

OPCIÓN C)

**PLAN
DE
PROMOCIÓN
DE
LA
DETECCIÓN
DE
ALTAS
CAPACIDADES**

Índice

Introducción	4
¿Cómo es el centro objeto de este Plan?	4
¿Por qué introducir el Plan de Detección de Altas Capacidades?	6
¿Qué ha ocurrido a lo largo de la Historia?	8
¿Qué dice la Ley al respecto?	10
¿Qué dice la Ciencia en relación a las Altas Capacidades?	18
¿Por dónde empezamos?	20
¿Quiénes deben participar?	22
¿Qué implica la puesta en marcha del Plan de Detección de Altas Capacidades?	25
¿Qué instrumentos podemos utilizar?	27
¿Cómo valoramos si hemos cumplido los objetivos?	46
¿Qué conclusiones podemos obtener de todo el proceso?	47
Bibliografía	48
Enlaces citados a lo largo del documento	49

"Desconocer que cada cosa tiene su propia condición y no la que nosotros queremos exigirle es, a mi juicio, el verdadero pecado capital, que yo llamo pecado cordial, por tomar su oriundez de la falta de amor. Nada hay tan ilícito como empequeñecer el mundo por medio de nuestras manías y cegueras, disminuir la realidad, suprimir imaginariamente pedazos de lo que es".

José Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*,
Revista de Occidente, Madrid, p. 33

1. Introducción

*“Un niño inteligente no lo es siempre y,
si no recibe el apoyo adecuado,
sus dotes pueden acabar por desaparecer”*

(IX Conferencia Mundial de Niños Superdotados.
La Haya, julio de 1991)

Esta afirmación fruto de intensas investigaciones llevadas a cabo por expertos de diferentes ámbitos que guardan relación con el aprendizaje y, más concretamente, el aprendizaje de los alumnos con altas capacidades, debería ser suficiente para invitarnos a reflexionar sobre qué se está haciendo en las escuelas, qué se debe de mejorar y, lo más importante, cómo podemos evitar el elevado índice de fracaso escolar detectado dentro del grupo de alumnos más capaces o talentosos y evitar, así, que desaparezcan las potentes dotes del niño inteligente.

A lo largo del presente trabajo formularé una serie de preguntas que me han ido surgiendo durante la lectura de toda la documentación de este módulo del Máster, así como de las investigaciones realizadas a partir de la curiosidad que dicha documentación me ha suscitado y cuya extensa bibliografía se recoge al final del trabajo.

El objetivo final de todas las cuestiones planteadas será el de elaborar un *Plan de promoción de la Detección de las Altas Capacidades* en un centro que comienza una línea de trabajo enmarcada dentro de la educación inclusiva.

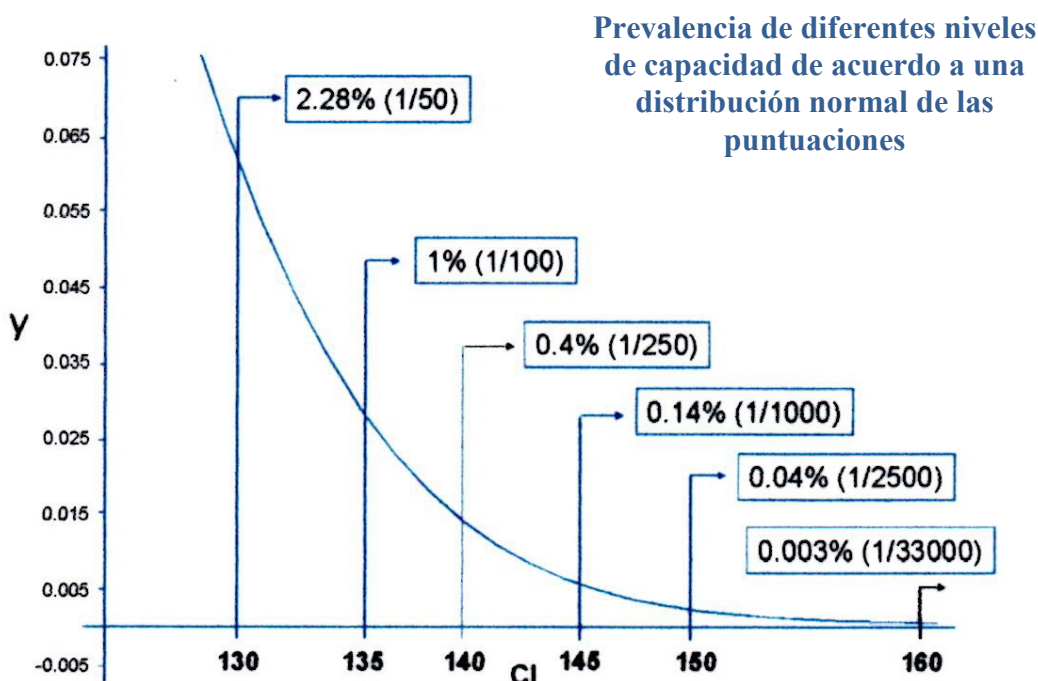
2. ¿Cómo es el centro objeto de este Plan?

El plan va dirigido a un colegio de Educación Infantil y Primaria donde se encuentran escolarizados, como sucede en una gran mayoría de los centros escolares y que, tal y como recoge la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, alumnos con necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades intelectuales, con TDAH y alumnos que se han incorporado tarde al sistema educativo. El equipo docente del centro cuenta con profesores tutores, con especialistas de las diferentes áreas (educación física y lengua extranjera: inglés), así como con un profesor de religión y un equipo de apoyo integrado por maestros de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica.

El colegio cuenta también con un orientador y un trabajador social (aunque nunca a tiempo completo) que pertenecen al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de zona. Ambos, tanto el orientador como el trabajador social, guiarán la atención de los alumnos con necesidades específicas atendiendo no solo a las del propio alumno per se, sino también las relacionadas con el contexto familiar. Las actuaciones de estos dos profesionales se organizan y coordinan desde la Jefatura de estudios y quedan recogidas, junto con todas las medidas concretas establecidas por el equipo docente, el Equipo Directivo y el Consejo Escolar, en el Plan de Atención a la Diversidad.

Las familias de los alumnos de este centro se hallan muy implicadas con la educación que reciben sus hijos y se involucran y colaboran con el equipo docente en todo aquello que se les solicita. A pesar de que se encuentran satisfechas con los resultados y con la metodología sienten que es necesario introducir cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación a las altas capacidades, son sólo dos los alumnos diagnosticados como tal en todo el colegio, cifra muy por debajo de los índices señalados por los expertos; llegados a este punto debemos decir que no existe un porcentaje consensuado sobre el número de personas que presentan una capacidad superior y así encontramos diferentes teorías al respecto, de las que reflejamos las siguientes tablas como ejemplo:



I Foro Mundial sobre el Talento en la Era del Conocimiento. Pamplona, 11-12/02/ 2009

Niveles de dotación / talento dentro del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) de François Gagné

NIVELES	ETIQUETAS	PREVALENCIA	CI CORRESPONDIENTE
1	Ligeramente	1 / 10	120
2	Moderadamente	1 / 100	135
3	Altamente (súper)	1 / 1.000	145
4	Excepcionalmente	1 / 10.000	155
5	Extremadamente	1 / 100.000	165

I Foro Mundial sobre el Talento en la Era del Conocimiento. Pamplona, 11-12/02/ 2009

Asimismo, encontramos a autores como Joseph Renzulli que determinan que el porcentaje de existencia de alumnos con altas capacidades gira en torno al 3-5 %, mientras que Javier Tourón, en estudios recientes, refleja que esta cifra podría llegar hasta el 15 %.

Sea cual fuere la referencia porcentual escogida, la identificación y diagnóstico de alta capacidad de dos niños en todo el centro se encuentra muy por debajo de lo señalado por los expertos, por lo que se deduce que hay un número considerable de alumnos con capacidad superior que está pasando desapercibidos, con el riesgo potencial que, como veremos más adelante, eso conlleva.

Una vez analizado el contexto del centro donde se va a presentar el Plan objeto de este trabajo la siguiente cuestión que se nos plantea es si es realmente necesario potenciar el diagnóstico de altas capacidades entre la población de este centro educativo.

3. ¿Por qué introducir el Plan de Detección de Altas Capacidades?

“A mí no me gusta que se repitan”

“Hoy no he aprendido nada. Me aburro en clase”

“Estoy en 4º y todavía sigo con lo mismo”

“Como me aburría en clase, decidí portarme mal para divertirme un poco”

Testimonios reales de alumnos de Educación Primaria

Basta una búsqueda rápida por la red para encontrar expresiones como las que encabezan este apartado; en mi opinión, estos cuatro testimonios escogidos al azar serían suficientes para responder a la pregunta formulada; ellos son indicadores claros de que algo no se está realizando correctamente, de que algo necesita ser modificado para evitar los resultados que, con más frecuencia de lo habitual, se obtienen. Y es que cuando investigamos sobre alumnos con altas capacidades encontramos unos elevados porcentajes de fracaso escolar, de conductas disruptivas en el aula e, incluso, de problemas emocionales.

López Andrada y otros (2000) señalan que *“en España existen unos trescientos mil alumnos potenciales superdotados en la etapa de educación obligatoria. Un 70 % tiene bajo rendimiento escolar, y entre un 35 % y un 50 % está fracasando escolarmente y la mayoría de ellos no está debidamente detectados ni evaluados y, por consiguiente, no están debidamente atendidos”*. Quince años después de esta publicación podemos afirmar que, a pesar de la mejoría de los datos, quedan lejos de ser los idóneos.

Pérez y cols. (2006) ofrecieron un esquema sobre los factores que influyen en el fracaso escolar entre niños y jóvenes con capacidad superior:

FACTORES INTRAPERSONALES			FACTORES EXTRAPERSONALES	
Causas biológicas	Causas psicológicas	Causas socio-económicas y culturales	Causas pedagógicas / contexto escolar	Causas familiares
<p>Problemas físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visión - Audición <p>Problemas neuro-funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lesiones - Disfunciones <p>El sexo: niño o niña</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temor al fracaso • Temor al éxito • Perfeccionismo • Atribuciones • Auto percepción • Disincronía • Autoestima • Autoconcepto 	<ul style="list-style-type: none"> • Presiones • Rechazo social • Ambiente sociocultural 	<p>Inadecuación del sistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inflexibilidad del sistema - Falta de sensibilización - Estereotipos sobre superdotación - Falta de identificación temprana - Falta de preparación del profesorado <p>Problemas pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No rendir de acuerdo a sus capacidades y habilidades - Hábitos de estudio pobres - Actitudes desfavorables hacia la institución educativa y el profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos educativos • Grado de afectividad y disciplina • Nivel de estudios • Número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos • Atención y tiempo dedicado a los hijos • Motivación • Patrón de aprendizaje autónomo e independiente

Gran parte de las dificultades señaladas en las diferentes causas implicadas en el fracaso escolar de los alumnos con altas capacidades pueden ser abordadas desde el contexto escolar y familiar, pero, para ello, será necesario un cambio.

Otra reflexión obtenida a raíz de la tabla anterior es que ante tal diversidad de factores potencialmente influyentes en dicho fracaso escolar debemos ser conscientes de que es fundamental conocer más a fondo el campo de las altas capacidades.

4. ¿Qué ha ocurrido a lo largo de la Historia?

“En lo pasado está la historia del futuro”

José Donoso Cortés

Emprender nuevas acciones en el futuro conlleva comprender el presente desde el conocimiento del pasado. Sirvan los siguientes ejemplos para conocer la evolución del concepto e intervención en relación a los sujetos de capacidad superior:

En **China** (año 618 a.C.) los niños prodigio eran llevados a la Corte, donde se cultivaban sus habilidades.

De la **antigua Esparta** se recogen datos históricos de selección para la educación de niños especialmente bien dotados, aunque en habilidades de liderazgo y estrategias de combate. En **Grecia**, en la Academia de Platón, se hacía una selección basada en la inteligencia y las aptitudes físicas sin tener en cuenta la clase social, y así **Platón** (388 a.C.) destaca la importancia de descubrir a los jóvenes más capaces para la conducción del Estado y darles una adecuada educación (Capítulo VII, *La República*). De **Roma** la historia recoge capacidades excepcionales de algunas mujeres (Cornelia, madre de Galio y Tiberio Graco).

En el **Renacimiento** en Europa aparecen y se reconocen grandes genios artísticos (Miguel Ángel, Leonardo, Boccacio, Dante...). **Huarte de San Juan** (1575) muestra la diferencia de habilidades entre los hombres y el género de letras que a cada uno corresponde en particular (*Examen de ingenios para las ciencias*).

Entre los pioneros del estudio de la inteligencia como tal se encuentra **Francis Galton** (1822-1911), quien estudió y defendió la heredabilidad de la misma. En **Francia Binet** y **Simon** contribuyen a la conceptualización e identificación de los sujetos más inteligentes.

En **América**, a comienzos del siglo XX, **Cattel**, teorizó sobre la inteligencia y la personalidad. **Leta Hollingworth** (1916) apoyó a los alumnos superdotados y realizó grandes esfuerzos por mejorar su educación. Para ella los niños superdotados requerían instrucción que les ayudase a desarrollar actitudes y acciones educativas relacionadas con hábitos productivos y con el liderazgo. Hizo especial hincapié en la organización del currículo para estos niños e hizo referencia al enriquecimiento.

En **California**, **Terman** realizó los primeros estudios longitudinales a gran escala. **Catherine Cox**, en 1926, estudió la biografía de 300 personas importantes de la historia, llegando a la conclusión de habían tenido un CI muy alto (superdotados).

Harry Passow, en 1954, comienza el proyecto “Jóvenes con Talento”. **Whiple** (principios del s. XX) esbozó e ilustró los métodos de selección e instrucción para los alumnos con inteligencia superior. **DeHaan** y **Havinghurst** (1957) proclamaron que “*En los programas educativos para niños superdotados no se deben tener en cuenta solamente sus habilidades*

intelectuales; es necesario considerar a la persona en toda su amplitud y tener en cuenta sus características generales, sus intereses, motivaciones...”

En la **Unión Soviética** (1963), en las Escuelas-Internado, se les otorgaba una educación específica a los niños más dotados en física, matemáticas, música, artes, deportes y otras disciplinas.

En 1971 aparece el Informe **Marland** haciendo mención explícita, por primera vez, de las necesidades educativas de estos alumnos. Se consigue una unanimidad en la afirmación de que *“los alumnos de alta capacidad necesitan programas y servicios diferentes a los que comúnmente ofrece la escuela”*. A partir de 1980 se empiezan a crear **asociaciones de familias** con niños con superdotación.

Y ¿en España?

En España, en 1931, en el **Instituto de Selección Obrera** en Madrid se concedían becas de estudio para los alumnos más destacados. En **Barcelona**, en 1936, se iniciaron experiencias educativas con superdotados en la **Escuela Bosch**.

En 1959, **Francisca Montilla**¹ en su libro “Teoría de la Educación” incluye la siguiente definición de alumnos superdotados:

“Son niños superdotados, los que sobrepujan el nivel medio de los niños de su edad, porque poseen actividades psicológicas superiores a ello. El diagnóstico de dicha superioridad, debe pronosticar permanencia de la misma a través del tiempo; de lo contrario no habría más que precocidad.

No están de acuerdo los autores al fijar el cociente mínimo indispensable para que un niño sea considerado como superdotado. Muchos proponen el 1,30; otros, el 1,40 y aún el 1,50. Estos cocientes últimos darían un porcentaje demasiado insignificante”.

Y, además, añade:

“La educación del superdotado requiere métodos especiales. La convivencia con el niño normal le perjudica, porque aunque destaque y se adelante a él, forzado a seguir el mismo ritmo, no despliega las dotes extraordinarias que posee y retrocede, asimilándose al tipo normal.

De ahí la conveniencia de seleccionar y separar a los niños bien dotados, aplicándoles los procedimientos requeridos por su excepcional capacidad”.

¹ Francisca Montilla fue profesora de Pedagogía y Filosofía de Escuelas del Magisterio, Inspectora de Enseñanza Primaria de Madrid y Colaboradora del Instituto San José de Calasanz, de Pedagogía, perteneciente al CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS.

La lectura de los ejemplos destacados en este apartado nos permite reflexionar sobre la percepción que a lo largo de la Historia se ha desarrollado en relación a la altas capacidades (en ocasiones citadas con otros términos); sin embargo, podría parecer que, a tenor de los testimonios reflejados en el punto anterior, se ha avanzado poco en este terreno dentro del ámbito educativo.

En el contexto pedagógico se encuentran referencias que se remontan a años, incluso siglos, atrás, pero qué ha sucedido a nivel legislativo.

5. ¿Qué dice la Ley al respecto?

La **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** (BOE núm. 238, de 4 de Octubre de 1990) podría considerarse el principal antecedente legal ya que, aunque no realiza ninguna concreción en relación al tratamiento que debe darse a los alumnos superdotados, asume el desarrollo de las potencialidades de los alumnos y la conceptualización de las necesidades educativas especiales.

Es justo reconocer que la LOGSE supuso una serie de avances de los que se puede destacar que en ella la Educación Especial desaparece como modalidad educativa distinta de la ordinaria; se establece la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales; se asumen como pilares básicos de la educación de los alumnos los principios de normalización e integración escolar; se plantea como más adecuada para los alumnos con necesidades educativas especiales la evaluación formativa y procesual; el apoyo escolar y la dotación de recursos educativos, tanto humanos como materiales, se disponen como normativos; se establece la estimulación precoz; se limita la escolarización en centros específicos ordinarios y se regula y favorece la participación de los padres en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El **Real Decreto 696/1995** de 28 de abril (B.O.E. 2-6-1995) para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales alude a los alumnos superdotados en los artículos 10 y 11:

La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, velará especialmente por promover un equilibrio de los distintos tipos de capacidades...El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción. A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones de sobredotación intelectual, contarán con profesionales con una formación especializada.

La **Orden Ministerial** del 24 de abril de 1996 (B.O.E. 30-4-96) regula asimismo:

las condiciones y procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

El Ministerio de Educación dictó una **Resolución el 29 de abril de 1996** (B.O.E. 16-5-96) en la que se determinan las orientaciones a seguir en su ámbito de competencias. Las Comunidades Autónomas al amparo del Real Decreto 696/1995 han legislado al respecto.

La **Ley Orgánica 10/2002** de 23 de diciembre, **de Calidad de la Educación** (B.O.E. 24-12-2002) en el artículo 43 señala lo siguiente:

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

La **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo de Educación, en el Título II sobre Equidad en la Educación, en el capítulo I, en relación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, dice:

Artículo 71. Principios.

- 1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.*

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

Artículo 72. Recursos.

1. *Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.*
2. *Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.*
3. *Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.*
4. *Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*
5. *Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.*

Artículo 76. Ámbito.

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

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las

etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Para tener una visión más clara de la evolución de las diferentes leyes hasta este momento, me parece interesante incluir la comparativa que Rodríguez y otros (2010) establecen:

**Las altas capacidades en las leyes educativas
(Rodríguez y otros, 2010)**

	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006
Denominación	Sobredotación intelectual	Alumnos con superdotación intelectual	Alumnos con altas capacidades
Encuadrado dentro de	Alumnos con necesidades educativas especiales	Necesidades educativas específicas	Necesidades educativas de apoyo educativo
Contempla	Respuesta educativa a las necesidades Recursos materiales y personales Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad	Atención específica Respuesta educativa a través de identificación y evaluación temprana de sus necesidades	Atención temprana Planes de actuación

La **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (**LOMCE**) recoge en el artículo cincuenta y siete del Capítulo III que:

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

Añadiendo en el artículo cincuenta y ocho lo siguiente:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades

intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

La siguiente tabla refleja las diferentes resoluciones y órdenes que, en torno a las altas capacidades, se incluyen dentro de las competencias que las Comunidades Autónomas tienen en el ámbito educativo.

Cuadro Comparativo de las distintas Legislaciones Autonómicas						
Normativa autonómica	Equidad en la atención educativa para los alumnos/as con altas capacidades	Regula la respuesta educativa	Procedimientos para flexibilizar (excepcionalmente) el periodo de escolarización	Creación de la comisión de seguimiento para el seguimiento de la respuesta escolar	Evaluación, detección temprana, estimulación	Comunidad Autónoma
	Ley 9/1999 de 18 Nov. (BOJA 2/12/1999)		Orden 25/7/2008 (BOJA 245/33 de 22/8/2008)			ANDALUCÍA
	Decreto 217/2000, de 19/12/2000 (BOA 27/12/2000)	Orden de 25 de Junio de 2001 (BOA 06/07/2001)	Resolución de 4 de Septiembre de 2001 (BOA 19/09/2001)	Orden de 30/5/2001 (BOA 22/6/2001)		ARAGÓN
		Resolución de 26 de septiembre de 2002 (BOC 25/10/2002)			Orden de 22 de Julio de 2005 (BOC 28/07/2005)	CANARIAS
		Resolución de 22 de Febrero de 2006 (BOC nº47, 8/3/2006)				CANTABRIA
		Orden de 15 de Diciembre de 2003 (DOCM de 24/12/2003)	Orden de 15 de Diciembre de 2003 (DOCM de 24/12/2003)			CASTILLA LA MANCHA
		Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre (BOC y L 242/2004 del 17/12/2004)	Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre (BOC y L 242/2004 del 17/12/2004)		Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre (BOC y L 242/2004 del 17/12/2004)	CASTILLA Y LEÓN
		Orden, de 31 de Julio de 2002 (DOE 101/2002 31/8/2002) Orden de 27 de Febrero de 2004 (DOE 29/11/2004)	Orden de 27 de Febrero de 2004 (DOE 29/11/2004)		En la Orden 93/2008 (BON 30/7/08)	EXTREMADURA

Cuadro Comparativo de las distintas Legislaciones Autonómicas						
Normativa autonómica	Equidad en la atención educativa para los alumnos/as con altas capacidades	Regula la respuesta educativa y escolarización	Procedimientos para flexibilizar (excepcionalmente) el periodo de escolarización	Creación de la comisión de seguimiento (funciones) para el seguimiento de la respuesta escolar	Evaluación, detección temprana, estimulación. medidas	Comunidad Autónoma
			Orden de 28 de Octubre de 1996 (DOG 233/96 de 28 de noviembre de 1996)		Orden de 28 de Octubre de 1996 (DOG 233/96 de 28 de noviembre de 1996)	GALICIA
		Resolución de 24 de Enero de 2001 (B.O.C.M. de 13/2/2001)	Resolución de 24 de Enero de 2001 (B.O.C.M. de 13/2/2001) Orden, 70/2005, de 11 de Enero (B.O.C.M. de 21/1/2005)		Orden, 70/2005, de 11 de Enero (B.O.C.M. de 21/1/2005)	MADRID
		Orden 24 de Mayo de 2005 (BORM 129 de 7/6/2005)	Orden 24 de Mayo de 2005 (BORM 129 de 7/6/2005)		Orden 24 de Mayo de 2005 (BORM 129 de 7/6/2005)	MURCIA
		Resolución 434/2008, de 29 de octubre (BON 146 01/12/2008)				NAVARRA
		Decreto 118/1998, de 23 de junio (BOE. 1998130 13/07/1998)	Decreto 118/1998, de 23 de junio (BOE. 1998130 13/07/1998)		Resolución de 24 de Julio de 1998 (BOPV 164 31/08/1998)	PAÍS VASCO
		Orden de 14 de julio de 1999 (DOGV 3554/99 de 5/8/1999)	Orden de 14 de julio de 1999 (DOGV 3554/99 de 5/8/1999)			COMUNIDAD VALENCIANA

(Domínguez Rodríguez, 2010)

Pero, no solo a nivel nacional y autonómico se recogen normativas que concretan medidas específicas para la atención a los alumnos con altas capacidades, también desde el **Consejo de Europa** se hizo pública la Recomendación 1248 sobre la Educación de los Alumnos Superdotados (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1994), en la que establece que:

Los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos, y se estarían malgastando recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas (punto 3).

Más recientemente, en el año 2013, desde el Comité Económico y Social Europeo se redactan una serie de recomendaciones para “*Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea*”. Así, declara en diferentes apartados que:

1.2 El Comité propone que se favorezca el desarrollo y el potencial de los niños y jóvenes con alta capacidad a lo largo de las distintas etapas y formatos de su educación, evitando la especialización en etapas demasiado precoces y favoreciendo la atención a la diversidad en el centro escolar, aprovechando las posibilidades que ofrecen el aprendizaje cooperativo y la educación no formal.

1.4 El Comité recomienda que en el futuro se conceda más atención a los modelos y experiencias de trabajo con estudiantes de altas capacidades intelectuales existentes en cada uno de los Estados miembros, especialmente aquellos modelos que benefician a la sociedad en su conjunto, facilitan su cohesión, reducen el fracaso escolar y favorecen la mejora de la educación conforme a los objetivos de la Estrategia Europa 2020.

1.6 El Comité propone mejorar la atención educativa que se presta a los niños y jóvenes que presentan altas capacidades, en los siguientes aspectos:

— *La formación inicial y permanente del profesorado acerca del perfil y las características del alumnado con altas capacidades, su detección y la atención educativa que necesitan.*

— *La puesta en común de procedimientos que permitan detectar precozmente la existencia de altas capacidades intelectuales en los alumnos en general y especialmente en los que proceden de sectores y entornos sociales desfavorecidos.*

— *El diseño y puesta en marcha de medidas educativas destinadas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Estas medidas deben incluir acciones en el propio centro educativo ordinario y también fuera del mismo.*

1.7 La mejora en la atención educativa de niños y jóvenes con altas capacidades debe incluir su educación emocional, especialmente importante durante la adolescencia, la adquisición de habilidades sociales y debe estar encaminada a facilitar su integración e inclusión en la sociedad, su inserción laboral y fomentar su capacidad para el trabajo en equipo.

Dentro del apartado de atención educativa de los niños con altas capacidades encontrarnos las siguientes recomendaciones:

3.3.2 En los distintos modelos pedagógicos y sistemas educativos existen diferentes enfoques acerca del modo de dar respuesta a las necesidades educativas presentadas por el alumnado con alta capacidad. Las medidas adoptadas en este sentido pueden encuadrarse en dos tendencias distintas:

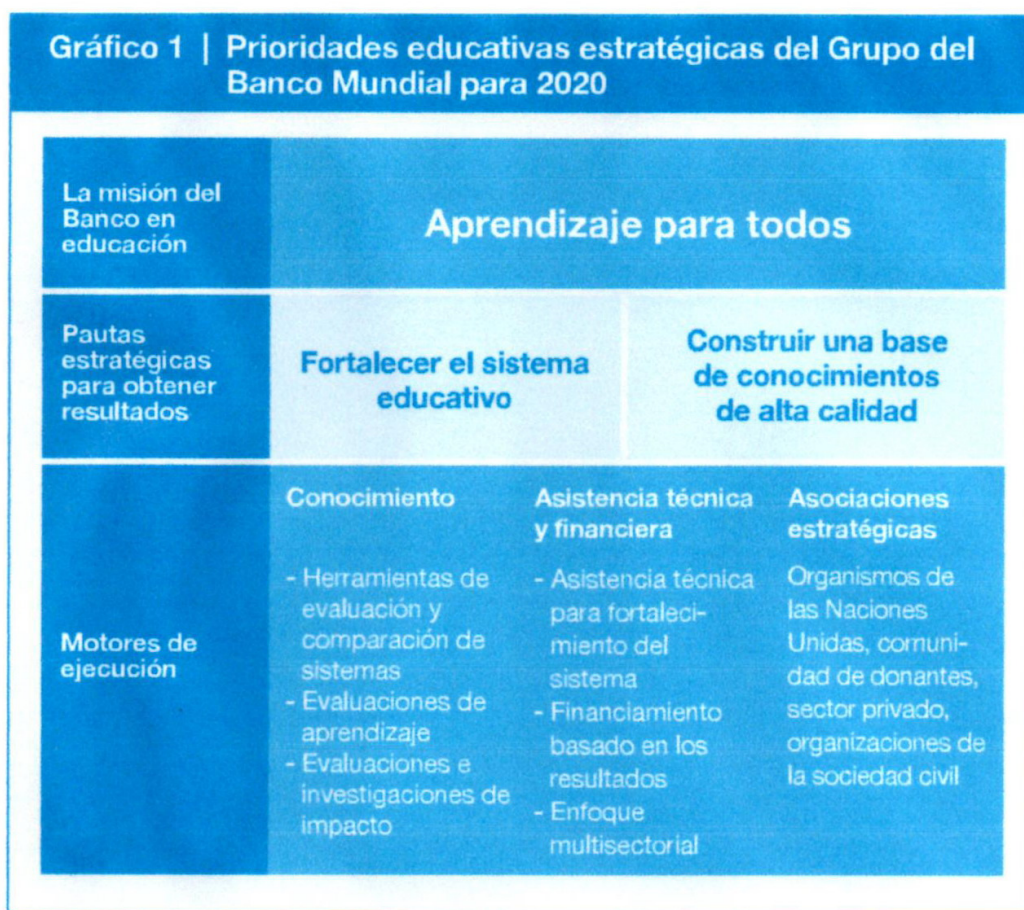
- a) Educación diferenciada: formando en un mismo centro educativo grupos homogéneos de alumnos en función de su respectiva capacidad y nivel de aprendizaje.*
- b) Educación inclusiva: los grupos de alumnos son heterogéneos y el centro docente ofrece respuestas educativas adaptadas a la diversidad de alumnos existentes en cada grupo.*

Dado que en el centro educativo donde se va a ofrecer el presente Plan de Detección de Altas Capacidades ha optado por este segundo modelo pedagógico, seguimos avanzando en el documento del Comité Económico y Social Europeo que en relación a este tema señala que:

3.3.3 En la actualidad, la educación inclusiva constituye el paradigma predominante en los distintos sistemas educativos de la Unión Europea. Ello supone el intento de ofrecer a todos los alumnos que cursan las primeras etapas educativas una educación común en un entorno escolar de atención a la diversidad y evitando llevar a cabo agrupamientos homogéneos de forma prematura. Este enfoque es compatible con el hecho de que, posteriormente, en etapas educativas no obligatorias, o cuando los alumnos se aproximan al final de la educación secundaria y se acercan al inicio de su trayectoria universitaria, se estén desarrollando en algunos Estados miembros de la Unión Europea experiencias encaminadas al desarrollo de talentos concretos o bien experiencias de grupos más homogéneos destinadas a alumnos de alta capacidad y/o alumnos con alto rendimiento académico. El análisis de la realidad actual indica la probable tendencia en el futuro: mantener la educación inclusiva en las primeras etapas educativas y abrir camino hacia experiencias concretas de grupos homogéneos en etapas educativas más avanzadas o postobligatorias.

Podríamos seguir incluyendo leyes, órdenes y decretos aprobados a nivel autonómico, estatal o europeo que señalan la necesidad y obligación de dar respuesta específica a los alumnos de altas capacidades en todas sus necesidades, correspondan éstas al ámbito emocional, social o cognitivo, pero debemos seguir avanzando en la propuesta del Plan.

Sólo, antes de finalizar este apartado, incluir que el Banco Mundial, en su Estrategia para el Sector de la Educación 2020 ha elegido como lema: LEARNING FOR ALL (aprendizaje para todos) y detalla su propuesta diciendo que *“la educación para todos – dándole a todos los niños una oportunidad para aprender – es crítica para que una nación prospere”*; en mi opinión, deberíamos estar muy atentos y ver cómo se concreta la puesta en marcha de esta Estrategia donde, como puede apreciarse en el gráfico siguiente, se marcarán las prioridades educativas del Grupo del Banco Mundial para 2020:



Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial
 Resumen Ejecutivo

6. ¿Qué dice la Ciencia en relación a las Altas Capacidades?

A largo del presente trabajo hemos podido comprobar cómo la pedagogía y la psicología han ido, a través de los años, aportando nuevas investigaciones y enfoques diferentes que han proporcionado avances en el ámbito de las altas capacidades; sin embargo, el alto índice de fracaso escolar dentro de los alumnos con capacidad superior nos lleva a pensar que todavía queda mucho por hacer.

Hasta ahora los estudios y los expertos en el tema pertenecían al ámbito de la didáctica educativa, de la pedagogía o de la ciencia de la psicología, pero estas disciplinas no son suficientes. En los últimos años se han producido importantes avances en el campo de la neurología y, llevados al terreno de las altas capacidades, han aportado grandes

descubrimientos sobre cómo funciona el cerebro y, más concretamente, cómo funciona el cerebro de las personas con capacidad superior.

El módulo I de este Máster nos ha procurado documentos y referencias bibliográficas de gran relevancia. No procede reflejar en este apartado todo lo aprendido en el mismo, pero sí destacar la necesidad de incorporar la neurociencia dentro de la disciplina pedagógica y darle el lugar que le corresponde en el ámbito educativo.

Gehard Preiss, en el artículo “la neurodidáctica a examen” dentro de la revista *Mente y Cerebro* propugna una pedagogía de base neurológica, dando nombre a una nueva disciplina: la neurodidáctica que él mismo define como “*una disciplina que parte de la capacidad de aprendizaje de la especie humana e intenta encontrar las condiciones para que su desarrollo sea óptimo*”. Preiss está convencido de que “*existe una íntima relación entre la plasticidad del cerebro y la capacidad de aprendizaje*”.

Nicole Becker, en el mismo artículo considera que “*en algunos campos pedagógicos es sensato aplicar métodos neurológicos*”.

Sastre-Riba (2011) señala que son más abundantes cada vez

“los estudios neuropsicológicos que ofrecen resultados sobre la configuración y funcionamiento cerebral de las personas con altas capacidades, y entre ellas las superdotadas, caracterizadas por una mayor eficacia neural de funcionamiento que comporta la 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, etc. Estas características acompañan la explicación funcional sobre las diferencias en la resolución de problemas eficaz y los pasos para lograrlo entre las personas con alta capacidad intelectual”.

Sin duda, en nuestro Plan de Detección de las Altas Capacidades debemos incluir los avances que los estudios de la neurociencia aportan al ámbito educativo, adoptando, según la neurología, las medidas oportunas para atender a los alumnos de capacidad superior en todas sus necesidades.

Añade Sastre-Riba (2011) en su artículo que:

“Numerosos investigadores postulan que los niños con alta capacidad intelectual muestran diferencias significativas, respecto a los niños de capacidad intelectual media, en la eficacia resolutoria de problemas y en las estrategias resolutorias relacionadas con la regulación metacognitiva, y mayor capacidad en definir, focalizar, persistir, guiar, corregir, redefinir y, consecuentemente, resolver los problemas. En concreto disponen de:

- *Mayor capacidad para resolver problemas complejos.*
- *Un conocimiento más amplio y mejor uso de dicho conocimiento en su beneficio.*

- *Prefieren contextos complejos y cambiantes.*
- *Tienen un rico conocimiento procedural.*
- *Representan y categorizan más eficazmente los problemas.*
- *Son más rápidos en la resolución de problemas, y dedican más tiempo a la planificación de la resolución que a la resolución misma.*
- *Tienen estrategias de resolución más numerosas, complejas y adecuadas a la tarea.*
- *Aplican flexiblemente estrategias y soluciones.*
- *Mayor transferencia.*
- *Son más sofisticados en su metacognición y autorregulación”.*

Antes de concluir este apartado, me gustaría reiterar que considero imprescindible incluir todos los avances de la neurociencia (cuya definición podemos ampliar en el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva) en el contexto educativo y que dichos avances formen parte del diagnóstico de los alumnos de capacidad superior, pero eso lo veremos más adelante.

7. ¿Por dónde empezamos?

La propuesta de un Plan de Detección de Altas Capacidades la englobaría dentro de un Plan de Mejora del centro, considerando que la implementación de una nueva herramienta pedagógica y didáctica debería formar parte de la filosofía del colegio, siendo propuesto y aceptado por todos los integrantes del proceso educativo y de los profesionales que trabajan en el centro, y cuyo desarrollo debería pasar por las fases de planificación, elaboración, implementación, evaluación e institucionalización.

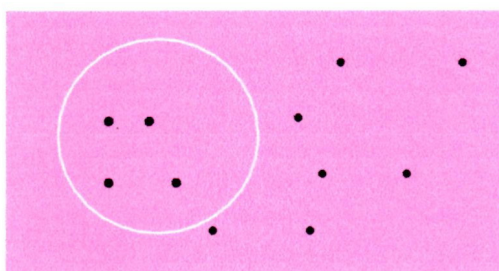
No se trata, a mi juicio, de imponer el Plan a la fuerza, ni de saltarse pasos para ponerlo en la práctica cuanto antes. Todos los miembros del claustro, las familias e, incluso, por qué no, los propios alumnos, deben estar convencidos de que la elaboración y puesta en práctica del Plan tiene como finalidad última la mejora.

En este caso, detectar las diferentes capacidades van a favorecer la educación inclusiva, promoviendo la atención educativa acorde a las necesidades sociales, emocionales, cognitivas o de cualquier otra índole que, a tenor del contexto económico y cultural, se detecten.

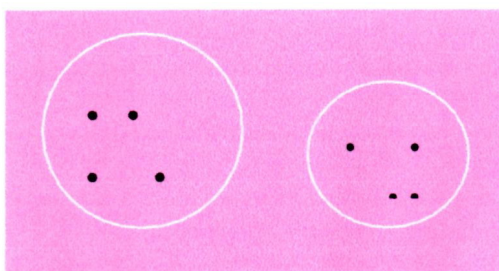
Así, debemos entender la escuela inclusiva como la que se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen; que considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar; y que surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar; una escuela inclusiva que trata de afirmar el derecho que todos tienen, tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

El Plan de Detección de Altas Capacidades se propone desde el marco de la inclusión. La escuela inclusiva, de la que hacen referencia la LOMCE y otras normativas a niveles autonómicos e, incluso, europeo, como hemos visto en el apartado cinco de este trabajo, conlleva aceptar que la institución escolar debe ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado para que pueda adquirir la competencia cognitiva, afectiva y cultural y darle la oportunidad de desarrollar su autonomía intelectual, moral y social que más tarde les permitirá llevar una vida de calidad. Atrás quedaron, o así debería de ser, otras maneras de entender y atender la diversidad en la escuela.

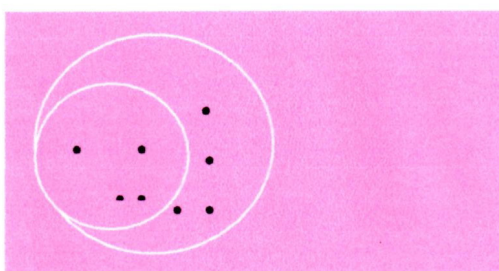
Maneras de entender y atender la diversidad en la escuela a lo largo de la historia



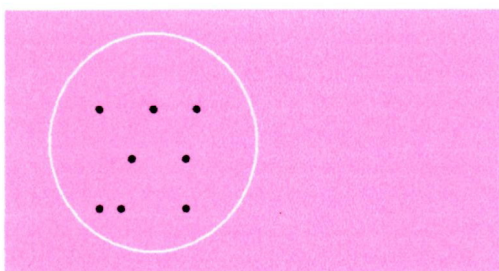
EXCLUSIÓN
Los alumnos que "forman parte de la norma" están dentro de la escuela y los que no fuera de ella



SEGREGACIÓN
Los alumnos que "forman parte de la norma" están dentro de la escuela y los que no dentro de la escuela especial



INTEGRACIÓN
El alumnado con Necesidades Educativas Especiales se integra dentro de la escuela ordinaria



INCLUSIÓN
La escuela atiende a todas las alumnas y todos los alumnos en su diversidad

Sirva la anterior imagen para representar de forma visual la posición de escuela inclusiva donde se enmarca el centro educativo objeto de este Plan.

Es importante establecer y conocer el proceso que seguiremos en la propuesta del Plan y definir el punto de partida del mismo; en mi opinión creo que deberíamos comenzar de manera simultánea llevando dicha propuesta a todos los integrantes de la comunidad educativa, empezando, eso sí, por el Equipo Directivo, eje vertebrador sin cuya colaboración sería imposible seguir adelante, y continuando por los órganos y procedimientos ya establecidos dentro de la vida y organización de un centro: Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), Consejo escolar, etc.

Es importante ofrecer el Plan de Detección argumentándolo con datos, cifras, documentos, experiencias, testimonios y todo el material que dé fiabilidad y viabilidad a la propuesta. Es imprescindible conocer a fondo el tema del que estamos hablando, hacernos acreedores de la confianza necesaria de quien va a comenzar, si es aceptado, un largo camino no falto de obstáculos y de esfuerzos, que, posiblemente, no tenga marcha atrás.

8. ¿Quiénes deben participar?

Como se ha venido señalando, este Plan de Detección de Altas Capacidades, considerado como Plan de Mejora del centro, debería ser conocido por toda la Comunidad Educativa y aceptado por todos los implicados en el mismo.

Así, dentro de dicha Comunidad Educativa, el primer eslabón de la cadena estaría formado por el **Equipo Directivo**, cuyas funciones principales, recordemos, son entre otras:

- Velar por el buen funcionamiento del centro.
- Estudiar y presentar al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.
- Proponer procedimientos de evaluación de las actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas.
- Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia del centro.
- Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo Escolar y del Claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.
- Establecer los criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto.
- Elaborar la propuesta del Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso.

El visto bueno del Equipo Directivo acercaría la propuesta del Plan al **Claustro de Profesores**, constituido por todos los docentes, bien sean tutores o especialista y cuyas funciones dentro del centro educativo son:

- Impartir la docencia directa a los alumnos y alumnas.
- Elevar propuestas para elaborar el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual.

- Establecer criterios para elaborar los Proyectos curriculares, aprobarlos y evaluarlos y decidir sobre sus modificaciones.
- Aprobar y evaluar los aspectos docentes de la Programación General Anual, así como la memoria final de curso.
- Aprobar los criterios pedagógicos para elaborar los horarios del alumnado y del profesorado.
- Aprobar la planificación general de las sesiones de evaluación.
- Coordinar la orientación, tutoría, evaluación y recuperación del alumnado.
- Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
- Elaborar el plan de formación del profesorado del centro, según la propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Elegir sus representantes en el Consejo Escolar.
- Analizar y valorar trimestralmente la marcha general del centro y la situación económica.
- Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general del centro según el resultado de las evaluaciones.

La aceptación del Plan de Detección por parte del Claustro de profesores implica llevar la propuesta al **Consejo Escolar** que está formado por:

- El Director del Centro, Presidente del Consejo Escolar.
- El Jefe de Estudios.
- 5 Representantes del profesorado:
- 5 Representantes de los padres y madres.
- 1 Representante del Ayuntamiento.
- El Secretario del Centro (con voz, pero sin voto).

El Consejo Escolar se reúne periódicamente a lo largo del curso en sesiones de trabajo para tomar decisiones que afectan al gobierno colegiado del Centro. Entre otros temas y reuniones más importantes están las siguientes:

- Propuestas y aprobación del Plan del Centro (septiembre y octubre).
- Propuestas y aprobación de las cuentas de gestión (enero).
- Calendario escolar y baremación de las solicitudes de admisión de los alumnos.
- Aprobación de la memoria de final de curso (junio).

La implicación del Consejo Escolar es clave para seguir avanzando en el Plan de Detección, ya que está constituido por representantes de todos los ámbitos de la comunidad educativa, por lo que su aprobación permitiría la puesta en marcha de la propuesta de forma casi inminente. Además, no podría llevarse a cabo sin la aceptación de este Consejo Escolar ya que de entre de sus funciones y competencias, detalladas en el artículo 127 de la LOMCE, cabe citar las siguientes:

- Evaluar los proyectos y las normas.
- Evaluar la Programación General Anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.

- Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- Participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.
- Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.
- Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

Como vemos, **el Consejo Escolar** amplía sus competencias con la nueva ley y juega un papel fundamental en la puesta en marcha del Plan de Detección de Altas Capacidades.

Otro órgano colegiado con cuya aprobación debe contar la puesta en práctica de este Plan es la **Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)**, ya que es un órgano imprescindible en la vida del Centro que coordina de forma habitual y permanente las labores docentes del profesorado, tutores y especialistas, las actividades tanto lectivas docentes como complementarias, extraescolares... Es decir, coordina todos los trabajos académicos y la actividad lectiva del Centro, en general.

Las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica son, entre otras:

- Establecer las directrices generales para elaborar y revisar los Proyectos curriculares de etapa, así como dirigirlos y coordinarlos.
- Asegurar la coherencia entre el Proyecto Educativo del Centro, los Proyectos curriculares y la Programación General Anual, así como proponer al Claustro su evaluación, aprobación y modificaciones.
- Velar por el cumplimiento de los Proyectos curriculares en la práctica docente, así como su evaluación.
- Proponer al claustro la planificación de las sesiones de evaluación y calificación.

- Elaborar la organización de la orientación educativa y del Plan de Acción Tutorial.
- Elaborar propuestas de criterios y procedimientos para las adaptaciones curriculares y planes sobre la diversidad del alumnado.
- Proponer al Claustro el Plan de formación del profesorado.
- Elevar al Consejo Escolar informes sobre el propio funcionamiento, en la memoria final.

El **Claustro de profesores** es el que asume las funciones de esta Comisión.

El Plan de Detección para Altas Capacidades podría ser integrado dentro del Plan de Atención a la Diversidad que forma parte de la documentación oficial del centro y que cuenta con el apoyo y asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) cuya finalidad se centra en colaborar con los centros en el cumplimiento de los objetivos educativos, especialmente en lo referido a la atención a la diversidad, al alumnado con necesidades específicas de apoyo, en la determinación de necesidades de educativas especiales, y en el desarrollo global e inserción social de los alumnos, en coordinación con servicios de su sector.

El **personal no docente** del centro también puede participar dentro del Plan de Detección, ya que formaría parte de la educación inclusiva que se está llevando a cabo en el colegio. El auxiliar de control y los responsables del comedor están en contacto directo con los alumnos, en mayor o menor medida, por lo que sería conveniente su implicación y/o conocimiento del desarrollo del Plan.

También, como veremos más adelante, será necesario contar con la colaboración de los **profesionales sanitarios** dentro de las primeras fases del proceso como es la detección de las altas capacidades.

Muchos son los procesos a gestionar, organizar, promover, poner en práctica y evaluar para el buen funcionamiento del Plan de Detección; muchos también los participantes implicados, pero no nos olvidemos de los alumnos, los principales protagonistas del mismo y objeto de todo el esfuerzo que puede llegar a suponer la implantación de este plan de mejora.

Tampoco debemos olvidarnos que tanto la incorporación del Plan de Detección, como las actividades en él realizadas deberían de ser abiertas a la comunidad educativa, transparentes y públicas, tal y como lo establece la LOMCE:

En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros establecerán sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado.

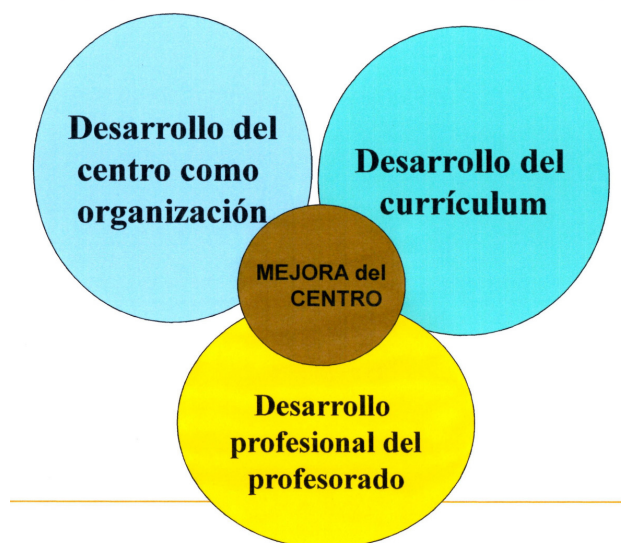
9. ¿Qué implica la puesta en marcha del Plan de Detección de Altas Capacidades?

Como hemos podido comprobar, introducir dentro del Proyecto Educativo este plan de mejora basado en el Plan de Detección de Altas Capacidades supone un proceso largo donde todos los integrantes deben implicarse en diferentes actuaciones.

Son diversos los elementos con los que cualquier innovación debería contar:

- La implicación de todo el equipo educativo en las finalidades que se persiguen y la concreción de los objetivos. Este proceso conlleva a la responsabilidad individual y la necesidad de un consenso que marque la trayectoria del Plan.
- Optimizar los recursos, tanto materiales como personales.
- Reflexionar sobre la práctica, con una autoevaluación no sólo del resultado, sino también del proceso, como veremos en el apartado 11 del presente trabajo.
- Compartir conocimientos y recursos entre los docentes y también las familias.
- Promover acciones de formación, tanto hacia el profesorado como hacia los padres.
- Ser capaces de superar las dificultades para lo que el trabajo en equipo será fundamental.
- Conocer los puntos débiles y las fortalezas del contexto educativo e intentar no dejarse abatir antes las dificultades.
- Contar con la experiencia en el tema, tanto de los docentes como del equipo de orientación, y de los conocimientos previos.
- Estar convencidos de la necesidad de la aplicación del Plan para la mejora docente en relación a todo el alumnado, pero, principalmente, a los alumnos de altas capacidades.
- Trabajar en equipo de forma cooperativa, sumando esfuerzos, propuestas, ideas y conclusiones.
- Entender la evaluación de los resultados como fuente de aprendizaje más que como elemento de frustración.
- Secuenciar correctamente el proceso, dándose tiempo para investigar, aprender, poner en práctica, reflexionar, compartir y evaluar.
- Incorporar la detección de altas capacidades dentro de la filosofía del centro e integrarlo en el Proyecto Educativo del Centro.
- Buscar recursos y respuestas que satisfagan las necesidades sociales, emocionales y cognitivas del alumnado detectadas en la ejecución del Plan.

Reflejo de los puntos señalados es este gráfico de Bolívar (1994) donde señala las dimensiones inmersas en cualquier plan de mejora de un centro educativo:



10. ¿Qué instrumentos podemos utilizar?

Pegüero (2014) señala que “en el iceberg de la Superdotación, con la detección y la evaluación psicopedagógica sólo vemos entre un 4 y un 7 %”. Esta afirmación nos revela que es necesario un cambio en el proceso de detección de las altas capacidades. En la Guía Científica de las Altas Capacidades encontramos suficientemente razonados los motivos por los que “en el diagnóstico de alumnos superdotados deberán participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas”; esta norma que queda recogida en la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias y que publicó el Ministerio de Educación en 2006 podría ser razón suficiente para considerar que el Diagnóstico Clínico Integrado tiene que ser el que guíe este Plan de Detección de Altas Capacidades que se va a introducir en el centro educativo.

López Andrada y otros (2000) también lo ponen de manifiesto:

"Las estrategias identificadoras – detección y evaluación - deberán realizarse desde distintas vías de actuación para poder contemplar el mayor número posible de variables de excepcionalidad" .

Y, aunque en su reflexión no se estaban refiriendo al Diagnóstico Clínico Integrado, creo que se podría hacer extensivo a él, ya que las distintas vías de actuación que defienden se verían más completas con el diagnóstico en los contextos educativo y sanitario.

Dentro del ámbito escolar, para la identificación y la detección de las altas capacidades existen numerosos instrumentos que pueden clasificarse como pruebas objetivas y subjetivas. Las segundas son aquellas que, a pesar de su gran valía a la hora de completar el diagnóstico, no se realizan con herramientas o pruebas estandarizadas y consolidadas por su fiabilidad y validez técnica (aunque de esto habría mucho que hablar).

Dentro de los sistemas o pruebas subjetivas podríamos emplear todas las que aparecen en la página del Instituto Internacional de Altas Capacidades, donde padres, pediatras y docentes hallarán los cuestionarios necesarios para realizar la identificación, así como las explicaciones necesarias para su aplicación y la vía para conseguir, de manera gratuita, la corrección, interpretación y una primera pauta orientativa.

Además de los cuestionarios que aparecen en dicha página web, me gustaría incluir en el presente trabajo los que a continuación se detallan y que pertenecen a la siguiente clasificación dentro de las consideradas como pruebas subjetivas:

1. Informe de profesores
2. Nominación de los compañeros
3. Informe de los padres
4. Autobiografías, autoinformes
5. Producciones del niño

A continuación se detallan algunos tipos de pruebas que pueden realizar los profesores, los compañeros y los padres.

1. Escalas y Cuestionarios de nominación por profesores:

- Escalas para evaluar las características del comportamiento de los estudiantes con altas capacidades (Renzulli y otros, 1998)
- Escala de evaluación de superdotados. GATES (Gilliam y col., 1996)
- Escala de detección de alumnos con altas capacidades. EDAC (Artola y otros, 2003)
- Escala de detección de Canarias (Escala de observación para el profesorado. EOPRO)
- Escala de observación de las características de los alumnos. Educación Primaria (Monterde, 1998)
- Cuestionario evaluación de inteligencias múltiples para profesores (Beltrán, 2000)
- Cuestionario de características a observar en los superdotados (Freeman, 1988)
- Cuestionarios de detección de AA.CC. (CREENA, 2005)
- Protocolo de detección de la sobredotación intelectual. Cuestionario para profesores (1. Educación Infantil y 2. Educación Primaria) (Arocas y otros, 2002)
- VANEPRO – 1 y 2. Valoración de las necesidades por el profesor. 1. Educación Infantil y 2. Educación Primaria y Secundaria (Del Caño y otros, 2003)

Ejemplo de un cuestionario para el profesorado para la detección de sobredotación intelectual en educación primaria (Arocas y otros, 2002)

Objetivo

Aportar información sobre las observaciones que el profesorado tiene sobre cada alumno de la clase, en relación con las áreas de capacidad de aprendizaje, comunicación, creatividad y competencia social.

Cumplimentación

El cuestionario se presenta como un cuadro de doble entrada (alumnado/observaciones), con el objetivo de facilitar el trabajo y acabar teniendo una visión global del grupo.

Se puntuará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala:

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

Se recomienda ir puntuando a cada uno de los alumnos en cada una de las áreas.

Corrección

Se realizan los sumatorios de cada uno de los alumnos en cada una de las áreas.

Del cuadro global de cada grupo, que ha cumplimentado el profesorado, se sumarán las puntuaciones correspondientes a cada una de las áreas, y se considerarán exclusivamente, para la selección posterior, los resultados que iguallen o superen las siguientes puntuaciones:

ÁREA	PUNTUACIÓN
Capacidad de Aprendizaje	50
Comunicación	30
Creatividad	33
Competencia Social	46

PROTOCOLO DE DETECCIÓN	ALUMNADO (ejemplo)							
ÍTEMS COMPETENCIA SOCIAL	Carlos							
1.Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás. En muchas ocasiones los demás niños buscan su ayuda en situaciones problemáticas	2							
2. Disfruta con las relaciones sociales	3							
3.Asume responsabilidades más allá de lo esperado	4							
4. Es capaz de tomar decisiones	1							
5. Tiende a organizar y dirigir las actividades en las que participa	2							
6. Es un alumno aceptado y valorado por sus compañeros en clase	2							
7. Coopera con el profesorado y los compañeros de clase; tiende a evitar situaciones conflictivas	4							
8. Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones. Es flexible en el pensamiento y en la acción	4							
9.Establece prioridades cuando organiza actividades y participa con el grupo	1							
10. En algunas situaciones: juegos, recreos, etc., prefiere la compañía de otros alumnos mayores que él o de los adultos	1							
11. Tiene buen sentido del humor	1							
12. Es una persona habilidosa socialmente	4							
Puntuación del área de Competencia Social	29							

ÍTEMS ÁREA DE COMUNICACIÓN	Carlos								
1. Es capaz de expresar sus ideas de forma muy clara y precisa	3								
2. Puede encontrar diferentes vías de expresar las ideas	1								
3. Puede hacer descripciones en pocas y apropiadas palabras	2								
4. Es capaz de expresar sutiles matices de significado, utilizando una amplia provisión de sinónimos	1								
5. Utiliza en sus narraciones juegos de palabras y analogías	2								
6. Es capaz de escribir con claridad y redactar de forma concisa resaltando las ideas esenciales	2								
7. Es capaz de expresar ideas de varias formas alternativas	2								
8. Destaca en actividades como teatro, dramatizaciones, representaciones, etc.	4								
9. Utiliza correctamente los procesos comunicativos con personas de estatus diferente: se expresa de forma distinta y adecuada a cada situación si se dirige a compañeros, profesorado, padres, otras personas, etc.	4								
10. Sabe mantener un diálogo con el profesor a un nivel superior al de la mayoría de sus compañeros	1								
Puntuación del área de Comunicación	22								

ÍTEMS CAPACIDAD DE APRENDIZAJE	Carlos								
1. Demuestra un alta nivel lector, tanto en la velocidad como en la comprensión	2								
2. Disfruta leyendo y lee mucho y por su cuenta, incluso libros propios de una edad más avanzada	3								
3. Razona y resuelve los problemas matemáticos con rapidez y seguridad	4								
4. Entiende con facilidad y relaciona sin esfuerzo aparente la mayor parte de las cuestiones explicadas en clase	1								
5. Realiza durante las explicaciones del profesor preguntas y respuestas que sorprenden por su agudeza y madurez	2								
6. Da la impresión, no solo de comprender, sino incluso de ir por delante de las explicaciones del profesor	2								
7. Responde de forma razonada “por qué” ha hecho o dicho tal o cual cosa	4								
8. Para su edad domina una gran cantidad de información referida a temas muy variados. Sorprende por la cantidad de hechos que conoce	4								
9. Demuestra una alta capacidad de concentración en aquellos temas o actividades que le interesan	1								
10. Demuestra, ante situaciones problemáticas de clase o incluso conflictivas, una mayor capacidad que sus compañeros para resolverlas	1								
11. Prefiere buscar alternativas ante una dificultad en vez de desanimarse y darse pronto por vencido	1								
12. Es observador, capta el significado de situaciones que para la mayoría pasan desapercibidas	4								
13. Es capaz de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en clase cuando se dan las circunstancias idóneas para ello	2								
14. Desarrolla sus trabajos con independencia y sin	3								

apenas solicitar ayuda del profesor									
15. Es capaz de abordar temas que para la mayoría de compañeros resultan todavía inasequibles	1								
16. Da la impresión de que desconecta y se aburre cuando el profesor repite ideas o ejemplos durante las explicaciones	2								
17. Determina y capta qué información o recursos serán necesarios para hacer una tarea determinada	3								
Puntuación del área de Capacidad de Aprendizaje	40								

ÍTEMES CREATIVIDAD	Carlos								
1. Escribe y expresa oralmente historias, soluciones e ideas fruto de una gran imaginación	1								
2. Durante las explicaciones de clase: ¿Tiene facilidad para sugerir ejemplos que normalmente no se le ocurre a la mayoría de los compañeros/as?	2								
3. Sabe finalizar con originalidad y buen sentido los relatos o narraciones iniciados	4								
4. Es capaz de captar una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase	2								
5. Refleja en sus dibujos y expresiones plásticas una originalidad fuera de lo común	2								
6. Muestra preferencia por las actividades en las que investiga, experimenta y descubre la información	2								
7. Demuestra una gran curiosidad por conocer cosas nuevas y aporta con frecuencia interrogantes del siguiente tipo: ¿Por qué no hacemos ahora...? Tengo una idea...	1								
8. Puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales	4								

9. Se puede apreciar en él o ella una clara tendencia al juego intelectual y de forma espontánea fantasea, imagina y manipula ideas	1								
10. Muestra un sutil sentido del humor y ve humorísticamente situaciones que no lo parecerían a otros	1								
11. Se muestra cómodo/a en actividades de clase libres o poco estructuradas en las que por la iniciativa de los alumnos se determina el plan a seguir	3								
Puntuación del área de Creatividad	23								
PUNTUACIÓN TOTAL DE LAS CUATRO ÁREAS	114								

2. Escalas y Cuestionarios de nominación por compañeros:

- Técnica de nominación entre iguales en Educación Infantil. Cuento “El cole del cielo” y “La estrella Alfa” (Aroca y otros, 2002)
- Cuestionario de nominación entre iguales. Alumnos de Educación Primaria (Aroca y otros, 2002)

Ejemplo de Nominación entre iguales (Educación Infantil)

Objetivo

Obtener información sobre las percepciones de todo el alumnado de la clase en relación a sus compañeros

Cumplimentación

El/la orientador/a contará el cuento “El cole en el cielo” y les hará las preguntas que aparecen a continuación:

CUENTO: "EL COLE DEL CIELO" (Arocas y otros, 2002)

“En el cielo hay un colegio donde todas las estrellas aprenden muchas cosas: cantan, pintan, juegan y lo pasan muy, muy bien.

Quando el sol se esconde y es de noche, las niñas y los niños duermen, pero las estrellas van al cole.

La maestra Luna enseña muchas cosas: los colores, los números, las letras y las estrellas aprenden.

En el cole del cielo cada estrella es distinta de las otras, hay una estrella gritona, otra siempre ríe feliz y otra es la más juguetona.

También en el cole del cielo hay una estrella que puede hacer bien las cosas más difíciles, cuando encuentra un problema sabe solucionarlo y además puede inventar historias muy bonitas”.

Si nosotros fuéramos las estrellas del cielo,

- ¿Quién sería la estrella más juguetona?
- ¿y la estrella que sabe más matemáticas?
- ¿Y la estrella que lee mejor?
- ¿Y la estrella que corre, salta más?
- ¿Y la estrella más artista, la que canta o pinta o toca un instrumento mejor?
- ¿Y la estrella que más amigos tiene?
- ¿Y la estrella más buena, la que más ayuda a la gente?
- ¿Y la estrella a la que se le ocurren los mejores juegos, inventa las mejores historias?

Corrección

Se contabilizan las elecciones recibidas por cada alumno.

NOTA: En algunas ocasiones habrá que decir al alumno, “tienes que pensar en todos los compañeros de la clase, no sólo en tus amigos”, “No se puede elegir a la profesora”. Si el alumno se elige a él mismo “Y quién sería el segundo”.

Ejemplo de Cuestionario a alumnos de Educación Primaria (Arocas y otros, 2002)

Intentamos encontrar a un niño o niña que...

- Sería capaz de inventar los mejores juegos...
- Si fueran a dar un premio al mejor inventor lo ganaría...
- Descubre situaciones o detalles que los demás niños no vemos...
- Es el niño o la niña que hace más preguntas y demuestra más curiosidad...
- Si hay que hacer un teatro esa niña o niño inventaría la mejor historia...
- Esa niña o niño sabe hacer bien las cosas difíciles que los demás niños todavía no sabemos hacer...
- Ese niño o niña puede resolver situaciones y problemas muy difíciles

El nombre de ese niño o de esa niña es:

3. Escalas y Cuestionarios de nominación por los padres:

- Cuestionarios para las familias. E. Infantil y E. Primaria. (Arocas y otros, 2002)
- Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres (Prieto y Fernández, 2001)
- GATES. Escala de Evaluación de Superdotados (Gilliam y otros, 1996)
- Cuestionario para padres. Test de screening para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual (Benito y Moro, 2002)

Ejemplo de Cuestionario para las familias de Educación Infantil y Primaria (Arocas y otros, 2002)

Objetivo

Recoger información de la familia, referente a aspectos como desarrollo evolutivo, preferencias de actividades en el ámbito familiar...

Es conveniente enviar los cuestionarios junto con un escrito motivando a las familias y con la autorización para que se les apliquen las pruebas de nominación y el Test de Raven -R. Así mismo se le ofrece ayuda y colaboración en caso necesario.

Cumplimentación

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

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

Corrección

- Cada ítem del cuestionario tiene un código que corresponde al área concreta que se está valorando. Se sumarán de forma independiente los resultados de cada una de las áreas, exceptuando los ítems con código DS, que se han incluido con el propósito de que las familias no conocieran el objetivo de esta técnica.
- Cada ítem del cuestionario cumplimentado por las familias tiene un código que responde al área concreta que se está valorando.
- Se sumarán de forma independiente los resultados de cada una de las áreas (en el cuestionario aparecen agrupadas) y se consideran exclusivamente los resultados que igualen o superen las siguientes puntuaciones:

CÓDIGO	ÁREAS	PUNTUACIONES
CA	Capacidad de aprendizaje	21
C	Comunicación	16
CR	Creatividad	28
CS	Competencia Social	16

Cuestionario para las familias

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

Una vez cumplimentado el cuestionario, entrégueselo al tutor de su hijo

Gracias por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

FECHA DE NACIMIENTO:

COLEGIO:

DATOS GENERALES:

¿A qué edad dijo sus primeras palabras?

¿A qué edad dijo las primeras frases?

¿A qué edad fue capaz de mantener una conversación?

¿A qué edad aprendió a mantenerse limpio (control del esfínteres), de día y de noche?

¿A qué edad empezó a escribir alguna palabra?

DS1	Prefiere los juegos con mucha actividad	1	2	3	4
CA2	Siente un afán y un placer evidente por la lectura. A menudo pide libros propios de una edad más avanzada	1	2	3	4
CA3	Demuestra una memoria excelente en todas las facetas de la vida cotidiana	1	2	3	4
DS4	Es distraído, en ocasiones le cuesta prestar atención a aquello que se le dice	1	2	3	4
CA5	Se concentra con facilidad e incluso se aísla cuando realiza actividades que le interesan	1	2	3	4

CA6	Está muy interesado por lo que le rodea. Les sorprende frecuentemente con preguntas de una madurez superior a su edad	1	2	3	4
CA7	A pesar de llevar unas calificaciones aceptables es frecuente oírle decir que se aburre en clase	1	2	3	4
CA8	Destaca por su afición y facilidad para resolver crucigramas, jeroglíficos, puzzles complicados, etc., o en juegos donde incide un alto componente intelectual	1	2	3	4
C9	Es capaz de mantener conversaciones de cierta dificultad y encontrar distintas conexiones entre ellas.	1	2	3	4
DS10	Es cuidadoso con sus juguetes	1	2	3	4
C11	Se expresa con un lenguaje rico y fluido. Su vocabulario es muy avanzado y además lo utiliza de forma correcta	1	2	3	4
C12	Es muy bueno en actividades como redacciones, elaborar diálogos, inventar cuentos, historias, etc	1	2	3	4
C13	Es capaz de narrar una experiencia vivida, o una película que ha visto, de forma clara e interesante	1	2	3	4
C14	Se muestra muy hábil en comprender explicaciones e ideas de las conversaciones de los adultos	1	2	3	4
CR15	Puede expresar ideas y contar historias fruto de una gran imaginación	1	2	3	4
CR16	Se sorprenden por la originalidad que muestra en dibujos, respuestas, comportamientos, etc	1	2	3	4
CR17	Colecciona, investiga y experimenta con los medios que tiene a su alcance o con los que solicita y le proporcionan los padres	1	2	3	4
CR18	Suele contar cosas que le han ocurrido añadiendo una buena dosis de imaginación, aunque con orden y coherencia	1	2	3	4
DS19	Le gusta ir al colegio	1	2	3	4

Estos son unos pocos ejemplos de cuestionarios que pueden ser cumplimentados por los alumnos, por las familias y por los compañeros de entre los múltiples y variados que encontramos en los equipos de orientación y en la web, como los ya referenciados del Instituto Internacional de las Altas Capacidades.

En relación a las pruebas estandarizadas o Test, comprobamos que también es abundante el número y la tipología existentes; a continuación se relacionan algunas:

Pruebas para el Diagnóstico psicopedagógico en Educación Infantil

Aspectos a evaluar:

- Estudio del desarrollo evolutivo del niño: a través de la entrevista y cuestionarios de observación.
- Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje escolar:

Desarrollo cognitivo e intelectual:

- Stanford – Binet Intelligence Scale
- WIPPSI. Escala de inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria
- MSCA. Escala Mc Carthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños
- CMMS. Escala de Madurez Mental de Columbia
- Batería de Evaluación de Kaufman para niños K - ABC

Desarrollo motor:

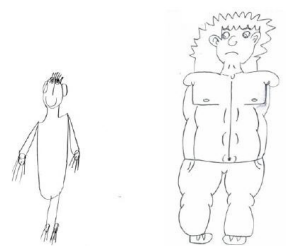
- Prueba de Motricidad de McCarthy

Procesamiento de la información:

- Test del Árbol de Koch

Socialización y adaptación familiar y escolar: entrevistas / dibujo:

- Test de la Figura Humana de Goodenough
- Test de la Familia de Corman



Personalidad:

- ESPQ (Early School Personality Questionnaire de Coan y Cattell)

Aptitudes escolares:

- Test Boehm de Conceptos Básicos
- Pruebas de Diagnóstico Preescolar de M^a Victoria de la Cruz
- Test de Aptitudes Cognitivas Primarias, Forma I
- Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños
- AEI-Aptitudes en Educación Infantil de M^a Victoria de la Cruz

Vocabulario:

- Test de vocabulario en imágenes, Peabody
- Pruebas de vocabulario de GIPSY
- Pruebas de vocabulario de Stanford – Binet

Creatividad: a través de cuentos que inventan y dibujan a través de sus juegos

Pruebas para el Diagnóstico psicopedagógico en Educación Primaria

Estudio de las características del estudiante y desarrollo evolutivo:

- GATES: Escala de Evaluación de niños y adolescentes superdotados (Gifted And Talented Evaluation Scales)
- SCRBS: Escala para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores (Scales for Rating the Behavioural characteristics of Superior Students, de Renzulli)
- EDAC: Escala de Detección de sujetos con Altas Capacidades
- GES: Gifted Evaluation Scale

Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje:

Desarrollo cognitivo e intelectual:

- K - BIT: Test Breve de Inteligencia de Kaufman
- WISC-IV: Escala de Inteligencia Wechsler
- RIAS: Escala de Inteligencia de Reynolds
- CMMS: Escala de Madurez Mental de Columbia
- K – ABC: Batería de Evaluación de Kaufman para niños
- Matrices Progresivas de RAVEN
- Test G de Cattell

Socialización y adaptación familiar y escolar:

- Test de la Familia de Corman
- H-T-P (casa, árbol y persona)
- Test Pata Negra
- Cuestionario TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

Personalidad:

- CPQ: Cuestionario de Personalidad de Niños

- ESPQ: Cuestionario Factorial de Personalidad

Aptitudes Escolares:

Test de Aptitudes Múltiples:

- PMA: Test de Aptitudes Mentales Primaria
- TEA: Test de Aptitudes Escolares
- EFAI: Evaluación Factorial de las Aptitudes Escolares
- BAPAE: Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar

Test de Aptitudes Específicas:

- Test de Aptitudes Musicales de Seashore
- Test de Apreciación de Dibujos de Graves
- Test de Aptitudes Artísticas de Meyer
- Test de Artes Visuales de Leweren
- Test de Aptitudes Mecánicas de McQuarrie
- Test de Talentos Específicos
- ITPA: Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

Estrategias cognitivas:

- CEA: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje
- CHTE: Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio
- ACRA: Estrategias de Aprendizaje

Creatividad:

- TAEC: Test para Evaluar la Creatividad
- TCI: Test de Creatividad Infantil
- CREA: Test de Inteligencia Creativa

Comes y otros (2008) incluyeron una clasificación de las diferentes pruebas:

Nombre	Objetivo	Edad	En qué consiste	Tipo test
Wechsler (WPSSI, WIAS, WISC)	Medir el desarrollo y la ejecución intelectual	Niños de 5 a 15 años	Dependiendo de la escala 6 o 12 pruebas: cociente verbal y manipulativo	Psicométrico
Bayley (BSID)	Evaluar el desarrollo infantil	Niños de 0 a 2,5 años	3 escalas: mental, psicomotricidad y comportamiento	Psicométrico
Raven (CMP)	Analizar la orientación espacial	Niños de 4 a 11 años	36 matrices espaciales a las que les falta una de sus partes	Psicométrico
McCarthy	Medir el funcionamiento intelectual general	Niños de 2 a 8 años	18 subpruebas: aptitudes y psicomotricidad	Psicométrico
Catell (Test de Factor g)	Medir la capacidad mental	Escala 1: 4- 8 a. Escala 2: 8-14 a.	Escala 1: 8 pruebas (clasificación, errores, identificación...) Escala 2: 4 subtests (matrices, series condiciones...)	Psicométrico
Filho (ABC)	Comprobar la madurez para el aprendizaje de la lectura y la escritura	Alumnos de 5 a 8 años	8 subtests: coordinación vasomotora, memoria visual, comprensión, lenguaje expresivo...)	Psicométrico
Kauffman (K-ABC)	Medir la inteligencia y el rendimiento a través de la resolución de problemas	Alumnos de 2 a 12 años	16 subtests: 3 escalas (de procesamiento simultáneo, secuencial y de conocimientos)	Psicométrico
Crespo y Sueiro (TR3S)	Evaluar el nivel académico en las principales áreas	Alumnos de 8 a 18 años	Pruebas: lengua, matemáticas, sociales y ciencias	Psicométrico
Torrance (TTCT)	Valorar la imaginación mediante el lenguaje y el dibujo	Alumnos de 3 a 16 años	2 pruebas: verbal (7 subtests); Figurativa (3 subtests)	Psicométrico
Artola y otros (PIC)	Evaluar la imaginación creativa	Alumnos de 12 a 18 años	4 tests: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad	Psicométrico
Corbalán y otros (CREA)	Medir la capacidad de generar cuestiones	Niños, adolescentes y adultos	Material gráfico a partir del cual el alumno elabora preguntas	Psicométrico
Fernández-Ballesteros, Calero, Campillonch y Belchí	Evaluar el potencial de aprendizaje a partir de una tarea de razonamiento analógico	Niños a partir de 10 años, adolescentes y adultos	68 ítems similares a los del test de Matrices Progresivas de Raven	Psicométrico
Lidz & Jepsen (ACFS.)	Evaluar procesos de aprendizaje basados en el currículum	Niños de 3 a 5 años	6 subescalas de aprendizajes básicos (percepción, memoria...)	Psicométrico
Bennet, Seashore y Wesman (DAT-5)	Evaluar las aptitudes intelectuales básicas	Alumnos a partir de 14 años	Pruebas: razonamiento verbal, numérico, abstracto...	Psicométrico
Seashore	Evaluar el talento musical	Alumnos a partir de 9 años	Pruebas: intensidad, tono, timbre, memoria tonal...	Psicométrico
Rubio y Santacreu (TRASI)	Evaluar el razonamiento general secuencial y la inducción	A partir de los 18 años	98 ítems: a cada sujeto se le aplican aquellos más adecuados (aplicación informática)	Psicométrico
De la Cruz, M ^a V (BAPAE)	Evaluar las aptitudes para el aprendizaje	1: de 6 a 7 años 2: de 7 a 8 años	Pruebas de aptitud verbal, numérica y perceptiva)	Psicométrico
Porter y Catell (CPQ)	Evaluar distintas dimensiones de la personalidad	Niños de 8 a 12 años	13 escalas: 140 ítems	Psicométrico
Eysenck (EPQ)	Mide tres dimensiones de la personalidad	Niños de 6 a 12 años	Evaluar la extraversión, la dureza y la inestabilidad	Psicométrico
Schuerger (16PF-APQ)	Conocer el estilo de personalidad y las preferencias del alumno para su orientación	Alumnos de 12 a 20 años	15 escalas de personalidad y 1 de razonamiento. Preferencias ocupacionales y problemas personales	Psicométrico

Tabla 1. Instrumentos para la evaluación psicopedagógica. Medidas objetivas

Pero como todo, los test también tienen sus puntos fuertes y debilidades; así lo reflejan Pérez, Domínguez y Díaz (1998) en un estudio sobre las ventajas y limitaciones de los procedimientos de identificación más usuales, tanto en los sistemas o pruebas subjetivas:

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES			
Sistemas o prueba subjetivas			
Procedimiento	Ventajas	Limitaciones	Observaciones
Cuestionarios, inventarios, escalas de observación.	Fáciles y rápidos de administrar.	Falta de fiabilidad.	Son necesarios en los primeros pasos de la identificación y como material complementario.
Informe de profesores (Sin formación específica)	Bajo coste económico y rapidez de aplicación.	Falta de exactitud, suelen confundir superdotación con rendimiento académico.	Es una fuente de información necesaria.
Informe de profesores con formación específica o de expertos.	Predicciones exactas. Incremento de fiabilidad.	Hay poco personal especializado.	Es una de las mejores formas de identificación.
Informe de los padres.	Conocen muy bien al niño y pueden ser precisos en sus observaciones.	No siempre son capaces de interpretarlas "objetivamente". Desconoce las características de la superdotación.	Son imprescindibles para analizar datos evolutivos.
Nominaciones de compañeros.	Son un buen índice de la capacidad social y de liderazgo.	A veces, los niños, y especialmente las niñas, de alta capacidad las esconden ante sus compañeros	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios
Autobiografías, informes personales, entrevistas.	Son una fuente valiosa de información. Revelan sus intereses, logros y aspiraciones.	Subjetividad y empatía de quién lo valora.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios
Productos del niño. (Trabajos espontáneos, "portfolio").	Son trabajos propios que pueden expresar su capacidad sin estar mediatizados por el entorno.	No se les presta habitualmente atención.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios

Como en las objetivas:

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES			
Procedimiento	Ventajas	Limitaciones	Observaciones
Sistemas o pruebas objetivas			
Tests individuales de inteligencia.	Fiabilidad para diferenciar las características de la superdotación.	Son costosas de administrar. Algunas escalas tienen una fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población.	Los resultados deben tomarse como una estimación. Los resultados deben analizarse cuantitativa, cualitativa y comparativamente.
Tests colectivos de inteligencia.	Economía.	Sólo son buenos como método de "screening", nunca para tomar decisiones o establecer programas.	Se pueden usar para seleccionar casos detectados por nominaciones u otros indicios.
Test de creatividad y/o pensamiento inventivo.	Miden el pensamiento divergente.	Las pruebas estandarizadas tienen características muy diferentes en función de las diferentes concepciones de este área	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Test de ejecución y/o rendimiento.	Sirven para la identificación individualizada del talento académico.	Pueden no descubrir al superdotado al no puntuar alto en conocimientos escolares.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios y especialmente para los programas de intervención (ampliaciones, adaptaciones etc)
Test de aptitudes específicas.	Sirven para la identificación individualizado del talento	Sirven exclusivamente para un tipo de capacidades.	Son imprescindibles para determinar talentos.
Test de estrategias, cognitivas y metacognitivas.	Diagnostica el nivel y la calidad del procesamiento de la información.	Pueden ser manipuladas de forma "desiderativa". (Pueden contestar lo que piensan que se debe hacer, no lo que hacen).	Permiten intervenir mejorando y "equilibrando" procesos
Test de personalidad e intereses.	Son muy importantes en los casos de inadaptación.	Son costosos. Deben ser utilizados siempre por especialistas.	Son necesarios para una valoración completa.

La información recabada a través de las diferentes pruebas o test supone un gran interés en la detección de las altas capacidades y, aunque deben completarse con las pruebas realizadas por los profesionales sanitarios con el fin de obtener un Diagnóstico Clínico Integrado, en diferentes estudios recogidos por las mismas autoras Pérez, Domínguez y Díaz (1998) se refleja el nivel de eficacia de diversos sistemas para la detección del alumnado de Altas Capacidades:

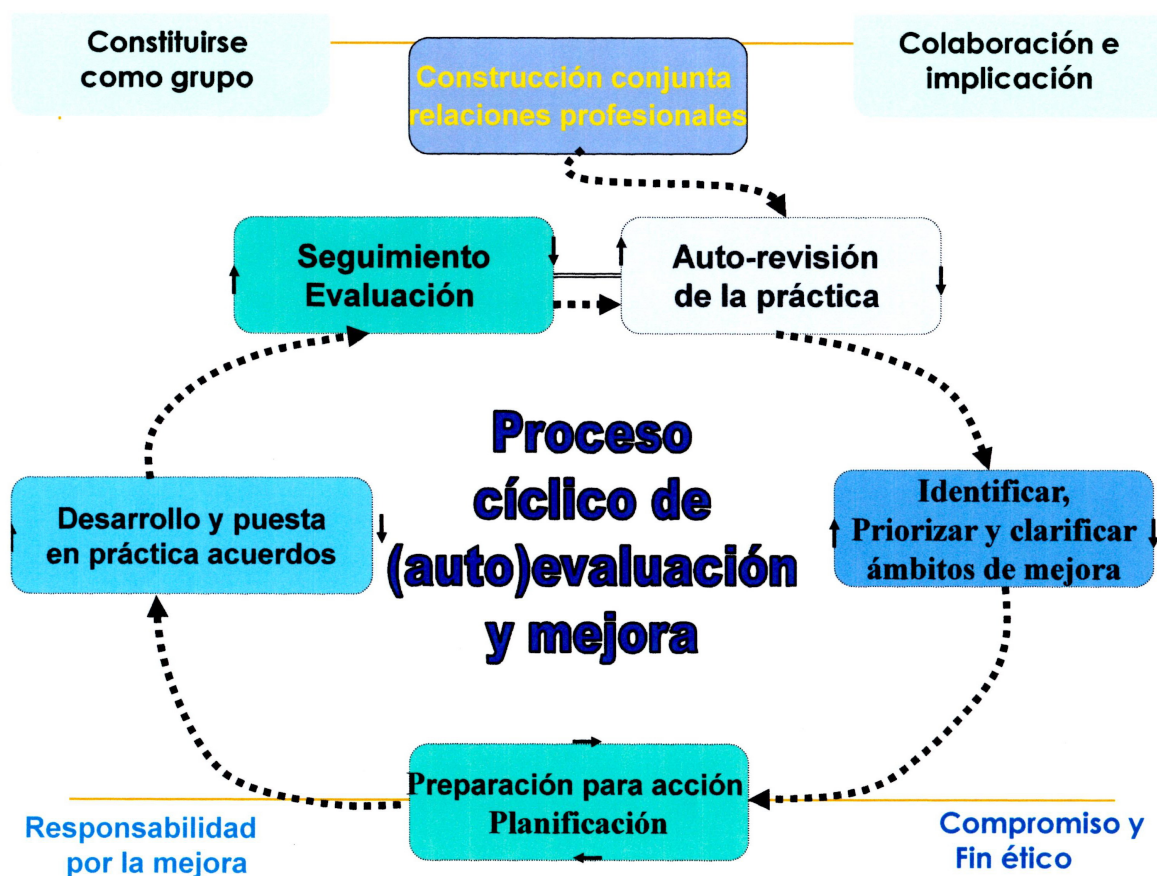
Sistemas o pruebas subjetivas	Nivel de eficacia
Nominación de los profesores	70 %
Nominación de los padres	60 %
Nominación de los compañeros	50 %
Pruebas informales de rendimiento	40 %
Autonominaciones (autobiografías y auto-informes)	60 %
Procedimientos formales o estandarizados	Nivel de eficacia
Pruebas individuales de inteligencia	90 %
Pruebas colectivas de inteligencia	64 %
Pruebas estandarizadas de rendimiento	78 %
Resultados escolares	78 %

11. ¿Cómo valoramos si hemos cumplidos los objetivos?

La evaluación continua y la autocrítica se consideran claves para la puesta en marcha del Plan de Detección de Altas Capacidades; estas acciones van a permitir realizar las modificaciones oportunas para que su puesta en marcha se lleve a cabo de la manera más correcta posible; el error forma parte de nuestro proceso de aprendizaje si se convierte en fuente de reflexión y de búsqueda de alternativas.

Esta evaluación del proceso y de los resultados a realizar en la puesta en marcha y en la aplicación del Plan debe ser llevada a cabo por todos los miembros participantes, cada uno en su medida y contexto.

Bolívar (1994) representa gráficamente cómo debe de ser un proceso de mejora, entendiéndolo desde una perspectiva cíclica donde los aprendizajes se incorporen como nuevas propuestas y los resultados retroalimenten los procesos y estrategias a eliminar o potenciar.



Sólo a través del seguimiento de este proceso cíclico de (auto) evaluación y mejora podremos desarrollar el Plan de Detección de Altas Capacidades garantizando un nivel considerable de éxito.

12. ¿Qué conclusiones podemos obtener de todo el proceso?



El presente trabajo ha pretendido promover un Plan de Detección de Altas Capacidades en un colegio de Educación Infantil y Primaria que quedaba contextualizado en el punto primero, y que podría ser el representante de cualquier centro educativo de estas etapas.

A lo largo del documento he realizado un recorrido sobre la conceptualización de las altas capacidades a lo largo de la historia, con el fin de entender mejor el punto en el que este tema se encuentra hoy en día.

Creo que, a tenor de lo expuesto en el trabajo sobre los avances de la neurociencia, ha quedado patente que el diagnóstico de las altas capacidades no puede quedar al margen de ésta y de las aportaciones que cada día más ofrece al terreno de la pedagogía y de la orientación educativa.

Otro de mis objetivos era conocer cómo quedan recogidos la identificación, el diagnóstico y la intervención con los alumnos de altas capacidades en el ámbito legal, tanto a nivel autonómico, como estatal, europeo e, incluso, internacional.









La relación de pruebas y ejemplificaciones de algunas de ellas, muestran el número de instrumentos de los que se dispone para identificar y diagnosticar a los alumnos con altas capacidades; algunas de ella de forma objetiva y otras de manera subjetiva, pero también válida como se ha reflejado en el apartado 10. Queda insistir, nuevamente, en la necesidad de incluir a los profesionales sanitarios como pieza clave en el diagnóstico final: el Diagnóstico Clínico Integrado; en este terreno todavía queda mucho por camino por recorrer, pero se avanza progresivamente en buena dirección.

La puesta en marcha del Plan de Detección de Altas Capacidades supone un largo y complejo proceso en el que intervienen numerosos protagonistas, pero no debemos perder de vista, incluso en las dificultades que pudieran ir surgiendo, que el objetivo final es el de mejorar nuestra práctica docente atendiendo a los alumnos en general y al alumnado con altas capacidades en particular en sus necesidades tanto del ámbito social, como emocional o cognitivo.

Y todo ello dentro de un contexto inclusivo, donde se respete la diversidad de las aulas bien sea en el ritmo de aprendizaje, en las estrategias empleadas, en la manera de adquirir conocimientos, en la personalidad o en el bagaje familiar, cultural o social que el alumno manifieste, etc.

El objetivo último de este Plan de Detección de Altas Capacidades es hacer hincapié en la necesidad de que la metodología de las escuelas cambie, que los profesores adquieran competencias y destrezas dentro de la atención a la diversidad y que los aprendizajes resulten motivadores, significativos, constructivos y útiles a los alumnos para que ninguno exclame como lo hace Mafalda en la viñeta que introduce este punto y, sobre todo, para erradicar el fracaso escolar, fomentar la autoestima, tanto de los docentes como de los alumnos, generar contextos eficaces y equitativos y procurar que su etapa educativa sea también una etapa de felicidad.

13. Bibliografía

-  Arocas, E. y otros (2002). Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades. Conselleria de Cultura e Eduació. Generalitat Valenciana.
-  Boletín Oficial del Estado (BOE) número 295, de 10 de diciembre de 2013.
-  Bolívar, A. (1994). “La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna” UNED, (pp. 251-282).
-  Comes, G. y otros (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. Revista de Educación Inclusiva, nº 1.
-  Domínguez, P. (2010). Inteligencia. Psicología de la Educación Aplicada. Madrid. CCS.
-  Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.), pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.
-  Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska. Waco, TX: Prufrock Press.
-  López Andrada y otros (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- 📖 Montilla, F. (1959). Teoría de la Educación. Valladolid. Gráficas Andrés Martín, S.A.
- 📖 Peguero, I. (2014). Niños superdotados: cómo descubrirlos. Aspectos Prácticos en Salud Mental Infanto Juvenil. Congreso Internacional “Ante la Gestión del Talento”.
- 📖 Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). “El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores”. Ministerio de Educación y Cultura. Salamanca.
- 📖 Pérez, L. y cols. (2006). Alumnos con Capacidad Superior. Experiencias de intervención educativa. Editorial Síntesis. Madrid.
- 📖 Rodríguez, C. y otros (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (1) 147-158.
- 📖 Sastre-Riba S. Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. Revista de Neurología 2011;52 (Suplemento 1): S11-8.
- 📖 Westerhoff, N. (2010). “La neurodidáctica a examen”. Mente y cerebro 44/2010.
- 📖 Varios autores (2014) Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva”. Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades en Convenio de Colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

14. Enlaces citados a lo largo del documento

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IE0963&rid=5>
(Dictamen del Comité Económico y Social Europeo, enero 2013)

http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/15/000386194_20110915015838/Rendered/PDF/644870WP00SPAN00Box0361538B0PUBLIC0.pdf
(Informe del Banco Mundial)

http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas_educativas_sobre_superdotacion.pdf
(Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos)

<https://www.youtube.com/watch?v=tenPIpNyZnE>
(Testimonio: “Altas capacidades intelectuales, la historia de José Carlos”)

<https://www.youtube.com/watch?v=e-kiXVk0gik>
(Testimonio: “El drama de tener un niño superdotado”)

https://www.youtube.com/watch?v=0u40_fwXoQg
(Testimonio: “¿Cómo es un día normal en un niño superdotado?”)

<https://www.youtube.com/watch?v=P530uD-ZtUk>
(Testimonio: “Carlos, superdotado, nos habla de su colegio”)

https://www.youtube.com/watch?v=uQM6_ecNFc4

(Testimonio: “Porque los niños se aburren en clase”)

http://www.altacapacidades.es/insti-internacional/La_Deteccion.html

(Instituto Internacional de las Altas Capacidades)