesos a las necesidades de este alumnado.

La evaluación es por tanto un elemento de apoyo para la revisión y adecuación de la intervención educativa con este alumnado.

9. Especial atención a los diferentes tránsitos

Se tratará de coordinar las diferentes actuaciones que deberán llevarse a cabo para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades que plantean el alumnado, así como sus familias, al pasar de la etapa infantil a primaria, o desde esta, a secundaria.





5. PROCESO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y RESPUESTA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES



5.1. Marco conceptual de la identificación

El alumnado con altas capacidades intelectuales presenta necesidades educativas específicas, que requieren de una detección temprana y una respuesta educativa adecuada a sus características, necesidades y potencialidades.

Partiendo de que el perfil del alumnado con altas capacidades intelectuales es muy diverso y las realidades de los centros educativos también lo son, se establece un procedimiento que facilita y sistematiza la identificación y respuesta a dicho alumnado.

La detección del alumnado con altas capacidades intelectuales es necesaria para:

- Conocer los recursos intelectuales de que dispone, aptitudes, rendimiento, estilo de aprendizaje, intereses, visión de futuro, características personales y emocionales...
- Responder lo más adecuada y tempranamente a sus necesidades.
- Desarrollar su potencial y sus competencias.
- Proporcionar el máximo acceso al aprendizaje y favorecer el desarrollo emocional del alumnado.
- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Facilitar la evolución natural que posibilite una vida más feliz en la comunidad, un comportamiento ético y responsable.

El proceso que se propone se basa en una concepción multidimensional y para ello, se utilizan estrategias y herramientas diversificadas, que atiende a su desarrollo emocional y social y a su creatividad, y en el que participan todos los agentes de la comunidad educativa.

Por lo tanto, en este proceso se debe:

- Considerar al alumnado en su globalidad, es decir, sus capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas, motivación, estilos de aprendizaje y contexto social. Sin olvidar que esta población es muy heterogénea y que no tiene por qué mostrar alto rendimiento en todas las dimensiones citadas.
- Contemplar aspectos cuantitativos (test y pruebas estandarizadas, calificaciones escolares...) y cualitativos (informes y observaciones del profesorado, información de las familias, nominaciones de iguales, autoinformes).
- Contextualizar, recogiendo todos los aspectos vinculados a los entornos social, educativo y familiar.
- Concebir como un proceso dinámico con el fin de detectar las variables que pueden favorecer o dificultar las decisiones que se van adoptando.

El proceso de identificación en cada etapa educativa conlleva una serie de actuaciones acordes al momento evolutivo del alumnado. Es un proceso continuo y revisable durante toda la escolaridad que pretende garantizar una estimulación adecuada para el desarrollo de todas las potencialidades, que de otro modo pueden no llegar a emerger.

Supone que en determinados momentos se llevará a cabo un filtraje multidimensional que recogerá toda la información necesaria para realizar la identificación de las altas capacidades intelectuales y se adecuará la respuesta educativa. Esta estará sujeta a posteriores revisiones.

Se pretende, con todo ello, proponer con carácter general un proceso ordenado, explícito y sistemático, donde todos los centros de la CAPV se impliquen en esta tarea.

5.2. Los diferentes agentes ante la detección e identificación

La identificación es una tarea compleja en el que intervienen diversos agentes. Entre estos agentes, la familia ha sido hasta ahora frecuentemente la que ha trasladado al sistema educativo la preocupación por la intervención educativa con sus hijos e hijas.

Este Plan debe contribuir a que el profesorado logre un mayor protagonismo en la detección de las necesidades educativas de este alumnado. Así mismo, pueden colaborar en este proceso tanto otros profesionales en el centro como el propio alumnado.

La comunidad educativa y la familia han de trabajar en estrecha colaboración y aportar en este proceso la información útil y los elementos necesarios que se derivan de la relación que cada uno mantiene con la alumna o alumno a atender.

• La familia

La información trasladada por los padres y madres tiene gran importancia en la detección y evaluación de este alumnado, ya que son los que mejor conocen las características de sus hijos e hijas. Como agentes activos en dicho proceso ayudarán a definir las capacidades y áreas de interés de sus hijos/as.

• El profesorado

El profesorado junto con la familia es quien mejor conoce a las niñas y niños. La escuela y el aula son medios idóneos para recoger datos e información valiosa sobre este alumnado.

Por ello, el profesorado debe realizar una observación exhaustiva y continua del alumnado para poder detectar las características diferenciales de estas niñas y niños.

Estas observaciones se harán tanto sobre los comportamientos como sobre las producciones del alumnado, ya que elegir únicamente los logros escolares o rendimientos satisfactorios como instrumento de identificación no es suficiente, porque este alumnado puede pasar desapercibido, lo que se denomina como "sobredotación encubierta".

• El profesorado consultor y orientador

Liderará todo el proceso hasta aquí mencionado, en el centro escolar, coordinando a todos los profesionales que trabajan con este alumnado para que el procedimiento de detección sea conocido y las decisiones que se tomen compartidas.

• El alumno y la alumna

En la medida de lo posible y dependiendo de la edad del alumnado se contará con su implicación en el proceso, así como su opinión al respecto.

• Los asesores y asesoras de los Berritzegunes

Como participantes en la detección e identificación, junto al profesorado consultor y orientador, colaborarán en la evaluación contextualizada. Para ello, utilizarán y aplicarán los instrumentos adecuados en cada caso. Es importante reseñar que, si bien las pruebas psicométricas pueden ser convenientes para obtener información sobre el alumnado, en ningún caso se aplicarán para clasificar o etiquetar.

La evaluación psicopedagógica que se realice debe servir para comprender y conocer al alumnado y, junto con la información familiar y escolar, organizar la respuesta educativa.

En cualquier momento de la escolaridad, la familia puede aportar datos de evaluaciones realizadas por profesionales externos donde indican la existencia de alta capacidad. En estos casos son las asesorías de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes los encargados de validar dichas evaluaciones.

5.3. Proceso de detección e identificación

5.3.1 Educación infantil

Resulta necesaria la detección e identificación precoz como medio para garantizar una atención familiar y escolar adecuada y evitar posibles dificultades derivadas precisamente de la falta de respuesta ajustada a sus necesidades y características.

La actuación en Educación Infantil se enmarca en el Protocolo de intervención temprana para el seguimiento del desarrollo infantil. Se va a realizar una revisión del protocolo y de los ítems correspondientes al desarrollo precoz, con el objetivo de extender la aplicación de dichos ítems a todo el alumnado y de aumentar la fiabilidad y validez de los mismos.

5.3.2 Proceso de detección e identificación en educación primaria y secundaria

Tanto en la educación primaria como en la secundaria obligatoria hay que destacar en este proceso los momentos y las estrategias dirigidas al filtraje, es decir unos momentos concretos para la detección y adopción de medidas.

La respuesta personalizada diseñada en esos momentos se revisará anualmente en todos los cursos de las etapas de la educación básica.

No obstante, en el marco de este Plan se va a iniciar con cautela la sistematización de este proceso ya que va a ir acompañado del proceso de validación de la herramienta que se propone en la primera fase. Esto conlleva en primera instancia, la organización de un pilotaje en una muestra de centros.

FASES EN LA DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN

- **Primera fase – Filtraje:**

En el segundo trimestre de 1º de Educación Primaria y en el primer trimestre de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, el profesorado tutor con ayuda del profesorado consultor u orientador-a, finalizará la observación y cumplimentará el cuestionario vinculado a los indicadores asociados a características presentes en las altas capacidades intelectuales. (Ver anexos).

Este proceso de filtraje se inicia con la observación en determinados ámbitos para dar respuesta a los ítems propuestos.

En este segundo trimestre es preceptivo complementar la información con las familias. Para ello, se realizarán reuniones individuales con las familias del alumnado que ha destacado en la fase de filtraje.

Los ítems aparecen clasificados teniendo en cuenta:

- El ámbito cognitivo.
- Las estrategias de aprendizaje.
- La creatividad e imaginación.
- El ámbito socioemocional.
- Las motivaciones e intereses.
- El rendimiento académico.

El alumnado que supere el 70% de las puntuaciones máximas, pasará a la siguiente fase, en la que el tutor contará con la ayuda del profesorado consultor u orientador para completar la información, valiéndose de otras fuentes y con el asesoramiento psicopedagógico de las asesorías de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes.

No obstante, la respuesta educativa debe comenzar en cuanto se observen o detecten características y necesidades derivadas de las altas capacidades, sin esperar a terminar todo el proceso de detección.

• Segunda fase - Detección específica:

Entre el tercer trimestre de 1º y el primer trimestre de 2º de Primaria, así como en el segundo y tercer trimestre de 1º de ESO se aplican pruebas específicas por áreas, en función de los datos previos obtenidos sobre sus aptitudes más relevantes (creatividad, aptitudes musicales, liderazgo, habilidades psicomotrices, capacidad matemática, etc.).

En el centro escolar, el profesorado tutor junto con el consultor y orientador llevarán a cabo, las siguientes actuaciones:

- Entrevista con la familia, utilizando el cuestionario correspondiente.
- Análisis de las producciones orales y escritas, dibujos, tareas diversas, etc.
- Inventario de intereses Renzuli.
- Valoración socioemocional.
- Cuestionario para el profesorado.
- Prueba complementaria de screening K-BIT.
- Pruebas de creatividad, como el CREA o el PIC-N.
- Posibilidad de completar la información con el BADYG-E.
- Cuestionarios de Rogers (Profesorado, Familias, Alumnado).



Con toda la información obtenida se establecerá un perfil individual que, si resulta compatible con las características del alumnado de altas capacidades, se orientará hacia una valoración psicopeda-

gógica contextualizada y multidimensional, que realizarán las asesorías de los Berritzegunes en colaboración con los profesores consultores y orientadores.

El paso a la tercera fase se producirá en los siguientes supuestos en los que sería preceptiva la valoración psicopedagógica:

- Alumnado que presenta doble excepcionalidad.
- Cuando su nivel competencial sea muy superior al nivel que le corresponde cronológicamente.
- Cuando por sus circunstancias personales – medio social desfavorecido, por ejemplo – sea difícil valorarlo por medio de los instrumentos propuestos.
- Las necesidades del alumno o alumna de recibir atención educativa puedan derivar en la posibilidad de adopción de medidas extraordinarias, como puede ser la flexibilización del currículum.

Cuando en esta fase se obtengan datos significativos es importante que en el centro escolar se diseñe una intervención educativa para responder a las necesidades detectadas y resulten favorables al buen desarrollo personal, social y académico del alumnado detectado.

• Tercera fase – Valoración psicopedagógica:

La valoración psicopedagógica complementa el procedimiento para la identificación del alumnado que presenta altas capacidades. Para ello se utilizarán test y procedimientos de evaluación individualizada aplicados por las asesorías de necesidades educativas especiales de los Berritzegunes.

Cuando los informes diagnósticos provengan de servicios médicos o gabinetes psicológicos privados se deberá indicar en los mismos la relación de pruebas que se le han realizado al alumno o alumna, sus resultados y la carátula de las mismas. Para los informes diagnósticos de Osakidetza se estará a lo establecido en los protocolos de intercambio de información entre Salud y Educación (Marco General de Colaboración Educación-Salud Mental). http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/1102018001c_elkarlana_hezkuntza_osasun_mentala_c.pdf

Tanto para la valoración psicopedagógica inicial como para las revisiones sucesivas es preceptivo poner en conocimiento de la familia o de los tutores legales por qué se hace, cuál es su finalidad, solicitar su consentimiento para realizarla y para realizar pruebas, si fueran necesarias, y, posteriormente, informar de los resultados, de la propuesta de escolarización, en su caso, y de las medidas que se proponen.

El objetivo es detectar las necesidades educativas del alumnado, sus puntos fuertes y ámbitos de mejora. Además, a través de esta valoración se pretende recoger toda la información que pueda resultar relevante sobre las necesidades educativas del alumnado con el fin de determinar el tipo de programa de intervención más adecuado (enriquecimiento, ampliación curricular, flexibilización).

En este sentido, se elaborarán unas instrucciones específicas para determinar en qué caso es preceptiva la intervención así como la definición de la misma.

Esta valoración debe recoger información sobre:

- Aspectos cognitivos mediante pruebas de inteligencia.
- Inteligencia general y específica para determinar la posible existencia de superdotación y/o, también, talento.

- Nivel de creatividad.
- Grado de competencia curricular.
- Aspectos emocionales y de interacción social que sean relevantes para su atención educativa.
- Factores del contexto educativo y familiar que resulten significativos.
- Otros aspectos que el evaluador considere necesarios.

Los instrumentos disponibles para realizar esta evaluación se clasifican de acuerdo a las siguientes categorías:

- Test de inteligencia general.
- Test de aptitudes específicas.
- Test de ejecución o rendimiento.
- Test de creatividad.
- Test de evaluación psicoemocional.

El alumnado identificado en Educación Primaria estará exento de la realización del screening llevado a cabo en la ESO, manteniendo una respuesta educativa ajustada a sus necesidades específicas en esta etapa. No obstante, a lo largo de la ESO se realizará una valoración de su proceso de desarrollo y maduración intelectual.

La información sobre los resultados de la valoración psicopedagógica deberán ser transmitidos a las familias.

5.4. Orientaciones para la intervención educativa

Terminada la valoración psicopedagógica contextualizada, será el momento de determinar la sistematización de las medidas educativas a adoptar.

Tal y como anteriormente se ha indicado, pueden y deben combinarse diferentes medidas de respuesta educativa (estrategias y metodologías activas, enriquecimiento curricular, adaptación curricular, ampliación curricular, adaptación con ampliación, compactación curricular, flexibilización curricular...). También pueden realizarse aceleraciones parciales en algunas áreas, ámbitos, materias...

En todos los casos, se deben definir los objetivos que se pretenden alcanzar con las actuaciones previstas decidiendo qué cambios se generarán en el currículum, realizando enriquecimientos aleatorios (trabajo por proyectos), programaciones flexibles, talleres específicos, entrenamiento metacognitivo, aceleración...

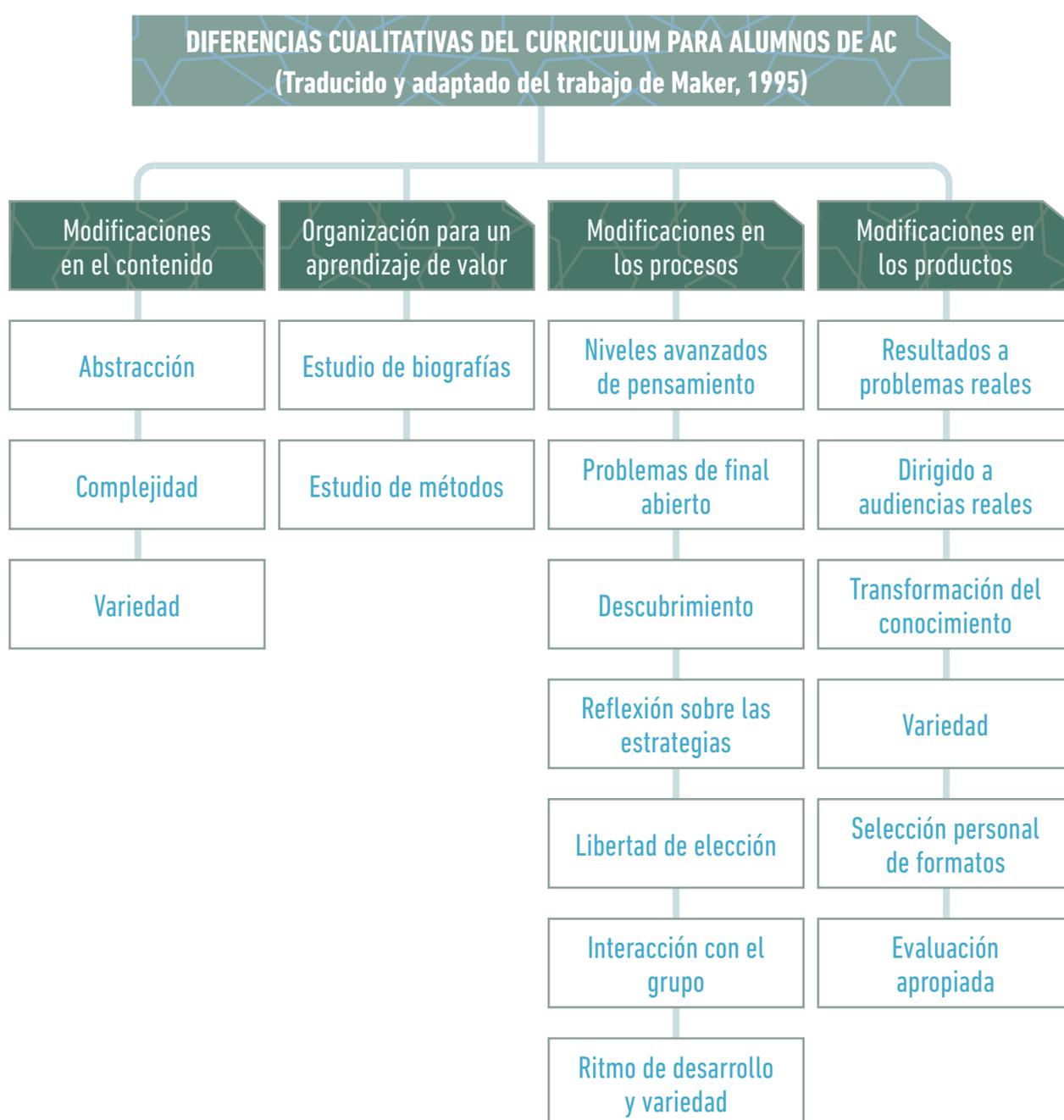
Todos los agentes se implicarán con las decisiones adoptadas; se especificarán las tareas a desarrollar, la temporalización y un calendario de coordinación que será establecido en el Plan de Actuación Personalizado.

Como base, se propone enriquecer la intervención educativa para posibilitar un mayor estímulo en las propuestas que se realicen. Este estímulo se promueve entre otras, a través de situaciones de enseñanza aprendizaje muy dinámicas en las que el alumnado se sienta implicado en la búsqueda de soluciones ante determinados retos o problemas.

En este sentido, los proyectos muy vinculados a la vida real ofrecen oportunidades de desarrollo óptimo de todas las competencias y no solo de las competencias disciplinares sino también de las competencias transversales.

También se puede contar con estrategias metodológicas y técnicas para el aula, como por ejemplo las cajas mágicas, las carpetas de enriquecimiento, Pentsateka, gamificación, rutinas de pensamiento, Flipped Classroom, Visual Thinking. Es importante recalcar que estas estrategias resultarán eficaces cuando se realicen mediante interacciones de calidad.

En cualquier caso, el objetivo sería enriquecer el currículum para atender a las distintas capacidades, intereses y perfil de aprendizaje del alumnado, posibilitando diferenciar y/o condensar el contenido – eliminando, priorizando e incorporando contenidos curriculares-, el proceso y los productos, es decir personalizando los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Para complementar lo expuesto anteriormente nos podemos basar en el trabajo realizado por Javier Touron (2012) quien muestra en este esquema lo siguiente.

Se deberá poner una atención especial al desarrollo socioemocional y, en concreto, a atender las posibles disincronías que suelen aparecer en el desarrollo de las personas con altas capacidades.

Asimismo, tenemos que establecer criterios claros en torno al agrupamiento del alumnado a la hora de realizar las tareas y responder a las diversas necesidades que surgirán en el aula.

Las agrupaciones se pueden organizar adecuándose al trabajo que se quiera desarrollar, a los intereses del alumnado pero debe tenerse en cuenta que pueden variar en función de los objetivos que se marquen.

Resulta imprescindible conocer adecuadamente las propuestas de cooperación e interacción en el aula y utilizarlas para el bien de todo el alumnado, teniendo en cuenta al alumnado con altas capacidades.

Resulta necesaria la flexibilización del uso de los espacios y tiempos de aprendizaje.

Es muy importante utilizar los recursos del propio centro y en su caso, de los implicados en las relaciones que se establezcan con la comunidad educativa, o el entorno.

En la modalidad de mentorazgo un tutor o tutora referente supervisará mediante tutoría personalizada el logro de los aprendizajes de forma paralela al grupo de clase, permitiendo e impulsando un aprendizaje personalizado ya que el alumno o la alumna puede obviar algunos aspectos y profundizar más en otros, según lo necesite.

Debe tenerse en cuenta que algunas de las respuestas se darán en el espacio extraescolar tanto en el centro como fuera del centro siendo muy importante la visión global en la atención a este alumnado.

En el caso que la valoración psicopedagógica de dicho alumnado concluya que las medidas de intervención en el aula no son suficientes, se valorará flexibilizar la escolaridad, anticipando la entrada en alguna etapa o reduciendo los años de escolaridad obligatorios.

Pero es en un marco de una accesibilidad universal donde lograrán coherencia todas las propuestas dirigidas al aula como al alumnado con alta capacidad intelectual, alto potencial y/o alto rendimiento.

5.4.1 Seguimiento y evaluación

El seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas en el Plan de Actuación Personalizado se realizará entre todos los profesionales que han intervenido y, en su caso, con la participación de las familias.

El alumnado con alta capacidad necesitará en determinados momentos del apoyo y supervisión de las personas adultas significativas en su proceso de desarrollo.

En el aula, asistencia por parte del profesorado como guía y atención específica de acuerdo a sus necesidades y características.

Además, la labor tutorial y en su caso, el mentorazgo facilitará que las cuestiones a abordar sean lo más efectivas posibles siempre contando con la colaboración de las familias y promoviendo una acción coordinada y contrastada del conocimiento que se tiene de los niños y las niñas.

Finalmente, en el seguimiento las asesorías de NEE y de etapa de los berritzegunes aportarán las orientaciones necesarias, de forma colaborativa, para asegurar la mejor respuesta posible en cada contexto educativo y en cada momento evolutivo del escolar.

La evaluación servirá para obtener datos sobre la evolución del alumnado, la validez de las medidas adoptadas y el proceso seguido. En definitiva, para valorar y mejorar todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un marco de respeto y comprensión de las diferencias individuales que ayude en la construcción de la propia identidad y el reconocimiento de la diversidad.

El seguimiento y evaluación de este Plan se contempla desde las comisiones establecidas en el Plan Marco para el desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022. Ha de tenerse en cuenta que el objetivo específico 1.4 de ese Plan Marco es precisamente el desarrollo del Plan de intervención con el alumnado de altas capacidades 2019-2022.

Por ello, el seguimiento y evaluación se incorporará a la Comisión Rectora, a la de Seguimiento Institucional y a la Comisión Técnica teniendo en cuenta que en esta última, además de los miembros previstos, se podrá contar también con la colaboración puntual de otros agentes (sanitarios, educativos o sociales) para el cumplimiento de las funciones encomendadas.

REFERENCIAS BÁSICAS PARA EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

1ª Fase: FILTRAJE

Etapa educativa	Instrumentos de valoración	Agentes	Asesoría	Temporalización
Educación Infantil.	EODI- Desarrollo precoz (2-5 años).	Tutores con ayuda del consultor-a.	Asesoría de Infantil y NEE.	2-3 años febrero-marzo. 4-5 años octubre-noviembre.
Educación Primaria.	EODAC-EP.	Tutores con ayuda del consultor-a.	Asesoría de Primaria y NEE.	2º trimestre de 1º de Primaria
Educación Secundaria.	EODAC-ES.	Tutores con ayuda del orientador-a y el grupo docente.	Asesoría de Secundaria y NEE.	1º trimestre de 1º de Secundaria.

2ª fase: DETECCIÓN ESPECÍFICA

Etapa	Instrumento	Agentes	Asesoría	Temporalización
Educación Infantil.	Los referidos en el protocolo de vigilancia del desarrollo infantil.	Profesorado consultor.	Asesoría de NEE.	Después del filtraje.
Educación Primaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista con la familia, utilizando el cuestionario correspondiente. • Análisis de las producciones • Inventario de intereses. • Cuestionario para el profesorado. • Prueba complementaria de screening K-BIT. • Pruebas de creatividad, como el CREA o el PIC-N. • Posibilidad de completar la información con el BADYG-r. 	Profesorado consultor.	Asesoría de NEE.	Después del filtraje.
Educación Secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista con la familia, utilizando el cuestionario correspondiente. • Análisis de las producciones • Inventario de intereses • Cuestionario para el profesorado. • Prueba complementaria de screening K-BIT. • Pruebas de creatividad, como el CREA o el PIC-J. • Posibilidad de completar la información con el BADYG-r. • Basc. 	Profesorado orientador.	Asesoría de NEE.	Después del filtraje.

3ª fase: VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Etapa	Instrumento	Asesoría	Temporalización
Educación Infantil.	• WPPSI IV/V.	Asesoría de NEE y, en su caso, psicólogo-a del centro.	Después de la detección específica.
Educación Primaria.	• WISC IV/V. • Dependiendo del caso, otras que se consideren oportunas.	Asesoría de NEE y, en su caso, psicólogo-a del centro.	Después de la detección específica.
Educación Secundaria.	• WISC. • Dependiendo del caso, otras que se consideren oportunas.	Asesoría de NEE y/o orientador o, en su caso, psicólogo-a del centro.	Después de la detección específica.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Etapa	Instrumento	Agentes	Asesoría	Temporalización
Educación Infantil.	Plan de actuación individualizado.	Tutor-a y consultor-a o psicólogo-a del centro educativo.	Asesoría de etapa.	La intervención se iniciará cuando se detecten los primeros indicios y se irá ajustando a medida que se avance en el proceso de identificación.
Educación Primaria.	Plan de actuación individualizado.	Equipo docente y consultor-a o psicólogo-a del centro educativo.	Asesoría de etapa.	La intervención se iniciará cuando se detecten los primeros indicios y se irá ajustando a medida que se avance en el proceso de identificación.
Educación Secundaria.	Plan de actuación individualizado.	Equipo docente y orientador-a o psicólogo-a del centro educativo.	Asesoría de etapa.	La intervención se iniciará cuando se detecten los primeros indicios y se irá ajustando a medida que se avance en el proceso de identificación.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Etapa	Instrumento	Agentes	Asesoría	Temporalización
Todas.	Plan de actuación individualizado.	Profesorado, consultor-a, asesor o psicólogo-a del centro educativo y, si se estima necesario, familia.	Asesoría de NEE y de etapa.	En febrero y junio y cuando se estime necesario.





6. OBJETIVOS, ACCIONES E INDICADORES DE LOGRO



Objetivo 1. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la realidad del alumnado con altas capacidades y de la necesidad de dar una respuesta adecuada.

ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES DE LOGRO	RESPONSABLES Y EQUIPO DE TRABAJO	TEMPORALIZACIÓN
1.1. Difusión del Plan a la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilización por parte del equipo docente. • Visibilización a las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Direcciones de Berritzegune –referentes de Inspección. 	Curso 2019-20.
1.2. Diseño del Informe Ejecutivo realizado por el ISEI-IVEI.	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión mediática del Informe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Viceconsejera de educación • Dirección del ISEI-IVEI. 	Curso 2019-20.
1.3. Divulgación básica para la sensibilización y orientación de las familias, equipos directivos, profesorado y alumnado de secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha incluido las necesidades de los diferentes perfiles de alumnado con alta capacidad. • Se ha realizado una recogida sistemática de las dudas planteadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación • Universidad. • Departamento salud • Asociaciones. 	Curso 2019-20.
1.4. Diseño de trípticos divulgativos para las familias.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha realizado una difusión intencionada a las AMPAs 	<ul style="list-style-type: none"> • Direcciones de centros • AMPAs. 	Curso 2019-20.
1.5. Elaboración de un documento FAQ para ubicarlo en la página web del Departamento dirigido a los distintos sectores.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha ubicado el documento en la página web. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación. 	Curso 2019-20.
1.6. Organización de jornadas para la sensibilización dirigidas a la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha realizado la divulgación con los diferentes agentes de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de Innovación Educativa. 	Curso 2019-20.
1.7. Sensibilizar a las direcciones y profesorado para dar respuesta educativa a este alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • La atención a este alumnado se ha establecido como prioridad en el marco normativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Viceconsejería de educación. 	Curso 2019-20.

Objetivo 2. Formar a la comunidad educativa para que proporcione una respuesta adecuada a este alumnado.

ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES DE LOGRO	RESPONSABLES Y EQUIPO DE TRABAJO	TEMPORALIZACIÓN
2.1. Mantener y mejorar la oferta formativa dirigida a la atención a este alumnado en el plan Prest-gara.	<ul style="list-style-type: none"> • El curso conlleva necesariamente una práctica en el centro vinculada a este Plan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de Innovación Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2020-21.
2.2. Formación específica a las asesorías de NEE de todos los Berritzegunes en aspectos concretos para la detección y el seguimiento del alumnado de altas capacidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha formado al menos a una asesoría de NEE de cada Berritzegune. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación educativa. • Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2019-20. • Curso 2020-21.
2.3. Formación sobre la intervención con este alumnado a las asesorías de etapa de los Berritzegunes en relación al diseño y seguimiento del plan personalizado, el enriquecimiento curricular y la aceleración.	<ul style="list-style-type: none"> • Se han definido criterios de actuación comunes para todos los Berritzegune. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación educativa. • Asesorías de NEE. • Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2019-20. • Curso 2020-21.
2.4. Organizar y afianzar las actividades de formación con figuras relevantes de los centros en los Berritzegunes zonales (equipos directivos, consultores, orientadores) sobre la respuesta educativa a este alumnado (agrupamientos, adaptación del currículo, metodología y evaluación).	<ul style="list-style-type: none"> • Se han contemplado en las ofertas formativas de los Berritzegunes zonales actividades específicas al menos con las figuras mencionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación educativa. • Direcciones de los Berritzegunes zonales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2020-21.
2.5. Organización de jornadas de formación para el intercambio de buenas prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha organizado una jornada con carácter anual para compartir buenas prácticas contrastadas en este ámbito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2019-20. • Curso 2020-21.
2.6. Formación inicial en los grados y master de educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha incorporado en el Practicum información sobre la intervención con el alumnado de altas capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación educativa. • Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2020-21.
2.7. Participación en un proyecto europeo Erasmus*.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha creado una unidad de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Viceconsejería de educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2019-20.
2.8. Impulsar que en el marco de la convocatoria Bikaintasunerantz se posibilite la formación y el intercambio de experiencias en este ámbito.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha incrementado la presencia formación en este ámbito mediante la convocatoria Partekatuz ikasi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de innovación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2020-21.

Objetivo 3. Sistematizar en el centro la intervención con este alumnado para promover su éxito educativo.

ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES DE LOGRO	RESPONSABLES Y EQUIPO DE TRABAJO	TEMPORALIZACIÓN
3.1. Diseñar y validar un protocolo para la detección, identificación y respuesta al alumnado de altas capacidades en los centros educativos a través de un pilotaje.	Se ha elaborado y difundido en la comunidad educativa el protocolo.	Equipo coordinador de altas capacidades.	Curso 2019-20.
3.2. Elaborar una guía de actuación para la aplicación del protocolo.	Se ha elaborado y difundido en la comunidad educativa la guía para la aplicación del protocolo en todos los centros.	Equipo coordinador de altas capacidades.	Curso 2020-21.
3.3. Se ha implementado el procedimiento para la identificación y seguimiento del alumnado con altas capacidades.	En el 90% de los centros se ha implementado el protocolo, al menos en los niveles de 2º de Primaria y 1º de ESO.	Inspección de educación.	Curso 2022-23.
3.4. Revisar y mejorar el proceso de detección específica en la Educación Infantil que se contempla en el programa de Atención Temprana.	Se ha revisado y se han introducido las sugerencias de mejora en el procedimiento que se desarrolla en E. Infantil.	Equipo de Atención Temprana.	Curso 2019-20.
3.5. Diseñar e implantar un modelo de plan personalizado que responda a las necesidades de este alumnado.	Se ha difundido el modelo a todos los centros.	Berritzegunes zonales	Curso 2019-20.
3.6. Ubicar en la web del Departamento materiales de apoyo, herramientas y buenas prácticas para la respuesta educativa.	Seguimiento de las visitas de la web.	Berritzegune nagusia.	Curso 2019-20.
3.7. Actualizar y consensuar la conceptualización de los ejes de codificación diagnóstica en la W67 para este alumnado.	Los ejes se han actualizado.	Berritzegune nagusia.	Curso 2019-20.
3.8. Establecer la periodicidad en la revisión de las identificaciones registradas con objeto de monitorizar al alumnado con altas capacidades.	Se ha establecido la revisión de los diagnósticos al menos en los cambios de etapa.	Berritzegunes zonales.	Curso 2019-20.
3.9. Intervenir desde la sospecha de altas capacidades, potencialidades y/o nivel alto de rendimiento en cualquiera de las áreas.	El procedimiento de registro W67 contempla la constatación de la intervención previa bien mediante un plan actuación de enriquecimiento curricular.	Dirección de los centros educativos.	Curso 2019-20.

3.10. Sistematizar la intervención de las asesorías de etapa de los Berritzegunes en relación al enriquecimiento, curricular.	Se ha incluido como una de las áreas de intervención de estas asesorías.	Dirección de innovación.	Curso 2020-21.
3.11. Recoger en el marco normativo procedimientos básicos de intervención y evaluación con alumnado de altas capacidades.	Norma elaborada y publicada.	Viceconsejería de educación.	Curso 2020-21.
3.12. Ampliar el foco de evaluación al alumnado con alta capacidad en los distintos procesos de evaluación.	Se han realizado orientaciones al profesorado para la adaptación de las evaluaciones en las áreas donde se muestra alta capacidad.	Berritzegune Nagusia.	Curso 2020-21.
3.13. Realizar un estudio-análisis del impacto y las mejoras realizadas.	Se ha elaborado el estudio.	ISEI-IVEI.	Curso 2022-23.

Objetivo 4. Promover en el sistema educativo acciones de innovación para el impulso de este plan.

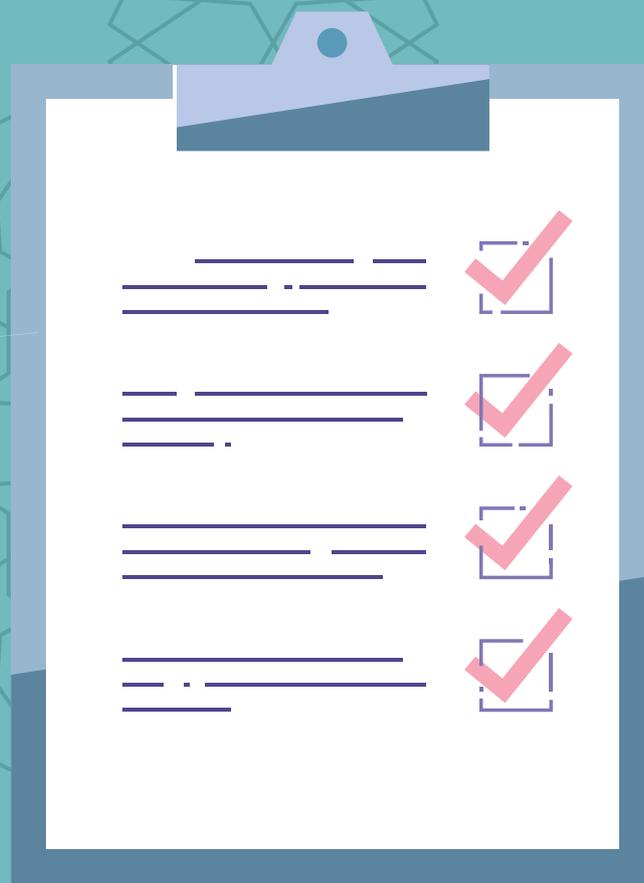
ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES DE LOGRO	RESPONSABLES Y EQUIPO DE TRABAJO	TEMPORALIZACIÓN
4.1. Realizar una convocatoria dentro del marco Bikaintasunerantz para promover el enriquecimiento curricular.	Se ha realizado una convocatoria anual para desarrollar proyectos de enriquecimiento curricular.	Dirección de innovación educativa.	Curso 2019-20.
4.2. Intervención desde la acción tutorial y la iniciativa Bizikasi con alumnado de Primaria incidiendo en el ámbito de la educación emocional y en el autoconocimiento.	El 90% de los centros que desarrollan la iniciativa Bizikasi han abordado este ámbito.	Inspección de educación.	Curso 2020-21.
4.3. Los centros con proyecto Hauspoa impulsan iniciativas dirigidas a este alumnado.	En el 60% de los centros con proyecto Hauspoa se han desarrollado actividades en esta línea.	Dirección de los centros.	Curso 2020-21.
4.4. Visibilizar a las alumnas con altas capacidades como protagonistas de diferentes iniciativas.	Se ha organizado una jornada que responde a esta iniciativa.	Dirección de innovación educativa.	Curso 2020-21.
4.5. Reforzar con carácter especial en los centros Hamaika Esku la respuesta educativa del alumnado de altas capacidades.	Se han realizado iniciativas en este sentido.	El equipo de seguimiento de Hamaika Esku.	Curso 2020-21.

Objetivo 5. Promover procesos de colaboración y participación con los diferentes agentes educativos y sociales que garanticen actuaciones coherentes y cohesionadas.

ACCIONES A DESARROLLAR	INDICADORES DE LOGRO	RESPONSABLES Y EQUIPO DE TRABAJO	TEMPORALIZACIÓN
5.1. Establecer protocolos de colaboración con la Universidad para favorecer el desarrollo de nuevas investigaciones, formación y estrategias de intervención.	Se han establecido y desarrollado protocolos de coordinación y colaboración entre las Universidades y los centros educativos.	Viceconsejería de educación.	Curso 2019-20.
5.2. Impulsar la colaboración con las asociaciones para compartir iniciativas de formación y buenas prácticas.	El equipo motor de altas capacidades se ha reunido al menos dos veces durante el curso.	Equipo motor de altas capacidades.	Curso 2019-20.
5.3. Promover una relación fluida entre familias y centro que contribuya a fomentar la implicación de las familias y a su satisfacción con la intervención.	El 80% de las familias se muestran satisfechas con el plan de intervención y su seguimiento.	Dirección de centros.	Curso 2021-22.
5.4. Impulsar la colaboración entre centros educativos, berritzegunes y profesionales de la salud para la elaboración de pautas de intervención con carácter integral.	Se ha logrado sistematizar la colaboración entre los agentes citados para elaborar las pautas.	Viceconsejera de educación.	Curso 2020-21.
5.5. Establecer colaboraciones entre la Universidad y centros educativos para realizar actividades de mentorazgo.	Cada curso escolar se ha realizado al menos una actividad de mentorazgo.	Viceconsejería de educación.	Curso 2020-21.
5.6. Colaborar con las entidades locales en el desarrollo de actividades dirigidas al alumnado con altas capacidades.	Se han realizado actividades de carácter complementario dirigidos prioritariamente al alumnado con altas capacidades en colaboración con las entidades locales.	Viceconsejería de educación.	Curso 2020-21.
5.7. Propiciar el intercambio de información entre los gabinetes autorizados y los Berritzegunes.	Las orientaciones anuales dirigidas a los Berritzegunes contemplan este aspecto y se desarrolla.	Directora de innovación.	Curso 2019-20.



7. ANEXOS



ANEXO 1

RELACIÓN DE TEST Y PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES

PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
Inteligencia general					
MSCA. Escalas de aptitudes y psicomotricidad para niños McCarthy, D. 1991-2006.	Escalas de desarrollo cognitivo y psicomotor. Contiene 6 escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva, memoria y motricidad.	PEARSON	Individual.	2,5-8,5 años.	Aprox. 45-60 min.
TERMAN-MERRILL 1975.	Evalúa la capacidad intelectual.	MEPSA	Individual.	2-18 años.	Variable
WPPSI IV. Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria Wechsler, D. (2014).	Capacidad intelectual Funcionamiento cognitivo: Escala verbal y Escala manipulativa.	PEARSON	Individual.	2,6-7,7 años.	30-60 min. Aprox.
WISC-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para niños Wechsler, D. (2007). WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños Wechsler, D. (2015).	Capacidad intelectual. Escalas: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.	PEARSON	Individual.	6-16 años.	60-110 min.
WNV. Escala no verbal de aptitudes intelectuales de Wechsler Wechsler, D.; Naglieri, J. A. (2006-2011).	Evaluación no verbal del funcionamiento cognitivo general.	PEARSON	Individual.	5-21 años.	20-45 min.
K-ABC Batería de evaluación para niños Kaufman, A.; Kaufman, N. (1997).	Escalas: procesamiento simultáneo secuencial y conocimiento.	TEA Ediciones	Individual	2,6-12,6 años.	Aprox. 35-75 min.
K-BIT Test breve de inteligencia Kaufman, A. S.; Kaufman, N. L. (2013).	Medida de la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos.	PEARSON	Individual.	4-90 años.	Aprox. 15-30 min.
RAVEN. Test de matrices progresivas, color (CPM), general (SPM), superior (APM) Raven, J. C.; Court, J. H.; Raven, J. (2001).	Medida de la Inteligencia General. Permiten determinar el potencial de aprendizaje y obtener una estimación de la inteligencia general o factor G.	TEA PEARSON	Individual y Colectiva.	Niños, adolescentes y adultos. Escala de color: 4-9 años. Escala general: a partir de 9 años.	40-90 min.

PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
Inteligencia general					
RIAS. ESCALA DE INTELIGENCIA REYNOLDS. C. R. Reynolds / R. W. Kamphaus.	Medida de la inteligencia. Se compone de seis subtests y ofrece puntuaciones en Inteligencia general, Memoria general, Inteligencia verbal e Inteligencia no verbal.	TEA	Individual.	3-94 años.	40 min. Aprox.
Factor g-R. Cattell. 1986.	Test libre de influencias culturales, que permite evaluar la inteligencia general. El Factor g-R está formado por 4 tests Series, Clasificación, Matrices y Condiciones.	TEA	Individual o Colectiva.	+8 años.	18 minutos de trabajo efectivo; aproximadamente 40 min. incluyendo las instrucciones de aplicación.
Escala de Alexander. 1978.	Aprueba inteligencia libre de influencia cultural. Útil para evaluación de personas con dificultades verbales o desconocimiento del idioma.	TEA	Individual.	+ 7 años.	50 minutos.
BAS-II. Escalas de Aptitudes Intelectuales (c) C. D. Elliott, P. Smith y K. McCulloch.	Evaluación de la inteligencia y sus principales factores (Verbal, Razonamiento perceptivo, Razonamiento no Verbal y Espacial).	TEA		2 años 6 meses a 17 años 11 meses.	Entre 25 y 45 minutos los tests principales y entre 35 y 70 minutos la aplicación completa.
BATTELLE. Inventario de Desarrollo. J. Newborg / otros 1989-1996.	Evaluación de las habilidades fundamentales del niño en las distintas áreas del desarrollo (Personal/Social, Adaptativa, Motora, Comunicación y Cognitiva).	TEA	Individual.	0-8 años.	60-90 minutos Inventario completo 10-30 minutos Prueba de Screening.
BAYLEY III. Escalas de desarrollo infantil-III. Bayley, N. (1977).	Evalúa el desarrollo funcional, cognitivo, motor, lingüístico, socioemocional y adaptativo	PEARSON	Individual.	1-42 meses.	35-40 min.
BRUNET-LEZINE. REVISADO Escala de desarrollo psicomotriz de la primera infancia. Brunet, O.; Lezine, I. (1965). Revisión: 1997.	La batería consta de 4 pruebas: Desarrollo postural, coordinación oculo-manual, lenguaje, socialización y adaptación.	Psymtec Material Técnico, S.L.	Individual.	0-30 meses.	45 min.

PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
Escalas y cuestionarios de observación. Familia y profesorado					
EDAC Escala de Detección de Altas Capacidades. 2003.	Evaluación de cuatro características importantes en la identificación de los sujetos con altas capacidades: capacidades cognitivas, pensamiento divergente, características motivacionales y de personalidad y liderazgo.	Albor Cohs	Individual.	3º-6º Primaria.	Variable.
GATES Escalas de Evaluación de Niños y Adolescentes. Gilliam, Carpenter y Christensen. 2000.	Evalúa las características de estudiantes superdotados. Se cumplimenta por padres, profesores y profesionales.		Individual.	5-18 años.	5-10 min.

PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
Aptitudes específicas					
BADYG-r. Batería de aptitudes diferenciales y generales Gráfico I, E1, E2, E3, M, S Yuste, C.; Martínez, R.; Galvé, J. L. (2007).	Inteligencia general, aptitudes intelectuales específicas, habilidades mentales verbales y no verbales, conceptos numéricos, información, vocabulario, percepción auditiva y percepción grafomotriz.	TEA	Individual / colectiva.	4-20 años.	Variable.
DAT. 5. Test de aptitudes diferenciales Bennett, G. K.; Seashore, H. G.; Wesman, A. G. (2011).	Razonamiento verbal, numérico, abstracto, relaciones espaciales, ortografía, rapidez y exactitud perceptiva.	PEARSON	Individual / colectiva.	+12 años.	143 min.
CSAT. Test de atención sostenida Servera, M.; Llabres, J. (2009).	Capacidad de atención sostenida.	TEA	Individual informatizada.	6-11- años.	7-8 min.
D2. Test de Atención R. Brickenkamp.	Medida de la atención selectiva y de la concentración mediante la evaluación de distintos aspectos como la velocidad, la precisión, la estabilidad o el control atencional.	TEA	Individual /colectiva.	+8 años.	8-10 min.
ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (c) J. A. Portellano, R. Martínez-Arias y L. Zumárraga.	Evaluación del nivel de madurez y del rendimiento cognitivo en actividades relacionadas con las Funciones Ejecutivas en niños.	TEA	Individual.	6-12 años.	20 min. Aprox.
BAT-7. Batería de Aptitudes de TEA (b) D. Arribas, P. Santamaría, F. Sánchez-Sánchez e I. Fernández-Pinto.	Evaluación de aptitudes básicas y estimación de la inteligencia en los ámbitos escolar y profesional.	TEA	Individual.	+12 años 3 niveles.	2 horas aprox. la batería completa.
PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN

Aptitudes específicas					
AEI-R. Aptitudes en Educación Infantil - Revisado (a).	Evalúa los aspectos aptitudinales más importantes para el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.	TEA	Individual.	4-6 años.	60 min. Aprox.
EFAI. Evaluación Factorial de las Aptitudes intelectuales. P. Santamaría, D. Arribas, J. Pereña y N. Seisdedos.	Evalúa la capacidad para resolver ágilmente problemas de muy diverso tipo, mantener una adecuada flexibilidad intelectual y realizar procesos lógicos de deducción e inducción. Está formado por cuatro baterías, cada una dirigida a un nivel de edad o de formación diferente, y compuestas por cinco tests: - Aptitud espacial. - Aptitud numérica. - Razonamiento abstracto. - Razonamiento verbal. - Memoria.	TEA		desde los 7 años en adelante. EFAI 1 (2º a 4º de Primaria), EFAI 2 (5º y 6º de Primaria), EFAI 3 (1º a 4º de ESO, Ciclo Formativo Grado Medio y Adultos), EFAI 4 (Bachillerato, Ciclo Formativo Grado Superior y Adultos).	60 min. Aprox.

PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
Creatividad					
CREA. Inteligencia Creativa. F. J. Corbalán, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina y R. M. Limiñana.	Apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas.	TEA	Individual o colectiva.	+6 años.	10 min. Aprox.
Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada y expresión verbal Artiles, C.; Jiménez, J. E.; Rodríguez, C.; García, E. (2007).	Pensamiento creativo. Expresión figurada. Expresión verbal.	Dirección General de Ordenación e Innovación. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.	Individual o colectiva.	6-16 años.	30-45 min.
CPAL. Valoración proyectiva de la creatividad en sujetos de altas capacidades Apraiz, J; López, M. C. (2001).	Valoración proyectiva de la creatividad.	Editorial Lankopi, S.A.	Individual o colectiva.	A partir de 10 años.	10 min. Aprox.
TAEC. Test de abreacción para evaluar la creatividad De la Torre, S. (1996).	Evaluación de la creatividad a través del dibujo y la complementación de figuras.	Editorial Escuela Española.	Individual o colectiva.	A partir de 5 años.	Variable: 5-30 minutos.

PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
Creatividad					
PIC-N. Imaginación Creativa para niños Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca; Mosteiro, P. (2004-2010). PIC-J. Imaginación Creativa para jóvenes Artola, T.; Barraca, J; Mosteiro, P. y otros autores (2008).	Permite una aproximación factorial a la medida de la creatividad ofreciendo puntuaciones en diferentes variables: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales.	TEA		PIC-N: 8-12 años. PIC-J: 12-18 años.	
TCl. Test de Creatividad Infantil M. Romo, V. Alfonso y M. J. Sánchez-Ruiz.	Evalúa las potencialidades creativas en alumnos de Educación Primaria mediante una prueba figurativa.	TEA		6 a 12 años.	45 min. Aprox.
STROOP. TEST DE COLORES Y PALABRAS. Golden, (2001).	Medir la flexibilidad, la capacidad que posee una persona para afrontar una situación novedosa, para adaptarse a un cambio.			A partir de 7 años.	

PRUEBA	CARACTERÍSTICAS	EDITORIAL	APLICACIÓN Individual/colectiva	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
Area social, personalidad y adaptación					
C.P.Q. Cuestionario de personalidad para niños Poter, R. B.; Cattell, R. B. (1981).	Evaluación de 14 dimensiones primarias y 3 dimensiones globales de la personalidad. Incluye una escala de habilidad mental o inteligencia.	TEA	Individual / colectiva.	8-12 años.	35-70 minutos.
ESPQ. Cuestionario factorial de personalidad Poter, R. B.; Cattell, R. B. (1981).	Evaluación de 13 factores primarios y 2 factores globales de la personalidad. Incluye una escala de habilidad mental o inteligencia.	TEA	Individual / colectiva.	6-8 años.	30-40 minutos.
TAMAI. Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil Hernández, P. (1983).	Evaluación de la adaptación personal, social, escolar y familiar y de las actitudes educadoras de los padres.	TEA	Individual / colectiva.	8 años en adelante.	30-40 minutos.
BAS-1, 2. Batería de socialización para profesores y padres Silva, F.; Martorell, M. C. (1983) BAS-3. Batería de socialización (autoevaluación) Silva, F.; Martorell, M. C. (1987).	Da un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, autocontrol. Tres escalas de aspectos perturbadores: agresividad, tozudez, apatía, retraimiento, ansiedad. También se obtiene una apreciación social.	TEA	Individual / colectiva.	BAS 1 y 2: de 6-15 años. BAS 3: 11-19 años.	20 minutos.
CAS. Cuestionario de ansiedad infantil Gillis, J. S. (1989)	Evalúa los trastornos de ansiedad en niños.	TEA	Individual / colectiva.	6-8 años.	20-30 min.
16 PF-APQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes J. M. Schuerger.	Evaluación de 16 variables de la personalidad y 5 dimensiones globales en adolescentes. Incluye una sección dedicada a la evaluación de preferencias ocupacionales y otra a los problemas personales.	TEA	Individual / colectiva.	adolescentes entre 12 y 19 años (De 1º de E.S.O. a 2º de Bachillerato).	entre 50 y 70 minutos (los 205 elementos).

ANEXO 2

INDICADORES ASOCIADOS A CARACTERÍSTICAS PRESENTES EN LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Indicadores referidos al ámbito cognitivo	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
1.1. Comprende con facilidad la información que adquiere y la recuerda.				
1.2. Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de niños y niñas más mayores.				
1.3. Aplica los conocimientos adquiridos de una materia a otra distinta. Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de problemas que otras personas no ven.				
1.4. Su vocabulario y fluidez verbal son ricos para su edad.				
1.5. Puede mostrar gran conocimiento y profundidad en temas de su interés muchas veces no trabajados en el Centro Escolar. Posee gran información de temas complejos para su edad.				
1.6. Es una persona observadora, percibe con facilidad cambios y detalles que pasan desapercibidos para la mayoría de sus compañeros y compañeras.				
1.7. Le cuesta abandonar las tareas cuando está concentrado/a.				
1.8. Se muestra muy atento/atenta cuando le proponen actividades nuevas y de descubrimiento y baja su nivel de atención con actividades simples y repetitivas.				
1.9. Gran capacidad de memoria y retentiva. Memoriza con facilidad cuentos, poesías, canciones e informaciones diversas.				
1.10. Sobresale entre sus compañeros porque comprende las explicaciones con rapidez.				
1.11. Sorprende con preguntas que nadie espera, y puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales.				
1.12. Posee habilidades especiales en algún área artística, motora...				

2. Indicadores referidos a estrategias de aprendizaje	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
2.1. Aprende con facilidad y rapidez, no necesitando la repetición.				
2.2. Entiende los problemas como desafíos/retos y le apasiona la idea de resolverlos.				
2.3. Narra muy bien historias, cuentos o eventos; se expresa con fluidez.				
2.4. Termina pronto las tareas de clase, por lo que a veces muestra aburrimiento.				
2.5. Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos puede retrasar la finalización de sus tareas.				
2.6. Se anticipa a las explicaciones del profesor/a. Algunos aprendizajes los hace sin explicación. Desarrolla sus trabajos con independencia y sin apenas necesitar ayuda del profesor/a.				
2.7. Ante la solicitud de una aclaración o duda le basta con una breve explicación.				
2.8. Muestra aversión hacia tareas mecánicas y repetitivas.				
2.9. Su lectura es fluida y sin errores.				
2.10. Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas para su edad.				
2.11. Es ágil en el uso del cálculo mental.				
2.12. Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y, en muchas ocasiones, sin cálculos intermedios.				
2.13. Es capaz de explicar conceptos a sus compañeros/as y se da cuenta de cómo aprende.				

3. Indicadores referidos a creatividad e imaginación	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
3.1. Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.				
3.2. Inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc.				
3.3. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad.				
3.4. Formula preguntas variadas y de calidad.				
3.5. Le gusta conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas, el porqué de los acontecimientos...				
3.6. Muestra preferencia por las actividades en las que se investiga, experimenta y descubre la información.				
3.7. Da usos no convencionales a objetos cotidianos.				

4. Indicadores referidos al ámbito socioemocional	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
4.1. Suele tener opiniones muy independientes.				
4.2. Lleva a otros/as a trabajar en los temas que se propone, y tiene capacidad de influencia en las opiniones, las actividades, los juegos, etc., de los compañeros y compañeras.				
4.3. Puede ser revoltoso/a, inquieto/a o incluso respondón/a.				
4.4. Tiene mucho sentido del humor: comentarios divertidos, jocosos, ironía.				
4.5. Se involucra en problemas sociales. Preocupación por la justicia, la verdad, la honestidad, etc.				
4.6. A veces, le cuesta aceptar las normas si no son previamente razonadas.				
4.7. Es riguroso/rigurosa en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias.				
4.8. Le preocupan los temas trascendentales: el más allá, las civilizaciones antiguas, muerte, etc.				
4.9. En algunas situaciones (juegos, patio, descanso, etc.) prefiere la compañía de niños o niñas mayores o adultos.				

4.10. Tiene una actitud crítica, defiende sus puntos de vista y le cuesta aceptar imposiciones.				
4.11. Es muy sensible ante el fracaso o la incomprensión.				
4.12. Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.				
4.13. Puede ser crítico consigo mismo y con el entorno: sus compañeros/as, profesores/as...				
4.14. Es impaciente para conseguir una meta.				

5. Indicadores referidos a motivaciones e intereses	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
5.1. Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.				
5.2. Busca la calidad en las ejecuciones. Perfeccionista.				
5.3. Es muy exigente consigo mismo. Le gusta hacer las cosas bien.				
5.4. Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.				
5.5. En temas de su interés es capaz de realizar trabajos excelentes o implicarse de forma entusiasta ante tareas que suponen un reto.				
5.6. Muestra curiosidad orientada a la comprensión: trata de encontrar el sentido de las cosas, le interesa más el "porqué" que el "qué".				
5.7. Trabaja a su ritmo; cuando se centra en un tema de su gusto lo hace rápido y con calidad.				
5.8. Mantiene la atención y concentración durante un tiempo prolongado cuando las tareas son de su interés.				

6. Rendimiento académico

Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas (escriba el nombre de la asignatura o las asignaturas):

.....

.....

ANEXO 3

INDICADORES ASOCIADOS A CARACTERÍSTICAS PRESENTES EN LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

EDUCACIÓN SECUNDARIA

7. Indicadores referidos al ámbito cognitivo	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
7.1. Genera gran cantidad de ideas, definiciones, conceptos y soluciones ante los problemas.				
7.2. Posee un lenguaje apropiado y preciso con extenso y rico vocabulario.				
7.3. Manifiesta facilidad para adquirir y relacionar conocimientos.				
7.4. Comprende con facilidad la información que adquiere y la recuerda.				
7.5. Relaciona ideas con facilidad y aplica los conocimientos adquiridos de una materia en otra distinta.				
7.6. Es capaz de darse cuenta de problemas que otras personas no ven.				
7.7. Usa recursos lingüísticos y matemáticos de nivel superior.				
7.8. Realiza observaciones perspicaces y profundas.				
7.9. Le cuesta abandonar las tareas cuando está concentrado/a.				
7.10. Se muestra muy atento/atenta cuando le proponen actividades nuevas y de descubrimiento y baja su nivel de atención con actividades simples y repetitivas.				
7.11. Gran capacidad de gestión de la memoria y retentiva.				

8. Indicadores referidos a estrategias de aprendizaje	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
8.1. Aprende con facilidad y rapidez, no necesitando la repetición.				
8.2. Entiende los problemas como desafíos/retos y le apasiona la idea de resolverlos.				
8.3. Narra muy bien historias y se expresa con fluidez.				
8.4. Termina pronto las tareas de clase, por lo que a veces muestra aburrimiento.				
8.5. Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos puede retrasar la finalización de sus tareas.				
8.6. Se anticipa a las explicaciones del profesor/a. Algunos aprendizajes los hace sin explicación.				
8.7. Desarrolla sus trabajos con independencia y sin apenas necesitar ayuda del profesor/a.				
8.8. Ante la solicitud de una aclaración o duda le basta con una breve explicación.				
8.9. Muestra aversión hacia tareas mecánicas y repetitivas.				
8.10. Entiende los problemas como desafíos/retos y le apasiona la idea de resolverlos.				
8.11. Su lectura es fluida y sin errores.				
8.12. Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.				
8.13. Da la solución a problemas matemáticos complejos.				
8.14. Muestra habilidad para hacer generalizaciones sobre eventos, personas y cosas.				
8.15. Presenta habilidad para hacer abstracciones.				
8.16. Demuestra una gran habilidad para relacionar causa efecto.				
8.17. Es capaz de explicar conceptos a sus compañeros/as y se da cuenta de cómo aprende.				

9. Indicadores referidos a creatividad e imaginación	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
9.1. Continúa lo iniciado en la Etapa Primaria: inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres/madres o del profesor/a.				
9.2. Usa materiales comunes para generar soluciones creativas a problemas cotidianos.				
9.3. Plantea problemas complejos e intenta ampliar conocimiento por medio de preguntas.				
9.4. Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.				
9.5. Muestra creatividad con miras productivas. Plantea problemas complejos al profesor/a, por medio de los cuales pretende ampliar sus conocimientos.				
9.6. Presenta una gran habilidad para generar un gran número de ideas o soluciones a problemas o preguntas.				
9.7. Puede adaptar, mejorar o modificar objetos o ideas.				
9.8. Da usos no convencionales a objetos cotidianos.				

10. Indicadores referidos al ámbito socioemocional	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
10.1. Suele tener opiniones muy independientes.				
10.2. Puede llegar a ser líder. Lleva a otros/as a trabajar en los temas que se propone, y tiene capacidad de influencia en las opiniones, las actividades, los juegos, etc., de los compañeros y compañeras.				
10.3. Es muy sensible ante el fracaso o la incompreensión.				
10.4. Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.				
10.5. En algunos casos, puede manifestar rebeldía y resistencia a aceptar la autoridad impuesta, cuestionamiento de las normas y convenciones sociales.				
10.6. Se muestra crítico consigo mismo y con los demás. Puede ser muy crítico ante determinadas situaciones (injustas, erróneas, inconsecuentes) y con algunos/as profesores/as.				
10.7. Tiene especial preocupación y sensibilidad hacia problemas sociales, morales, éticos...				
10.8. Puede mostrarse desafiante con el profesorado.				
10.9. Busca el aspecto lúdico de la vida.				
10.10. Posee sentido del humor fino y elaborado.				

10.11. Huye de la mediocridad, por lo que busca la calidad en el trabajo.				
10.12. Busca amistades íntimas, poder identificarse y fusionarse.				
10.13. Responde bien a la responsabilidad.				
10.14. Es impaciente para conseguir una meta.				

11. Indicadores referidos a motivaciones e intereses	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
11.1. Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.				
11.2. Se interesa por temas ajenos al currículo escolar.				
11.3. Muestra interés y apasionamiento por una o varias áreas de investigación intelectual mostrando logros excepcionales en algunas materias.				
11.4. Busca relaciones afines a sus intereses y conocimientos.				
11.5. Puede mostrar gran conocimiento y profundidad en temas de su interés.				
11.6. Mantiene la atención y concentración durante un tiempo prolongado cuando las tareas son de su interés.				
11.7. Demuestra preferencia por situaciones en las que él o ella puede tomar responsabilidad personal para los resultados de su esfuerzo.				

12. Rendimiento académico	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
12.1. Muestra logros excepcionales en alguna materia y/o posee habilidades especiales en algún área artística, motora...				
12.2. Puede presentar grandes diferencias de unas calificaciones a otras y de unas evaluaciones a otras.				
12.3. Puede manifestar variabilidad en el rendimiento escolar y en las calificaciones, dependiendo del tema, del momento emocional, etc.				
12.4. Destaca en actividades diversas: olimpiadas matemáticas, de materias científicas (física, química, biología, geología...), concursos de ajedrez, música...				
12.5. Tiene elevado rendimiento escolar.				
12.6. Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas (escriba el nombre de la asignatura o las asignaturas):				

ANEXO 4 Plan de actuación personalizado

PRESENTACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

2. DEFINICIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN PERSONALIZADO PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

- a. ¿Qué es el Plan de Actuación Personalizado?
- b. ¿A quién va dirigido el Plan de Actuación Personalizado?
- c. ¿Para qué el Plan de Actuación Personalizado?

3. FASES Y AGENTES DEL PLAN DE ACTUACIÓN PERSONALIZADO

- a. Fase inicial
- b. Fase de elaboración y puesta en marcha de la planificación
- c. Fase de seguimiento (a lo largo del curso)
- d. Fase de evaluación (final de curso)

4. CRITERIOS DE LAS LÍNEAS PRINCIPALES DE INTERVENCIÓN

5. ACCIÓN TUTORIAL

6. INICIATIVAS CON FAMILIAS

PRESENTACIÓN

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo contará con un Plan de Actuación Personalizado (PAP).

El responsable principal de dicho Plan será el profesorado tutor, el cual contará con el apoyo de otros profesionales del centro educativo (profesorado consultor, orientador, jefe de estudios...) así como de varios profesionales de los Berritzegunes. Todo ello en colaboración con la familia.

1. INTRODUCCIÓN

Hemos de evaluar las diversas acciones y procesos que se plantean en el Plan Personalizado. La atención a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales y la adecuación del Plan Personalizado requieren un seguimiento permanente para la identificación de posibles carencias y el ajuste de las actividades planificadas.

2. DEFINICIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN PERSONALIZADO PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

a- ¿Qué es el Plan de Actuación Personalizado?

El Plan de Actuación Personalizado es un documento donde se prevén las respuestas educativas dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Dichas respuestas se acuerdan en función de cada alumno o alumna, respondiendo en todo caso a las características y especificidades de cada cual. Dichas actividades se realizarán principalmente en el aula ordinaria, pero con flexibilidad para posibilitar tanto los agrupamientos de alumnado como el uso de espacios no habituales.

b. ¿A quién va dirigido el Plan de Actuación Personalizado?

El Plan de Actuación Personalizado se dirige al alumnado que se encuentra en alguna de las situaciones siguientes:

- Alumnado identificado con capacidad intelectual alta.
- Alumnado con desarrollo temprano, formalmente identificado o no.
- Alumnado que presenta un rendimiento mayor a la media.
- Alumnado adelantado en alguna materia.
- Alumnado con aceleración y alumnado que requiere un enriquecimiento curricular.
- Alumnado que, teniendo altas capacidades intelectuales, muestra dificultades en una o varias áreas instrumentales, derivadas de su reciente entrada en el sistema educativo, su escasa motivación, medio social desfavorecido...

c- ¿Para qué el Plan de Actuación Personalizado?

El Plan de Actuación Personalizado tiene un doble objetivo:

1. Desarrollo integral del alumnado en todas las áreas: personal, social y académica. Las actividades irán dirigidas a:

- Proporcionar toda ayuda adaptada al nivel de sus capacidades.
- Enseñar al alumnado recursos y técnicas, con el fin de garantizar el éxito en el logro de los objetivos educativos.
- Impulsar una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje, promoviendo experiencias de éxito académico.
- Promover hábitos de organización y de esfuerzo en el trabajo.
- Fortalecer la autoestima –personal, académica y social– del alumnado.
- Implicar a las familias en la mejora de los estudios de sus hijos e hijas.
- Lograr la normalización y el reconocimiento propio y del grupo.

2. Realizar la planificación para el conocimiento del profesorado y para garantizar su coordinación, así como asegurar la colaboración de las familias para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

3. FASES Y AGENTES DEL PLAN DE ACTUACIÓN PERSONALIZADO

a. Fase inicial

La necesidad y el inicio de este Plan pueden surgir en diversos momentos y por diversos motivos:

1. Por petición de la familia, o tras su presentación en la escuela de un informe llevado a cabo por un agente exterior.

En ese caso, el tutor o tutora deberá acudir al profesorado consultor u orientador, y el centro educativo dará comienzo en ese momento a la fase inicial. Asimismo, se pondrán en marcha las observaciones y estrategias necesarias para la obtención de información y posterior toma de decisiones.

2. Cuando el tutor o tutora y el profesorado consultor/orientador tengan la sospecha de altas capacidades. Estos profesionales del centro deberán acudir a las familias para completar conjuntamente la información y adoptar decisiones posteriormente.

3. Cuando exista la necesidad del Plan una vez analizados los resultados de la evaluación psicopedagógica realizada el curso anterior por las asesorías del Berritzegune.

4. En caso de cambio de etapa o de centro educativo, es preciso garantizar la coordinación de todos ellos para el seguimiento de la información del curso anterior, del informe o del Plan de Actuación Personalizado.

En todos los casos, será indispensable la colaboración y comunicación efectiva entre el centro y la familia.

b. Fase de elaboración y puesta en marcha de la planificación

El equipo docente, bajo la coordinación del tutor o tutora y con el profesorado consultor/orientador, determinará el plan de enriquecimiento educativo y se adoptarán las medidas extraordinarias que en su caso sean necesarias.

En caso de ser precisas medidas de flexibilización escolar o ACIs, será imprescindible contar con la evaluación psicopedagógica de la asesoría del Berritzegune. Para ello, el centro deberá hacer una solicitud siguiendo los procedimientos y plazos habituales (W67).

A la hora de llevar a cabo el Plan, habrán de determinarse los siguientes aspectos:

- Fines del Plan.
- Acuerdos sobre las áreas o materias correspondientes:
 1. Objetivos.
 2. Contenidos y actividades (a cuáles dar prioridad, cuáles eliminar o añadir...).
 3. Recursos diversos (digitales, carpetas de enriquecimiento, cajas mágicas...).
 4. Metodología y organización (trabajos colectivos e individuales, horarios y agrupamientos flexibles, proyectos, webquest...).
 5. Criterios de evaluación.
- Tutoría.
- Coordinación entre el profesorado.
- Colaboración con la familia.

En esta fase se realizará una entrevista con la familia para informar del plan establecido y hacer constar por escrito los compromisos de colaboración (anexo III).

La jefatura de estudios aprobará el Plan y facilitará las medidas organizativas.

c. Fase de seguimiento (a lo largo del curso)

En cada fase de evaluación, el equipo docente hará un seguimiento del nivel de cumplimiento del Plan de Actuación, valorando los avances y dirigiendo los cambios que se consideren apropiados, siempre en colaboración con la familia e impulsando la participación del alumnado (anexo-contrato).

Los acuerdos adoptados serán recogidos en el apartado de seguimiento (anexo II), y se informará de ello a la jefatura de estudios.

Durante el proceso, el profesorado consultor u orientador proporcionará sus aportaciones o consejos al equipo docente. Asimismo, garantizará el carácter inclusivo de las acciones diseñadas.

Las siguientes preguntas pueden servir de referencia para dicho proceso de seguimiento:

- ¿Han sido puestos en marcha todos los acuerdos adoptados?
- ¿Funciona bien la planificación llevada a cabo para el alumno o alumna?
- ¿Responde realmente dicha planificación a sus necesidades específicas?
- ¿Se proporciona una ayuda real?
- ¿Se han planteado acciones que han resultado perjudiciales?
- ¿Han aparecido cuestiones no tenidas en cuenta en un principio?
- ¿Ha sido un reto intelectual para el alumnado?

- ¿Se ha considerado al alumnado en su globalidad?
- ¿Cómo se ha sentido el alumnado?

d. Fase de evaluación (final de curso)

El equipo docente llevará a cabo la evaluación final del Plan de Actuación Personalizado. Para ello, tendrá en cuenta, al menos, los siguientes aspectos:

- Nivel de cumplimiento y valoración de las acciones planificadas.
- Colaboración y comunicación con la familia.
- Previsión para el siguiente curso.

El tutor o tutora, el equipo docente, el profesorado consultor u orientador y la jefatura de estudios participarán en la evaluación y recogerán las valoraciones más relevantes en el expediente del alumno o alumna.

4. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

En general, el Enriquecimiento Curricular es la medida más apropiada para este alumnado. Las restantes medidas (adaptaciones de ampliación, anticipación del período de escolarización o reducción del tiempo de escolarización) se adoptarán junto a aquella. Todas estas medidas no son incompatibles. Desde la perspectiva de la escuela inclusiva, es preciso adoptar diversas medidas para el logro de capacidades equilibradas en el alumnado. Se adoptarán, en general, medidas ordinarias, generales y específicas, pero podrán aplicarse también medidas extraordinarias en caso de ser necesarias. Los acuerdos se tomarán entre el conjunto de agentes de modo colaborativo.

Mediante dichas medidas se pretende lograr una respuesta educativa adecuada para el alumnado, con los siguientes objetivos:

- Responder al ritmo de aprendizaje del alumnado.
- Impulsar la investigación y el estudio.
- Utilizar la tecnología de la comunicación y las redes sociales.
- Impulsar la creatividad.
- Posibilitar un desarrollo emocional y social adecuado.
- ...

5. ACCIÓN TUTORIAL

El alumnado con altas capacidades debe contar con la tutoría y el apoyo del profesorado para un desarrollo adecuado en el ámbito educativo, tanto desde la perspectiva académica como desde la perspectiva social y emocional.

La acción tutorial se llevará a cabo en colaboración y coordinación con las familias.

La acción tutorial debe servir para canalizar en el aula los mitos y prejuicios erróneos.

6. INICIATIVAS CON FAMILIAS

La colaboración entre la familia y el centro educativo es fundamental para lograr el éxito escolar. Siendo ello así en todos los casos, resulta tanto más relevante para el alumnado con altas capacidades intelectuales. No debemos olvidar que varias de las acciones que se realizan con estos alumnado han de ser objeto de seguimiento en el ámbito familiar durante toda la educación básica: creatividad, organización del tiempo de estudio, asunción de responsabilidades, motivación, valoración del propio trabajo...

Al inicio de la relación con los padres y madres, se proporcionarán los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas al alumno o alumna. Además, manifestar el reconocimiento del niño o niña con altas capacidades intelectuales y la satisfacción de trabajar con el o ella será indispensable para crear un clima receptivo y de confianza.

Trabajo a realizar con las familias:

- Asentar la confianza mutua y resaltar los aspectos positivos del alumnado.
- Nos pondremos en contacto trimestralmente con el tutor/tutora o con el profesor/profesora.
- Proporcionar amplia información acerca de las intervenciones y medidas a adoptar e informar del desarrollo del proceso.
- Ofrecer bibliografía, materiales, información sobre las asociaciones de altas capacidades intelectuales...

ANEXO 5 Casos ejemplos

CASO 1: ALUMNO DE EDUCACIÓN INFANTIL

HISTORIAL

Escolarización

Tenemos la historia de un niño del aula de 5 años de Educación Infantil. Ha llevado a cabo su escolarización (2º, 3º y 4º curso de EP) en el mismo centro.

- **Aula de 2 años de EP.**

El tutor o tutora detectó varias características especiales, entre las que destacaba su obsesión por los números. Los dominaba muy bien y dedicaba mucho tiempo a ellos. Por otro lado, era muy solitario en sus relaciones.

- **Aula de 3 años de EP.**

Seguía con las mismas características: obsesión por los números y grandes dificultades en sus relaciones. No quería ir a la escuela, y el tutor mostró preocupación por varias actitudes y comportamientos.

En cierto momento, el profesorado advirtió algunas características propias del alumnado con trastorno de ASPERGER. Ante esta situación, el tutor solicitó ayuda, se realizó una observación con el consultor, y se elaboró un informe para los padres/madres, para entregar al pediatra. El pediatra derivó el caso a Salud Mental.

- **Aula de 4 años de EP.**

Al alumno le corresponde un nuevo tutor, y hay, además, nuevo consultor en el centro.



DETECCIÓN/VALORACIÓN

- Aula de 4 años de EP.

A comienzo de curso, estuvo semana y media oculto debajo de un banco de clase; no quería ir a la escuela.

Debido a dichas actitudes y características, el tutor, preocupado, llamó al consultor y realizaron una observación. Vieron las siguientes características:

- Alta capacidad para la lectura/escritura.
- Grandísimo control en numeración.
- Capacidad para situarse en el espacio-tiempo.
- Muy bueno en razonamiento lógico.
- A pesar de su carácter solitario, no tenía problema para relacionarse con los demás.

Además de la observación, comenzaron a realizar varios cambios en el aula, y el alumno empezó a mejorar enseguida; dejó de ocultarse bajo la mesa y comenzó a acercarse a la profesora y sus compañeros y compañeras.

Se estrechó la relación entre el centro y la familia, y los padres/madres también comenzaron a percibir una mejora.

De todas maneras, el consultor y el tutor, a la vista de las características señaladas, detectaron altas capacidades y decidieron llamar al Berritzegune para solicitar ayuda.

Para ello, se reunieron con la familia, la cual se mostró de acuerdo. Así, el consultor se reunió con el Berritzegune y se dio inicio al proceso.

TUTOR Y CONSULTOR:

Considerando las características detectadas en la observación previa, observación continua en diferentes áreas.

RECOGIDA DE DATOS DEL ALUMNADO:

Se utilizaron cuestionarios a cumplimentar en el centro y en la familia con el fin de recabar la opinión del equipo docente y de los padres/madres.

No se llevó a cabo entre iguales, ya que no se consideró adecuado a las características y edad del alumnado.

BERRITZEGUNE

Ofrecer asesoría al consultor y al tutor y realizar una valoración específica contextualizada.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Herramientas y estrategias:

- Recogida y análisis de la Evaluación del contexto:
 - escalas de observación
 - entrevistas con la familia

La información aportada por la familia es imprescindible, porque desde la escuela se desconocen cantidad de aspectos imposibles de descubrir y que el niño manifiesta en casa.

En este caso la familia aporta datos muy valiosos, características emocionales y afectivas que completan la imagen de XX para poder entenderle: motivaciones, gustos, aficiones, miedos,...

Se utilizan escalas de observación en diferentes entornos y situaciones,

- Valoración del Berritzegune

- Observación en contextos ecológicos de aula/patio.
- Análisis de sus producciones
- Pasación de pruebas estandarizadas en 3 sesiones:
 - BADYG-E
 - K-BIT
 - PEABODY-III
 - GOUDENOUGH...
 - Marrazki libreak

- Con la valoración se obtienen datos más concretos:

- Muy buena habilidad mental no verbal
- Muy buena capacidad para el manejo de conceptos cuantitativos y numéricos
- Buen razonamiento perceptivo-visual
- Ha aprendido a leer sin una intervención directa
- Buena capacidad de atención
- Sentido de la conducta correcta ya adecuada
- Control de lo que acontece en su alrededor

- Puntos más débiles en relación a su perfil:

- Tendencia a la impulsividad
- En ocasiones muestra baja tolerancia a la frustración, si bien esta actitud tiende a disminuir
- Tendencia a dejar sus trabajos inconclusos
- Cierta disincronías entre ámbito verbal y no verbal, cognitivo y motriz.

INTERVENCIÓN - ACCIONES

Propuesta de intervención:

Principios generales de intervención:

- Fortalecer sus puntos fuertes

- Potenciar sus puntos más débiles para favorecer su desarrollo a la vez que tiendan a disminuir las discrepancias observadas.
- Establecer una relación afectiva desde la confianza y un ambiente amable y seguro donde XX desarrolle todas sus potencialidades.
- Enriquecer el currículo del aula a través de la estructura de txokos ya existentes; enriquecer los actuales e implementar uno nuevo en relación a la experimentación de los fenómenos de la naturaleza.
- Implementar técnicas de aprendizaje cooperativo y tutorización entre iguales, que sustituyan la competitividad por la colaboración.



Se realizan cambios a partir de la ORGANIZACIÓN DEL AULA

Los txokos se han dotado de juegos para poder llevar a cabo el aprendizaje de manera autónoma y constructiva, de modo que el alumnado pueda conseguir el resultado por sí mismo; juegos que, al mismo tiempo, promueven la ayuda mutua cuando se encuentran con dificultades. El objetivo ha sido respetar los diferentes ritmos y niveles del alumnado.

Libre circulación: El o la maquinista colocará su nombre en el txoko que desea utilizando un velcro. Después, dará el nombre al siguiente en la lista, así hasta que todos y todas elijan. Cada txoko tendrá un cupo, por lo que, en caso de que no haya sitio, el alumnado deberá elegir otro txoko. Podrán realizar el cambio cuando quieran.

Los nuevos conocimientos han sido trabajados en el grupo grande. El objetivo ha consistido en extraer conclusiones entre todos y todas.

El grupo se ha dividido en cuatro grupos pequeños (verde, azul, amarillo y naranja), cada uno formado por 3-4 alumnos o alumnas. Dichos grupos se han utilizado para trabajar acciones concretas; por ejemplo, para trabajar de manera individualizada con alumnado con dificultades para asimilar conocimientos.

En un principio se movieron con total libertad, para poder reconocer los puntos fuertes de cada uno. A partir del 2º trimestre, se animó al alumnado a pasar por todos los txokos durante toda la semana. Cada vez que cambian de txoko deben marcar una cruz en la hoja de registro donde figuran los txokos, para así saber en cuál de ellos se han movido.

Distribuimos las responsabilidades entre todo el alumnado: el que cuando alguien falta se encarga de mirar si está en el cuarto de baño, quien cuida las flores del aula, quien apaga las luces... Además, el compañero que sabe leer nos lee el menú diariamente.

En los txokos: Algunas adaptaciones introducidas

1. Hizkuntza txokoa:

Adecuación de cuentos en castellano y euskera a su nivel competencial. XX sabe leer desde el curso pasado (HH3) y necesita cuentos más complejos, con más texto. Además, se pretende potenciar la interacción con sus compañer@s a través de la lectura de cuentos, relatos.

En este txoko también se introducir diversos libros de consulta de temas diversos y curiosidades de interés de XX y del resto del alumnado.

2. Txoko de matemáticas.

Se introducen juegos PENTSATEKA. Juegos que, entre otros, promueven el razonamiento lógico.

Se monta e introduce en este txoko la pentsateka: juegos de mesa y azar, juegos de ingenio, ... desarrollo de razonamiento, intuición, con control y registro individualizado de lo realizado.

3. Txoko de experimentación

CUADERNO DEL CIENTÍFICO: Basándonos en un cuento (Tulipa txikia - El pequeño tulipán), experimentamos cuatro elementos de la naturaleza: tierra, sol, agua y viento. Realizamos cuatro experimentos, y posteriormente elaboramos con lo vivido un folleto para el aula.

- Observación y experimentación de los fenómenos de la naturaleza.
- La naturaleza está impregnada de multitud de aspectos físicos y químicos, biológicos y tecnológicos con los que poder jugar y sobre los que poder reflexionar.
- El objetivo de este txoko es trabajar procedimientos de los que se sirve la ciencia: observación, curiosidad, manipulación, clasificación, que les genera más preguntas y mayor curiosidad y ganas de aprender.

VALORACIÓN



Se ha realizado muy buena valoración por parte del tutor y consultor.

Aula:

Creemos que ha sido muy enriquecedor.

Trabajar en circulación libre exige una elaboración minuciosa de las normas, las cuales deben ser aceptadas y respetadas obligatoriamente por el alumnado.

Surge una interacción entre todo el alumnado, enriqueciendo las relaciones.

Para alumnado concreto

Hemos visto que la realización de las tareas a modo de autoaprendizaje en los txokos transmite tranquilidad, ya que no ha surgido competitividad sino apoyo mutuo.

Los grupos de trabajo pequeños ofrecen grandes posibilidades para la atención individual de quien tiene dificultades para asimilar los contenidos, dificultades en la comunicación, altas capacidades...

Hemos podido ver que la distribución de las responsabilidades del aula mejora la autoestima. Todos sabemos hacer algo bien, y todos tenemos algo que aprender.

A nivel escolar

Sería interesante introducir un nuevo txoko en el aula: el txoko de experimentación.

En este caso, no se ha podido crear por falta de tiempo, ya que varias adaptaciones han sido llevadas a cabo en mayo.

Trabajar en circulación libre ha sido positivo. El alumnado se ha movido de manera tranquila y autónoma durante el curso.

Se ha reflexionado acerca del tipo de txokos, su organización... y se ha considerado conveniente su extensión a las demás aulas.

En el profesorado

Esta manera de trabajar ha generado desconfianza en el resto del profesorado. Temor a que el alumnado no sea capaz de trabajar tranquilamente sentado, a que cada uno haga lo que quiera cuando quiera...

Sin embargo, la realidad es bien diferente. El alumnado gestiona su propio aprendizaje (mediante el material convenientemente preparado por el profesorado), lo que posibilita trabajar en función de su nivel de desarrollo. Cada niño/a da el paso a la siguiente fase cuando está preparado/a, y ese ritmo es respetado.

PADRES/MADRES

Desde el inicio ha habido una comunicación permanente entre la escuela y la familia.

Se han realizado reuniones en los momentos siguientes:

- Al hacer la observación el consultor y entrar en el aula.
- Para aprobar el inicio de las asesorías del Berritzegune
- Para intercambiar información, de manera informal y mediante cuestionarios
- Para exponer el planteamiento
- Para realizar conjuntamente el seguimiento y las valoraciones.

Relaciones con otros agentes exteriores

La asesoría de NEE se ha puesto en contacto con la psiquiatra de la UPI, la cual estaba de acuerdo con el planteamiento. En ese momento el caso se encontraba en seguimiento, pero ha manifestado que iba a dar el alta.

CASO 2: ADAPTACIÓN DE ACCESO AL CURRÍCULO

CURRÍCULUMEAN SARTZEKO EGOKITZEA ADAPTACIÓN DE ACCESO AL CURRÍCULO

IKASLEAREN DATU PERTSONALAK DATOS PERSONALES DEL ALUMNADO

1. ABIZENA / APELLIDO 1º:

IZENA / NOMBRE:

JAIOTEGUNA / FECHA DE NACIMIENTO:

ESKOLATZEA / ESCOLARIZACIÓN:

Etapa / Etapa: LEHEN HEZKUNTZA

2. ABIZENA / APELLIDO 2º:

IEZ / Nº R.A.:

ADINA / EDAD: 6 URTE

Zikloa / Ciclo: 2

CURRÍCULUMA NORBANAKOARI EGOKITZEA EGITEN PARTE HARTU DUTEN IRAKASLEAK PROFESIONALES QUE HAN PARTICIPADO EN SU ELABORACIÓN.

TUTOREA / TUTOR/A:

LAGUNTZAKO IRAKASLEA / PROFESOR/A DE APOYO:

ARLOKO IRAKASLEA / PROFESORADO DE ÁREA:

AHOLKULARIA/ORIENTATZAILEA / CONSULTOR/A/ORIENTADOR/A:

BERRITZEGUNEA:

BESTELAKO PROFESIONALAK / OTROS/AS PROFESIONALES:

IKASTETXEAREN DATUAK DATOS DEL CENTRO.

IKASTETXEAREN IZENA / NOMBRE DEL CENTRO:

KODEA / CODIGO:

Denboraldia / Periodo para el que se realiza: Del (e)tik al arte.

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias	Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales
VA A CURSAR 3º DE PRIMARIA JUNTO A SU GRUPO CLASE PERO SE LLEVARÁ A CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR EN AULA	<p>1. Enriquecer partiendo de las programaciones de Aula</p> <p>1A. Sustituir actividades que persiguen afianzar aprendizajes que los alumnos de AACC ya han conseguido, por otras actividades que profundicen en los contenidos.</p> <p>1B. Preparar actividades con diferentes niveles de dificultad en cada unidad didáctica (Matematika, Ingurune/Science, Lengua, Euskera)</p> <p>1C. Eliminar algunas actividades ya superadas, proponiéndole otras más complejas</p>

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias	Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales
CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR	<p>2. Enriquecer a través de rincones o talleres de ampliación:</p> <p>2A. Diseñar espacios en el aula o ampliar al espacio académico a todo el centro donde desarrollar actividades altamente motivadoras</p> <p>2B. Disponer dentro del aula de un amplio abanico de materiales, recursos, actividades... al que pueda recurrir cuando esté realizando alguna actividad escolar.</p> <p>2C. Disponer de otras dependencias dentro de la escuela (aula de ordenadores, aula de inglés, aula de música, biblioteca...) cuando esté realizando cualquier actividad académica.</p>

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias	Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales
CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR	3. Enriquecer programando un área o más por proyectos: 3A. Permitir que el alumno trabaje a distintos niveles de profundidad, ritmo y ejecución. 3B. Programar algún contenido de un área cualquiera en base a un proyecto de trabajo, estableciendo el tiempo de realización y la manera de evaluarlo. 3C. Programar en una o más áreas actividades por proyectos:

.....(e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias	Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales
CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR	3D Incluir proyectos de trabajo que enriquecen las actividades ordinarias con alguna periodicidad (semana, mes, trimestre...): <ul style="list-style-type: none"> - Realización de un Proyecto complementario Trimestral relacionado con las áreas de ciencias - Seleccionando temas de interés (Programación, Mecánica Antigua, Historia del Antiguo Egipto, Edad media...) - Aprovechar algún acontecimiento (político, social, descubrimiento, actividad programada en el centro, charla, visita...) para realizar un Proyecto

.....(e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

<p>Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias</p>	<p>Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales</p>
<p>CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR</p>	<p>4. PROYECTO ZIENTZIAK: En el caso de las áreas de ciencias todo el grupo trabajará mediante PROYECTOS dando oportunidad a que cada uno aporte en base a sus habilidades y conocimientos</p> <p>5. Introducir nuevos contenidos no contemplados en los currículos ordinarios</p> <p>5A. Planificar temas o actividades ajenas al propio currículum escolar pero de gran interés para el alumnado al que va dirigido</p> <p>5B. Aprovechar el interés mostrado en un tema concreto cuando se trabaja el contenido de una área cualquiera</p> <p>5C. Búsqueda de información complementaria o relacionada que luego compartirá con el grupo</p>

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

<p>Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias</p>	<p>Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales</p>
<p>CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR</p>	<p>6. Introducir programas específicos de Desarrollo Cognitivo</p> <p>6A. Reforzar el trabajo de las habilidades cognitivas y del pensamiento divergente a través de programas específicos</p> <p>6B. Programas Actividades para estimular el pensamiento divergente: LLAVES, RUTINAS y DESTREZAS del PENSAMIENTO</p> <p>6C. Utilizar la KUTXA MAGIKOA y la PENTSATEKA para realizar juegos, actividades, programas, soporte manipulativo y digital... Paralelamente a las actividades realizadas, proponiendo problemas y situaciones que el alumnado deba resolver utilizando al máximo sus habilidades intelectuales y sociales</p>

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias	Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales
CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR	7. Introducir Programas y Actividades específicos de desarrollo Social 7A. Favorecer el Desarrollo Social (capacidad de comunicación, conducta prosocial,, respeto por las diferencias, capacidad para desarrollar y mantener vínculos de amistad, capacidad para resolver problemas interpersonales del alumnado...) 7B. Programar juegos, actividades, trabajos, proyectos... en los que sea preciso trabajar en pareja, pequeño grupo, grupo grande... y establecer un equipo de trabajo donde cada uno ocupe su lugar dependiendo de sus capacidades y habilidades

.....(e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias	Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales
CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR	8. Introducir Programas y Actividades específicos de desarrollo personal 8A. Favorecer el desarrollo personal y afectivo-emocional del alumnado (Autoconcepto, autoestima, empatía, capacidad de identificar y expresar emociones, destrezas para afrontar sentimientos negativos, tolerancia a la frustración...) 8B. Usar programas y cuadernos específicos para trabajar dichos aspectos 8C. Aprovechar algún hecho acontecido (conflicto entre algún alumnado, circunstancia vivida, conflicto en el patio...) para trabajar estos aspectos.

.....(e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

<p>Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias</p>	<p>Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales</p>
<p>CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR</p>	<p>METODOLOGIA a llevar a cabo</p> <p>M 1. En MATE mientras el grupo ejercita alguna operación matemática ya realizada por él, el alumno puede llevar a cabo una creación de problemas al respecto</p> <p>M 2. En SCIENCE mientras el grupo repasa conceptos ya trabajados un grupo más avanzado puede elaborar una exposición relacionada con el tema</p> <p>M 3. Preparando un Rincón de Enriquecimiento en Aula con material manipulativo relacionado con los temas trabajados</p>

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias	Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales
<p>CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR</p>	<p>M 4. Crear un Banco de Recursos Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las TIK: Sala Informatika - Euskera/Ingles/Castellano http://goo.gl/7UpJY9 - Learning thru Creativity http://www.kerpoof.com/ - Encliopedia online http://enciclonet.com/canales/ - Garapen kognitibo: http://www.web-games-online.com/mastermind/ - Tangram:http://www.juegosfan.com/tangram# - Euskera/Igarkizunak: http://asmakilo.blogspot.com.es/ - Elaborar Periódico: http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/webEP/index.htm - ESCRITURA: http://sol-e.com/bancorecursos/index.br.php?verSeccion=actividades_especiales.php - Publicidad-Análisis Crítico: http://docentes.leer.es/wp-content/uploads/leer_publicidad - ESCRIBIR-frases,refranes,citas http://arquilabra.lerr.es/ - INGLES-WEBQUEST/ Animals life http://warrensburg.k12.mo.us/webquest/cycles/index.htm - Ingeleseaz jarduera ugari http://www.ceip-diputacio.com/portada%20idioma.htm - MATE http://www.thatquiz.org/es/ - SCIENCE http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/subsets/rekenweb_en/ - LOGICA: http://juegosdelogica.net/index.php - INGENIO http://juegosdeingenio.org/ - EXPERIMENTOS: http://ciencianet.com/ - http://www.experimentar.gov.ar/home.php - INVENTOS: http://www.educar.org/inventos/ - PLANETAS: http://www.stellarium.org - PLANETARIO INTERACTIVO http://celestia.es/ - HISTORIA-GEOGRAFIA: http://agrega.hezkuntza.net - ARTISTICA: http://www.mariaclaudiacortes.com - FORMAS ROSTRO: www.joystig.com - TIPOGRAFIA: http://robotype.net

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

IKASLEAREN EGOERA CURRICULUM ARLO / IRAKASGAI / MODULUEN ARABERA
SITUACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN RELACIÓN A LAS ÁREAS CURRICULARES/MATERIAS/MÓDULOS

Arloa / Irakasgaia / Modulua / Área / Materia / Módulo de ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

<p>Gaur egun duen gaitasun maila / Nivel actual de competencias</p>	<p>Hezkuntza premia bereziak / Necesidades educativas especiales</p>
<p>CURSARÁ 3º DE PRIMARIA JUNTO CON EL RESTO DE SU AULA PERO SE LLEVARÁ CABO UN ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR</p>	<p>METODOLOGIA a llevar a cabo</p> <p>M 5. Pasos a seguir en cualquier trabajo con proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegir un tema (planteándolo o presentándolo como problema, trabajo de investigación...) - Motivarlo hacia la tarea (recogiendo la información que tiene, formulando los objetivos de lo que se quiere aprender) - Planificar el desarrollo del proyecto y sus distintas fases (búsqueda de información, su tratamiento, previsión de tiempo materiales, elección de formato de presentación del resultado) - Desarrollar el trabajo en sí (individual o grupo reducido) - Presentar el "producto final" y evaluarlo. - Preparar un proyecto de trabajo. Por ejemplo, una charla en el centro (hacer un trabajo: dónde, cuándo, cómo, materiales usados, alguna anécdota reseñable...) y luego presentarlo a otro grupo escolar. <p>M 6- Aplicando Programas de Enriquecimiento Digital</p> <p>M 7-Llevando a cabo un Proyecto de Aprendizaje Basado en el Servicio</p>

..... (e)n ko ren (e)an
 En a de de

Ikastetxeko zuzendaria:
 El/a Director/a del Centro:

Irakasle tutorea:
 El/la Profesor/a Tutor/a:

(Ikastetxearen zigilua / Sello del Centro)

CASO 3: ALUMNA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SARA

PASOS INICIALES

Aula de Infantil 5 años.

El tutor/a se reúne con la familia durante todo el curso y encuentran unas características diferenciales en Sara.

La familia al principio tiene dudas y miedo.

Solicitan ayuda al consultor del centro.

Se reúnen el consultor y la familia y acuerdan solicitar la ayuda del Berritzegune.

El Consultor se reúne con el asesor del Berritzegune y le presenta el caso de Sara. He aquí la información inicial:

- La familia comenta que desde el nacimiento la han visto siempre muy adelantada en comparación con los de su edad.
- Aprendió muy pronto a leer, a los 3 años leía.
- Sara a menudo se quejaba porque en la escuela se hacían cosas muy aburridas y no se encontraba a gusto.
- La tendencia de la niña es estar con adultos y suele estar poco con los compañeros. Las preguntas y los intereses no son como las de sus compañeros.
- Es muy observadora y creativa.
- Realiza actividades extraescolares: está aprendiendo a tocar el violín y dicen que lo toca muy bien. Ella toca en el grupo avanzado.
- El Consultor comenta que con el/ella leyó un cuento sobre la ballena, bastante largo para su edad y después fue capaz de resumirlo, muy bien por cierto.
- En cálculo mental los realiza mentalmente muy bien hasta 20, sin ayuda.
- En la escritura se arregla muy bien en el ordenador, pero no es muy hábil en psicomotricidad fina, todavía escribe en mayúsculas.

Visto lo anterior la escuela y la familia deciden solicitar la valoración del Berritzegune.

COMIENZA LA VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

- Se adoptan las primeras decisiones. La familia acepta que se realice la valoración. Para ello, se llevan a cabo muchas reuniones entre la familia, la escuela y el Berritzegune.
- Se hacen entrevistas y la planificación del proceso:
 1. Reuniones con el tutor y el consultor para organizar el proceso y recoger información.
 2. Reuniones con la familia para intercambiar información. Los padres plantean dudas y miedos y desde el Berritzegune se explican procedimientos, opciones...
 3. Se acuerdan plazos, tareas, herramientas...

VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: Herramientas y estrategias.

- Observación en clase, pasillo, patio ...
- Análisis de los resultados de la producción de Sara
- Preguntas y comentarios que realiza
- Conocimiento general y específico.
- Afición por actividades complejas.
- Tipo de relaciones con los compañeros.

El asesor del Berritzegune entra en clase para realizar la OBSERVACIÓN. He aquí algunos datos:

- He ido a clase, estaban sentados en círculo hablando.
- La alumna ha participado bastantes veces y ha hecho aportaciones muy interesantes.
- A continuación he estado con la alumna un rato, le he dicho que elija un cuento y ha leído las primeras páginas en voz alta. El nivel de lectura bueno, la velocidad muy alta para su edad y buen nivel de comprensión.
- Le he preguntado: ¿Qué es lo que más te gusta en la escuela?.. Respuesta: gimnasia. Y ¿qué es lo que menos te gusta?, respuesta: el ruido.
- El tutor comenta que el ruido le molesta mucho, que se queja a menudo.

VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: FAMILIA

Se ha realizado la primera reunión con los padres para conocerse mutuamente, para intercambiarse información y conocer sus expectativas y opiniones.

- La reunión ha sido larga, muy amena, los padres han explicado la situación de Sara y sus características y las opciones que existen desde el Berritzegune para alumnos con la tipología de Sara: enriquecer el currículum, adaptación del curriculum para ampliar y la flexibilización.
- Hemos analizado las características de esas opciones.
- Después de finalizar la valoración nos reuniremos de nuevo y entre todos acordaremos qué medidas adoptar.

- Algunos datos:

- Los padres comentan que le supone un gran esfuerzo construir relaciones.
- Sara dice que aprende poco en la escuela y pide deberes para casa.
- Expresa interés y gran curiosidad en cualquier tema.
- Es hipersensible.

VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: DEL BERRITZEGUNE

He estado en la clase de Sara en distintas sesiones y he realizado sesiones individuales con ella. A continuación se muestran los resultados de la valoración.

Características personales

- Al realizar la valoración de Sara hemos analizado distintos ámbitos: para ello hemos utilizado diferentes recursos.
- Estos son algunos de los utilizados:
 - WISC-IV (Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV)
 - Matrices progresivas de RAVEN
 - Test gestáltico visomotor de L. BENDER.
 - CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad.
 - C.L.E. II- A Sormen proba.
 - Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (5-8 años) (Luz Pérez y Carmen Lopez).
 - Cuestionario de observación para la familia.
 - Escala de características comportamentales de los escolares. Valoración por los profesores. (J.S. Renzulli y otros)

Características sobre el estilo de aprendizaje

- Tiene una memoria auditiva y visual muy apropiada.
- Recuerda los datos y la información con facilidad.
- Muestra facilidad para aprender mentalmente.
- Suele estar atenta en las explicaciones y recibe muy bien la información.
- Muestra curiosidad.
- Tiene ritmo alto de aprendizaje.
- Tiene vocabulario avanzado para su edad.

- Tiene abundante información sobre distintos temas y suele querer saber la verdadera información.
- Es capaz de realizar abstracciones.
- Es observadora.

Motivación

- Es capaz de mantener la atención durante largo tiempo en un tema.
- Tiene interés continuo en algunos temas y problemas.
- Es aplicada, trabajadora.
- Prefiere las situaciones que la dan la opción de responsabilidad personal en los resultados de sus trabajos.
- Toma parte activa en muchos temas, pregunta mucho.
- Es perfeccionista, precisa de poca motivación exterior, quiere realizar las cosas bien.

Características creativas

- Es una alumna muy creativa, inventa ininterrumpidamente cosas nuevas.
- Da respuestas inusuales, extraordinarias y sensatas.
- Tiene gran interés en bastantes temas: qué pasa dentro de nuestro cuerpo, cómo surgió el primer árbol, y la primera persona ...
- Ante un problema o pregunta proporciona muchas ideas y resoluciones.

Liderato

- Tiene un comportamiento responsable.
- Los compañeros la respetan.
- Es capaz de organizar ideas y comunicarse bien con los demás.
- Colabora cuando trabaja con los demás.

Características sociales y emocionales

- Es muy alegre y tranquila.
- Es muy sensible, los cambios de humor de los adultos influyen mucho en ella.
- Tiene una gran capacidad sensorial característica, y algunos estímulos se convierten en muy atractivos o aburridos: los sonidos, el ruido, la música,
- Tiene muy desarrollados los sentidos de la moral y la justicia desde pequeña.
- Defiende los valores universales, por ejemplo, la justicia, la paz y la rectitud, y el sufrimiento que existe en el mundo le preocupa: guerras, hambre, contaminación, cambio climático.

- Le gusta estar con los de su edad, pero es capaz de estar sola mucho tiempo si el tema es de su agrado.
- Tiene varias aficiones:
 - Le gusta mucho leer,
 - Realizar trabajos manuales (le gusta realizar planos)
 - Pintar: acuarelas ...
 - Andar en bici,
 - Música: toca el violín.
 - Si tiene que ayudar a algún amig@ lo hace a gusto.
 - Le gusta estar con adultos y tiene habilidad para mantener relaciones correctas (mantener la conversación en tono y modo apropiado...)
 - No tiene problema en aceptar la autoridad de los mayores, agradece las ideas, argumentos y ayuda de los mayores.

Respecto a la familia:

- Los padres de Sara están muy implicados en su proceso educativo, la madre trabaja en casa, eso le da mucha seguridad y le da la oportunidad de recibir estimulación.
- Los padres conocen muy bien las características personales de Sara y muestran gran preocupación ante su recorrido escolar.
- Estamos realizando el trabajo en equipo entre la escuela y la familia de manera correcta.
- Los deseos de la familia están unidos a la realidad, conocen las capacidades de Sara y lo que está por mejorar y la estimulan de forma natural y adecuada.

VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: LA ESCUELA

Respecto al entorno escolar:

- En la escuela los cursos de primaria se juntan en muchos momentos para realizar actividades. Por lo que las clases están abiertas y según las actividades se organizan los grupos. Esta nueva metodología facilita el desarrollo de los alumnos.
- Sara al estar con los de 2º en muchos momentos se le posibilita adecuar los estudios a su nivel.
- Y Sara no tiene ningún problema con los de su clase ni con los alumnos de 2º.
- Para responder a su nivel y necesidades se utilizan distintos recursos y estrategias. En algunos momentos realizando la misma tarea que sus compañeros y en otros desarrollando trabajos y proyectos diseñados para ella, dando la opción de utilizar las distintas formas y tipos que ofrece el centro.

A continuación se expone el planteamiento del centro. Debemos decir que la metodología que se utiliza es muy apropiada para las características de Sara.

1. Fortalecer la autoestima: trabajar la diversidad. Tiempo determinado en el currículo:
Trabajar las emociones y para la gestión. Para el desarrollo de la propia conciencia: han creado materiales, narraciones... Se hacen sintonías
2. Interacciones entre personas: Trabajar las emociones.
Tienen un Imaginarium para cuando el alumno quiere estar solo, con música e imágenes para relajarse.
3. Alimentar y canalizar la curiosidad: Trabajar el escenario cultural.
Tienen sitio para el acuerdo (Adostoki), para gestionar los conflictos de convivencia. Los alumnos se organizan por grupos con distintas responsabilidades.
4. Aprender a pensar y a aprender: Trabajar el pensamiento reflexivo. Espacios amplios, abiertos, para posibilitar las interacciones y trabajos en equipo de alumnos de diferentes cursos.

PLANTEAMIENTO DE CICLO para responder a la autonomía y diversidad en distintas áreas y actividades en común de los alumnos de 2º:

Txokos de Matemáticas, 1 hora semanal.

4 txokos (medidas, lógica, numeración y geometría) con material manipulativo, juegos, fichas de distinta dificultad.

Los alumnos deben pasar por todos. Hay auto correctores y un panel para indicar lo que han hecho y tener un seguimiento.

Talleres de lengua:

Hay 3 talleres y el profesor/a de apoyo también se integra en ellos.

Comprensión oral y escrita, expresión y de imágenes (lengua de imágenes)

Subproyecto 3 horas semanales. Tiene como objetivo principal fomentar la curiosidad. Se realizan 2 en todo el curso.- Sociedad y comunicación, relacionados para cada curso con los proyectos de Txanela.

Educación física en común los dos cursos

Educación Artística en común los dos cursos

Ikasys: matemáticas, lengua, para habituarse en las actividades procedimentales del inglés en formato digital.

Cada alumno con su portátil y 2 alumnos de diferentes edades uno al lado del otro, pero cada uno realizando sus actividades. Son actividades de diferentes dificultades y tienen auto correctores. Cada alumno va a su ritmo. El profesor puede seguir lo que ha hecho cada alumno, cuántas veces ha intentado realizar una actividad hasta que la ha hecho bien...Cuando el alumno domina un contenido procedimental el mismo programa les propone otros de mayor dificultad.

Tutoría compartida: 2 tutores con alumnos de dos cursos para realizar seguimiento. Gran coordinación entre ambos.

Han adaptado la evaluación para fortalecer la motivación de los alumnos. Evaluamos las competencias. Se han fijado las subcompetencias y sus indicadores para cada área relacionada con las 5 competencias.

Los profesores observan los indicadores y dan la información de las subcompetencias. Dan la información de las competencias en forma de líneas transversales en el programa informático.

Portfolio se utiliza como herramienta de evaluación.

La autoevaluación de los alumnos, la información de los padres y la valoración están integradas en el informe de evaluación. Todo está informatizado.

Han integrado el método de Filosofía Infantil Pentsatzen ikasteko.

Y AHORA QUÉ VAMOS A HACER?. ANÁLISIS DE DATOS Y TOMAR DECISIONES

Y ahora debemos pensar entre todos qué hacer para satisfacer las necesidades de Sara.

Necesidades:

- Desarrollar sus capacidades, facultades, curiosidades...
- Darle la opción de pequeñas investigaciones, proyectos, trabajos...en temas de su interés.
- Desarrollar su imaginación y creatividad.
- Desarrollar sus debilidades desde sus puntos fuertes.
- Desarrollar la autonomía y autodeterminación, que sea dueña de su decisión.
- Mejorar las relaciones con sus compañeros, disminuyendo su sufrimiento interior.

CONCLUSIONES

Después de analizar la información de la valoración queremos señalar lo siguiente: Sara puede ser considerada alumna de nivel alto.

Medidas específicas:

- ACI de Ampliación, se ve lo más apropiado, por ello haría 1º y 2º en un solo curso.
- Flexibilización: vemos conveniente solicitar la flexibilización al finalizar el curso, siempre y cuando haya superado el ACI de Ampliación.

PONER EN MARCHA Y SEGUIMIENTO

En el centro se realiza la Adaptación y se ha puesto en marcha.

Se realizan reuniones de seguimiento: familia, tutor, consultor y Berritzegune.

Lo observado en la reunión de seguimiento:

- Sara está muy bien en la clase, trabajando a gusto.
- La metodología es totalmente apropiada para atender las necesidades de Sara.
- El ACI está hecho y se ha puesto en marcha.
- Sara ha comenzado a compartir los trabajos con los de 2º de primaria.
- Sara ha manifestado en la escuela y en casa que está a gusto.
- En la escuela y en casa están muy contentos porque Sara está más tranquila, principalmente porque se han adaptado las tareas y la exigencia de la escuela a sus necesidades.

Reunión de fin de curso:

- El desarrollo de Sara es bueno, se ha integrado progresivamente con los alumnos de 2º de primaria.
- Está respondiendo bien a la exigencia curricular.
- La valoración de fin de curso ha sido muy positiva desde todos los ámbitos.
- Han solicitado Flexibilización.
- El próximo curso pasará a 3º de primaria.
- Es un caso muy significativo para tomar como modelo: las características de la niña, el planteamiento del centro...

ANEXO 6

Cuestionario de observación familiar

A cumplimentar por el padre y la madre, conjuntamente.

Nombre del alumnado:

Fecha de nacimiento:

Centro escolar:

Etapa: Ciclo: Nivel:

Población:

Profesor/a tutor/a:

Profesión del padre:

Profesión de la madre:

Estudios del padre: Superiores: Medios: Primarios:

Estudios de la madre: Superiores: Medios: Primarios:

(marque con una X)

Fecha de realización del cuestionario:

Describan el desarrollo de su hijo/a

1.- EDADES DE ADQUISICIÓN DE :

1.1.- Andar:

1.2.- Hablar:

1.3.- Control de esfínteres:

1.4.- Hábitos de autonomía (situación actual) Expréselos:

1.5.- Comenzó a leer:

2.- ENTORNO FAMILIAR DE SU HIJO/A.

2.1.- ¿Tiene hermanos? ¿Cuántos? Mayores Menores

2.2.- Describa la relación de su hijo/a con la familia:

.....

.....

.....

.....

2. A.- ENTORNO SOCIAL.

2. A.1.- ¿Con qué tipo de personas prefiere relacionarse?

Adultos:

Niños/as (Mayores, menores o iguales que él):

.....

2.A.2.- ¿Qué tipo de relación establece con los adultos ? (Descríbala):

.....

2.A.3.- ¿Qué tipo de relación establece con los niños/as? (Descríbala):

.....

3.- ¿HAN OBSERVADO EN SU HIJO/A ALGUNA CARACTERÍSTICA QUE LES LLAME ESPECIALMENTE LA ATENCIÓN? ¿CUÁL?:

.....

.....

.....

.....

4.- COMPARÁNDOLO CON UN NIÑO/A TÍPICO DE SU ENTORNO (hermanos, amigos, vecinos...) ASIGNEN UN VALOR A ESTAS CUESTIONES DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE BAREMO:

A Nivel muy bajo.

D Nivel menor.

B Nivel alto.

? No se sabe dar respuesta.

C Nivel similar.

01- INDEPENDIENTE.	A	B	C	D	?
02- DOMINANTE.	A	B	C	D	?
03- VOCABULARIO AVANZADO.	A	B	C	D	?
04- PREGUNTA TODO.	A	B	C	D	?
05- PERSEVERANTE.	A	B	C	D	?
06- DEPENDIENTE.	A	B	C	D	?
07- IMPULSIVO/A.	A	B	C	D	?
08- LE GUSTA ESTAR ENTRE ADULTOS.	A	B	C	D	?
09- DEMUESTRA GRAN CURIOSIDAD.	A	B	C	D	?
10- PENSAMIENTO RÁPIDO.	A	B	C	D	?
11- CONEXIONA IDEAS NO RELACIONADAS.	A	B	C	D	?
12- RECUERDA DATOS FACILMENTE.	A	B	C	D	?
13- AVENTURERO/A.	A	B	C	D	?
14- MUY COSCIENTE DEL ENTORNO.	A	B	C	D	?
15- MUCHO SENTIDO DEL HUMOR.	A	B	C	D	?
16- SOLITARIO/A.	A	B	C	D	?

17- DESEA COMPRENDER EL FUNCIONAMIENTO DE LAS COSAS.	A	B	C	D	?
18- PRESTA MUCHA ATENCIÓN.	A	B	C	D	?
19- REFLEXIVO/A.	A	B	C	D	?
20- EMITE JUICIOS SOBRE PERSONAS.	A	B	C	D	?
21- LE GUSTAN LAS COLECCIONES.	A	B	C	D	?
22- CRÍTICO/A.	A	B	C	D	?
23- TIENE MUCHAS AFICIONES.	A	B	C	D	?
24- TIENE IDEAS PROPIAS.	A	B	C	D	?
25- PERFECCIONISTA.	A	B	C	D	?
26- DESPOTA.	A	B	C	D	?
27- SOCIABLE.	A	B	C	D	?
28- LIDER.	A	B	C	D	?
29-COMPETIDOR/A.	A	B	C	D	?
30- IMAGINATIVO/A.	A	B	C	D	?
31- SEGURO DE SÍ MISMO/A.	A	B	C	D	?
32- AFICIONADO A LA LECTURA.	A	B	C	D	?
33- CREATIVO/A.	A	B	C	D	?
34- MUESTRA HABILIDAD ARTÍSTICA (Música, pintura, danza...)	A	B	C	D	?

5.- ¿QUÉ ACTIVIDADES PREFIERE REALIZAR EN CASA?

.....

.....

.....

.....

6.- ¿TIENE AFICIONES O HOBBYS? ¿CUÁLES?

.....

.....

.....

.....

7.- ¿QUÉ TIPO DE JUEGOS PREFIERE?

.....

.....

.....

.....

8.- EN SUS JUEGOS, TAREAS, HOBBYS O ACTIVIDADES QUE LE INTERESAN, ¿PERMANECE CENTRADO DURANTE PERIODOS LARGOS DE TIEMPO O SE DISTRAE CON FACILIDAD?

.....

.....

.....

.....

9.- ¿CON QUIÉN JUEGA?

.....

.....

¿A QUÉ, PREFERENTEMENTE?

.....

.....

10.- ¿MANIFIESTA CURIOSIDAD POR ALGÚN TEMA POCO HABITUAL PARA SU EDAD? POR EJEMPLO:

.....

.....

.....

.....

11.- ¿FORMULA PREGUNTAS COMPLEJAS DIFÍCILES DE RESPONDER? PONGA ALGÚN EJEMPLO.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12.- ¿POSEE GRAN IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD? ¿CÓMO LO DEMUESTRA?

.....

.....

.....

.....

13.- ¿CUÁL ES LA REACCIÓN ANTE UN PROBLEMA O SITUACIÓN CONFLICTIVA?

IMPULSIVA Ó REFLEXIVA:

CONSTANTE O INCONSTANTE:

¿Y LA RESPUESTA?: (describala)

.....
.....

14.- ¿QUÉ ACTITUD TOMAN USTEDES ANTE SUS PREGUNTAS?

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

15.- ¿CÓMO DESCRIBIRÍAN A SU HIJO O HIJA?

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



8. REFERENCIAS



Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. y Dickenson, M. (2012). Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: A Systematic Review. *Talent Development & Excellence V, 4*(Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. y Dickenson, M. (2012). Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: A Systematic Review. *Talent Development & Excellence V, 4*(1), 33-48.

Betts, G. T. y Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 2*(32), 248-253.

Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca, 14*(16), 4-13.

Castelló, A. y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. *Faisca: revista de altas capacidades*(6), 26-66.

Coleman, L. J., Micko, K. J. y Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 358-376. doi:10.1177/01623532

Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Waco: Prufrock Press.

Dixon, F. A., Yssel, N. M., McConnell, J. M. y Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111-127. doi:10.1177/0162353214529042

Ecker-Lyster, M. y Niileksela, C. (2017). Enhancing Gifted Education for Underrepresented Students: Promising Recruitment and Programming Strategies. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(1), 79-95. doi:10.1177/0162353216686216

Frasier, M. M. (1991). Disadvantaged and Culturally Diverse Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted, 14*(3), 234-245. doi:10.1177/016235329101400305

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies, 21*(2), 81-99. doi:10.1080/13598139.2010.525341

Gagné F. (2005). From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. En Sternberg, R.J y Davidson, J.E. (eds.) *Conceptions of giftedness*, 98-120. New York: Cambridge University Press.

Geake, J. G. y Gross, M. U. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 217-231. doi:10.1177/0016986208319704

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Gonzalez García, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas capacidades intelectuales*. (Tesis Doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.

Hoogeven, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. (Tesis doctoral).

Hoogeven, L., Hell, J. G. y Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly, 1*(53), 50-67. doi: 10.1177/0016986208326556

International Panel of Experts for Gifted Education -IPEGE. (2009). *Professional Promotion of the Gifted and Talented. Recommendations for the Qualification of Experts in Gifted Education*. Salzburg: Austrian Research and Support Center for the Gifted and Talented.

Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Test for Creative Thinking. *Creative Research Journal*(23), 285-295. doi:10.1080/10400419.2011.627805

Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lallema, M. M. y Reijnders, J. J. (2016). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. doi:10.1177/0016986215609113

Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Olszewski-Kubilius, G. (2010). The Efficacy of Academic Acceleration for Gifted Minority Students. *Gifted Child Quarterly*, 3(54), 189-208. doi: 10.1177/0016986210369256

Lohman, D. F. (2005). An Aptitude Perspective on Talent: Implications for Identification of Academically Gifted Minority Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 333-360. doi:10.4219/jeg-2005-341

Maia-Pinto, R. R. y Fleith, D. S. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 1(30), 189-214.

Mönks, F. J. (1992). Development of the gifted child: The issue of identification and programming. En F. J. Monks y W. Peters, *Talent for the future*, 191-202. Maastricht, Holanda: AS SEN.

Munro, J. (2013). *Teaching gifted students: A knowing and thinking-based framework for differentiation*. East Melbourne Victoria : Centre for Strategic Education Seminar Series Paper, 227.

National Association for Gifted Children. (2013). *Teacher preparation standards in gifted and talented education*. Council for Exceptional Children.

Peña del Agua, A. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *Revista de Educación*(4), 261-269.

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

Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General Técnica.

Pérez, L., López, E. T., Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del Programa Estrella. *Faisca*, 13(15), 4-29.

Pfeiffer, S.I. (2015) El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95

Pfeiffer, S.I. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. doi:10.1177/0734282911428192

Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 787-790. doi:10.1097/CHI.0b013e3181aa039d

Plunkett, M. y Kronborg, L. (2011). Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 31-46. doi:10.1080/15332276.2011.11673587

Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C. y Sánchez. C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4, 277-290

- Reis, S. M., Baum, S. M. y Burk, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217 –230. doi:10.1177/0016986214534976
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículum para todo el alumnado*. Apeirón Ediciones.
- Rezulli, J. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roa, M. (2017). *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación*. San Sebastian: Universidad del País Vasco (Tesis doctoral).
- Rodríguez, R. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista del Col.legi Oficial de Psicòlegs a Balears*(11), 95-109.
- Rodríguez, R. (2002). Superdotación y desventajas socioculturales. En M. y. Forteza, *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi.
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Rev Neurol*(54), 21-29.
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Rev Neurol*, 58(1), 89-98.
- Sastre-Riba, S. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. *Medicina*, 33-37.
- Sastre-Riba, S. y Ortiz-Alonso, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.
- Sastre-Riba, S. y Pascual-Sufrate, M. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*(56), 67-76.
- Silverman, L. (1997). Family counseling with the gifted. En N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of gifted education* (págs. 382-397). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, L. (2013). Why Does Denmark Need Gifted Education? . *Gifted Children's Symposium. Danish Association for Gifted Children*. Obtenido de www.giftedchildren.dk/content.php?735Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education&langid=
- Schmitt, C. y Goebel, V. (2015). Experiences of High-Ability High School Students: A Case Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 428-466. doi:10.1177/0162353215607325
- Steenbergen-Hu, S. y Moon, S. (2010). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 1(55), 39-53. doi:10.1177/0016986210383155
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science*, 12(1), 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Treffinger, D. (1982). Demythologizing Gifted Education: An Editorial Essay. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 3-8.

Treffinger, D. (2009). Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 229-232.

Trillo, M. (2012). *Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad*. (Tesis Doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Van Gerven, E. (2017). Preventing and overcoming underachievement in gifted primary school students. *Slim! Educatief*, 1-13.

Van Tassel-Baska, J. y Brown, E. (2007). Towards best practice: an analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.

Van Tassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of identification practices in gifted education. *The Communicator*(31), 39-41.

VanTassel-Baska, J. (2015). La diferenciación en acción: el Modelo de Currículo. *Revista de Educación*(368), 232-254. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-296

Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T. y Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *HigH Ability StudieS*, 29(1), 3-22. doi:10.1080/13598139.2017.1312295