

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Alumnado de AACC



NO SE PUEDE PONER LÍMITES AL APRENDIZAJE

BEGOÑA BEATRIZ MIGUEL PÉREZ

En estas páginas, se ha empleado el género masculino por razones de agilidad, sin intención alguna de discriminación por razón de sexo.

MITOS

A continuación, se expondrán una serie de **mitos** bastante comunes en el ámbito social y educativo, que operan como creencias erróneas, aunque la persona que sostiene el mito las considere certeras. Los mitos van a ser un obstáculo de primer orden a la hora de considerar a algunas personas como de AACC y no serlo, o descartar a quien sí puede serlo, pero las ideas preconcebidas no permiten verlo. Los mitos funcionan como gafas desenfocadas y hasta no ajustar el foco, se cometen errores y hasta injusticias. El conocimiento y la experiencia son las fuentes que permiten obtener el enfoque adecuado.

El superdotado lo hace todo bien.

Los superdotados son “Superhombres” o “Supermujeres”.

Los superdotados son débiles físicamente; socialmente incompetentes; de intereses rígidos; inestables emocionalmente.

El estudiante superdotado tiene éxito sin atención especial, por eso, se deben dedicar las atenciones especiales para los niños con dificultades.

Los niños se aburren en la escuela; tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación.

Todos los alumnos de altas capacidades han sido precoces y cuanto más precoces, más inteligentes.

Pertenecen a clases sociales altas.

Son fríos, distantes y calculadores. *Frikis* de las ciencias.

No hace falta hacer mucho más si solo es precoz. Se adaptará, mejor no intervenir.

Se muestran engreídos y sabelotodo.

Tener AACC va a suponer un problema para todos. Se aburren y fracasan.

Teniendo actividades que les enriquezcan en su tiempo libre, ya están cubiertos.

No puede ser que tenga AACC y dificultades de aprendizaje.

Los alumnos de AACC son iguales.

Los alumnos de AACC son alumnos brillantes y eso significa, demostrarlo.

Todo es cuestión de genética, de ser o no ser.

Todo es cuestión de estimulación, por lo que, con entrenamiento una persona puede hacerse de AACC.

Todo el mundo tiene talento.

Hay más chicos que chicas de AACC.

EL CEREBRO DE AACC

Los neurocientíficos tienen gran interés por comprender el cerebro de los niños de AACC, por saber qué le diferencia de los coetáneos con una inteligencia media, qué recursos neuronales hacen posible que muestren su talento intelectual o qué procesen más cantidad de información que la mayoría. Muchas de estas preguntas van encontrando respuesta gracias a los nuevos avances en técnicas de neuroimagen, siendo utilizadas por la **neurociencia**, que es el conjunto de disciplinas científicas que estudian el sistema nervioso con el fin de comprender mejor los mecanismos que regulan el control de las reacciones nerviosas y del comportamiento del cerebro.

Gracias a la neurociencia aplicada a la educación sabemos que la motivación y los retos son capaces de activar determinadas zonas del cerebro que ayudan en el proceso de aprendizaje, que aprendemos más y mejor en interacción con otras personas que de forma individual o que el cerebro necesita emocionarse para aprender, siendo vehículo para ello, la novedad, la sorpresa, la curiosidad o la creatividad. A partir de estos conocimientos, más los aportados por la educación y la psicología, surge la **neurodidáctica**, también llamada **neuroeducación**, una disciplina puente entre la neurología, las ciencias de la educación y la psicología educativa. La neurodidáctica sirve para desarrollar y

aplicar nuevas metodologías que optimicen el aprendizaje en el aula, pero antes de nada, debemos conocer cómo funciona el cerebro en distintas etapas del desarrollo, y más en concreto, por el tema que nos ocupa, cómo es el cerebro de una persona de AACC a nivel estructural y funcional. Para desarrollar este contenido, se hará uso de la información recogida en www.lamentemaravillosa.com, comenzando por una parte general sobre el cerebro triuno y siguiendo con información más específica sobre algunas características del cerebro de AACC, para cerrar con unas implicaciones educativas que se derivan de lo expuesto.

El cerebro triuno

El cerebro triuno o triúnico es un concepto desarrollado por el neurocientífico Paul MacLean (1969) para hacer referencia a las tres partes o cerebros especializados en los seres humanos. Estas partes se desarrollan en diferentes momentos del ciclo evolutivo, por eso se dice que se crean de abajo hacia arriba, desde las partes más antiguas y primitivas del cerebro, hasta las partes más evolucionadas y recientes.

A continuación, se describirán las diferencias y características de cada uno de los cerebros, pero antes, hay que señalar que no son partes totalmente diferenciadas, al contrario de lo que se exponía en uno de los neuromitos, que la divulgación de la neurodidáctica trata de erradicar. El cerebro no funciona como un conjunto de piezas en la que cada una se relaciona con una función. Esta visión, no es cierta por motivos anatómicos, fisiológicos y funcionales, pero el más evidente es que atenta contra la propia plasticidad y adaptabilidad del cerebro a las experiencias. El cerebro trabaja y se desarrolla como un conjunto de numerosas redes en las que cada uno de sus nodos participa en diversas tareas. En función de las necesidades, aprendizajes y genética predominan en cada instante unas redes sobre otras.

El cerebro reptiliano

El cerebro reptiliano es conocido como el antiguo cerebro animal. Se encuentra en el **tronco cerebral**, justo encima del lugar en el que la médula espinal accede al cráneo. Es la parte más primitiva del ser humano y comienza a desarrollarse en el útero, por lo que influye en todo lo que pueden hacer los recién nacidos (respirar, comer, dormir, despertar, llorar, ...).

El tronco cerebral, junto con el hipotálamo, controla los niveles de energía del organismo, lo que llamamos, **homeostasis**, un término que hace referencia al mantenimiento del equilibrio interno. Las funciones que controla el cerebro reptiliano son fundamentales, a pesar de que su importancia queda un tanto relegada si nos ponemos a pensar en las funciones más avanzadas de nuestra mente, como el pensamiento abstracto.

Muchos problemas psicológicos están relacionados con dificultades en estas funciones básicas que mantiene el cerebro reptiliano. Por eso, en cualquier tratamiento de trauma se debe tener en cuenta o, si no, todo el organismo se verá abocado al desequilibrio.

El cerebro emocional o límbico

El área límbica se encuentra situada justo encima del cerebro reptiliano, en el centro del Sistema Nervioso Central (SNC) y comienza a desarrollarse desde que nace el bebé. En función de la experiencia, la composición genética y el temperamento innato del niño, se conforma su cerebro emocional.

Las emociones intensas activan el sistema límbico, concretamente el área de la amígdala. La **amígdala** es quién se encarga, entre otras emociones, de avisarnos de peligros y activar el miedo, poniendo en marcha distintas respuestas:

- Desencadena la cascada de hormonas del estrés.
- Desencadena impulsos nerviosos.
- Eleva el ritmo cardíaco.
- Aumenta de consumo de oxígeno.
- Prepara al cuerpo para luchar o escapar.

Algunas personas que se han enfrentado a alguna situación traumática registran la amenaza, pero su mente consciente continúa como si nada hubiera pasado. A pesar de que la mente puede aprender a ignorar los mensajes del cerebro emocional, las señales de alarma del cuerpo no se detienen, y el cerebro emocional sigue funcionando.

Las dos partes del cerebro triuno (reptiliano y emocional) se encargan de registrar las vivencias, manejar nuestra fisiología e identificar y experimentar sensaciones de confort, seguridad, amenaza, hambre, fatiga, deseo, placer, dolor....

El cerebro racional

También conocido como **neocórtex**. Es el que más nos diferencia del resto de animales. Aquí se encuentra la **corteza prefrontal**, que es la encargada de la planificación, anticipación, percepción del tiempo y del contexto, inhibición de acciones inadecuadas y distractores o comprensión empática, todas ellas, tareas propias de las **funciones ejecutivas**, timonel de nuestras conductas y emociones. Los **lóbulos frontales** (sede de las funciones ejecutivas) forman parte del cerebro racional y equilibran el límite entre los impulsos y el comportamiento aceptable en una determinada situación, pudiendo inhibir o regular estados emocionales que pudieran resultar inadecuados en determinados momentos o determinar la respuesta más eficaz en una situación de peligro, donde está activo el cerebro reptiliano y límbico.

Los pocos estudios sobre superdotados explican que, la neurobiología del superdotado se caracteriza por un elevado funcionamiento del cortical prefrontal, dentro de una red bilateral frontoparietal, la cual, entre otras cosas, provoca una capacidad ejecutiva más elevada, que implica la existencia de una memoria de trabajo que la hace ser más eficaz.



Lóbulo Frontal

En muchas ocasiones, el cerebro racional no puede “calmar” al cerebro emocional simplemente a través del conocimiento y la comprensión de lo que le ha sucedido, produciéndose verdaderos “tsunamis” emocionales. Además, para

muchas personas les resulta más fácil contar lo que les han hecho que darse cuenta, sentir y poner palabras a la realidad de su experiencia interna. Vemos entonces, la importancia de que exista una adecuada coordinación entre ambos cerebros: emocional y racional.



Los tres cerebros

El modelo del cerebro triuno clásico de MacLean, considera, por tanto, que nuestro cerebro humano es el resultado de un proceso estratigráfico, de suma de capas sucesivas: el cerebro instintivo reptiliano, el más profundo y primitivo; al que se superpone un cerebro emocional e intermedio y, sobre ese, se deposita un cerebro racional y moderno. Actualizando esta teoría, llegamos a una realidad: no es posible separar la emoción y la razón de forma clara. Por otro lado, la idea de una aparición de estructuras nuevas y complejas en un proceso de creación sucesiva no sería fiel al proceso evolutivo, proceso que funciona reorganizando los circuitos existentes, dotándolos de mayor complejidad y asumiendo nuevas funciones.

Su corteza cerebral se desarrolla más despacio

Este dato es llamativo. Algo que ha dejado claro la neurociencia y que pudo verse ya con Albert Einstein es que las personas con un elevado CI no tienen un cerebro más grande. Es más, **se ha visto que los niños con altas capacidades suelen presentar una corteza cerebral más delgada**. Ahora bien, el desarrollo de esta capa se va espesando y engrosando de forma lenta, pero paulatina, hasta llegada la adolescencia.

En los niños con un CI «normal» sucede lo contrario. En la infancia más temprana presentan una corteza más gruesa. Llegados los 12 o 13 años esta área tiende a menguar y a reducir su tamaño. ¿Qué significa esto? Básicamente que **el cerebro**

de un niño con elevadas capacidades se va sofisticando y especializando con el tiempo. *Su momento de mayor potencial es la adolescencia.*

Las regiones del cerebro están especializadas

Los niños con altas capacidades presentan además un mayor volumen de materia gris en ciertas regiones cerebrales. La materia o sustancia gris tiene que ver con la cognición, la **inteligencia** y con nuestra capacidad para procesar la información. Esto significa básicamente que, los alumnos con superdotación tienen más habilidades para manejar datos, analizarlos y extraer conclusiones.

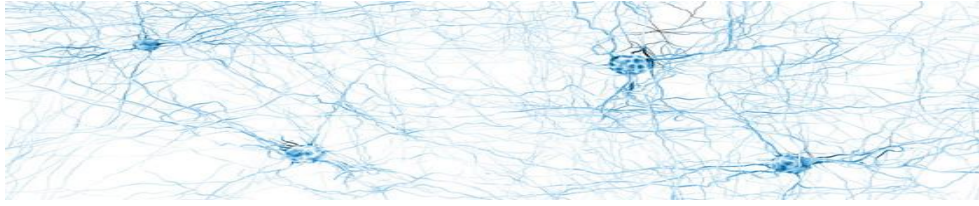
En el cerebro, hay 28 regiones relacionadas con nuestra habilidad para razonar, actuar, focalizar la atención y reaccionar ante los estímulos sensoriales externos. **Los niños con altas capacidades presentan una mayor especialización en cada una de estas áreas.**

Mayor conexión neuronal

Mientras que la materia gris es la que contiene y maneja la información, la materia o **sustancia blanca** es la que la mueve y facilita la conexión entre neuronas. Ya podemos adivinar, por tanto, que en el cerebro de los niños superdotados esta es sin lugar a duda una de sus características más notables. **Su eficiencia neuronal es enorme.**

Tienen, por así decirlo, muchas más carreteras y autopistas neuronales para conducir datos, información y conceptos. Además, son vías intercomunicantes, un entramado amplísimo, sofisticado e hiperconectado donde todo funciona muy muy rápido. Ahora bien, esta característica también tiene sus desventajas.

A veces, pueden surgir atascos. Es decir, el niño con alta capacidad se puede sentir colapsado ante tanta información procesada, ante tantas relaciones que lleva a cabo entre unas ideas y otras. De ahí, que a veces quede bloqueado ante tantas hipótesis e inferencias. **Tiene tanta actividad mental y neuronal** que a menudo, puede tardar mucho más en entregar un examen e incluso en responder una pregunta en apariencia simple. Algo similar sucede, a la hora de **tomar decisiones** ya que el alumno con AACC coteja muchas más posibilidades y consecuencias, siendo más complicado priorizar y escoger una opción de forma rápida en el groso de un gran volumen de información que, además, está ligada a aspectos emocionales pues, cuando elegimos, existe un balance entre “razón” y “corazón” que, en muchas ocasiones, no es fácil de dirimir.



La plasticidad cerebral, su mayor ventaja

Gran parte de los trabajos neurocientíficos resaltan la gran plasticidad que presenta el cerebro de los niños con altas capacidades. Tal y como hemos señalado al inicio, su **corteza cerebral** crece más despacio, se especializa y va cambiando de forma constante. Se van creando nuevas conexiones, nuevas carreteras de forma gradual para facilitar el aprendizaje.

Cuando un niño presta atención a una nueva experiencia, su cerebro cambia, se especializa, se construyen nuevas vías, caminos neuronales para comunicar áreas, regiones, estructuras. **La plasticidad de los niños superdotados es tan maravillosa que muchos neurólogos señalan que son mentes en continuo crecimiento.**

Para concluir, **algo que merece tener en cuenta sobre lo analizado, es la forma en que madura el cerebro de los niños superdotados. Es gradual pero sofisticado y tiene su pico en la adolescencia.** Mientras los niños con un CI normal lo tienen sobre los 5 o 6 años, son los adolescentes con altas capacidades los que exigen mayores demandas llegada esta edad.

Necesitan, ante todo, de un entorno favorecedor que les permita potenciar aún más sus capacidades, impulsar su plasticidad cerebral. Si lo que rodea al menor, es un entorno estructurado y poco ajustado a su potencial, lo más común es que tienda al ostracismo y la frustración.



shutterstock.com • 717944164

Sus mentes son más sensibles, más despiertas, más rápidas y complejas, y a la vez, más frágiles

Un cerebro más excitable

Debido a la alta sensibilidad y al procesamiento de gran volumen de información, su cerebro se encuentra, en muchas ocasiones, hiperexcitado, generando en él, reacciones intensas debido a la activación de la amígdala y de su cerebro reptiliano, pero con menor capacidad para inhibir o equilibrar las consecuencias que esta activación tiene, porque su lóbulo frontal aún es inmaduro para hacer esa función. El resultado es una alta reactividad, se observa en los pensamientos que surgen a gran velocidad sin inhibición para comentarlos en voz alta o preguntar, susceptibilidad al percibir amenazas en el entorno, impaciencia, generatriz de variadas ideas, pero falta de planificación y organización para llevarlas a la práctica, dificultad para tomar decisiones por muchas explicaciones completas que ofrezca, etc.

Algunas **implicaciones educativas** que se derivan de estas explicaciones, son:

- La importancia de que los docentes conozcan cómo funciona el cerebro del niño con AACC para adaptar las explicaciones, los materiales, la metodología, o tan solo, para comprender ciertas conductas.
- La teoría del cerebro triuno nos ayuda a entender que hay cosas que no son capaces de hacer hasta que la parte prefrontal del neocórtex no esté bien desarrollada, pero sí podemos ayudarles a sacar el máximo partido a su cerebro y, mostrar estrategias que les permitan manejar y equilibrar sus funciones.
- Necesidad de que el aula ofrezca seguridad física y emocional. Este clima va a repercutir positivamente en su cerebro que no necesitará activarse a “modo de supervivencia” ante posibles amenazas. Difícilmente podrá un alumno de AACC demostrar de lo que es capaz si el clima de aula es limitante, atemorizante o juicioso. Es aquí, donde ponemos la alerta en posibles vivencias de acoso, rechazo o burla, que a veces, soporta el alumno de AACC.

- El funcionamiento unificado de los tres cerebros, nos lleva a la necesidad de planificar actividades en las que la información llegue por diferentes canales, conquisten la atención del alumno y consideren las emociones como protagonistas con pleno derecho, ayudando así al alumnado a poner nombre a sus emociones, vivencias y estados, lo que va a favorecer las conexiones del sistema límbico con el neocórtex, entramadas redes que necesitan fortalecerse y desarrollarse para conseguir un mayor equilibrio en el alumno de AACC y una disminución de las disincronías que suelen manifestar- falta de sincronización en las diferentes áreas de desarrollo-. Sobre las disincronías, se hablará más adelante.

RASGOS IDENTIFICATIVOS

A continuación, señalaremos unos indicadores generales y seguidamente, indicadores por etapas diferenciadas. Si su lectura, hace emerger sospechas de que un alumno posee el perfil de AACC, realizaríamos la **derivación** pertinente a los servicios de orientación educativa para su evaluación psicopedagógica, previo consentimiento familiar.

Se detallan a continuación algunos rasgos cognitivos de las personas con altas capacidades intelectuales, si bien hay que tener presente que, tanto con altas capacidades como sin ellas, cada individuo tiene su propia personalidad que le hace diferente a los demás.

- Muy observador.
- Extremadamente curioso.
- Intereses intensos.
- Excelente memoria.
- Gran capacidad de atención.
- Excelentes habilidades de razonamiento abstracto.
- Poderes de abstracción, conceptualización y síntesis bien desarrollados.
- Capacidad para ver relaciones entre ideas, objetos o hechos, rápida y fácilmente.
- Pensamiento fluido y flexible, elaborado y original.

- Excelentes habilidades de solución de problemas.
- Aprendizaje rápido, con poca práctica y repetición.
- Imaginación inusual y/o vívida.
- Aprenden con rapidez cuando están interesados.
- Amplio vocabulario.
- Indagación sobre temas atractivos.
- Fuerte deseo de comprender.

Principales rasgos sociales y emocionales

- Interés por temas filosóficos y sociales
- Altamente sensible, emocional y hasta físicamente
- Preocupación por la equidad y la justicia
- Perfeccionista
- Enérgico
- Sentido del humor bien desarrollado
- Usualmente motivado intrínsecamente
- No conformista con lo convencional
- Interés por los temas perennes de la humanidad: la muerte, la existencia...

Loa **indicadores por etapas y áreas:**

Indicadores por etapas y áreas

A continuación, se van a exponer indicadores por etapas y ámbitos, utilizando para ello, el documento elaborado por Orientación Andújar “*Estrategias de identificación en el aula e indicadores por etapas*” (2017).

Indicadores en la Educación Infantil

Indicadores referidos al ámbito cognitivo

- Posee un vocabulario inusual para su edad: rico, preciso, elaborado.
- Comprende de manera precoz las relaciones causales.
- Resuelve problemas y aprende por intuición utilizando métodos diferentes a sus compañeros.

- Reconoce números o letras antes de lo esperado para su edad.
- Aparece en ellos de forma temprana el concepto de cantidad y número. Pueden llegar a desarrollar métodos propios de cálculo y resolución de problemas.
- Aprende precozmente y de forma autónoma (inductivamente) a leer y a escribir.
- Posee una buena expresión oral y alta capacidad para seguir una conversación.
- Desarrolla prontamente el lenguaje.
- Tarda menos que el resto de los niños/as en hacer las tareas.
- Es capaz de adquirir conocimientos en profundidad.
- Puede sorprender por haber adquirido aprendizajes por su cuenta: lectura, algoritmos...
- Llega a adquirir conceptos abstractos difíciles para su edad cronológica.
- Manifiesta interés por juegos reglados y de construcción.
- Algunas veces le cuesta irse a la cama y puede necesitar dormir menos tiempo. Este aspecto está relacionado con la activación cerebral y las fases del sueño.
- Posee buena memoria: recuerda cuentos, canciones, relatos, explicaciones, datos... Indicadores referidos a la creatividad e imaginación.

Indicadores referidos a la creatividad e imaginación

- Realiza preguntas inusuales por su diversidad, originalidad, profundidad o nivel de abstracción
- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.

- Inicia, compone o adapta juegos, música, palabras, discursos, etc., libre de la influencia de la familia o el profesorado.
 - Es muy hábil en hacer rompecabezas y puzzles.
 - Demuestra creatividad y originalidad en sus producciones tanto artísticas como en otros ámbitos de trabajo.
 - La frecuencia de estas producciones creativas van aumentando con la edad.
- Indicadores referidos al ámbito socioemocional
- Tiende a arreglar los “conflictos”.

Indicadores referidos al ámbito socioemocional

- Manifiesta preocupación por temas como la muerte, el universo y la trascendencia.
- Sensibilidad ante los problemas o el sufrimiento de los demás: pobreza, dolor, enfermedad, desastres naturales, guerras, violencia...
- Puede oponer resistencia a realizar actividades en las que pueda fracasar.
- Tiene un alto sentido del humor: hace chistes, analogías divertidas utilizando el lenguaje, etc.
- Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos puede retrasar la finalización de sus tareas. En ocasiones puede finalizar muy rápidamente algunas actividades de clase.
- Muestras de inquietud, movimientos, tics... (puede darse por la hiperactividad mental).

Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
- Parece no cansarse nunca y tiene un elevado nivel de energía.
- Prefiere trabajar independientemente.
- Es curioso, y un gran explorador del medio.

- Puede dejar tareas “rutinarias” inacabadas.
- Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce.
- Realiza preguntas adecuadas al tema y muestra curiosidad por el conocimiento.
- Es arriesgado y especulativo.
- Puede manifestar preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales.

Indicadores en la Educación Primaria

Indicadores referidos al ámbito cognitivo

- Comprende con facilidad la información que adquiere y la recuerda.
- Aplica los conocimientos adquiridos de una materia a otra distinta.
- Usa recursos lingüísticos y matemáticos superiores a los de los niños y niñas de su edad.
- Desarrolla la capacidad para interconectar diferentes informaciones, estableciendo nuevos conceptos y percepciones innovadoras.
- Puede mostrar gran conocimiento y profundidad en temas de su interés muchas veces no trabajados en el Centro Escolar.
- Resuelve problemas con estrategias diferentes y, además, puede resolver sin operar.
- Aprende con facilidad y rapidez, no necesitando la repetición.
- Termina pronto las tareas de clase, por lo que a veces muestra aburrimiento. Puede ser más lento que los demás porque la tarea no le motive.
- Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar.

Indicadores referidos a la creatividad e imaginación

- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.

- Inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres/madres o del profesor/a.
- Formula preguntas variadas y de calidad.
- Puede ser crítico consigo mismo y con el entorno: sus compañeros/as, profesores/as...

Indicadores referidos al ámbito socioemocional

- Suele tener opiniones muy independientes.
- Lleva a otros a trabajar en los temas que se propone.
- Puede ser revoltoso/a, inquieto/a o incluso respondón/a. Las normas han de tener un sentido no se trata de acertarlas o adaptarse porque sí.
- Tiene mucho sentido del humor: comentarios divertidos, jocosos, ironía.
- Se involucra en problemas sociales. Preocupación por la justicia, la verdad, la honestidad, etc.
- A veces, le cuesta aceptar las normas si no son previamente razonadas.
- Le preocupan los temas trascendentales: el más allá, las civilizaciones antiguas, muerte, etc.

Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
- Busca la calidad en las ejecuciones (si le gusta la actividad).
- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda
- En temas de su interés es capaz de realizar trabajos excelentes o implicarse de forma entusiasta ante tareas que suponen un reto.
- Muestra curiosidad orientada a la comprensión: trata de encontrar el sentido de las cosas.

- Trabaja a su ritmo; cuando se centra en un tema de su gusto lo hace rápido y con calidad. Es capaz de permanecer largo tiempo trabajando en temas de su interés. No suele ser persistente con las tareas que no son de su curiosidad.
- Pide trabajo diferente y más complejo.

Indicadores en la Educación Secundaria

Para la persona altamente dotada, la adolescencia es un período psicológico importante, ya que tiene la posibilidad de distinguir entre los iguales en cuanto edad y en cuanto a capacidad. Normalmente, prefieren compañeros/as iguales en capacidad, aunque sean mayores que ellos/as, para actividades de fuera del colegio. Pero la amistad de los/las adolescentes con alta capacidad intelectual con sus compañeros/as de edad, en general, no se dificulta por sus diferencias, ya que existen muchas otras variables que ejercen de vínculo entre ellos/as. Incluso las circunstancias excepcionales de este alumnado pueden intensificar sus amistades, poniendo a disposición de sus compañeros/as de edad sus capacidades intelectuales y creativas, su sentido del humor, etc. Algunos adolescentes con altas capacidades intelectuales no se asocian con iguales porque sus intereses son diferentes y han elegido su propio camino. Unos probablemente padezcan un déficit de socialización, otros/as lo harán a costa de sacrificar su necesidad de comunicación, pero también los hay que pueden llegar a vivir una experiencia adolescente más fácil como consecuencia de haber estado menos tiempo a merced de sus iguales y con sensaciones de libertad, independencia y autocontrol. Algunos expertos creen que el encuentro entre alumnos con altas capacidades intelectuales les ayuda a ajustarse al mundo real; de hecho, su capacidad para relacionarse con grupos heterogéneos aumenta cuando se encuentran con personas similares. Parece evidente que la alta capacidad, por sí misma, no garantiza el éxito en tareas académicas o creativas, ya que existen ciertos riesgos y presiones, que acompañan a la alta inteligencia, por lo tanto, hay que cuidar este período pues puede ser una etapa de grandes transformaciones que pueden tener un gran impacto en su desarrollo posterior. Hablamos de rendimiento por debajo de lo esperado cuando los hábitos, esfuerzos y habilidades de los estudiantes altamente capacitados les hacen perder su sentido de control sobre los resultados; cuando esto ocurre el

profesorado tiene más dificultades para identificar a estos alumnos porque su inteligencia o creatividad pueden no ser evidentes en el aula. Incluso los padres/madres, en ocasiones, empiezan a dudar de las habilidades de sus hijos.

Indicadores referidos al ámbito cognitivo

- Muestra logros excepcionales en alguna materia.
- Genera gran cantidad de ideas, definiciones, conceptos y soluciones ante los problemas.
- Puede presentar grandes diferencias de unas calificaciones a otras y de unas evaluaciones a otras.
- Posee un lenguaje apropiado y preciso con extenso y rico vocabulario.
- Responde bien a la responsabilidad.
- Tiene elevado rendimiento escolar.
- Manifiesta facilidad para adquirir y relacionar conocimientos.

Indicadores referidos a la creatividad e imaginación

- Continúa lo iniciado en la Etapa Primaria: inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres/madres o del profesor/a.
- Usa materiales comunes para generar soluciones creativas a problemas cotidianos.
- Plantea problemas complejos e intenta ampliar conocimiento por medio de preguntas.
- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.
- Puede ser muy crítico ante determinadas situaciones (injustas, erróneas, inconsecuentes) y con algunos profesores.
- Muestra creatividad con miras productivas. Plantea problemas complejos al profesor/a, por medio de los cuales pretende ampliar sus conocimientos.

Indicadores referidos al ámbito social y emocional

- En algunos casos, puede manifestar rebeldía y resistencia a aceptar la autoridad impuesta, cuestionamiento de las normas y convenciones sociales.
- Se muestra crítico consigo mismo y con los demás.
- Tiene especial preocupación y sensibilidad hacia problemas morales o éticos.
- Puede mostrarse desafiante con el profesorado.
- Busca el aspecto lúdico de la vida.
- Posee sentido del humor fino y elaborado.
- Huye de la mediocridad, por lo que busca la calidad en el trabajo.
- Busca amistades íntimas, poder identificarse y fusionarse.

Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.
- Se interesa por temas ajenos al currículo escolar.
- Muestra interés y apasionamiento por una o varias áreas de investigación intelectual mostrando logros excepcionales en algunas materias.
- Participa en grupos de actividades del centro: el periódico escolar, grupo de teatro, radio, etc. así como en otras actividades de la comunidad.
- Puede manifestar variabilidad en el rendimiento escolar y en las calificaciones, dependiendo del tema, del momento emocional, etc.
- Destaca en actividades diversas: olimpiadas matemáticas, de materias científicas (química, biología, geología...), concursos de ajedrez, música...
- Busca relaciones afines a sus intereses y conocimientos.
- Tiene gran capacidad de trabajo en temas de su interés.

Diferencias entre Altas Capacidades y Alto Rendimiento

A menudo, un docente, identifica al alumno de alto rendimiento como el alumno de alta capacidad, apoyándose en la responsabilidad, interés en los contenidos, buenas calificaciones, comportamiento adecuado y aplicado, con afición a la lectura y a diversas actividades extraescolares. Sin embargo, muchas veces la inteligencia implica justo lo contrario: inquietud (tanto física como mental), rebeldía y dificultad para aceptar las normas cuando no son razonadas. De hecho, puede confundirse la alta capacidad con un diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad).

También hay que tener en cuenta que algunos niños dotados con aptitudes excepcionales pueden no mostrar niveles altos de rendimiento debido a circunstancias ambientales, como pobreza, discriminación, barreras culturales, discapacidades, trastornos de aprendizaje, dificultades emocionales y motivacionales, etc.

Si tuviéramos que diferenciar la Alta Capacidad del Alto Rendimiento, podríamos basarnos en los conceptos de calidad y cantidad. El alumno de alto rendimiento tiene más cantidad de información, pero el alumno de Alta Capacidad tiene cantidad y, sobre todo, calidad, lo que supone una habilidad para profundizar en contenidos, para realizar conexiones entre informaciones de distintas disciplinas, llegar a ideas novedosas y utilizar un tipo de **pensamiento arborescente**.



Este tipo de pensamiento del niño de AACC, le permiten tener una mayor capacidad lógica y una velocidad de procesamiento más rápida. Su forma y ritmo

de aprendizaje es diferente, no encajando, con un sistema tradicional de enseñanza que establece límites al currículum según la edad del alumno y que erige al docente como mero transmisor de información y evaluador. Muchos de estos alumnos, poseen habilidades que no destacan en la escuela, nos estamos refiriendo a habilidades como la visión estratégica, la creatividad, la resolución de problemas complejos y soluciones novedosas, la interrelación entre contenidos de diferentes asignaturas, destacando también, sus conocimientos e intereses sobre diversas disciplinas no contempladas en el currículum (ejemplo: astronomía, filosofía, mitología, etc.). Si la escuela no permite que el alumno demuestre estas habilidades e intereses, el docente no reconocerá las altas capacidades del alumno, fijándose más en el alumno de alto rendimiento, que se ajusta mejor a los requerimientos de la escuela.

Otro rasgo diferenciador es la **especial sensibilidad** del alumno de AACCC, lo que le hace muy intenso y excitable, llegando a acusarlos de melodramáticos, de disruptivos o desequilibrados. Sin embargo, las emociones que sienten son reales. Para ellos un grano de arena es realmente una montaña, máxime cuando el asunto se relaciona con un tema ético de justicia. Existe un concepto no considerado por la psicología clínica pero sí usado socialmente, que es el de P.A.S. (Personas Altamente Sensibles, Elaine Aron, 1991). Esta condición se basa en diversos rasgos de la personalidad, de su percepción sensorial y del propio funcionamiento mental y emocional. Si nos centramos en los rasgos de alta sensibilidad que manifiestan las personas de AACCC, destacamos:

- Facilidad para recibir información del exterior. Demasiada información puede producir una saturación física o emocional.
- Profundidad de pensamiento.
- Reactividad emocional.
- Empatía.
- Sobreestimulación que le puede llevar a la sobrecarga, molestándole espacios ruidosos, luces intensas, ciertos tejidos en las prendas de vestir, etc. Se trata de una hipersensibilidad sensorial.
- La sensibilidad a sutilezas puede llevar a la persona a percibir estados de ánimo en congéneres, apreciación de ligeros olores, detalles visuales, etc.
- Preocupación por vivencias propias o de personas de su alrededor.

No todas las personas de alta sensibilidad son de alta capacidad, ni todos los niños y adultos de AACC tienen que ser altamente sensibles. Hasta ahora, podemos afirmar que al evaluar de forma integral la AACC de niños o adultos, hay muchos casos, en los que se constata una puntuación alta en las escalas que miden Alta Sensibilidad (Test de Alta Sensibilidad de Elaine Aron y el cuestionario OEQ-II, que mide sobre-excitabilidades para niños superdotados). Sin embargo, no hay ninguna prueba psicológica que detecte este rasgo de manera precisa.

La investigación sobre el componente emocional de excitabilidad y AACC, ya lo encontramos, remontándonos al trabajo de diversos profesionales, como:

El psicólogo y psiquiatra polaco Kazimierz Dabrowsky (1972) realizó investigaciones en el campo de la sobreexcitabilidad (OE) del superdotado, asegurando que estos niños tienen una capacidad de emocionarse profundamente, desarrollando fuertes vínculos con personas, lugares y cosas. No todos los superdotados tienen OE. Sin embargo, se encuentra mucha más gente con OE en la población superdotada que en la media de la población. Dicha sobreexcitabilidad se refiere a intensidades innatas que indican una alta capacidad de respuesta a los estímulos.

Incluso, encontramos investigaciones más remotas por parte de la psicóloga estadounidense Leta Stetter Hollingworth (1922, 1942), la cual, afirmó que el 90% de

estos niños tienen una sensibilidad muy alta, así como un elevado sentido de la justicia.



Otro aspecto que hemos de considerar, diferenciando al alumno de alta capacidad de alto rendimiento, es el **desarrollo asincrónico** del primero, frente al desarrollo sincrónico del segundo. Este aspecto ya fue escrito por el psicólogo infantil Jean C. Terrasier (1994), constatando como el desarrollo intelectual del niño de AACC, va por delante de su crecimiento. Como consecuencia, las funciones cognitivas y emocionales se pueden desarrollar de forma desigual, así como, sus habilidades en diferentes ámbitos del desarrollo. Esto significa que pueden ser capaces de entender determinados acontecimientos o ideas al nivel de un adulto, pero no de gestionar las emociones que les provocan, ya que, debido a su corta edad y poca experiencia, aún no tienen las herramientas necesarias para hacerlo. De igual modo, su elevada capacidad de razonamiento tampoco está al mismo nivel de su capacidad de expresión. Es decir, que son capaces de comprender cosas que aún no puede expresar con palabras o con otros medios de expresión, como la escritura.

Adentrándonos en este aspecto de las disincronías, estableceremos esta clasificación en la que se contemplan las asincronías externas e internas en base a las aportaciones de Terrasier (1994):

Disincronía externa:

- **Disincronía niño-escuela:** este tipo de disincronía se produce cuando el desarrollo mental del niño con altas capacidades es mayor al resto de la clase y cuando se produce un desfase entre la rapidez del desarrollo mental del niño y la velocidad media del ritmo del aula. Si el niño de AACC no se desarrolla en un

ambiente enriquecedor, estos alumnos ven sus aptitudes no valoradas, no retadas y no desarrolladas. *La escuela no sigue a su mente.*

No “enganchan” con las propuestas del aula porque no son afines a sus intereses, lleva en muchas ocasiones al niño, a alejarse al mundo de sus pensamientos e imaginación mental, creando la idea en el profesorado, de que el alumno pudiera tener un trastorno por déficit de atención, especulaciones que muchas veces, no permiten al adulto reconocer la AACCC que hay detrás de esas conductas y actitudes.

- Disincronía **niño-compañeros**: La *disincronía* entre la edad mental y la edad real implica que estos niños pueden no encontrar en sus iguales, una compañía estimulante. Por otro lado, pueden sentirse desplazados físicamente en compañía de niños mayores, ya que no pertenecen a su grupo de referencia. Si pueden y suelen, buscan el diálogo con el adulto y, a veces, se vuelven ávidos lectores, ya que los libros les permiten ir a su propio ritmo y les ofrecen la oportunidad de profundizar en temas de su interés, sacrificando, si cabe, el tiempo de recreo para leer y no para salir a jugar o compartir con otros compañeros y si sale al patio, puede proponer juegos que sus compañeros no siguen, no entienden o no les divierte porque los encuentran complejos o con demasiadas normas, ya que al niño de AACCC le gusta modificar las reglas de los juegos, dándose cuenta prontamente, que sus amigos y sus juegos no están a la altura de su mente. *Los iguales y los juegos no siguen a su mente.*

Una consecuencia de esta disincronía social es la percepción de sentirse diferentes al resto de sus compañeros. Algunos tratan de adaptarse al grupo, e incluso liderarlo, pero otros se aíslan voluntariamente y desarrollan un comportamiento similar al que se observa en los niños con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento.

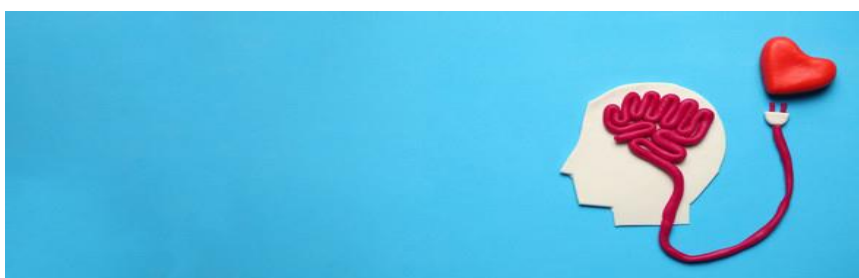
- Disincronía **niño-familia**: patente cuando los cuidadores principales no estimulan ni tratan adecuadamente la precocidad, el talento o la superdotación del niño. Los padres son los primeros que reconocen las altas capacidades de sus hijos, pero al mismo tiempo quieren que éstos se ajusten a la norma. Muchos no saben responder a la curiosidad de conocimiento de sus hijos, cosa que se complica más en un ambiente familiar con un estatus cultural bajo provocando que el niño

prefiera ajustarse a las capacidades de la familia y evitar sentimiento de culpa. En estos casos, la familia no proporciona al niño un lenguaje y un pensamiento organizados de forma satisfactoria para él, ni tampoco modelos adecuados para construir su identidad. *La familia no sigue a su mente.*

Disincronía interna:

- Disincronía entre **diferentes sectores del desarrollo**. Se produce entre distintos sectores o “software” del desarrollo intelectual: razonamiento-psicomotricidad, razonamiento lógico-lenguaje, por ejemplo. Destacar la disincronía entre el lenguaje y el pensamiento, que se traduce en una capacidad de razonamiento por delante de la capacidad de lenguaje, no teniendo aún capacidad para controlar la velocidad de su pensamiento y la cantidad de ideas u opciones de respuesta que su mente genera. Pueden expresarse peor que un niño que se ha esforzado en memorizar los contenidos porque *la lengua no sigue a su mente*. En la disincronía intelectual-motora, vemos que, aunque el niño pueda caminar y leer antes de tiempo, dominando un amplio vocabulario, su nivel visomotor no le permite escribir con la misma fluidez. *La mano no sigue a su mente.*

- Disincronía entre la **capacidad intelectual y la afectiva** que consiste en la incapacidad para procesar su profundidad mental, en la dificultad a la hora de comprender las emociones, los propios temores y preocupaciones o la dificultad para asimilar tanta información como puede captar. Su alta capacidad le permite el acceso a informaciones que su inmadurez afectiva no sabe asimilar. Cuando no puede gestionar o elaborar las sensaciones y emociones, entra en juego el mecanismo de la *intelectualización*, que las reprime con un discurso frío y racional, o bien, puede desencadenar en una reactividad emocional que padres y profesores, no saben muchas veces, como gestionar. Por tanto, hay que permitir a estos niños expresar sus sentimientos, sus gustos y disgustos, sus alegrías y enfados; hay que permitirles equivocarse, fallar, enfrentarse a dificultades, tolerar la frustración y enseñarles a hacerles frente de forma adecuada. *El corazón no sigue a su mente.*



Otro rasgo diferenciador entre la AACC y el Alto rendimiento es la **creatividad**. Los pensadores divergentes prefieren respuestas poco comunes y pueden renunciar por defender sus ideas originales, a algo social y escolarmente valorado: la productividad. Respecto a este factor tan clave en la superdotación, diferentes autores, como Renzulli (1977, 1990, 1994) están de acuerdo en que los niños creativos se caracterizan por:

- Fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.
- Apertura a la experiencia, es decir, están abiertos a lo nuevo y diferente en pensamientos, acciones y lo que ellos mismos elaboran.
- Curiosidad, espíritu aventurero y mentalmente, juguetones. Les encanta asumir retos y los expresan con gran fluidez.
- Se muestran sensibles a los detalles, resaltan aspectos estéticos de ideas y de cosas y reaccionan a los sentimientos de los demás y a los propios.
- Dirigen positivamente elementos nuevos.
- Plantean formas originales de resolver problemas.
- Muestran apertura a la experiencia.
- Presentan curiosidad.
- Espíritu aventurero.
- Les gusta asumir riesgos mentalmente y en la acción.

Por último, y volviendo al tema del **rendimiento académico**, es obvio que el alumno de alto rendimiento es el que logra resultados escolares notables e incluso sobresalientes, pero un porcentaje considerable de alumnos de AACC, demuestran un rendimiento bajo, llegando incluso, a formar parte de las listas del fracaso escolar. Entre las **causas de este bajo rendimiento escolar** nos encontramos con cuatro factores principales:

La **ausencia de una metodología y didáctica adecuada**. El alumno con AACC puede relacionar conceptos y llegar a conclusiones que chocan en un sistema de respuesta única y lineal de causa-efecto. Su elevada curiosidad, los lleva a cuestionarse las premisas que el docente proporciona y su mente interrelaciona informaciones que se abren a modo de ventanas en un ordenador, mientras el docente sigue su discurso. En estas circunstancias, el niño no encuentra la

forma de desplegar sus interrogantes, sus elaboraciones mentales y su capacidad.

La **falta de motivación** provocada por un currículum que no está adaptado al nivel de exigencia de aprendizaje del menor, por tanto, se aburre en clase o se distrae con facilidad ya que la actividad propuesta no satisface su curiosidad. La motivación intrínseca (el placer de aprender y satisfacer curiosidades), es lo que genera motivos-para (significado de la palabra, motivación) que se movilice y se implique en la tarea.



Los **problemas emocionales**. Este alumnado tiene gran sensibilidad hacia los sentimiento propios y ajenos, una mayor empatía e intensidad emocional, un aspecto ya comentado anteriormente.

Los **problemas sociales** se traducen en la necesidad de compartir con pares intereses y expectativas sobre la amistad, resultando a veces difícil al sentirse diferentes o no encontrar esas afinidades, lo que le puede llevar a mimetizarse y sacrificar sus diferencias en vez de lograr que dichas diferencias sean enriquecedoras en el grupo y supongan un fortalecimiento de su identidad. Por encajar, el niño de AACC puede llegar a minimizar sus capacidades pues cuando se le atribuye la etiqueta de “listo” y “empollón”, el rechazo está servido.

¿Por qué no me ve?

Llegados a este momento, podemos ponernos en la piel de un alumno de AACC y en una pregunta que puede llegar a ser recurrente, ¿Por qué no me ve?. Demos respuestas:



Son los niños que tienen alto rendimiento los que son visibles en las aulas y en la sociedad, en general. Son muchos los alumnos de AACC. Los que se dejan ver fuera de la escuela y se quitan el disfraz de “normales”. Otros, decidirán mantener este disfraz hasta en el propio entorno familiar. Esta decisión puede tener consecuencias psicológicas de diferente gravedad.

Por lo tanto, no se ven, porque pueden disfrazarse y no se ven, porque el que mira está buscando un tópico, generalmente el siguiente: un niño aplicado, con poca destreza social, torpe motrizmente, devorador de libros, rápido en cálculo mental, preguntón y curioso, amante de los dinosaurios, de la cultura egipcia, de las galaxias o la informática. Un alumno que se expresa como un adulto y que demanda saber más y nueva tarea. Se confunden los logros visibles con la verdadera esencia del alumno de AACC.



Las altas capacidades sólo pueden ser vistas por quien crea en ellas y haya desterrado una considerable cantidad de mitos, conferidos como verdaderos obstáculos o muros que dejan fuera a ese porcentaje de alumnado aún no detectado. El alumno de AACC, además, se abrirá y se dará a conocer a quien tenga interés por ellos y crea en sus cualidades, más allá, incluso, de lo que hasta el momento hubiera demostrado. Se dejará ver a aquellos que aplauden

su individualidad, su diferencia, a los que admiren su talento y sus respuestas ingeniosas e inesperadas.

No podemos negar, que en el entorno educativo se habla de excelencia, pero no se fomenta una cultura que conduzca hacia ella o no se potencian ideas creativas o divergentes, por considerarlas extrañas o faltas de valor, en muchos casos, relegando lo creativo, únicamente a áreas artísticas. En este panorama, el niño de AACC va a frenar su potencial imaginativo, o por lo menos, darlo a conocer, pues pareciera que sus habilidades y aportaciones fueran algo negativo. Si, además, sus resultados académicos no fueran buenos, son tildados de fracasados, con mayor intensidad que si de otro colectivo se tratara porque se le recrimina que esté echando a perder ese potencial que en su momento "alguien" defendió, pero del que ya una gran mayoría desconfía.

La escuela promueve el esfuerzo y la fuerza de voluntad, pero sucede, que algunos alumnos de AACC, no están acostumbrados al esfuerzo, ya que la tarea no le supuso un reto. Cuando van aumentando de nivel educativo, las exigencias crecen a la par, y es entonces, cuando la familia y profesorado, se percatan de que no tiene hábitos de estudio, que es caótico en su organización y que su rendimiento baja al requerir de estrategias de aprendizaje que no ha desarrollado. De forma añadida, esta realidad genera una bajada de autoestima y autoconcepto, puesto que estos factores se ven fortalecidos cuando logramos metas que nos proponemos, más aún, cuando ha habido esfuerzo por medio hasta disfrutar del logro. El alumno de AACC que no siente esa dosis de esfuerzo y satisfacción, pierde oportunidades para reforzar la autoconfianza en sus capacidades, autoestima e identidad. De forma análoga, estos efectos nocivos se producen si las habilidades que demuestra no son valoradas por la escuela o por la sociedad del momento. Ejemplo: las habilidades creativas, ligadas al hemisferio derecho, dando más valor a las tareas más ligadas al hemisferio izquierdo.

Similares efectos tienen la tendencia de valorar el acierto en las aulas y no el error. Estamos preparados para corregir de forma constante y no enseñamos que el error es parte del proceso y que es gracias a él, que podemos perseverar y llegar a resultados extraordinarios. En el caso del alumno de AACC, que él se equivoque es peor visto que en el resto de los alumnos ante el mismo resultado,

desde la expectativa de que éste debiera hacer todo bien para mantener su “status”. No es tampoco infrecuente, que el propio nombre de “super” (superdotado) o de “altas” (altas capacidades), genere una defensa en quien lo escucha porque lo asocia a altanería, a superioridad u otras acepciones nada pretenciosas por el alumno que se ve juzgado desde que los demás saben su diagnóstico. Ya se sabe, que el desconocimiento y lo diferente, suele generar miedo en el ser humano, alentando a posiciones defensivas o atacantes si la persona que lo siente no sabe gestionar su propio miedo y lo proyecta fuera.

Ser un foco señalado por iguales y/o adultos genera un malestar, acrecentado si es acompañado de mofas, gestos o risas surgidas cuando el alumno de AACC, comparte sus ideas o hace alguna pregunta. Sería difícil pensar en un docente que abiertamente se burle de estas conductas, pero sí puede ocurrir, que un docente le ignore, reduciendo así la motivación por participar del alumno, y lo que es más grave, no frenando las respuestas mal intencionadas de los otros compañeros, es decir, no frenando esos comentarios o burlas que se suceden en su presencia. Permitir esto es abrir la puerta del “bullying” bajo el consentimiento del adulto. Sin llegar a este punto, a veces, estos niños no juegan con otros en el patio o no son invitados a cumpleaños, sí escogidos para una tarea escolar, pero no para ir a una salida. Un sociograma nos revelaría este tipo de información. En todo caso, estos hechos serían las consecuencias emocionales por pensar, sentir y ser, diferente.

La doble excepcionalidad

La doble excepcionalidad hace referencia a la presencia en el alumnado, de dos (o incluso más) necesidades educativas específicas diferentes. Tener AACC no “inmuniza” a la persona de tener otros diagnósticos.

Cuando las altas capacidades no son la única necesidad educativa, habitualmente la AACC pasa a ocupar un segundo plano, lo que conlleva el riesgo de no ser identificadas. Por ello, las dificultades en la detección de altas capacidades en niños con doble excepcionalidad aumentan cuando se pone el foco en la dificultad del alumno, dificultad que puede, incluso, conllevar un apoyo especializado. Algunas dobles excepciones se pueden dar cuando el alumno tiene el perfil de AACC y, además:

- Retraso motor
- Trastorno de conducta
- Trastornos de personalidad
- Disgrafía
- Discalculia
- TEA
- Déficit sensorial
- Alteraciones emocionales
- Dislexia
- Disortografía
- TDAH
- Etc.

Si el alumno tiene síntomas disléxicos, disgráficos o disortográficos, su rendimiento se puede ver afectado, pero, ante todo, suele suceder, que el tutor no derive al alumno para dilucidar una posible AACC alegando que tiene otros “problemas” en los que centrarse o yéndonos a los mitos: “no es posible que sea de AACC si tiene esa letra o esa lectura o esa mala ortografía”. Lo habitual, es que cuando se produce la doble excepcionalidad, los esfuerzos del profesorado se dirijan a compensarlas, olvidando los potenciales.

Los trastornos de ánimo o de ansiedad, constituyen otra doble excepcionalidad cuando al alumno de AACC le diagnostican también un trastorno psiquiátrico. Este dúo se puede producir cuando el proceso seguido por el alumno no ha tenido un curso adecuado y debido a las asincronías y a experiencias poco estimulantes, el nivel de ansiedad del menor se ha ido disparando, muchas veces, para gestar una depresión. En esta situación, los factores emocionales ligados a la baja autoestima son agravantes de cuadros ansioso-depresivos, constituyendo verdaderos obstáculos para el desarrollo cognitivo, social y personal. En esta línea, se puede gestar una doble excepcionalidad formada por AACC y alteraciones conductuales. Al respecto, se desarrollan explicaciones en el apartado **7.3.** de la presente guía al referirse a las necesidades socioemocionales del niño o joven de AACC.

Por poner un último ejemplo, es bastante frecuente la doble excepcionalidad: TDAH y AACC. Ya hemos explicado, como la excitabilidad e hiperactividad es mental pero en muchos alumnos se traduce también al ámbito motor o kinestésico, lo que hace que sus conductas se expliquen con un diagnóstico de TDAH de tipo impulsivo-hiperactivo y que el esfuerzo de los adultos se dirija a

reducirlas. En el caso del TDAH con predominio inatento, se necesita un buen diagnóstico diferencial, pues un niño con AACC puede evadirse en sus pensamientos y perder las referencias de lo que acontece en el aula, más si cabe, si lo que percibe de ella es poco estimulante. En estos casos, el docente y la familia pueden buscar ayuda profesional para confirmar o descartar un TDA, pero solo algunos tendrán este trastorno del neurodesarrollo, otros tantos, el origen de su desatención es la desmotivación y su propio funcionamiento cerebral que le lleva de una idea a otra, de una pregunta a otra, sin madurez aún para poder inhibir tanta actividad interna. No obstante, un porcentaje de niños y jóvenes, a su AACC, le suma el TDAH, pudiendo precisar tratamiento farmacológico para su sintomatología.

En cualquiera de sus formas, la doble excepcionalidad resalta dos polaridades: las fortalezas y las debilidades. La clave está en encontrar y focalizarse en sus fortalezas primero, para trabajar sus debilidades, en segundo lugar. Una intervención temprana puede ser determinante para revertir las debilidades detectadas.



Doble excepcionalidad

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Antes de pasar a explicar las necesidades desde diferentes áreas, resulta interesante tener una visión de las necesidades desde la Teoría de Maslow (1954).



Este modelo plantea una jerarquía de necesidades, desde las básicas a las superiores. Para lograr el nivel superior, es decir, ser una persona con autoconfianza y capaz de lograr metas personales-un fin educativo-, es necesario que estén cubiertas, necesidades de niveles inferiores. Desde esta Teoría podemos comprender causas por las que un alumno en general, y de AACC en particular, no logra hacer eso que tanto se les dice de: “*con tus capacidades pueden lograr lo que te propongas*” (nivel: autorrealización). Si el alumno no se siente parte de un grupo (nivel: filiación o necesidades sociales), seguro en él (nivel: seguridad y protección), o no recibe estima (nivel: estima o reconocimiento), tiene más probabilidades de tener un autoconcepto y autoestima bajo, verdaderos “virus” para la motivación, la autoconfianza, y, en definitiva, para tener el éxito esperado y un equilibrio emocional saludable, dado que, que la acumulación de frustración y emociones desagradables al no obtener una respuesta a sus necesidades, suponen factores de riesgo que abocan al desequilibrio personal.

José A. Marina en su libro: *Los secretos de la motivación* (2011), ya señalaba tres los motivos que mueven a las personas y que se relacionan con la Teoría de Maslow: el bienestar personal, perfeccionamiento del yo y la vinculación social.

Es muy probable que, si estas necesidades no ser ven cubiertas, no se produzca:



El potencial del alumno ►►► se expresa en talento

Necesidades intelectuales

Algunas de las necesidades en este ámbito, son:

- Satisfacer sus curiosidades.
- Disponer de recursos diversos y cambios metodológicos.
- Ser flexibles y ofrecer múltiples propuestas de actividades, espacios, etc.
- Expresar sus conocimientos.
- Desarrollar su creatividad.
- Favorecer la resolución de problemas, temas, cuestiones, con variedad de respuestas o procedimientos para llegar a un resultado o conclusión.
- Fomentar el debate donde expongan sus argumentos, respeten turnos, desarrollen habilidades persuasivas en su comunicación, etc.
- Tener la oportunidad de compartir intereses y habilidades en un contexto enriquecido.
- Necesitan compartir lo que saben con otros compañeros y sentirse comprendido, apreciado y valorado por ellos.
- Entornos que les permita profundizar y trabajar en aquellos temas por los que sienten gran interés evitando la frustración cuando sus pretensiones no son satisfechas.
- Un contexto que le permita indagar, investigar, y explorar con una pequeña guía, y con una metodología y propuestas de trabajo flexible y activa.

- Planteamientos metodológicos, actividades, propuestas de trabajo y recursos que le permita satisfacer su curiosidad natural, que estimule su desarrollo cognitivo y creativo.
- Retos mentales y desarrollo de habilidades.
- Mantener y despertar o acompañar su capacidad de asombro.
- Oportunidades para el diálogo y la reflexión crítica.
- Posibilidad de tomar de decisiones sobre su aprendizaje.



Necesidad de socialización y prevención del acoso escolar

- Trabajar en grupo intercambiando conocimientos y desarrollando competencias socioemocionales.
- Encajar la crítica, la frustración y el ritmo de aprendizaje más lento de otros compañeros.
- Ser conscientes de su hipersensibilidad, superando miedos, inquietudes y preocupaciones.
- Un ambiente respetuoso y donde se sientan aceptados.
- Fomentar las relaciones sociales entre los iguales.
- Compartir puntos de vista, dudas, preocupaciones, razonamientos e intereses con iguales y con compañeros de características o nivel intelectual similar al suyo.
- Aprender a criticar y también a encajar la crítica, trabajando la empatía y comprendiendo que su ironía puede herir a otro.
- Capacidad de escucha.

En este apartado, abordamos una situación que puede producirse y que es necesario, ante todo, prevenir: el **acoso escolar y ciberacoso**, denominado como: cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre

iguales, de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado tanto en el centro educativo, como a través de las redes sociales (ciberacoso).

Podemos preguntarnos, ¿ser diferente a los demás es un factor de riesgo para sufrir acoso escolar? Definitivamente, así es. Pero, ¿qué perciben de diferente los compañeros para que decidan por ignorancia e incluso, maldad, atacar?:

- La carencia de habilidades sociales de algunos niños de AACC.
- La diferencia de intereses y motivaciones respecto a otros compañeros.
- La preferencia de algunos niños por leer o hacer otras actividades de patio no vinculadas al fútbol, creando mayor riesgo en el alumnado masculino de AACC.
- La hipersensibilidad que manifiesta, atribuida para otros iguales como dramatismo, victimismo o simplemente, una manifestación inadecuada de las emociones, siendo más atacado si esta manifestación proviene de un niño y no una niña (sesgos de género).
- El perfeccionismo, la hiperresponsabilidad y autoexigencia de algunos niños de AACC es juzgada como de extrema y de “empollón” por parte de otros compañeros más indulgentes con sus resultados, pudiendo ser atacado por sentimientos de envidia, disfrazados de rabia.
- Las preguntas trascendentes y extrañas a ojos del resto, intimidan a unos y generan la mofa de otros.
- Los síntomas hiperactivos, ansiosos o ligados a una “doble excepcionalidad”, son fuente de mayor foco de acoso escolar, máxime, cuando surgen comentarios donde se ataca al alumno de AACC por manifestar fallos o errores que no son esperados por el común de los iguales e incluso, adultos, echándole en cara de forma jocosa: “tú tan listo y fallando en..”.
- El inconformismo que manifiesta ante argumentos que surgen en el aula y la consideración de “injusticia” ante conductas y actitudes que observa de adultos e iguales, ayuda a que no sea bien recibido en sus comentarios, menos aún, si a sus ideas le acompañan una alta emocionalidad (sienten todo mucho más) y alteraciones conductuales.
- Otras veces, la mofa viene por las propias disincronías internas del alumno, siendo habitual que, si la disincronía se produce entre lo intelectual y lo emocional, se señale la conducta “infantil”, apostillando que no es “lógica” ni

apropiada de alguien que sabe expresarse como un adulto. La exigencia a ser perfecto en acuerdo a expectativas y creencias erróneas, genera una presión e incompreensión en el niño de AACC, generando un sentimiento de inadecuación que hace mella en su autoestima y autoconcepto, y ya sabemos, que “a perro flaco todos son pulgas”, por lo que, ese déficit en fortalezas y amor propio, es un caldo de cultivo para comenzar un acoso y no pedir ayuda, debido al miedo, a los sentimientos de vergüenza y culpabilidad, así como, por la posible soledad del niño de AACC, que desprovisto de amistades y vínculos con compañeros, no encuentra salida y defensa sobre la situación por la que está pasando.

- Si su personalidad se caracteriza por la timidez o si se muestran inseguros, se pueden convertir en víctimas propiciatorias de potenciales acosadores.

Estas características los convierten, a menudo, en el blanco de sus compañeros. La actitud de los testigos frente al maltrato –risas de unos, silencio de otros- es lo que alimenta y acrecienta el acoso. A mayor intensidad y mayor duración del acoso, mayores secuelas: ansiedad, estrés postraumático, depresión, fobia escolar y social y, a veces, incluso, el suicidio.

Hay que recordar, que el niño de AACC es muy vulnerable al rechazo entre sus compañeros: un insulto, un vacío, una mirada crítica “taladran” su mente y corazón. Mente, porque no puede entender por qué los demás no le respetan si él los respeta y quiere llevarse bien con ellos; y corazón, porque por su hipersensibilidad siente todo de forma más amplificad, suponiendo un profundo sufrimiento estas reacciones hacia él.

Los docentes, no sólo desconocen, a veces, las características de los alumnos de Altas Capacidades, sino que desconocen también cómo prevenir, detectar e intervenir en acoso escolar. La formación es primordial.



Señales que pueden poner en alerta sobre una situación de acoso en la vida de un menor:

- Es agresivo en el ámbito familiar pero retraído en el colegio. Con frecuencia llega a casa de mal humor, apático y cerrado en sí mismo.

- Pierde sus cosas o dice que se las quitan demasiadas veces. Los niños de AACC pueden ser despistados y el adulto puede creer esta justificación, pero si se repite el hecho reiteradamente y si pierde objetos valiosos para él, puede suceder que alguien se las robe o se las pida con intimidación.

- Dice que se golpea y viene con muchas marcas.

- No tiene ningún amigo íntimo o no habla de ningún amigo en concreto. Es posible que sus amigos de antes ya no lo sean porque se han unido al grupo de sus acosadores. Cuando a un niño le maltratan ya no menciona a sus amigos, aunque éstos en particular no le ataquen. Se siente sólo y maltratado psicológicamente.

- No quiere ir a la escuela. Dice que le duele el estómago o la cabeza, que no puede respirar bien, vomita, etc. Son síntomas de ansiedad que se expresan de forma somática y formas en las que trata de evitar ir al Centro Educativo.

- Muestra menos interés en los estudios y disminuye su rendimiento, incluso en asignaturas que antes le gustaban. Esto se debe a síntomas depresivos y/o a un intento deliberado de sacar malas notas para no ser señalado, acosado por ello y mimetizarse con los demás.

- Tiene problemas para dormir y frecuentes pesadillas. Su apetito está alterado, pudiendo no tener hambre, comer con ansiedad o no querer ingerir por los consiguientes dolores estomacales, puesto que sufrir ansiedad de forma prolongada, altera las funciones biológicas.

- Se refiere a sí mismo en términos negativos, pudiendo llegar a la autolesión.

En algunas ocasiones los niños con altas capacidades son los acosadores. En estos casos el proceso puede ser el siguiente: tuvieron problemas de integración y no se adaptaron al sistema educativo. En ese contexto, algunos de estos niños se vuelven “antisistema”, contra ese sistema que siente que le excluyó y contra esos compañeros que no le aceptaron. En esta circunstancia, el menor puede dirigir la ira contra sí mismo, agrediendo a otros e incluso, así mismo.

Es en este punto, cuando conviene recordar el Protocolo Comunitario que la comunidad educativa tiene a su disposición: **ORDEN EDU/1071/2017, de 1 de diciembre, por la que se establece el «Protocolo específico de actuación en supuestos de posible acoso en centros docentes, sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León».**

Necesidad de gestión conductual y emocional

- Normas y límites dentro de una estructura definida.
- Animar su iniciativa personal
- Ambiente estimulante libre de presiones externas
- Estimulación y respeto de su insaciable curiosidad
- Aprender a tener paciencia con el ritmo de los demás.
- Sensación de pertenencia y logro.
- Reconocimiento de su valía y de sus limitaciones.
- Prevenir el surgimiento de la doble excepcionalidad: **Altas capacidades y alteraciones de conducta.**

El riesgo de que se produzca esta situación puede venir producida por:

- La propia disincronía entre la madurez intelectual y la madurez en la gestión emocional.
- Malestar psicológico al no verse comprendido y valorado. Si mi desarrollo no es como el resto, si mis necesidades educativas son diferentes y no se atienden, la frustración, desmotivación, incomodidad e irritabilidad, pueden provocar alteraciones conductuales de diversa significatividad.
- Respuesta boicoteadora hacia el sistema educativo y familiar, debido a asincronías externas, que perjudican su estado emocional y desarrollo integral.
- Una situación de acoso escolar que esté sufriendo y de la que aún no es protegido.

- La propia hipersensibilidad o hiperexcitabilidad, hacen que reaccionen de forma desproporcionada, aunque es como ellos lo viven.
- La propia preocupación hacia situaciones que observan en el entorno, sobre las que pueden ser muy críticos y tenaces en sus argumentos en contra de lo establecido, unido, a un deseo de poder cambiar las cosas, deseo que puede generar frustración si no encuentra la manera de hacer su aportación y cambios al respecto.
- Dificultad por acatar normas sin una argumentación que las respalde.

- Prevenir el surgimiento de la doble excepcionalidad: **Altas capacidades y trastorno ansioso-depresivo.**

Hemos ido reflejando en estas páginas, la importancia incuestionable de que se detecten y estimulen las altas capacidades, pues de lo contrario, pueden surgir problemas comportamentales de tipo externalizante, como acabamos de explicar, o pueden surgir problemas comportamentales de tipo internalizante, refiriéndonos a la ansiedad y la depresión, cuadros que incapacitarán a la persona en todos los aspectos de su vida, creando un alto sufrimiento y pudiendo cronificarse, formando parte de la personalidad y de un funcionamiento automático y disfuncional del cerebro.

Para terminar este apartado, es importante reiterar la importancia de una evaluación psicopedagógica, no solo destinada a conocer las capacidades del alumno con AACC, sino también, su perfil de intereses, motivaciones, habilidades interpersonales, sociales..., pues a través de ello, conoceremos mejor sus fortalezas y debilidades, pudiendo ajustar mejor la respuesta educativa, en la que los aspectos sociafectivos, cobran un protagonismo incuestionable.



RESPUESTA EDUCATIVA

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. En el **capítulo IV**, sección segunda, se recoge la definición, escolarización y atención educativa del alumnado de altas capacidades.

Artículo 20.– Escolarización y atención educativa.

1. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se desarrollará en los centros ordinarios y tenderá al desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades, de las competencias básicas y de los objetivos generales de la etapa en que estos alumnos se encuentren escolarizados.

2. Los centros docentes podrán desarrollar programas y planes de actuación específicos y adecuados a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales, de acuerdo con lo que la Consejería competente en materia de educación establezca al efecto. En todo caso, se prestará especial atención a los intereses, motivaciones y expectativas de este alumnado, así como al desarrollo de la creatividad.

3. La identificación y evaluación de las necesidades educativas de este alumnado será realizada por los orientadores que atienden a los centros, y quedará reflejada en el correspondiente informe de evaluación psicopedagógica. Asimismo, corresponde a estos orientadores la propuesta de respuesta educativa, que podrá consistir en adaptaciones curriculares que incluyan actividades de ampliación o profundización, agrupamientos con alumnos de cursos superiores al de su grupo de referencia para el desarrollo de una o varias áreas o materias del currículo, en la adecuación de recursos y materiales, y en el desarrollo de programas y de medidas de atención educativa que, en todo caso, deberán ser desarrolladas por el equipo docente.

4. Podrán llevarse a cabo medidas de enriquecimiento curricular cuando el alumno presente un alto rendimiento en un número limitado de áreas o materias o cuando, teniendo un alto rendimiento global, exista un desequilibrio constatado entre su rendimiento académico y su desarrollo afectivo, social o emocional. Estas medidas serán desarrolladas por el equipo docente que atiende al alumno dentro del aula ordinaria, o bien mediante modelos organizativos flexibles, y contarán con el asesoramiento del orientador que atiende al centro.

5. En el caso de que las medidas anteriores se consideren insuficientes para atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar, con

carácter excepcional, el período ordinario de escolarización. Los criterios y requisitos para la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades intelectuales, así como su procedimiento, serán los establecidos por la Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente.

Es imprescindible que el Centro Educativo contemple la atención al alumnado de AACC, en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). En el PAD se definen las medidas de atención a la diversidad, la relación entre el Centro y entidades del contexto externo, así como, las relaciones Escuela-Familia.

Las medidas recogidas en dicho Plan se concretan en la propuesta curricular y en la programación de aula porque es en el grupo clase y en cada una de las áreas donde se va a poner de manifiesto la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses, aspectos que se han de tener en cuenta para ajustar el plan de enseñanza al proceso de aprendizaje de cada alumno. Por lo tanto, habrá que incidir en las adecuaciones y/o ajustes pertinentes a cada caso, teniendo en cuenta:

- Los recursos humanos (capital humano) y recursos materiales con los que el Centro cuenta.
- Diseño y organización de espacio de aula.
- El uso de otros espacios del centro de forma flexible.
- El papel del especialista en Pedagogía terapéutica (PT). Su papel puede ser de intervención directa, indirecta o de elaboración de materiales.
- Para este objetivo relativo a los materiales, se puede crear una comisión específica y crear así, bancos de recursos de dificultad graduable.
- La posibilidad de crear un aula abierta o aula de enriquecimiento, u otras medidas, metodologías o diseños curriculares o extracurriculares.
- Poder contar con recursos externos: profesionales, universidades, autores, familias, etc.
- La posibilidad de acudir a sesiones con grupo/s diferentes.
- Otorgar responsabilidad al docente en la preparación de actividades de ampliación y profundización en las secuencias didácticas.
- En Educación Secundaria, la tarea anterior, pudiera ser una labor de los Departamentos Didácticos.

Para definir la respuesta educativa, las medidas escogidas, han de quedar reflejadas en la **propuesta curricular individualizada** del alumno de AACCC. Previamente al diseño de este **Plan de actuación individualizado (PAI)**, es necesario conocer:

- **Sobre el alumno:**

- Perfil cognitivo, emocional, social y de autonomía personal.
- Estilo de aprendizaje
- Estrategias de aprendizaje
- Motivación y autoconcepto
- Portafolio de talentos
- Actividades extraescolares a las que acude
- Apoyo familiar

- **Sobre la cultura de Centro en materia de inclusividad.**

La **educación inclusiva**, perpetuada en la LOE (2006) de forma expresa:

*«En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, proporcionando a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades; adoptando las medidas organizativas y curriculares pertinentes; poniendo énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades; potenciando la autonomía de los centros para adoptar las medidas organizativas y curriculares que permitan una organización flexible adaptada a las medidas de atención a la diversidad y a las características de su alumnado, con los desdoblamientos que sean precisos; atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos para aprender por sí mismos; promoviendo las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental al servicio del aprendizaje de los alumnos, recogiendo en el Proyecto Educativo del Centro las características del entorno social y cultural, la forma de atención a la diversidad del alumnado y a la acción tutorial, así como el plan de convivencia, desde los principios de no discriminación y de **inclusión educativa**; estableciendo programas de refuerzo y apoyo educativo, de diversificación curricular o de cualificación profesional, según corresponda en cada caso».*

En la **Declaración de Incheon** para la educación 2030 celebrado en el 2015 se recoge en el objetivo de desarrollo sostenible número 4 la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para **TODOS**.

- Sobre las **medidas de atención a la diversidad reflejadas en el Plan de Atención a la Diversidad** del Centro:

Considerando las medidas de atención a la diversidad contempladas en nuestro currículum actual de Primaria y Secundaria (Artículos 25 y 26 de la *Sección de Atención a la Diversidad*), mantenemos la premisa de procurar intervenir desde medidas lo más normalizadas, sin detrimento de emplear medidas específicas y extraordinarias, si el caso lo requiere y después de haber agotado las primeras.

Medidas ordinarias, se refiere a las estrategias organizativas y metodológicas destinadas a todo el alumnado que faciliten la adecuación del currículo a sus características individuales y al contexto sociocultural de los centros docentes, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin modificar los objetivos generales de cada una de las etapas.

En el alumnado de AACC, medidas ordinarias pueden ser:

- Metodologías activas.
- Enriquecimiento horizontal.
- Aula abierta con asistencia de alumnado de AACC y alto rendimiento o alumnado cuya medida, pueda favorecerle.

Medidas específicas de atención educativa son todos aquellos programas, actuaciones y estrategias de carácter organizativo y curricular que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta a través de las medidas ordinarias de atención educativa.

En el alumnado de AACC, medidas específicas pueden ser:

- Enriquecimiento aleatorio sobre temas de interés para el alumno de AACC.
- Enriquecimiento curricular “a la carta” para el alumno de AACC.
- Aula abierta con asistencia solo de alumnado de AACC.
- Ampliación vertical con ciertos contenidos de nivel superior. Ejemplo: rincones de crecimiento vertical.

Medidas extraordinarias son, entre otras, aquellas que inciden principalmente en la flexibilización temporal para el desarrollo curricular de cara a posibilitar la mejor consecución de los objetivos educativos y desarrollo de las competencias básicas.

En el alumnado de AACC, medidas extraordinarias, pueden ser:

- Aceleración: el alumno acude a una o varias áreas al grupo de nivel superior. Se traduciría, como una flexibilización parcial.
- Ampliación parcial del currículum que permita al alumno permanecer en su grupo de referencia, pero cursando en algún área o áreas, el currículum de nivel superior, todo ello, sin cambiarse de grupo, como sucede en la opción anterior.

La evaluación del alumnado de AACC en las medidas de aceleración y ampliación se hará en referencia a los elementos del currículum del curso superior al que está escolarizado.

- Flexibilización: no cursar un curso completo porque ya tiene el NCC adquirido del curso que “salta”. Esta medida ha sido propuesta por el equipo docente y servicios de orientación, además de la debida autorización, de la familia e inspección.



ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Antes de introducirnos en posibles medidas de enriquecimiento en sí, es necesario señalar que, cualquier medida realmente efectiva, ha de ser, flexible y variada, lo que supone:

- Variedad de formas de aprender.
- Variedad en la evaluación.

- Variedad en la organización de espacio-tiempo.
- Variedad en la participación.
- Variedad en la metodología.
- Variedad en la colaboración.
- Variedad de apoyos personales y materiales.
- Variedad de oportunidades de interactuar.
- Variedad de opciones sobre qué aprender.
- Variedad del uso de espacios del centro y fuera de él.
- Variedad de agrupamientos.

Desde este punto de partida, vamos a enfocar la intervención de la manera más inclusiva, empleando para ello, **metodologías activas** y en actuaciones de carácter ordinario, ofreciendo ricos y variados entornos de aprendizaje sustentados en metodologías participativas bajo los tres principios de la educación inclusiva que proponen Booth y Dyson (2006), autores del documento *index for inclusion*:

- **Presencia:** hace referencia a dónde son educados los estudiantes.
- **Participación:** La calidad de sus experiencias de aprendizaje entendidas como bienestar personal, social y tener su opinión.
- **Progreso:** Calidad de los resultados esperados en las distintas áreas y etapas.



Los tres principios inclusivos

El enriquecimiento es una estrategia de atención del alumnado con altas capacidades o no, que incluye cualquier actividad **dentro o fuera del currículum** ordinario que suministre una experiencia más rica y variada mediante el acceso a contenidos más extensos, complejos y/o diferentes a los del currículum escolar y programados de acuerdo a las características y necesidades del alumno. Esta medida, puede responder a un grupo amplio y

heterogéneo de alumnos de AACC y normotípicos, ya que la mayoría de las propuestas son de carácter ordinario, aunque eso no exime realizar algunas iniciativas diferenciadas para el alumnado de AACC, dadas sus necesidades educativas específicas.

Las medidas de enriquecimiento pueden ser constituidas desde un **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**, enfoque que se traduce en un *Diseño para todos*. En su concepción original, el DUA se inició en el campo de la arquitectura en la década de 1970, en Estados Unidos. Su creador fue Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), quien lo usó por primera vez definiéndolo como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico. Llevado al ámbito educativo, se confiere como un enfoque didáctico en el que se aplican los principios de Diseño Universal al diseño curricular mediante la presencia de tres principios que se corresponden con las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje: redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas. En la práctica, cuando se programa desde el DUA, se ha de considerar, la flexibilidad y variedad de aspectos ya reflejados al inicio de este apartado.

Siendo un buen tándem, el enriquecimiento curricular y el DUA, los docentes, pueden plantear experiencias muy versátiles partiendo del currículum correspondiente a su nivel educativo, sin necesidad de adelantar contenidos de niveles superiores, si no, mediante modificaciones en la programación de aula a fin de enriquecerla y ampliarla, pudiendo participar TODO el alumnado. Supone programar contenidos, tareas, actividades, proyectos de investigación, talleres, rincones, etc., siendo el alumno el que puede marcar su ritmo de trabajo, tomar decisiones y desarrollar su creatividad, aspectos que fomentan su motivación, desarrollo competencial y aprendizaje significativo.

Otro tándem muy efectivo es el de **DUA e Inteligencias Múltiples (IIMM)**, por lo que, las oportunidades ofrecidas de enriquecimiento se pueden programar mediante el modelo de las 8 inteligencias múltiples de H. Gardner (1983, 1986, 1999). Recomendamos, para ello, el uso de la **caja de herramientas de David Lazear** (2013), disponible en la red.

Un tándem más, lo encontramos en el **DUA** y el **aprendizaje multinivel**.

El aprendizaje multinivel, constituye otra forma de planificar la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva, porque posibilita que cada alumno encuentre, respecto al acceso y desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular, y estas le permita el progreso, y la implicación, de manera personalizada (Pilar Arnaiz, 2003).

La **Enseñanza Multinivel (EM)**, está guiada por tres principios:

- **Personalización**, porque ajusta los aprendizajes a todos y cada uno de los alumnos de una clase.
- **Flexibilidad**, porque permite que los alumnos puedan moverse en diferentes niveles.
- **Inclusión**, porque permite que todo el alumnado trabaje junto y a la vez (que no al mismo ritmo ni con la misma profundidad) sobre una misma base curricular.

Así mismo, diseñar por multinivel, supone seguir diferentes fases:

- **1ª fase**: Determinación del concepto o conceptos subyacentes, entendiendo por estos aquellas ideas fuerza que constituyen lo que realmente queremos que aprenda nuestro alumnado como valor esencial.
 - Partiremos del contenido, tema o bloque temático que hemos decidido. La decisión de qué elegir puede venir de múltiples formas (temas de interés del aula, del centro, de la localidad, de un grupo de alumnos, de las familias, de un acontecimiento de actualidad, ...) o, incluso, de una de las formas más comunes: del currículum oficial.
 - El profesorado decide lo que es más importante de todo lo que se propone que aprendan los alumnos y que, considerándolo como el eje fundamental de su intervención, lo formula como meta de aprendizaje para todo el alumnado, expresado a modo de concepto subyacente.

- Plantearemos los objetivos, criterios de evaluación, indicadores o estándares de aprendizaje que estén relacionados con los contenidos, con el concepto subyacente y el desarrollo de los mismos, estableciendo el hilo conductor. Así, elegiremos las ideas clave y básicas de la unidad didáctica que vamos a diseñar.
 - Diseñar contenidos alternativos, curriculares, enriquecidos para todo el alumnado que posibilite diferentes elecciones para conseguir adquirir el concepto subyacente.
 - Abrir la posibilidad de incorporar contenidos personalizados de cada grupo de alumno que permitan la motivación hacia la tarea ajustada a sus gustos e intereses, lo que lo liga a un tipo de enriquecimiento aleatorio.
- **2ª fase:** Determinación de las propuestas, canales, medios, estilos y métodos de presentación de los contenidos a los alumnos.
- El profesorado prepara diferentes formas de presentar o adquirir información, de manera que todo el alumnado tenga acceso a la nueva información.
 - En esta fase prestará especial atención a las barreras que el contexto proporciona o las limitaciones que la práctica común ofrece para determinados alumnos.
 - Podrán especial atención en permitir diferentes niveles de participación y de resolución.
- **3ª fase:** Determinación de los métodos de práctica del alumnado.
- El profesorado prepara diferentes opciones de trabajo en el aula para el alumnado de manera que todos puedan participar, aunque sea parcialmente en algunas actividades, y tengan oportunidades de trabajar en el aula para aprender los contenidos determinados en la 1ª fase, sin perder de vista el concepto subyacente que es el eje-guía común.
 - El profesorado planifica diferentes formas de desarrollo de las actividades y propone actividades y materiales que respondan a diferentes niveles competenciales.

- **4ª fase:** Determinación de los métodos e instrumentos de evaluación del alumnado y de las evidencias de evolución y el progreso de los alumnos.
 - Todos los alumnos deben poder mostrar sus progresos a través de uno u otro tipo de actividades que servirán de referentes para efectuar, no solo una evaluación para aprender, sino también una evaluación para calificar.
 - El profesorado plantea referencias individualizadas de punto de partida y de los logros conseguidos para todo el alumnado.

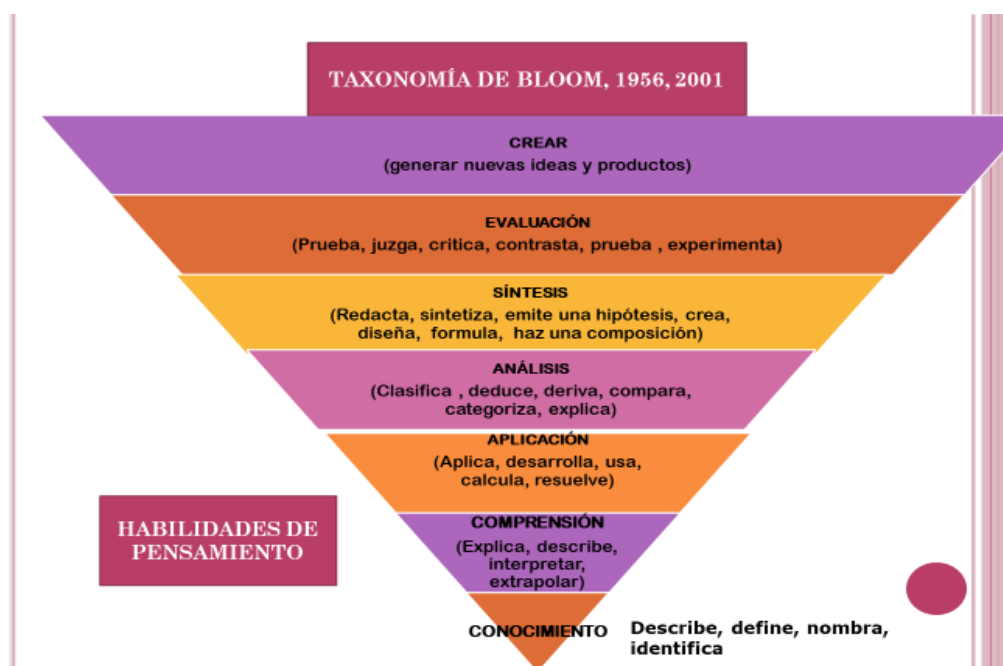
- **5ª fase:** Revisión de la coherencia del conjunto de la programación planteada para dar respuesta a la totalidad del alumnado, incluido el alumnado con más dificultades.
 - Un verificador, a modo de checklist, que ayude asegurar que ningún alumno queda fuera de lo previsto o planificado.
 - Si es preciso, y atendiendo a los resultados anteriores, se reformula la parte del diseño de la programación multinivel.

En esta línea, elaborar **programaciones didácticas inclusivas**, será posible si:

- Las actividades programadas tienen diferentes grados de dificultad para trabajar un mismo contenido.
- Las actividades versan sobre contenidos con diferente nivel de profundidad y extensión.
- Las actividades pueden realizarse de forma cooperativa.
- Las actividades son abiertas y permiten distintas posibilidades de ejecución y expresión.
- Existe la posibilidad de actividades de libre elección por parte del alumnado. Ejemplo: realizar una presentación oral para el festival de navidad.
- Existen actividades relacionadas con el centro de interés de un alumno o alumnos concretos. Ejemplo: escribir un artículo para la revista del colegio,

mientras todos hacen un dictado, elaborar el presupuesto de gastos de una excursión o de gasto energético del aula, mientras el resto hace cálculo.

Al respecto del nivel de dificultad, es interesante que el docente conozca la [Taxonomía de Bloom](#) (1956) y programe actividades con diversa complejidad en función de la habilidad de pensamiento requerido. De hecho, en la enseñanza multinivel, las actividades se diseñan teniendo en cuenta esta taxonomía. Ejemplo: las actividades que requieren definir, nombrar o identificar tienen un nivel bajo de dificultad, siendo más complejas, aquellas en las que es necesario relacionar contenidos, comparar, comentar, interpretar o evaluar. La habilidad de crear es la más compleja, siendo una meta e incentivo para gran parte del alumnado de AACC.



Otra forma de enriquecer el currículum es el ofrecido a través de las [actividades complementarias y extraescolares](#) que oferte el Centro: salidas, trabajos de campo, experiencias culturales mediante expertos visitables a sus lugares de trabajo, etc. Otra forma de enriquecer, son el uso en centro y en el aula, de **mesas redondas, debates, conferencias, actividades de prensa o radio, expertos** que acuden al centro, así como, la posibilidad de que el alumnado

participe en **ligas y Olimpiadas** de diferente tipo: matemática, filosófica, económica, histórica o de cualquier disciplina que se considere.

En cualquiera de estas metodologías debemos utilizar un principio: la posibilidad de **aprender del error**, lo que conlleva, permitir probar, experimentar, redirigir planteamientos cuando sea necesario, y lo que es fundamental, el error como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Las **metodologías activas** aportan enriquecimiento al aula. Las que se recomiendan en este eje teniendo en cuenta al alumnado de AACC, son:

- Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Aprendizaje basado en Problemas.
- Aprendizaje Basado en el Pensamiento.
- Talleres en torno a intereses o temáticas específicas.
- Rincones diversos.
- Webquest.
- Aprendizaje-Servicio.
- Tertulias dialógicas.
- Gamificación.
- Flipped Classroom.
- Visual Thinking
- Grupos interactivos.
- Tutoría entre iguales.

La explicación profunda de cada una de las metodologías activas nombradas excede en extensión y pretensiones de esta guía. No obstante, existen multitud de materiales en la red, de bibliografía publicada, de formaciones presenciales u *on line*, al respecto, con las que iniciarse y profundizar. De cualquier forma, en el **Anexo I** se explican de forma somera las metodologías activas que de por sí ya suponen un enriquecimiento para el alumnado, aunque más que eso, son el medio para que el alumno sea protagonista de su proceso.

El lector se dará cuenta al leer el Anexo, como a veces, resulta difícil diferenciar una metodología como el Aprendizaje Basado en Problemas con el Aprendizaje Basado en Retos. Para los más entendidos, el aprendizaje basado en

Problemas puede partir de problemas no reales sino ficticios, centrándose más en los procesos que en las soluciones. Sin embargo, el aprendizaje Basado en Retos, va a requerir de problemas reales y se va a centrar en sus soluciones. En la práctica, no debiéramos ser “puristas” pues la posibilidad de plantear un Aprendizaje Basado en Problemas con problemas reales y cercanos, es una elección del docente, y de cualquier manera, es coherente que sea objeto de evaluación, tanto los procesos como los resultados, ¿cómo sino vamos a desarrollar las habilidades metacognitivas tan importantes en el desarrollo integral del alumno?

El cierre de este epígrafe sobre enriquecimiento curricular merece la explicación de una medida de Centro llamada “**Aula abierta**”, medida que puede transitar entre un continuo entre ordinaria y específica. En sí no es una metodología, sino de un recurso de enriquecimiento en el cual se puede usar cualquier metodología activa descrita o una mezcla de ellas. Este recurso, solo está oficializado en Ceuta y Melilla mediante normativa propia. Nos referimos a las **aulas abiertas**.

Aula abierta es un aula de enriquecimiento, un espacio propio diseñado con una propuesta pedagógica concreta que llevará a cabo alumnado de AACC de diferentes edades o niveles trabajando de forma colaborativa. Esta propuesta es sistemática y estable durante el curso, con docentes responsables de su diseño, organización, implantación y seguimiento.

Los objetivos de la medida de enriquecimiento llamada “aula abierta”, son:

- Promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y de la personalidad del alumnado.
- Desarrollar su espíritu crítico y pensamiento creativo.
- Desarrollar la ampliación de contenidos curriculares en las áreas lingüísticas y científicas a través de programas y proyectos de enriquecimiento curricular, facilitando el establecimiento de un banco de recursos que se ajusten óptimamente a las necesidades del alumnado.
- Potenciar el espíritu emprendedor a través del afianzamiento de procesos de aprendizaje innovadores.
- Generar un proceso de enriquecimiento cultural de Centro que beneficie a los componentes de toda la comunidad educativa, elaborando propuestas

ligadas a proyectos de mejora, semanas culturales, homenajes, días conmemorativos, etc.

- Fomentar en el profesorado la participación en proyectos de innovación e investigación educativa dirigidos a este tipo de alumnado, que reviertan en la mejora de la calidad de la educación, los resultados académicos, las actitudes prosociales y la convivencia.
- Favorecer el trabajo en equipo y el desarrollo de competencias.
- Implementar metodologías activas variadas.
- Desarrollar proyectos a partir de un enriquecimiento aleatorio.
- Promocionar aprendizajes autodirigidos con la ayuda del docente-mentor.
- Trabajar a través de situaciones–problema, reales o simuladas, desde un enfoque interdisciplinar de áreas.

El aula abierta es una forma de agrupamiento flexible fijo o temporal, con alumnos de características cognitivas y de aprendizaje semejantes, para desarrollar un currículum enriquecido y diferenciado, por lo que la convierte en una metodología adecuada a sus necesidades. Este recurso se considera dentro de las medidas de atención a la diversidad, de tipo específico, pues va destinado a alumnado con necesidades educativas específicas ligadas a la AACC y reconocidas oficialmente (Informe Psicopedagógico).

Cuando el enriquecimiento se plantea en forma de agrupamiento flexible, es posible, que el grupo, lo conformen también, alumnado de alto rendimiento, lo que confiere a la medida un carácter más ordinario al participar en la misma, alumnado sin Informe Psicopedagógico.

Es el Centro, el que decidirá cómo dar respuesta a la Diversidad de su Instituto o Escuela, realizando un análisis de los recursos personales y materiales, de las necesidades formativas, entre algunos aspectos a considerar.

Tanto si se trata de un grupo exclusivo de alumnado de AACC, como un grupo más heterogéneo formado por alumnado de AACC y Alto Rendimiento, se otorgará una especial consideración a la presentación de los resultados del proyecto ante una audiencia, de forma que el alumnado encuentre aquí una significatividad y una motivación, pues la exposición siempre supone una

valoración del trabajo propio, al tiempo, que desarrolla competencias clave a través de la oratoria, la exposición con medios tecnológicos, etc.

Cualquiera de las formas en las que se decida aplicar el enriquecimiento, ha de tener en cuenta unos objetivos:

OBJETIVO GENERAL DEL ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Estimular el desarrollo de sus capacidades con experiencias enriquecedoras y de interés que contribuyan al desarrollo integral del alumnado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Potenciar el desarrollo cognitivo del alumnado, estimulando las aptitudes en las que destaca y desarrollando aquellas en las que no es así.
- Contribuir al desarrollo socioafectivo del alumno (trabajando la gestión de emociones, la tolerancia a la frustración, empatía, el bienestar emocional del alumnado, habilidades sociales, etc.).
- Estimular la creatividad, el pensamiento divergente y su aplicación a la vida cotidiana.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
- Potenciar las diferentes inteligencias múltiples.
- Contribuir de manera activa a la mejora del entorno y al desarrollo de la comunidad a la que pertenece.
- Implementar enriquecimientos aleatorios ampliando el currículo con contenidos que versen sobre intereses y curiosidades del alumnado.
- Aumentar el nivel de complejidad mediante tareas multinivel.
- Partir de lo ordinario para ir incrementando el grado de significatividad para dar respuesta a alumnado concreto.
- Proponer actividades distintas y no aumentar el número de actividades del mismo tipo o grado de dificultad.

AMPLIACIÓN Y ACELERACIÓN PARCIAL

La **ampliación**, hace mención a un tipo de enriquecimiento **vertical**, que se hace efectivo al incluir contenidos de nivel superior al nivel del curso en el que está matriculado el alumno, en determinadas áreas curriculares, aquellas en las que se constata que el alumno tiene el Nivel de Competencia Curricular adquirido y una vez, se valore que las medidas ordinarias de enriquecimiento son insuficientes. La ampliación, vista así, es una **medida extraordinaria** de atención a la diversidad, puesto que el alumno va a estar evaluado sobre el nivel curricular de las áreas donde la ampliación se ha hecho efectiva. Es necesario que, en el boletín de notas y expediente del alumno, figure la medida tomada.

Otra opción extraordinaria, que exige las mismas consideraciones en la evaluación que se acaban de explicar, es la **aceleración parcial**, medida que supone que el alumno acuda al aula de nivel superior al que está matriculado, en aquellas áreas en las que tiene un excepcional desempeño, por lo que, la convierte en una medida muy apropiada para diferentes tipos de talentos. Para que organizativamente esta medida sea viable, sería recomendable que los horarios del área o áreas aceleradas del nivel en el que está matriculado y del nivel superior, coincidieran, de manera, que cuando sale del aula para asistir a una disciplina acelerada, sea la misma disciplina que haría si se mantuviera en su aula de referencia; de lo contrario, el alumno perdería clase en algún área para acudir a otra, impartida en un grupo de nivel superior, siendo entonces necesario, que dicha medida no le perjudique, máxime cuando un alumno con talento, no tiene porqué ser excepcional en todas las áreas, sino en aquella o aquellas donde demuestre ese talento.

La medida de aceleración está contemplada en la **ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto**, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. **Sección Segunda. Alumnado de AACC. Artículo 20**– Escolarización y atención educativa.

La identificación y evaluación de las necesidades educativas de este alumnado será realizada por los orientadores que atienden a los centros, y quedará reflejada en el correspondiente informe de evaluación psicopedagógica. Así mismo,

*corresponde a estos orientadores la propuesta de respuesta educativa, que podrá consistir en adaptaciones curriculares que incluyan actividades de ampliación o profundización, **agrupamientos con alumnos de cursos superiores al de su grupo de referencia para el desarrollo de una o varias áreas o materias del currículo**, en la adecuación de recursos y materiales, y en el desarrollo de programas y de medidas de atención educativa que, en todo caso, deberán ser desarrolladas por el equipo docente.*

Según esta Orden, necesitaríamos poner un adjetivo a la palabra *ampliación* para saber si nos estamos refiriendo a una medida ordinaria o extraordinaria. Una **ampliación horizontal** es una medida ordinaria de atención a la diversidad por cuanto supone ampliar con recursos basados en el enriquecimiento o en lo que siempre se ha llamado, actividades de ampliación, las cuales se muestran en las programaciones de aula, junto con las actividades de refuerzo para otros alumnos que precisan de más práctica sobre un mismo contenido. Si la **ampliación** fuera **vertical**, la medida se confiere como extraordinaria mientras el alumno esté evaluado en relación a este nivel superior y los contenidos que han sido objeto de enseñanza-aprendizaje, fueran de dicho nivel.

En el caso de que el alumno, estando en el grupo de referencia, tuviera incorporados en su Propuesta Curricular Individualizada o Plan de Trabajo, una selección de contenidos de nivel superior, pero su evaluación sea respecto al currículum de su nivel, estaríamos ante una medida de enriquecimiento que conlleva una ampliación vertical parcial, que, por ser diseñada de forma concreta para ese alumno, es considerada una medida específica de Atención a la Diversidad.

En la práctica, la puesta en funcionamiento de ampliaciones horizontales, suele llevar al alumno a una “verticalidad”, máxime en el alumno de AACCC, debido a su propio funcionamiento cognitivo. Es entonces cuando el docente se plantea si otras medidas no ordinarias son más apropiadas para acompañar y alentar su ritmo de aprendizaje, sus curiosidades y demandas. Mientras se toman decisiones al respecto, la clave es no frenar el aprendizaje del alumno, y mucho menos, alegar que no se le puede ofrecer “más” porque sería abordar aspectos que, por edad cronológica, no le corresponden o son de otro curso.

FLEXIBILIZACIÓN

Esta medida extraordinaria de atención a la diversidad queda recogida normativamente por:

RD 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. (BOE 31/07/2003).

ORDEN EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente. (BOCYL 17/12/2004).

Supone, la flexibilización del periodo de permanencia en la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales en los términos que determina la normativa vigente señalada. La flexibilización supone pasar a un curso superior que el que le correspondería por edad.

Se puede adoptar con un máximo de tres veces en la enseñanza básica, con un máximo de dos en el mismo nivel educativo, y computándose, en su caso, la anticipación en su incorporación a la Educación Primaria, y una sola vez en las enseñanzas generales postobligatorias.

Dicha medida ha de considerarse adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de socialización del niño de AACC.

La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral de estos alumnos.

Como instrumento para realizar una valoración sobre la conveniencia o no de que un alumno flexibilice de curso es: Escala de Evaluación **SEES** (Pérez y Domínguez, 2001).



El procedimiento de flexibilización consta de las siguientes fases y requerimientos, de acuerdo con la normativa **ORDEN EDU/1865/2004, de 2 de diciembre**:

El director del centro informa a los padres o tutores legales y les solicita por escrito su consentimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica.



En el **Informe de evaluación psicopedagógica** se propone la flexibilización del currículum, orientando sobre las medidas a seguir (no es necesario un modelo de informe como el señalado en la Orden Edu 1603/2009, sino el informe con los indicadores de la Orden EDU/1865/2004).



El **Equipo Docente**, coordinado por el tutor, debe acreditar que el alumno tiene globalmente adquiridos los objetivos del curso o ciclo que le corresponde cursar, mediante la elaboración de un **informe**.



La dirección del Centro lo elevará a la Dirección Provincial entre el **1 de enero y el 1 de marzo**.



Los padres tienen que dar su **consentimiento por escrito**, de la flexibilización



El equipo docente elabora la propuesta concreta del **plan de actuación** para el curso en el que se va a incorporar el alumno.



La inspección educativa elaborará un informe sobre la idoneidad de la medida.



El Director Provincial remitirá una copia a la Dirección General que corresponda, quién emitirá un informe.



El **Director General de la D.G.** correspondiente resuelve antes del **1 de julio**

ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR

La atención a los alumnos con altas capacidades no se realiza tan solo desde el sistema educativo, nuestra sociedad ofrece una amplísima oferta educativa y cultural que podemos aprovechar con estos alumnos:

- ◇ Talleres y exposiciones ofrecidos por distintas entidades e instituciones (Casa de las ciencias, Museo provincial...).
- ◇ Concursos científicos.
- ◇ Conservatorio (con la posibilidad de entrar un año antes de la edad reglamentaria mediante pruebas de nivel).
- ◇ Aprendizaje de idiomas (on-line y presencial).
- ◇ Programas de entidades privadas con la posibilidad de ser sufragadas por ayudas económicas convocadas por el Ministerio de Educación mediante las becas que cada curso salen en convocatoria en agosto como *becas para alumnado de apoyo educativo específico*.
- ◇ Actividades ofertadas por Asociaciones de AACC.
- ◇ Programas, talleres o actividades extraescolares ofertadas por el Centro Educativo del alumno, siendo habitual que acudan alumnado de AACC y alumnado general. Por supuesto, su asistencia es voluntaria y su continuidad depende de la permanencia de la persona responsable de la actividad en el Centro y de la demanda de la misma.
- ◇ Programa de enriquecimiento extracurricular de la Consejería de Educación.

Programa gratuito y voluntario en horario de sábados por la mañana en calendario lectivo y con un número limitado de sesiones.



PERFIL DOCENTE PARA DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES

El docente competente para atender las necesidades educativas del alumno de AACC, es aquel que puede:

- Identificar las aptitudes, fortalezas y necesidades de su grupo.
- Reconocer al menos, tres características del inventario de intereses de sus alumnos.
- Adaptar las necesidades del currículo, con los estilos de aprendizaje de sus alumnos.
- Ser flexible en el uso de materiales, metodologías, espacios, tiempos, organización del aula, etc.
- Eliminar material redundante y aburrido. Tener un banco de actividades graduadas en el aula.
- Programar desde un modelo de Inteligencias Múltiples.
- Promover la participación efectiva del alumnado en las tareas escolares buscando el compromiso con la tarea, la voluntad de hacerlo, el aplazamiento de la recompensa y valorar el esfuerzo.
- Mostrarse resonante a nivel emocional.
- Permitir las aclaraciones y preguntas del alumnado.
- Permitir posibilidades de elección y toma de decisiones.
- Promover las interacciones del alumnado entre sí, con el profesorado, con alumnado de más edad, con expertos, etc.
- Fomentar la creatividad en el marco escolar.
- Ofrecer oportunidades de canalizar la gran sensibilidad y consistencia que poseen con respecto a sí mismos y a las demás personas, y con respecto a los problemas del mundo y a las cuestiones morales.
- Diseñar propuestas interdisciplinares.
- Dar salida a ideas más complejas sin temor al conocimiento y a las ganas de aprender.
- Promocionar aprendizajes autodirigidos para favorecer la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje.
- Ofrecer oportunidades de realización de productos diversos.

- Facilitar tiempos de dedicación al trabajo y oportunidades de perseverar.
- Entender que sus necesidades básicas (comprensión, realización, independencia y amor) son las mismas que tienen el resto de sus compañeros.
- Prestar atención tanto a sus necesidades psicológicas y sociales como a las intelectuales.
- Ofrecer variadas oportunidades de estimulación.
- Facilitar la producción de trabajos diferentes.
- Respetar sus ideas y preguntas inusuales.
- Evitar quejas, pasando a la acción y manteniendo una motivación intrínseca.

Los alumnos de AACC no necesitan la figura del docente-enseñante clásico, sino al educador que, desde la complicidad emocional, garantiza el desarrollo de su propio estilo de aprendizaje, velando por sostener una motivación permanente, evitando la exigencia insana y dotándoles de herramientas útiles para que experimenten el placer de aprender. De igual manera, ha de ser un docente capaz de programar teniendo en cuenta que la programación del aula es una herramienta magnífica para dar respuesta a la diversidad que existe en cada grupo de alumnos y para ello es imprescindible planificar y establecer criterios y acuerdos sobre los aspectos básicos de organización y gestión del aula en los momentos de la intervención:

- Tipo de contenidos y actividades a trabajar con todo el grupo y con el alumnado de altas capacidades.
- Organización del espacio y agrupamientos del alumnado.
- Nivel de participación de cada uno en la dinámica de la clase.
- Asegurar la atención a los alumnos que presentan más barreras de aprendizaje.
- Establecer acuerdos para el seguimiento y evaluación de los apoyos y de las actividades de enriquecimiento.
- Trabajo conjunto realizado dentro del aula: búsqueda de soluciones, dificultades, resultados y propuestas de mejora.

En este sentido, el **Diseño Universal para el Aprendizaje** se refiere a un proceso por el cual la programación (es decir, objetivos, competencias, métodos, materiales y evaluaciones) es intencional y sistemáticamente diseñado desde el principio (“a priori”) para satisfacer las diferencias individuales, de modo que gran parte de las adaptaciones posteriores pueden ser reducidas o eliminadas, generando un mejor ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes. Contrasta con el currículum típico “a posteriori”, fundamentado en una perspectiva de “remediación” donde los cambios y adaptaciones, se hacen después del planeamiento curricular (CAST, 2008).

La aplicación del DUA en la programación del aula implica:

- Proporcionar formas múltiples de presentación y representación. Reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses, preferencias e inteligencias múltiples.
- Proporcionar formas múltiples y variadas de expresión y ejecución. Le permite al alumno responder con su forma preferida de control personal. Consideración de todas las formas de comunicación/expresión, de la aplicación de estrategias cognitivas y meta cognitivas.
- Proporcionar formas múltiples de participación para dar respuesta a variados intereses y preferencias; se consideran los principios de autonomía, motivación, elementos de novedad, personalización, variedad.

De este modo, el DUA ayuda a afrontar el desafío de la diversidad, y sugiere materiales educativos, técnicas y estrategias flexibles que permiten que un programa de estudio satisfaga necesidades variadas. Es accesible y aplicable para todo el alumnado que presenta diversas condiciones y, de igual modo, es aplicable por docentes provenientes de diferentes culturas y dentro de una variedad de contextos educativos.

¿Qué **critérios** seguir para programar incluyendo al alumnado de AACC?

Conocerlo bien y respetar su diferencia con relación a los demás

- No penalizarlo cuando desee hacer varias cosas a la vez.

- Favorecer su creatividad en las actividades, tareas o proyectos.
- Permitirle el uso de las nuevas tecnologías como medio de exploración del conocimiento.
- Controlar su impulsividad en el aula, que los procesos requieren de pasos sucesivos “una cosa detrás de otra”.
- Utilizar el humor.
- Hacerle ver que no se está en una competición continua con los demás.
- Que no se tienen todas las capacidades, las habilidades o los conocimientos de todas las materias.
- Que se puede equivocar y que no por eso constituye un fracaso.
- Que acepte ayuda si se ha equivocado.

Favorecer su socialización

- Potenciar su ansia por aprender.
- Controlar su expresión oral, si tiene tendencia a hablar siempre y en todo momento.
- Al contrario, si tiende a inhibirse, propiciar su participación.
- Propiciar la aceptación de las reglas del grupo, bien por desinterés o por exceso de protagonismo.
- Evitar crear un vínculo exclusivo con el profesorado.
- Favorecer su participación en deportes y actividades de grupo, en caso de aislamiento.
- Dar a conocer al grupo las características de este alumnado.
- Favorecer su participación como mentor de otros alumnos.

Recordarle que sus capacidades

- No suponen que siempre sepa la respuesta adecuada y correcta.
- No tiene las mismas competencias y habilidades en todas las materias y saberes.
- La ansiedad que pueda mostrar le puede llevar a cometer errores, es por ello por lo que debe controlar su impulsividad.

Estimularle en la búsqueda de sus límites por aprender

- Aprovechar su capacidad de pensamiento para procesar y relacionar de modo diferente la información.
- Permitirle un mayor margen acción en las actividades y proyectos que se le propongan.
- Hay que tener en cuenta que un alumno con altas capacidades generalmente preguntará el “por qué” de la actividad, pues busca el sentido a lo que tiene que aprender.
- Proponer situaciones que favorezcan su autonomía para que se sienta valorado y que aprende todo lo que quiere aprender.

Evitar que su facilidad para aprender no le haga caer en el aburrimiento

- Que acepte que su ritmo no es el mismo que el de los demás y que deberá en ocasiones esperar a que sus compañeros terminen.
- Utilizar diversas estrategias en la enseñanza, evitando tareas repetitivas de aprendizaje.
- Ante una mayor demanda de tareas por su parte proponerle alternativas.
- Exigirle su compromiso en que debe realizar adecuadamente las tareas que se le propongan, evitar que éstas las vea como un entrenamiento.

Saber lo que el alumno ya domina

- Determinar que contenidos de la programación son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno.
- Identificar los contenidos que son imprescindibles para responder a las necesidades del alumno y no están presentes en la programación. Por ejemplo: habilidades para relacionarse, actitudes de aceptación hacia los otros, etc.
- Identificar los contenidos que se prevé que adquirirá en un plazo de tiempo breve (antes que sus compañeros).
- Analizar qué contenidos de la programación responden a los intereses de aprendizaje del alumno y cuáles no se contemplan y convendría incorporarlos.

Se trata pues, de saber qué necesitamos:

Eliminar

Priorizar

Introducir

En muchos casos supone ampliar de forma vertical con más contenidos, o de forma horizontal estableciendo relaciones y conexiones con otros temas. Introducir: podrían sustituir a los contenidos que se han eliminado porque el alumno ya los domina.

Con las familias, el profesor ha de tener en cuenta, la necesidad de hacerles partícipes de las medidas propuestas y mantenerlos informados de las adaptaciones que se vayan a realizar. Para ello, sería conveniente:

- Pedir su colaboración para el proceso de identificación.
- Compartir los resultados.
- Requerir su participación.
- Invitarlos a participar en las actividades enriquecedoras.
- Ofrecerles información de forma regular de los progresos de sus hijos.
- Sugerirles actividades que pueden realizar en casa.
- Facilitar que expresen su opinión acerca de la atención educativa que reciben sus hijos y escuchar sus propuestas.
- Conocer más al alumno a través de la información que ofrece la familia sobre los intereses, inquietudes, actividades extraescolares que está realizando, etc.

ANEXO I

METODOLOGÍAS ACTIVAS

Aprendizaje Basado en Proyectos

Es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás. Se trata de “saber hacer”, a la vez que, se desarrollan competencias sociales y cívicas al trabajar de forma grupal.

Para realizar los proyectos, se puedan usar diferentes espacios del centro: biblioteca, aula de música, laboratorio de inglés o de ciencias, aula de tecnología, patio, etc.

● Algunos **atributos** de esta metodología son:

- Centrado en el alumno.
- Aprendizaje activo.
- Inclusividad.
- Socialización.
- Diseño abierto y flexible.
- Evaluación formativa y continua.
- Interdisciplinariedad.

● **Fases** de ABP para el docente:

- 1- Prepara el tema.
- 2- Inicia el proceso de sensibilización.
- 3- Define los objetivos, contenidos y actividades.
- 4- Concreta los recursos.
- 5- Establece la metodología.
- 6- Elige el producto final.
- 7- Evalúa.

Uno de los ABP, muy atractivos para el alumnado de AACC, son los **proyectos de investigación** mediante un proyecto individual o grupal, conformando un **grupo de investigación**. Esta actividad ofrece al alumnado, la posibilidad de meterse en el papel de un científico y enfrentarse a retos, que serán el acicate para lograr la implicación del alumno o del grupal, si se confiere en su formato de equipo.

Además, dentro del campo de los proyectos, están los llamando **Proyectos de comprensión inteligentes**. Están basados en una metodología innovadora de

la Universidad de Harvard que surgieron a través del Proyecto Zero, fundamentado en el trabajo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Se trata de un tipo de metodología cuya finalidad es hacer que los alumnos lleven a cabo una diversidad de acciones o tareas (desempeños) que demuestren que el alumno entiende el tema propuesto (tópico generativo) y al mismo tiempo lo amplíe y sea capaz tanto de asimilar su conocimiento como de utilizarlo en otras ocasiones (generalizar aprendizajes). Esta metodología permite un aprendizaje interdisciplinar ligado a las IIMM mediante actividades que desarrollen las diferentes inteligencias, teniendo en cuenta, que una sola actividad ya puede implicar a varias de ellas. Por supuesto, los proyectos de comprensión inteligente potencian las competencias clave del alumnado, su motivación e interés por temas muy variados en un ambiente lúdico y contextualizado. Por último, esta metodología permite que el alumnado pueda entender el tema propuesto, al mismo tiempo lo amplían y son capaces de asimilar su conocimiento y generalizarlo.

Esta metodología utiliza una serie de conceptos esenciales:

- **Tópicos generativos:** es el tema que vamos a trabajar o a aprender. Son temas generales, cuestiones, ideas, etc. que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas para lograr la comprensión de nuestros alumnos.
- **Hilos conductores:** son grandes preguntas que dan respuesta a los objetivos que deseamos alcanzar con nuestros alumnos.
- **Metas de comprensión:** son la concreción del tópico generativo, por tanto, los propósitos explícitos formulados como pregunta o afirmación observable, medible y evaluable, se centran en los aspectos fundamentales de los tópicos generativos y se ponen en conocimiento de los alumnos.
- **Actividades de comprensión:** se trata de las actividades que van a evidenciar la comprensión de nuestros alumnos. Cada actividad debe apoyar la consecución de una o más metas y deben responder a diferentes tipos de inteligencias.

Su enseñanza se puede guiar con tres preguntas esenciales que se tienen en cuenta a la hora de proporcionar nuevas oportunidades de aprendizaje:

1. ¿Qué queremos que nuestros alumnos realmente comprendan?, ¿por qué?.
2. ¿Cómo podemos involucrar a nuestros alumnos en la construcción de estas comprensiones?
3. ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?

Las actividades de comprensión se estructuran en **tres bloques**:

- **Preliminares:** conjunto de actividades que ayudan a activar los conocimientos previos de los alumnos y a explorar, recoger y estructurar toda la información necesaria para el desarrollo del proyecto.
- **De investigación guiada:** actividades que ponen en práctica la comprensión de los aspectos que se van trabajando durante el proyecto y garantizan el trabajo desde distintas inteligencias.
- **Síntesis:** conjunto de actividades que buscan sintetizar y demostrar lo comprendido durante el proyecto.

Para planificar las actividades, se tiene de referencia las IIMM, siendo necesario un análisis y evaluación de los puntos fuertes de cada alumno, así como, de aquellas inteligencias que tenga menos desarrolladas, tarea para la que se recomienda usar el porfolio de talentos y el gráfico de araña ya comentados en esta guía. A partir de aquí, se han de diseñar actividades que impliquen a todas las inteligencias, evaluando al final del proyecto, la evolución del alumno mediante un nuevo gráfico de araña como postest.

En la evaluación procesual y final del proyecto, se suelen utilizar autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones.

Aprendizaje basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de **situaciones de la vida real**. Su finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias personales.

La característica más innovadora del ABP es el uso de problemas como punto de partida para la adquisición de conocimientos nuevos y la concepción del estudiante como protagonista de la gestión de su aprendizaje.

El ABP se basa en una metodología totalmente constructivista con una serie de **principios**:

- En el aprendizaje constructivo interno no basta con la presentación de la información a la persona para que aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su experiencia.
- El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interno. Desde que se recibe una información hasta que la asimila completamente, la persona pasa por fases en las que modifica sus sucesivos esquemas hasta que comprende plenamente dicha información.
- El surgimiento de conflictos cognoscitivos, mediante el planteamiento de problemas e hipótesis.
- El aprendizaje se ve favorecido con la interacción social, mediante un grupo motivado en resolver problemas de forma conjunta.

◇ Las **fases** y **tareas** del ABP son:

- **Planificación**: contextualización, Identificación y definición del problema.
- **Análisis**: dividir el problema por partes, definir las consecuencias del problema y los componentes de la solución.
- **Articulación**: ensamblaje de los componentes de solución, análisis crítico del plan de solución creado y articulación de otra alternativa posible de solución.
- **Comprobación** del resultado de plan o solución.
- **Revisión final**: evaluación de aciertos y errores, autoevaluación del proceso y transferencia de resultados.

En un ABP pueden confluir diferentes áreas de conocimiento, lo que le otorga un rango de multidisciplinariedad que promueve en el alumnado, tres **aspectos**

básicos: la gestión del conocimiento, la práctica reflexiva y la adaptación a los cambios.

- Con la **gestión del conocimiento** se busca que el estudiante adquiera las estrategias y las técnicas que le permitan aprender por sí mismo; esto implica la toma de conciencia de la asimilación, la reflexión y la interiorización del conocimiento para que, finalmente, pueda valorar y profundizar en la problemática. Este proceso permite responsabilizarse de los hechos, desarrollar una actitud crítica y poner en práctica la capacidad de tomar decisiones durante el proceso de aprender a aprender.

- La **práctica reflexiva** permite razonar sobre problemas singulares, mediante procesos de diálogo y discusión que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades transversales de comunicación y expresión oral, al mismo tiempo que también desarrollan el pensamiento crítico y la argumentación lógica, para la exploración de sus valores y de sus propios puntos de vista.

- La **adaptación a los cambios** viene dada por las habilidades adquiridas al afrontar las situaciones/problemas desde la perspectiva de la complejidad de los mismos. Ya no se trata de aprender muchas cosas, sino que se busca desarrollar la capacidad de aplicar y de aprehender lo que cada uno necesita para resolver problemas y situaciones de la vida real. Este conocimiento les debe permitir a los estudiantes afrontar situaciones nuevas.

Las **características** que deben reunir el ABP que se plantee en el aula, son:

- El diseño debe despertar interés y motivación.
- Debe reflejar una situación de la vida real.
- Los problemas deben llevar a los estudiantes a tomar decisiones.
- Deben justificarse los juicios emitidos y no deben ser tratados por partes.
- Deben permitir hacerse preguntas abiertas.

Ejemplos de ABP: control de plagas, plan ahorro energético del centro, plan de evacuación de emergencia.

De igual manera, esta metodología se asocia con una técnica usada en investigación científica, el **estudio de caso**. Esta técnica consiste precisamente en proporcionar un caso que represente una situación problemática de la vida real para que sea objeto de estudio y análisis. Un caso, en concreto, es una situación descrita que acaece en la vida de una persona, una familia, una empresa o un centro educativo, por supuesto. El caso no proporciona en sí solo soluciones, sino que es el medio para reflexionar, analizar y discutir las posibles salidas al caso planteado. Lleva al estudiante a pensar y contrastar sus conclusiones con las de otros, a aceptarlas o persuadirlas, teniendo que poner en juego sus habilidades comunicativas y la toma de decisiones en equipo, entre las aptitudes más destacables. Las decisiones que se han de tomar, desde el método de análisis que se usará para profundizar en el problema a los cursos de acción que se pueden ejecutar en la solución. Como variante, es también posible, que se entregue un caso con todas las fases ya realizadas por expertos, y que sean los estudiantes los que reflexionen sobre él y planteen otras soluciones alternativas en la situación objeto de estudio. La argumentación es también un componente clave para “convencer” de esa posible solución por las que apuestan, sin dejar atrás, la apertura mental necesaria para ofrecer soluciones de lo más variadas. Trabajar los estudios de caso en equipo, permite también, mostrar el proceso llevado y las conclusiones a otros grupos que se configuran como audiencia, la cual, puede hacer preguntas, sugerencias o cualquier feedback al grupo que expone. Esta exposición será rotatoria, pudiendo cada grupo trabajar un caso diferente o el mismo, ofreciendo así, un rico campo de estudio y soluciones desde un mismo reto inicial para todos. Dicho de esta manera, el estudio de caso puede formar parte también de otra metodología activa como es el **Aprendizaje Basado en Retos**. Es posible, también, combinar esta metodología con el planteamiento de casos que requieran la simulación o establecimiento de diferentes roles por parte de los miembros del equipo, haciendo más interesante la actividad. Esta opción es la utilizada en la metodología webquest que más adelante se explica.

Técnica / Característica	Aprendizaje Basado en Proyectos	Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje Basado en Retos
Aprendizaje	Los estudiantes construyen su conocimiento a través de una tarea específica (Swiden, 2013). Los conocimientos adquiridos se aplican para llevar a cabo el proyecto asignado.	Los estudiantes adquieren nueva información a través del aprendizaje autodirigido en problemas diseñados (Boud, 1985, en Savin-Baden y Howell Major, 2004). Los conocimientos adquiridos se aplican para resolver el problema planteado.	Los estudiantes trabajan con maestros y expertos en sus comunidades, en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Es el propio reto lo que detona la obtención de nuevo conocimiento y los recursos o herramientas necesarios.
Enfoque	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y predefinida, para la cual se demanda una solución (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y normalmente ficticia, para la cual no se requiere una solución real (Larmer, 2015).	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real.
Producto	Se requiere que los estudiantes generen un producto, presentación, o ejecución de la solución (Larmer, 2015).	Se enfoca más en los procesos de aprendizaje que en los productos de las soluciones (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Se requiere que estudiantes creen una solución que resulte en una acción concreta.
Proceso	Los estudiantes trabajan con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje (Moursund, 1999).	Los estudiantes trabajan con el problema de manera que se ponga a prueba su capacidad de razonar y aplicar su conocimiento para ser evaluado de acuerdo a su nivel de aprendizaje (Barrows y Tamblyn, 1980).	Los estudiantes analizan, diseñan, desarrollan y ejecutan la mejor solución para abordar el reto en una manera que ellos y otras personas pueden verlo y medirlo.
Rol del profesor	Facilitador y administrador de proyectos (Jackson, 2012).	Facilitador, guía, tutor o consultor profesional (Barrows, 2001 citado en Ribeiro y Mizukami, 2005).	Coach, co-investigador y diseñador (Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad, 2006).

Tabla propiedad intelectual del **Tecnológico de Monterrey**, extraído del documento <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr> para facilitar al lector la diferenciación más teórica entre metodologías.

Aprendizaje Basado en el Pensamiento

Uno de sus mayores exponentes, **Robert Swartz** (2014), la define como una metodología de enseñanza en la que la instrucción en destrezas de pensamiento se infunde en el contenido del currículum. De ahí que, para implantarla en el aula, los profesores deban animar a sus alumnos a utilizar sus habilidades del pensamiento, los nuevos hábitos mentales y la metacognición; todas ellas adecuadas para explorar en profundidad lo que están estudiando.

Así, y gracias a la interiorización de estos procesos, los estudiantes pueden transformar su experiencia de aprendizaje, pasando de la mera memorización a la comprensión profunda de los conceptos, lo que les permite poner relacionar las ideas con mayor facilidad. Y esto no solo tiene importantes beneficios a nivel educativo: dominar las destrezas de pensamiento proporciona una serie de habilidades que los estudiantes podrán aplicar a todos los ámbitos de su vida.

En su conjunto, permitirá al alumnado, mejorar su capacidad analítica, su pensamiento crítico y creativo, e incluso, su inteligencia emocional cuando aprenden a escuchar de manera activa, a empatizar y a dominar sus propias emociones.

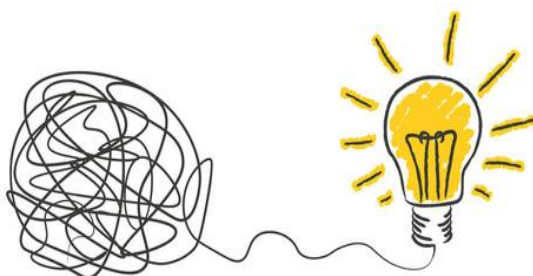
Mediante esta metodología se ponen en juego, habilidades de pensamiento crítico y creativo, estimulando las habilidades de pensamiento superior (Taxonomía de Bloom, 1956). Las variables que componen estas habilidades son: **comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar, construir, enfocar diferentes perspectivas y resumir.**

Dos estrategias son fundamentales en esta metodología: rutinas y destrezas de pensamiento.

Las **rutinas de pensamiento** son una manera de trabajar la competencia Aprender a Aprender, en este caso, aprender a pensar. Siguen un patrón de razonamiento sencillo que hace que sean fáciles de enseñar y aprender (pequeñas secuencias de dos o tres pasos sobre el tema en cuestión), orienta el pensamiento y ayuda a estructurar los debates de aula. Son inclusivas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente, implicando a todo el alumnado. Si se aplican frecuentemente se convierten en una forma natural de pensar.

Frente a las rutinas de pensamiento, encontramos las **destrezas de pensamiento**. Las destrezas son más elaboradas y necesitan apoyarse en organizadores gráficos para hacer visible el pensamiento. Cada uno de los organizadores gráficos del pensamiento, permite desgranar una idea en diferentes partes. De esta manera, se puede reflexionar sobre todo lo que rodea a un hecho histórico, una teoría filosófica o un ejercicio matemático de manera

visual. De esta manera, la tarea se desarrolla de forma gradual, siguiendo todos los pasos y haciendo consciente al alumno de cómo funciona su pensamiento.



◇ Técnicas basadas en destrezas de pensamiento:

- Compara-contrata.
- Solución de problemas.
- Ranking.
- Fiabilidad fuentes.
- Partes y todo.
- El pulpo.

Las Destrezas ayudan a: generar, clarificar, evaluar la razonabilidad de una idea y de desarrollar y apoyar tareas complejas de pensamiento.

La mejor manera de infundir estas aptitudes con el curriculum escolar, es incorporarlas a las áreas de forma rutinaria, con la intención de potenciar las capacidades del alumnado.

Talleres

Es una metodología de trabajo que se caracteriza por la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo que, precisa de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes.

A diferencia de los rincones, los talleres:

- Se realizan en un aula específica.
- Se realizan en horario escolar o extraescolar.
- Conlleva actividades dirigidas con dificultad ascendente.
- Se trata de áreas de trabajo en las que se obtiene un producto final.

◇ Los talleres pudieran establecerse en función de cuatro bloques encaminados a un desarrollo integral:

- Científico-matemático: dirigido a explicar la naturaleza, aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y a problemas del contexto real.
- Lingüístico-literario: encaminado a la expresión e interpretación de pensamientos, sentimientos., mediante múltiples posibilidades comprensivas y expresivas del lenguaje.
- Artístico: con el objetivo de integrar diferentes artes para fomentar la comprensión de diferentes manifestaciones culturales y artísticas y la creación a través de los diferentes lenguajes artísticos.
- Social: dirigido a desarrollar aspectos relacionados con la participación activa, el ejercicio de la ciudadanía, la resolución de conflictos, la construcción de un sistema de valores y normas que rigen la convivencia.

◇ De esta posible clasificación, se pueden crear talleres, como:

- Taller de astronomía. - Taller de arqueología. - Taller de papiroflexia.
- Taller de poesía. - Taller de inventos. - Taller de mindfulness.
- Taller de superhéroes - Taller de ajedrez. - Taller de visión animal.
- Taller de fotografía. - Taller de robótica. - Taller de filosofía.

Otro nombre que se le da a los talleres es el de “**laboratorio**”.

Rincones

A diferencia de los talleres, los rincones:

- Se realizan en el aula-clase o en otra aula. También es factible en un diseño de aula-materia, con rincones con temáticas de la materia concreta destinada a esa aula.
- Son de libre elección.
- Propician la investigación, el disfrute, la deducción,..
- Son áreas de experimentación sin necesidad de realizar un producto final.

◇ Ejemplos de rincones:

- De expresión plástica.
- De informática.
- De lenguaje.
- De lógica.
- De experimentación natural
- De expresión abstracta.

◇ De esta manera, podemos destinar en el aula, **zonas** diferenciadas, que pudieran conformarse así:

ZONA DE ESCRITORES (LETRAS, BIBLIOTECA DE AULA, CUENTACUENTOS)

ZONA DE INVENTOS (EXPERIMENTACION Y OBSERVACION)

ZONA DE OBREROS (MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN)

ZONA DEL DIA A DIA (JUEGO SIMBÓLICO: CASITA, COCINA, MÉDICOS,..).

ZONA DE ARTISTAS (EXPRESIÓN PLÁSTICA CORPORAL Y MUSICAL)

ZONA DEL PASO DEL TIEMPO (ASPECTOS HISTÓRICOS, CAMBIOS EN EL PLANETA,..).



Zona paso del tiempo: Rincón Planeta Dino

Los rincones, sirven como recurso educativo cuando los alumnos terminan de hacer las tareas de clase. Para el alumnado de AACC, pueden ser recurso cuando la propuesta del aula en ese momento es repetitiva y no ofrece algo nuevo al alumno.

◇ Los **objetivos** fundamentales de poner en práctica los rincones de enriquecimiento curricular son:

- Aumentar el nivel de motivación y de creatividad.
- Potenciar el trabajo de búsqueda e investigación.

- Potencia la interdisciplinariedad.
- Posibilitar una gran variedad de actividades dentro del aula.
- Responder a las necesidades del máximo de alumnos.
- Ampliar los conocimientos de conceptos, procedimientos y actitudes.

◇ Los rincones de enriquecimiento pueden ser de **dos tipos**:

- De enriquecimiento curricular **vertical**. Consiste en aumentar la cantidad de contenidos que se pueden aprender y el nivel superior de los mismos.
- De enriquecimiento curricular **horizontal**. En este caso, el aumento cuantitativo de contenidos queda en un segundo plano y prevalece la realización de conexiones entre lo que se aprende.

◇ Ejemplos de estrategias en rincones de enriquecimiento curricular vertical u horizontal:

Sobres Sapiens

Para hacer este rincón, se crea un espacio en el aula, en el que se encuentran una serie de sobres que deben contener actividades para ampliar conocimientos sobre un tema determinado. Estos ejercicios son complementarios a aquellos planificados en las unidades didácticas o en el libro de texto.

Mediante esta propuesta, se ofrece una ampliación de la cantidad de contenidos que se pueden aprender sobre un tema. Si la ampliación supone abordar contenidos de nivel superior, el enriquecimiento se “verticaliza” pero se parte de una horizontalidad, de manera que, para distinguir la progresión en dificultad, los sobres se diferencian por colores y niveles. Dichos sobres proporcionan contenidos relacionados con la materia (noticias, curiosidades, informaciones, acertijos, etc.), pero también pueden pertenecer a contenidos fuera del curriculum y que pertenecen a temáticas que son de interés de alumnos concretos, posibilitando así, un tipo de **enriquecimiento aleatorio**.

Similar a los sobres, son las **Carpetas Sapiens** colocadas en un rincón escogido del aula, al igual que sucede en la estrategia de los Sobres Sapiens.

En este caso, se proporciona al alumnado carpetas que plantean en su interior diversas actividades. Estas actividades tienen relación con algún tema que se

está trabajando en clase o ligado al enriquecimiento aleatorio que hemos reflejado. Dentro de estas carpetas podemos incluir, un **banco de actividades graduadas**, que el alumno va cumplimentando, formando poco a poco su dossier o portfolio.

Los rincones de enriquecimiento curricular han de estar dotados de materiales y recursos que permiten a los estudiantes trabajar de forma: autónoma y creativa, por lo que, el profesor de aula ha de encargarse de su puesta a punto y de los cambios que se vayan produciendo, ya que los rincones van evolucionando o se van sustituyendo por otros nuevos.

En definitiva, los alumnos desarrollan mediante los rincones ofertados, la autonomía, imaginación y creatividad, competencias clave, capacidad de investigación y habilidades de pensamiento superior. Es importante, que el alumnado sugiera las temáticas y actividades sobre las que tiene más interés en ese momento, pudiendo también, crear actividades nuevas que puedan introducir en las carpetas para que otros compañeros las realicen.

Webquest

Son una estrategia didáctica en la que los alumnos construyen su conocimiento. Pueden trabajar individualmente, en parejas o en grupos, pudiendo asignarles roles y tienen que elaborar un producto que va desde una presentación, o un documento, hasta una escenificación teatral, un artículo de opinión o un guión radiofónico, etc., ajustándose lo más posible a los distintos roles.

En una Webquest, internet es la herramienta principal, a través de la cual, se realiza un proceso de investigación y colaborativo entre el alumnado. La información con la que el alumnado opera, es seleccionada por el profesor, señalando páginas de descarga, vídeos, artículos u otros recursos contenidos en la red.

Webquest es una metodología de aprendizaje basado fundamentalmente en los recursos que nos proporciona Internet que incita a los alumnos a investigar, potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones,

◇ Algunas **claves**:

- En primer lugar, el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad.
- En segundo lugar, los niños y jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno.
- Y, en tercer lugar, resulta que, además, hacer un servicio a la comunidad, ayudar a los otros, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque los chicos encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria.

Más allá de una metodología, es también, y una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética y moral de la persona; una pedagogía que apuesta por la calidad educativa y la inclusión social, así como, una estrategia de desarrollo comunitario.

◇ Fases del **ApS**:

1. Investigación y análisis del entorno
2. Planificación
3. Implementación
4. Reflexión
5. Presentación del proyecto

La metodología de Aprendizaje Servicio va a aportar una dosis extra de motivación al alumno de AACCC, generalmente atento a los problemas sociales y con ganas de aportar soluciones, desde esa sensibilidad hacia lo humano y un sentido de la justicia muy marcado.

Tertulias dialógicas

Se trata de una construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo participante en la tertulia. Se basa en los principios del aprendizaje dialógico.

En las tertulias, los participantes pueden ser de diferente edad, género, cultura, origen, etc. Se basa en la igualdad de oportunidades y se pueden plantear también, entre el alumnado y familias de forma conjunta. Su funcionamiento parte de una temática u obra (si la tertulia es literaria) y se precisa de un moderador que facilite la participación de los asistentes.

En cada sesión todo el alumnado participante expone su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia dialógica (un texto literario, una obra de arte, una pieza musical, una aportación matemática, etc.). Así, expresa al resto aquello que le ha suscitado, explicando por qué le ha llamado la atención, relacionándolo con diálogos previos en tertulias anteriores, exponiendo su reflexión crítica al respecto, etc. A través del diálogo y las aportaciones de cada participante, se genera un intercambio enriquecedor que permite profundizar en aquello sobre lo que versa la tertulia, promoviendo a su vez la construcción de nuevos conocimientos.

Se conocen más las tertulias literarias dialógicas, pero podemos también apostar por:

Tertulias musicales dialógicas

Tertulias artísticas dialógicas

Tertulias científicas dialógicas

Tertulias matemáticas dialógicas.

Tertulias pedagógicas dialógicas

Tertulias teatrales dialógicas

Esta metodología resulta muy interesante al alumno de AACC, generalmente con unos excelentes recursos lingüísticos y encontrando en las lecturas una profundización a múltiples conocimientos, formas de plantear la realidad, dilemas morales, vivencias y reflexiones que pueden despertar sus pasiones.

Gamificación

La gamificación es una técnica de aprendizaje que **traslada la mecánica de los juegos** al ámbito educativo con el fin de conseguir mejores resultados: sirve para absorber conocimientos, para mejorar alguna habilidad, para recompensar

acciones concretas, para motivar, etc. Mediante la experiencia y la diversión es más fácil que el alumnado alcance aprendizajes más significativos y funcionales.

Una de las claves principales al aplicarla es que los alumnos tengan perfectamente asimiladas las **dinámicas de juego** que se llevarán a cabo. Todas ellas tienen por objeto implicar al alumno a jugar y seguir adelante en la consecución de sus objetivos mientras se realiza la actividad.

Cualquier actividad realizada en contexto de la gamificación busca lograr tres objetivos: por un lado, la **fidelización** con el alumno, al crear un vínculo con el contenido que se está trabajando. Por otro lado, busca ser una herramienta para **motivarles**. Finalmente, quiere **recompensar** al alumno en aquellas tareas en las que no hay ningún incentivo más que el propio aprendizaje, motivación intrínseca tan fuertemente arraigada en el alumno de AACC.

Aquellos que usan la gamificación afirman que aporta **ingredientes muy atractivos para sus alumnos**, pudiendo ser una metodología que se complementa con otras muchas otras metodologías explicadas anteriormente.

◇ De entre las **mecánicas de funcionamiento** que más aceptación tienen, destacan:

- *Colección*: Se parte de la importancia que tiene para los alumnos los logros y las recompensas.
- *Puntos*: Muy usados para conseguir la fidelización de tus alumnos en la tarea que se les ha sido asignada.
- *Ranking*: Se establece una clasificación o comparación entre los alumnos de una misma clase o de un mismo curso.
- *Nivel*: Muy comunes en los deportes como, por ejemplo, el fútbol o el baloncesto (cadete, junio, senior, veterano, etc.) los niveles dan fe de los progresos de los alumnos en las actividades a las que han sido asignadas.

- *Progresión*: La progresión es otra técnica muy usual en la gamificación y consiste en completar el 100% de la actividad que se ha encomendado. En perfiles sociales (Facebook) es una práctica habitual.

◇ Entre las **dinámicas** destacan:

- *Recompensa*: no tiene otra función que despertar el interés por el juego.
- *Competición*: aunque no siempre es vista como una cualidad positiva en el ámbito educativo, la buena gestión de la competición es un magnífico instrumento para atraer el interés del alumno por una actividad. Además, dicha competición tiene la ventaja de poder realizarse de forma individual, por parejas o en grupo.
- *Estatus*: el estatus logrado a través de la gamificación incentiva enormemente al alumno en la consecución y realización de la actividad que se le ha encomendado.
- *Cooperativismo*: se trata de otra forma de competir, pero en este caso se juega con el hecho de que es un mismo grupo el que persigue igual fin.
- *Solidaridad*: se trata de una dinámica muy interesante y ligada con el cooperativismo. Mediante la solidaridad se fomenta la ayuda mutua entre compañeros y de una manera altruista, es decir, sin esperar ninguna recompensa a cambio.



Flipped Classroom

El *Flipped Classroom* es un **método de enseñanza** que, como su nombre indica, consiste en dar la vuelta a lo que se venía haciendo hasta ahora,

invirtiendo el sistema educativo tradicional. Propone que los alumnos estudien y preparen las lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas, para que luego en el aula sea donde hagan los **deberes**, y puedan interactuar y realizar actividades más participativas, analizar las ideas, debatir entre ellos...Es decir, de esta manera, se puede dedicar el tiempo de aula a procesos cognitivos de mayor complejidad.

La base del flipped Classroom es que los estudiantes reciban las instrucciones por medios indirectos y asimilen el tema por medio de estos materiales fuera del horario de clase. Dentro de la clase el estudiante realiza actividades para mejorar y fijar ese aprendizaje. El profesor es el apoyo para consolidar ese aprendizaje teórico.

Mediante el Flipped Classroom se puede utilizar múltiples materiales, muchos de ellos, tecnológicos. Permite, además, realizar conexiones con otros modelos, en las que siempre, el docente actúa de guía.

Para el alumnado de AACCC esta metodología resulta muy interesante, dado su estilo propio de aprendizaje y debido a sus múltiples beneficios:

- **Flipped classroom se adapta mejor al ritmo de cada uno de los estudiantes** y le permite avanzar a su ritmo y con un material que, en muchas ocasiones, puede personalizarse para evitar situaciones de frustración por no llegar al ritmo de la clase o, en caso contrario, por ir más avanzado.
- Desde el punto de vista de los **profesores**, flipped classroom les permite **apostar por clases presenciales mucho más interactivas y participativas**, ya que muchos de los contenidos se trabajan en casa (aula invertida) lo que permite al docente destinar el tiempo de clase a actividades de debate, participación, resolución de dudas...
- Los **procesos de evaluación** no se centran tanto en la puntuación de un examen o de un trabajo, sino que tienen en cuenta el desarrollo de los contenidos y su aportación a la adquisición de los conocimientos y al **trabajo para profundizar y ampliar las materias.**

- Desde el punto de vista de la **familia**, una de las grandes ventajas de flipped classroom es que les permite **implicarse mucho más directamente en la educación y los contenidos formativos de sus hijos**. Además, estos contenidos al ser interactivos son mucho más participativos que los tradicionales deberes o cuadernos de ejercicios.
- **Flipped classroom** también destaca por ofrecer contenidos en los que prima la resolución de problemas en grupos de trabajo lo que **fomenta el espíritu de trabajo en equipo** que les va a resultar muy útil en el mundo laboral.
- El trabajo en equipo tiene una repercusión directa en la **disminución de los casos de bullying y cyberbullying**, así como de los problemas de comunicación en el aula.
- El concepto de aula invertida favorece aspectos tan importantes como la **independencia y la responsabilidad por parte de los alumnos**. Los contenidos se llevan a casa y se trabajan fuera del aula por lo que es labor del alumno desarrollarlos para, posteriormente, ampliarlos en el aula.
- Desde el punto de vista de las materias, la inclusión de contenidos interactivos **enriquece las enseñanzas y las hace más amenas y divertidas**. De la misma manera, el acceso de los menores a las nuevas tecnologías y su conocimiento de estas les abre la puerta a ampliar información o a buscar nuevos recursos relacionados. **Flipped classroom fomenta la curiosidad del alumno**.
- El **entorno digital en el que se desarrolla la metodología flipped classroom es mucho más reconocible y atractiva para los jóvenes**. Las nuevas tecnologías y los dispositivos TIC forman parte de su vida diaria y, de la misma manera, esto puede trasladarse a la enseñanza.
- La implicación en el aprendizaje de la familia, el personal docente y los propios alumnos fomenta un concepto de **proceso educativo participativo y colaborativo** en el que cada uno de los diferentes actores puede aportar elementos que enriquezcan los contenidos y **favorezca la creatividad**.

Visual Thinking

El **pensamiento visual** o **visual thinking** (Rudif Amheims, 1969) es algo innato a la condición humana. Desde que el hombre es hombre ha realizado representaciones visuales, para expresar ideas, contar historias, afrontar y solucionar problemas. El ejemplo más claro es el de las pinturas rupestres. Gracias a ellas se vieron capaces de organizar la caza, el poblado y las tareas de la comunidad. El pensamiento visual funciona porque el 80% de nuestro cerebro está diseñado para asimilar y procesar imágenes, por lo que le suponen menos esfuerzo que leer un texto. Las imágenes utilizadas son sencillas, simples y universales.

Consiste en volcar y manipular ideas a través de dibujos *simples y fácilmente reconocibles*, creando conexiones entre sí por medio de *mapas mentales*, con el objetivo de entenderlas mejor, definir objetivos, identificar problemas, descubrir soluciones, simular procesos y generar nuevas ideas.



De esta forma, al ver una idea a través de los ojos, y no sólo de la mente, se activa la capacidad de comprensión y síntesis; además de facilitar la exposición de ideas cuando las palabras no son suficientes, desencadenando procesos compartidos de pensamiento, diálogo y diseño.

◇ **Pasos** destacados:

Mirar. Absorbemos la información visual, recopilamos y seleccionamos lo que nos encontramos frente a nosotros.

Ver. Seleccionamos lo que consideramos interesante y agrupamos esa información, a través, de las relaciones entre los elementos y pautas

Imaginar. Interpretamos y manipulamos los elementos.

Mostrar. Cuando se encuentre una pauta y se comprenda, debe mostrarse a otras personas para obtener feedback.

Grupos interactivos

Los grupos interactivos constituyen una forma de organizar el aula, en la que los líderes son dos adultos o más. Un adulto es el docente habitual y otro es una persona invitada o más de una.

Organizar el aula de forma interactiva supone agrupar al alumnado de forma heterogénea en pequeños grupos (4 ó 5 alumnos y alumnas). Los grupos trabajan 3 ó 4 actividades distintas con una duración aproximada de 20 minutos. Estas actividades están moderadas en cada grupo por un adulto (voluntariado de la comunidad: familias, profesionales del barrio, asociaciones, universitarios o expertos en un área, investigadores, jubilados honoríficos, etc.) que entran a formar parte del aula. Cuando se termina una actividad, los alumnos y alumnas rotan con el grupo mientras que el voluntario permanece siempre en el mismo sitio trabajando la misma actividad.

Los grupos interactivos están integrados y relacionados con el currículo ya que se pueden trabajar contenidos de cualquier asignatura incrementando los aprendizajes instrumentales, mejora la atención del alumnado y producen una mayor motivación y dedicación hacia el aprendizaje. Las prácticas interactivas están recogidas en las programaciones de aula puesto que acoge todos los principios del aprendizaje dialógico, significativo y constructivista. Trabajar en Grupos interactivos en cualquier nivel está avalado por los buenos resultados que se obtienen, tanto a nivel académico, como de mejora de la convivencia y interés por el aprendizaje. Mediante esta metodología, el alumnado fija mejor los conocimientos y fomentan sus competencias al tener que ponerlas en práctica.

Es importante que se invite a adultos de ambos sexos para que los alumnos tengan de referente a ambos modelos. Como es habitual contar con diferentes profesionales, podemos escoger aquellas que rompen estereotipos en el alumnado (ejemplo: mujer ingeniera civil o un hombre “comadrón”), máxime, escoger profesiones científicas lideradas por mujeres para fomentar la elección de carreras afines a las ciencias y tecnología por el sexo femenino, lo que también puede apoyar la visibilización de alumnas de AACC que aún ni si quiera ha sido reconocidas como tal porque han aprendido a camuflarse en el medio.

Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (uno es tutor y otro tutorizado) desde un conocimiento desigual de un contenido o materia y con un objetivo común. La relación de los alumnos es planificada por el profesor y según el carácter fijo o intercambiable del rol de tutor y tutorado, podemos distinguir entre tutorías de rol fijo y tutorías recíprocas, en las que el tutor y tutorado intercambian periódicamente el rol.

Explicado así, el rol del alumno tutor parece concebirse como una prolongación del profesor, pero en realidad el hecho de tutorizar a otro compañero tiene el valor educativo del aprendizaje recíproco, así como la actividad conjunta entre los miembros de la pareja. En efecto, algunos trabajos de investigación han mostrado que el tutor también aprende, al tiempo que ayuda a otras personas a aprender. Así pues, es una estrategia que aprovecha pedagógicamente las diferencias entre los alumnos y nos permite ver la diversidad como un recurso.

Es así, como el alumno de AACC puede aprender enseñando a su compañero tutorizado, eso sí, esta metodología no debe servir para tener ocupado al alumno de AACC cuando termina la tarea más rápido que los demás, ni debe servir de justificación al docente que afirme que está dando respuesta a su alumno de AACC mediante este método cooperativo si es la única adaptación metodológica que ha logrado articular. Peor aún, si se utiliza al alumno de AACC como ayudante en su tarea docente, siendo en ese caso, instrumentalizado. No es tan raro, ver a niños de AACC con licencia para corregir las tareas de sus compañeros. Tampoco es extraño ver como se ocupa de puntuar el comportamiento de sus iguales en el classDojo. Ambas tareas de supervisión y control pueden generar el rechazo social hacia el alumno de AACC. Lo más habitual, es que tenga que hacer de profesor de refuerzo de algún compañero concreto, lo que puede ser didáctico al principio, pero repetitivo si no existe la posibilidad de cambiar de compañero, de área, o lo que sería lo deseable, de rol, siendo el alumno de AACC el que sea tutorizado por otro más capaz. Esta última posibilidad puede requerir la asistencia puntual de un alumno de más edad o de otros alumnos que puedan nutrir al joven de AACC en aquello que pueda desconocer por muy variopinto que sea.

ANEXO II

ASOCIACIONES CASTILLA Y LEÓN

ACYLAC

Asociación de Altas Capacidades de Castilla y León
<http://www.acylac.org/>

ALAC

Asociación Leonesa de Altas Capacidades
<http://altascapacidadesleon.blogspot.com.es/>

ATENEA

Asociación Salmantina de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales
<https://www.facebook.com/atenea.salamanca>

IMACCYL

Asociación Inteligencias Múltiples y Altas Capacidades Castilla y León
Burgos.
<http://imaccyl.es/>

BIBLIOGRAFIA

Abauserra, M.V. y García, J.M. (1997). *Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades. Orientaciones para la respuesta Educativa*. Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.

Acedera, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Editorial Síntesis. Madrid: Síntesis.

Álvarez, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Editorial Bruño.

Arnaiz, Pilar. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.

Artiles, C. y cools. (2005). *Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Universidad de Las Palmas.

Artola, T. (2005). *Niños con altas capacidades intelectuales: quiénes son y cómo tratarlos*. Barcelona: ENTHA ediciones.

Ayres, A. (2008). *La integración sensorial en los niños: desafíos sensoriales ocultos*. Madrid: Tea ediciones.

Balbuena, F. (2009). *Alumnado con altas capacidades*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.

Batlle, R. (2011). *¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?* *Crítica*, 972, 49-54.

Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Blanco, M^a C (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Madrid: Editorial CISS-PRAXIS.

Bisquerra, R (2014). *El modelo de Goleman. Inteligencia Emocional*. Rafael Bisquerra. Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>

Bustos, I. (2015). *Ejercicios para estructurar el pensamiento*. Barcelona: Ed. Lebson.

Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.

Castelló, A. (1996). *Introducción al estudio de la superdotación y el talento*. Madrid: Grupo Albor.

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*. En FAISCA 6. 26-66.

Castelló, A y Martínez, M. (2003). *Los perfiles de la excepcionalidad intelectual*. En S. Castañeda (Ed.). *Psicología Evolutiva. Teoría en la Práctica*. México: Manual Moderno, 2003.

Díaz, Barriga. F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw.Hill.

Elices, Del Caño y Palazuelos (2003). *Alumnos superdotados: un enfoque educativo*. Valladolid. Junta de Castilla y León.

Elices, Del Caño y Palazuelos (2003). *Necesidades educativas del alumnado superdotado: identificación y evaluación*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Elices, Del Caño y Palazuelos (2007). *Alumno con superdotación: respuesta educativa*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

García, V. (2013). *Ejercicios para estimular los hemisferios cerebrales*. Barcelona: Ed. Lebson.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.

Garrido, I. (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.

Gerver, R. (2018). *Crear hoy la escuela del mañana*. Madrid: Editorial SM. Innovación Educativa.

- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM. Innovación Educativa.
- Ibarrola, B. y Etxebarria, T. (2016). *Inteligencias múltiples*. Madrid: SM.
- Jiménez, C. (2001). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Ediciones UNED.
- Larraz Rábanos, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Dykinson.
- Marina, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Martín, J. y González, M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. MEC.
- Mayor Sánchez, J.C (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Novack, J. y Gowin, B. (1988): *Aprender a Aprender*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- MEC (2000). *Alumnos Precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: CIDE.
- Palazuelo, M., Elices, J.A. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales*. Madrid: CEPE.
- Pérez, L. (1993). *Diez Palabras claves en superdotados*. Pamplona: Verbo divino.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (1999). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Pérez, L. F. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Editorial Síntesis. 2006.
- Prensky, M. (2017). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid. Editorial SM.
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Reche, G.M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Regadera A. Y Sánchez, J. L. (2001). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades*. Valladolid: Editorial Brief.
- Renzulli, J. S. (1994). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para la productividad creativa*. En Yolanda Benito (coord) *Intervención e investigación psicoeducativas en niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Roam, D. (2010). *Tu mundo en una servilleta: resolver ideas y vender ideas mediante dibujos*. Barcelona: Editorial Gestión 2000.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Madrid: Ed. Destino.

- Sánchez, E. (2010). *La inteligencia creativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Sánchez, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Sánchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos*. Madrid. Editorial Alcalá.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Swartz, R. et al (2014). *XXI El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid. Biblioteca de innovación SM.
- Swartz, R. (2019). *Pensar para aprender*. Madrid. Biblioteca de innovación SM.
- Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral*. Barcelona. Editorial Alba.
- Tishman, S.; Perkins, D.; Jay, E. (2001). *Un aula para pensar (aprender y enseñar en una cultura del pensamiento)*. Buenos Aires: Aique.
- Tomlinson, Carol A. (1976). *El aula diversificada*. Madrid. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología de Aprendizaje-Servicio*. Barcelona: Editorial Narcea.
- Verlee, W.L. (1986): *Aprender con todo el cerebro*. España. Ediciones Martínez Roca.
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender*. Madrid: SM. Innovación Educativa.

Webgrafía:

- <https://aacclarebeliondeltalento.com/2015/10/04/porque-no-me-ves/comment-page-1/>
- <https://lamenteesmaravillosa.com/el-cerebro-de-los-ninos-superdotados/>
<https://lamenteesmaravillosa.com/el-cerebro-de-los-ninos-superdotados/>
- <https://lamenteesmaravillosa.com/cerebro-triuno-tres-cerebros-una-persona/>
- <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>
- <https://www.orientacionandujar.es/2017/10/25/altas-capacidades-estrategias-identificacion-aula-e-indicadores-etapas/>
- <https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>
- <https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/aprendizaje-basado-en-el-pensamiento/>
- <https://www.miranosyunete.com/primaria/ensenar-a-pensar-rutinas-y-destrezas-de-pensamientos/>
- http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet_apl_educat/webquests.html

<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/>

<https://www.webconsultas.com/bebes-> <https://www.blog.andaluciaesdigital.es/que-es-flipped-classroom-herramientas/y-ninos/educacion-infantil/que-es-flipped-classroom>

<https://extremservicejam.wordpress.com/2013/02/18/que-es-visual-thinking-y-como-puede-ayudarte/>

<https://blog.bechallenge.io/comparativa-entre-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp-aprendizaje-basado-en-problemas-abproblem-y-aprendizaje-basado-en-retos-abr/>