
La importancia del centro educativo para la intervención con el alumnado de altas capacidades intelectuales.

Estudio de caso: *Institució Montserrat*, como
centro de buenas prácticas.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Post Grau
ALtes Capacitats
Intel·lectuals
Detecció, Intervenció i Recerca

Autora: Pilar Sangrà Borruel
Tutora: Núria Rajadell Puiggròs
Curso: 2020-2021
Trabajo de final de posgrado (TFP)

Resumen

El presente trabajo consta de una parte teórica en la que se hace un breve recorrido histórico acerca del constructo de inteligencia y de las diferentes tipologías relacionadas con el concepto de altas capacidades, también se muestra un marco legal a nivel nacional y autonómico, concretamente de Cataluña, así como un breve análisis de la situación escolar actual de estos/as alumnos/as.

La parte de trabajo de campo se ha realizado con la metodología de estudio de caso del centro educativo *Institució Montserrat* como modelo de buenas prácticas para la intervención con el alumnado con altas capacidades intelectuales. Para ello se han utilizado tres instrumentos: análisis de documentos, entrevista y la observación directa llevada a cabo durante las prácticas curriculares en esta institución.

Abstract

The following work includes both a theoretical and practical part. On one hand, a short historical journey through the intelligence's construct is presented along with different types involving high capacities. Furthermore, a legal regional and national framework is also mentioned, specifically in Catalonia, where it's also made a brief analysis of the student's school situation at present.

On the other hand, fieldwork has been based by using the methodology in the case of the *Institució Montserrat* educational center as a model of best practice for intervention with students with high intellectual abilities. Three main tools have been used to achieve this aim: the document analysis, the interview and finally direct observation while carrying out curricular practices at the aforementioned institution.

Palabras clave

Buenas prácticas – estudio de caso- altas capacidades – Intervención educativa

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Conceptualización y aportaciones científicas: repaso histórico 9
2. Normativa legal referente al colectivo de altas capacidades 20
3. Situación actual escolar del colectivo de altas capacidades 29

TRABAJO DE CAMPO

4. Aspectos metodológicos 38
 - 4.1 Estudio de caso 38
 - 4.2 Instrumentos 40
5. Descripción del centro seleccionado, incidiendo en el tema de las altas capacidades 41
 - 5.1 Características generales del centro 41
 - 5.2 La atención a las altas capacidades 45
6. Seguimiento diagnóstico de dos casos de sospecha de altas capacidades 53

CONCLUSIONES

7. De la fundamentación teórica y la investigación 56
8. Limitaciones y prospectiva 58

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- Anexo I
- Anexo II

Agradecimientos

Transmitir mi más sincero agradecimiento a todos aquellos profesionales que me han ayudado a lo largo de esta etapa académica que ha culminado en la redacción de este trabajo. En primer lugar, agradecer encarecidamente la labor de mi tutor de prácticas Sergi Salas, pedagogo y coordinador del Equipo de Orientación Pedagógica (EOP), ya que sin su ayuda, guía, apoyo, formación, profesionalidad y comprensión este trabajo no habría sido posible. Además, es el principal responsable de la implementación de tantas medidas educativas que se dan en la escuela ya que al darse cuenta de la falta de formación que tenían en referencia a la atención al colectivo educativo de las altas capacidades se puso manos a la obra para poder dar respuesta a las necesidades de este alumnado, llegando a ser uno de los participantes de la elaboración de la Guía sobre altas capacidades realizada por el Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) y el Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya (COPEC) en 2018.

También me gustaría agradecer toda la transmisión de conocimiento a la psicóloga del centro, Laia Batista, con quién más horas he pasado, analizando, pasando tests y baremando los resultados, comentando diferentes casos y de quién he aprendido la realidad de la escuela de una forma dinámica y realista. Ambos profesionales se ganaron todo mi respeto con su labor, mi confianza y como personas me hicieron sentir una más del equipo.

Por último, a todos los docentes que he tenido en las diferentes clases del Postgrado “Altas Capacidades Intelectuales” que han servido de gran ayuda para la redacción del marco teórico, en especial agradecer a mi tutora Núria Rajadell por su gran implicación y dedicación en la labor de acompañamiento, guía, soporte y corrección en el presente Trabajo de Final de Posgrado. También a Belén Ros por la corrección de las explicaciones de las interpretaciones de las leyes, así como por la facilitación de documentación y fuentes de recursos.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En España el colectivo de las altas capacidades intelectuales (AACC) es uno de los menos detectados en las escuelas, por ello debemos plantearnos si esto es debido a que suelen pasar más desapercibidos o si por el contrario se consideran sus necesidades menos urgentes que las de otros colectivos cuyas dificultades son más notorias debido a déficits de aprendizaje; otro factor a tener en cuenta es si realmente los docentes poseen la formación y recursos indispensables para detectarles. Será determinante conocer la capacidad y predisposición de nuestro sistema educativo para poder atender de forma efectiva sus necesidades, ya que la ley así lo estipula. También hay que destacar la falta de consenso a nivel nacional en la unificación del criterio de identificación de los/las alumnos/as con altas capacidades intelectuales, ergo, un/a alumno/a puede tener altas capacidades en una comunidad autónoma española pero no en otra; lo cual dificulta aún más estos diagnósticos.

Tras varios meses de formación teórica durante las clases del posgrado específico en detección, intervención e investigación de las altas capacidades intelectuales (AACC) pude introducirme en el mundo laboral a través de las prácticas curriculares que realicé en el centro educativo *Institució Montserrat* (IM). Donde tuve la posibilidad de observar que era una escuela modélica en cuanto a detección e intervención de este colectivo, por lo que decidí realizar mi trabajo de final de posgrado focalizado en una propuesta de intervención indirecta basándome en el centro como un estudio de buenas prácticas.

Este trabajo se divide en un marco teórico en el que encontramos una primera conceptualización de términos como la inteligencia, el cociente intelectual o las altas capacidades entendidas como etiqueta denominativa de un grupo heterogéneo con diferentes perfiles (superdotación, precocidad y talentos) y hacemos un breve repaso histórico de las diferentes aportaciones científicas que se han ido creando desde diferentes perspectivas (teorías psicométricas, cognitivos, socioculturales...). Seguidamente se desarrolla un marco práctico en el que hemos mostrado con detalle la contextualización del centro, de los profesionales, la organización de la escuela y del tipo de detección, evaluación

e intervención que se lleva a cabo con los niños y niñas que poseen altas capacidades.

El principal objetivo académico de este trabajo se focaliza en la elaboración de una guía orientativa de pautas básicas para los centros educativos para la identificación, atención e intervención del colectivo de estudiantes con Altas Capacidades.

Para el logro de este objetivo, resultan necesarios tres objetivos específicos: a) conocer la normativa legal estatal y autonómica, concretamente catalana, sobre la cual podemos ampararnos para atender a este colectivo; b) conocer la realidad actual de la atención a los alumnos con altas capacidades de los centros educativos desde las herramientas de detección que poseen los maestros en las aulas, los sistemas de evaluación y diagnóstico que presentan las escuelas ya sea a nivel interno o externo con el apoyo de diferentes recursos públicos que ofrecen servicios psicopedagógicos, hasta la devolución de resultados a las familias que es donde termina el proceso de evaluación y donde empieza a construirse el plan de intervención que se especificara en el plan individualizado específico y adaptado a cada caso; c) Profundizar en el centro *Institució Montserrat* como modelo de buenas prácticas para la identificación, atención e intervención del colectivo de estudiantes con altas capacidades.

Este trabajo me ha permitido, a nivel personal, poder conocer más en profundidad el centro modélico en el que he tenido el placer de poder trabajar y aprender tanto a nivel profesional como personal. Además, y por lo que respecta a toda la parte teórica, al tener que sintetizar en pocas páginas muchos años de investigaciones y teorías, me ha permitido consolidar mejor los conocimientos aprendidos en las clases magistrales.

Finalidad:

Dado que “entre la población en general y en buena parte de los profesionales de la educación hay un mal conocimiento sobre la alta capacidad y, con ella, de la superdotación, el talento y el genio” (Sastre, 2008, p.11). La finalidad de este proyecto es conseguir realizar un pequeño manual sobre una

intervención educativa efectiva con el colectivo de personas que poseen altas capacidades intelectuales basándonos en la experiencia y trabajo de un centro modélico de buenas prácticas, para que otras instituciones que deseen tener una referencia puedan conocer su experiencia y por lo tanto incorporar en su trabajo aquellas ideas o procedimientos que les parezcan más eficaces para su centro, contexto y alumnado. La situación de falta de referentes con la que se encontró el centro cuando quiso empezar a atender esta diversidad específica de alguno de su alumnado y al verse desprovisto de recursos y conocimientos, me motivó al desarrollo de una propuesta útil para otros centros que se encontrasen ante una situación similar. (véase desarrollada la experiencia en la entrevista realizada al coordinador del equipo psicopedagógico en el *Anexo I*).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Conceptualización y aportaciones científicas: repaso histórico

La palabra inteligencia etimológicamente proviene del latín *intelligentia* o *intellectus*. estas derivan del verbo *intelligere*. *Intus* significa interior y *Lego* reunir o recoger, por lo que podríamos afirmar que *Intellego* se define como comprender o percibir. La inteligencia es un constructo que ha sido definido por miles de autores a lo largo de los siglos, por lo tanto, no existe una única manera de definirla sino varias perspectivas que intentan acercarse a ella desde diferentes puntos de vista. Veamos por tanto un recorrido histórico acerca de este concepto de varios autores desde diferentes enfoques teóricos:

Sanz et al. (2020) definen la inteligencia como “capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia”.

Alfred Binet consideraba la inteligencia como un proceso psicológico superior medible, entendiendo que la inteligencia debe ser medida en función de la edad y el contexto cultural. Junto a T.Simon. fue el creador del primer test de inteligencia que permitía medir la edad mental de las personas, a partir de facultades psicológicas superiores, tales como memoria, atención, imaginación y comprensión.

Gracias a la creación del concepto de la edad mental William Stern, en 1912, pudo construir la fórmula del Cociente Intelectual (CI), el cual se obtiene al dividir la edad cronológica entre la edad mental, y multiplicando el resultado por 100 ($CI = EC / EM \times 100$).

Se estima que la media de CI en España actualmente es de 100, con una desviación típica de 10, es decir, una puntuación dentro de la media se ubicaría entre el 90 y el 100, siendo el rango de normalidad entre el 80 y el 120. Aquellas puntuaciones comprendidas entre el 70 y el 80 son consideradas bajas y

límites, pero si descienden por debajo de 70 nos encontramos ante un diagnóstico de discapacidad intelectual. Si por el contrario, las puntuaciones se ubican por encima de 130, nos encontramos con personas que poseen altas capacidades, concepto que no debemos confundir ~~le~~ con superdotación, pues como veremos en los siguientes apartados es muy frecuente caer en el error de considerar solo la variable CI para diagnosticar a personas que poseen superdotación cuando esta medida es completamente insuficiente por sí misma.

Es importante tener en cuenta el efecto Flynn, término acuñado por Herrnstein y Murray (1994), que detectaron a nivel mundial a finales del siglo XX la tendencia exponencial del cociente intelectual al compararlo entre generaciones sucesivas; efecto que se intenta corregir con la actualización en los baremos de los test estandarizados actuales.

La mayoría de las investigaciones afirman que la superdotación es una condición que se puede desarrollar en algunas personas si tiene lugar una apropiada interacción entre la persona, su entorno o el área particular de trabajo humano. Para Renzulli (1978) deben darse tres características: motivación, capacidad y creatividad. Sus estudios basados en el rendimiento configuran la *Teoría de los tres anillos o de la puerta giratoria*. Siendo una de las que más fuerza ha tenido tanto en investigación como en la práctica educativa.

Desde hace décadas, la mayoría de los autores ya no consideran la inteligencia como un único factor, sino que hablan de varias inteligencias. Gardner (1983) desarrolló la famosa *Teoría de las inteligencias múltiples* definiendo el término inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”. Consideró que se podrían distinguir hasta 10 inteligencias diferentes: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista, existencialista y moral.

Cattell (1987) trabajando con el análisis factorial, identificó dos dimensiones generales: la inteligencia cristalizada, asociada al conocimiento personal, factores culturales, educativos y por lo tanto relacionada con

razonamientos de tipo matemático y el verbal inductivo; y la inteligencia fluida, asociada con habilidades no verbales y e independientes de la cultura, encontramos en ella la memoria de trabajo, la capacidad de adaptación o la adquisición de nuevos aprendizajes.

Las teorías biológicas la definen desde las diferentes funciones ejecutivas, pues se ha estudiado el constructo desde variables como el tamaño del cerebro, la raza o los potenciales evocados cerebrales. Hay autores como Eysenck (1986) que asumen la heredabilidad de la inteligencia o como Galton (1869) que afirman que el factor genético tiene mucho más peso que el ambiental.

Las teorías mencionadas anteriormente son solamente algunos ejemplos de las muchas aproximaciones teóricas que se han hecho en referencia al constructo de la inteligencia. Como podemos observar a pesar del paso de los siglos seguimos sin encontrar una única definición completa u holística del concepto inteligencia y esto es debido a su complejidad y alcance; parece que toda definición sería incompleta y por lo tanto limitante. Es por ello que hoy en día es sumamente importante conocer el funcionamiento y procesamiento de cada individuo para poder ayudarle de la forma más óptima en función de todas las variables que le influyen tanto de manera directa como indirecta (ambientales, genéticas, cerebrales, funcionales, personales...).

Se asume ampliamente que las AACC son un constructo social, una convención artificial, un concepto educativo útil en el sentido de procurar que se garanticen recursos especializados al colectivo de alumnos con capacidad, rendimiento o necesidad de reto intelectual superior. Por tanto, en ningún caso puede haber un punto de corte que discrimine a las personas con AACC y las que no, y esta decisión dependerá siempre de la definición de inteligencia tenida en cuenta y será siempre sometida al juicio de los profesionales especializados en AACC (Pfeiffer, 2015; Renzulli, 2007. Citado en la Guía AACC 2018).

“Las personas con altas capacidades se definen por tener una potencialidad intelectual elevado que les caracteriza, no es un rasgo de personalidad, ni una conducta escolar ni un rendimiento concreto” (Sastre, 2008, p.12). Esta configuración de carácter multipotencial, por eso debe cristalizarse a lo largo del

desarrollo, y es superior a la media poblacional de su grupo de referencia. El término altas capacidades es un paraguas que abarca varios tipos de funcionamientos cognitivos. Véase la clasificación en el siguiente esquema:

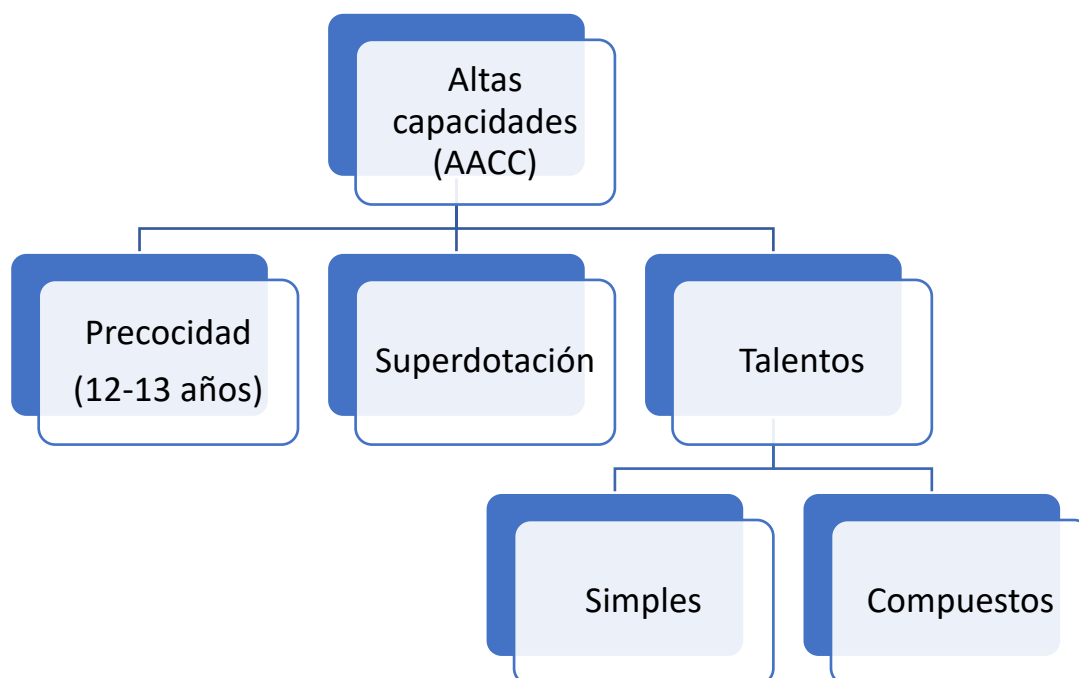


Figura 1: Clasificación tipologías altas capacidades. [Fuente de elaboración propia].

En primer lugar, encontramos la precocidad intelectual definida por Castelló (1995) como la manifestación de un desarrollo de capacidades superior a las correspondientes a su edad cronológica. Se muestra un desarrollo temprano en aptitudes como la adquisición del habla, en el desarrollo psicomotor, habilidades cognitivas, etc. es decir en su desarrollo evolutivo. La precocidad, por tanto, se encuentra siempre asociada a los procesos evolutivos, mientras que otros conceptos como superdotación o talento son fenómenos cognitivos estables, cuando la maduración evolutiva cognitiva se desarrolla. Es por ello que los diagnósticos de precocidad se realizan hasta los 12-13 años, que es cuando se ha considerado que se ha terminado el período de desarrollo. La prodigiosidad es una forma extrema de talento en una especialidad concreta, si se da a una edad temprana hablamos en términos de precocidad inusual. Un claro ejemplo de ello es Mozart en referencia a la música. Tal y como detalla la Guía (2018), no se establece ningún umbral evolutivo a partir del cual la inteligencia pueda quedar definitivamente instaurada, lo cual hace esencial la supervisión

longitudinal y la intervención con las personas que muestran signos de AC de forma precoz.

Existe cierta controversia en cuanto al término precocidad, por ejemplo, López (2012) explica que “no puede asegurarse que vaya a mantenerse estable durante la infancia, hay niños precoces que al final se han estabilizado en parámetros medios, otros que, sin ser precoces han manifestado altas capacidades al final de la infancia, adolescencia o adultez” (p.16). Hay otros autores que, por lo contrario, consideran que dicha normalización o falta de cristalización puede deberse a una escasa estimulación o potenciación de las capacidades y habilidades que se poseen.

El término más conocido es el de superdotación, que podríamos definirlo como la combinación de recursos intelectuales que hacen posible un alto nivel de eficacia en la resolución de problemas y en la gestión de la información (López, 2021). A nivel psicométrico encontramos estos perfiles por encima del percentil 75, tanto en razonamiento lógico-deductivo (pensamiento convergente), como en el pensamiento divergente, es decir, la creatividad. Estos factores podrán verse afectados por la inclusión de factores sociales en la cristalización de la superdotación, tales como la familia, los amigos y los compañeros (Mönks y Mason, 1993, citado en la guía de AACC de 2018).

En ocasiones en la literatura encontramos el término *genio*. En la página web oficial del Gobierno de España, en el subapartado de neurociencia aplicada a la educación publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se define el término genio como “aquel que presenta una inteligencia considerablemente superior a la de los demás o realiza aportaciones muy relevantes para la sociedad”. Por ello es de gran importancia la trascendencia de la obra, es decir, para que una persona superdotada pueda ser considerada genio su alto nivel de creatividad le debe haber llevado a producir obras que sean capaces de extenderse más allá de su época y cultura.

“Para que surja un genio deben darse una serie de circunstancias determinadas a nivel sociocultural, a nivel de inteligencia y de creatividad, y unas características motivacionales, temperamentales y de personalidad determinada, factores que, en su interacción, son muy difíciles por no decir imposibles de manejar” (Benito, 1994, p. 82).

En los tests estandarizados de inteligencia se evalúan las capacidades en diferentes áreas como la memoria, lógica, numérica, espacial... La inteligencia social, motriz o emocional también forma parte de la superdotación. Estos factores también deberían ser evaluados con tests apropiados (Castelló, 2002).

Tal y como hemos comentado anteriormente la creatividad es un constructo necesario para poder realizar el diagnóstico de superdotación. Por lo tanto, el CI obtenido de los test de inteligencia resultará insuficiente para el diagnóstico de la superdotación. Es un error muy frecuente pensar que una persona con un CI de 130 o superior es automáticamente superdotada; pues como hemos dicho anteriormente es un término limitante dada la multidimensionalidad cognitiva de este colectivo.

Por otro lado, encontramos los talentos que pueden ser simples o compuestos. Genovard y Castelló (1998) apuntan, al igual que Gardner (1993,1995), que la característica propia el talento es su especificidad. Esto significa que el talento domina una serie de recursos intelectuales que le permite al individuo manejar con gran maestría la información relacionada con un ámbito específico del conocimiento. (López, 2021). Para los talentos simples necesitamos alcanzar el percentil 95 en una única área específica, concreta y de elevada ejecución; mientras que para los talentos compuestos debemos situarnos por encima del 80 en las diferentes áreas que lo componen. El rasgo principal del talento es su especificidad, es la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su generalidad (Genovard y Castelló, 1990; citado en la guía de AACC 2018).

Diferenciamos los talentos en simples y complejos. Existen varias clasificaciones a cerca de los talentos en función de las teorías en las que nos

basemos. Consideramos simples aquellos que son altamente específicos y por lo tanto se posee un elevado grado de ejecución y dominio de un área concreta. Son talentos simples: el creativo, matemático, verbal, lógico, social, deportivo/motriz y musical. Si encontramos dos talentos simples en áreas no relacionadas entre sí estamos hablando de talentos múltiples, por ejemplo, talento matemático y talento creativo. En cuanto a los talentos complejos se requiere la combinación de varias habilidades específicas relacionadas entre sí. Por ejemplo, el talento académico debe presentar dominio por encima del percentil 80 en las aptitudes específicas como la verbal, la lógica y la memorística; el talento figurativo se compone de la combinación de la habilidad espacial y el razonamiento lógico, un talento figurativo acompañado de creatividad se define como artístico figurativo. Hablamos de talentos conglomerados cuando nos encontramos un talento complejo junto con un simple o múltiple. Veamos por tanto las diferentes configuraciones intelectuales que acabamos de explicar de forma esquemática:

Talento simple: PC 95 en un área específica.

Talento múltiple: dos o más talentos simples.

Talento complejo: PC 80 en las diferentes habilidades que requiere ese talento.

Talento conglomerado: talento complejo + talento/s simple.

En cuanto a lo que a talentos se refiere, basándonos en las clasificaciones de Castelló y Martínez (1999), podemos ordenar a las personas del siguiente modo:

- Talento simple creativo: se caracterizan por una gran producción de ideas originales, diferentes y poco frecuentes sobre un tema. Encuentran múltiples soluciones, aunque les cueste seguir un proceso lógico en la elección de la definitiva. Suelen estar bien adaptadas a su entorno por ser consideradas divertidas y originales. Es habitual que tengan un gran sentido del humor siendo personas con gran carácter lúdico.

- Talento simple musical: presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música, muestran una gran capacidad de focalización de la atención y una fina percepción musical. Desde muy pequeños tienen la capacidad de reproducir cuidadosamente canciones y melodías, e incluso en algunos casos son capaces de tocar ciertas melodías con algún instrumento como el teclado por primera vez.
- Talento simple motriz: destacan respecto a su grupo de referencia por sus aptitudes físicas como la agilidad o la coordinación de movimientos, entre otras habilidades.
- Talento simple verbal: destacan extraordinariamente en habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje, la capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio léxico, aprendizaje en lectura y escritura...
- Talento simple matemático: destacan en aquellas aptitudes como el razonamiento lógico o analítico, así como en formas de pensamiento visual y espacial. Muestran una habilidad excepcional en lo referente a las matemáticas y los números.
- Talento simple lógico: personas que presentan una elevada comprensión y aplicación del razonamiento lógico, es decir, en lo que respecta a las reglas o a las consecuencias de las cosas justificadas válidas o naturales. Sus razonamientos pueden ser inductivos, por lo que a partir de la experiencia general sacan sus propias conclusiones generales; o deductivos llegan a una conclusión particular a partir de premisas generales. Suelen ser personas rígidas en términos de aplicación de normas o adaptación a diferentes contextos o situaciones, y esto puede derivar en dificultades en la interacción social.
- Talento simple social: son personas con capacidad de liderazgo, habilidad para cohesionar grupos y trabajar de forma cooperativa, suelen presentar gran consciencia social y se preocupan de las necesidades ajenas,

aunque pueden llegar a utilizar este liderazgo y talento de una forma negativa para ir en contra de alguien del grupo; hay que tener en cuenta también la personalidad de cada individuo.

- Talento complejo académico: ha sido muy confundido con la superdotación, dado el alto rendimiento escolar que suelen presentar estos niños. Poseen elevadas aptitudes lógicas memorísticas y verbales.
- Talento complejo figurativo¹: consta de habilidades espaciales, gestión perceptual y en muchas ocasiones también habilidades en aptitudes de razonamiento lógico. Por ello es frecuente que sean personas con grandes aptitudes para realizar gráficos, planos o determinado tipo de dibujos.
- Talento complejo artístico figurativo: el curso de un talento figurativo acompañado de la creatividad. Por lo tanto, son personas con grandes aptitudes para las artes musicales y/o plásticas.

¹ Hay autores que no contemplan la distinción entre el talento complejo figurativo y el artístico figurativo, por ello, en la tabla de Castelló (figura 3) aparecen juntos.

Véase esta clasificación de la tipología de talentos representada gráficamente en la siguiente figura:

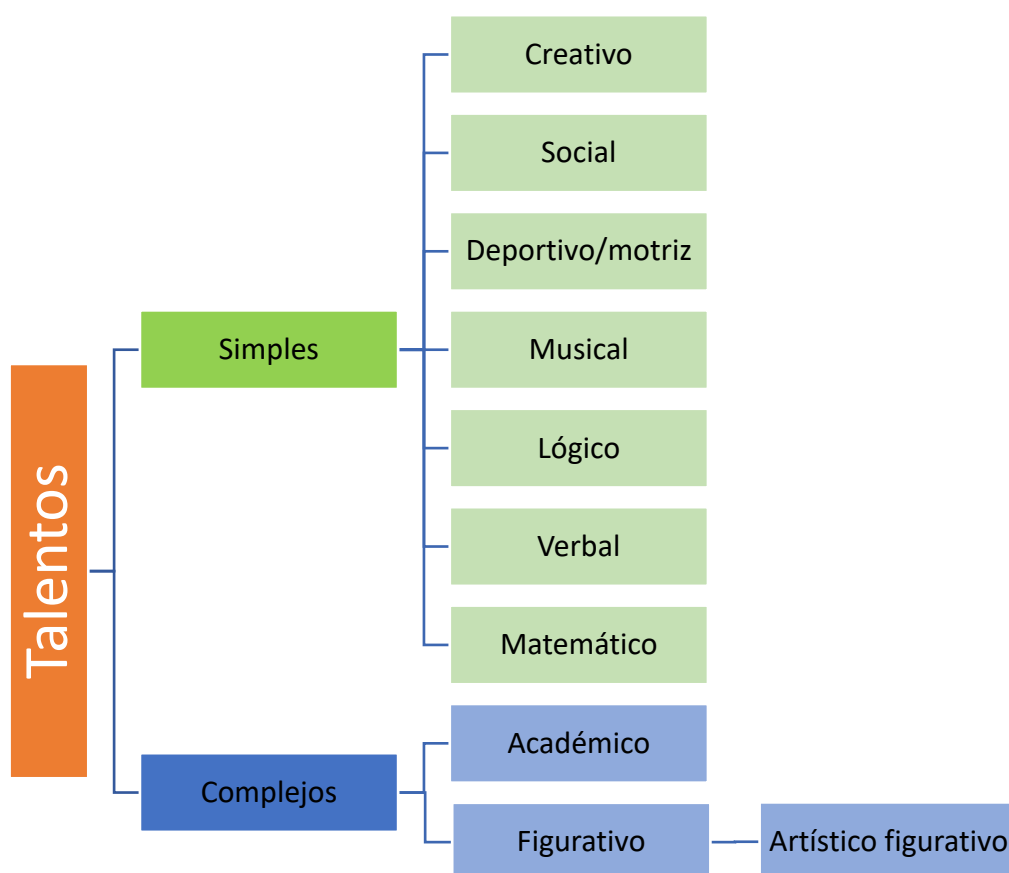


Figura 2: Clasificación de la tipología de los talentos. [Fuente de elaboración propia].

A nivel numérico nos orientamos por los resultados estandarizados y baremados obtenidos en los test que analizan los diferentes constructos que miden las siguientes habilidades cognitivas. Tal y como comentábamos anteriormente la superdotación es un perfil más homogéneo, en cuanto a habilidades, dado que presentan altas puntuaciones en todas las áreas a evaluar (incluida la creatividad), es por ello, que basta con ubicarnos en el percentil 75 o superiores para poder diagnosticarlo. Por el contrario, los talentos simples requieren puntuaciones muy elevadas dado que solo se necesita estar ubicado en el percentil 95 o por encima en un área concreta. En lo referente a los talentos complejos, debemos alcanzar el percentil 80 en varias de las áreas que evalúan las diferentes capacidades que se necesitan para desarrollar las habilidades específicas de ese talento. Véase lo explicado en la siguiente tabla:

	Creatividad	Razonamiento lógico	Gestión perceptiva	Aptitud verbal	Aptitud matemática	Aptitud espacial	Memoria
Superdotación	75	75	75	75	75	75	75
Talento lógico-verbal-memorístico		80		80			80
Talento artístico-figurativo	80	(80)	80			80	
Talento matemático					95		
Talento verbal				95			
Talento lógico		95					
Talento creativo	95						

Tabla 1: Clasificación orientativa de las altas capacidades. [Fuente: Guía sobre las AACC, COPC y COPEC, 2018].

A pesar de agrupar a todos los niños dentro del concepto paraguas de altas capacidades e incluso ubicarles dentro de subcategorías según las habilidades que posean, no dejamos de estar con personas que, a pesar de formar parte de un mismo grupo se encuentran ante situaciones, intereses e incluso capacidades distintas, y por ello debemos verlos de forma holística. “Es importante tener en cuenta que su manifestación no es homogénea, no hay un prototipo de superdotado porque su perfil es multidimensional y su expresión es el producto de la continua interacción entre factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales” (Sastre, 2008, p.12).

El concepto doble excepcionalidad define aquellos individuos que además de poseer altas capacidades presentan algún tipo de trastorno mental clínico u otra afección orgánica que les dificulta la adaptación en el ámbito educativo. No

se usa por lo tanto el término comorbilidades dado que las altas capacidades intelectuales no son un trastorno y por lo tanto nos encontramos ante una funcionalidad excepcional que cursa crónica o transitoriamente con algún trastorno, y que si es mental que debe ser diagnosticado por un psicólogo clínico (vía PIR) o general sanitario (acreditación vía máster actualmente o equivalencia de grado dependiendo del año de licenciatura).

Pardo (2004, pág. 38) basándose en las investigaciones de (Gardner 1995; Yewchuck, 1988) establece 4 situaciones que se pueden dar de forma simultánea:

- AACC + deficiencia sensorial (ejemplo: Ludwig van Beethoven).
- AACC + deficiencia motriz. (ejemplo: Stephen Hawking).
- AACC + deficiencia cognitiva. Recordemos que el CI es una medida insuficiente para el diagnóstico de altas capacidades y que, por lo tanto, puede convivir con un CI bajo en diferentes áreas.
- AACC + dificultades en el aprendizaje. Recordemos también que el rendimiento escolar no es sinónimo de altas capacidades.

2. Normativa legal referente alumnado con altas capacidades:

Marco Legal: Situación de la regulación de la escolarización del alumnado con altas capacidades en España y en Cataluña.

La legislación española pretende regular la materia educativa para intentar garantizar la mayor calidad de sus servicios desde una perspectiva inclusiva y por tanto de atención a la diversidad, con la finalidad de eliminar las barreras del aprendizaje y atender a todos los alumnos y alumnas sin excepción atendiendo sus necesidades.

La norma constitucional sobre la que se fundamentan todas las demás leyes educativas es el artículo 27, de la sección 1ª de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, que se ubica en el capítulo segundo (derechos y libertades) del título I de los derechos y deberes fundamentales de la Constitución Española de 1978.

Desde 1970 con la regulación de la Ley Villar Palasí hemos tenido casi una decena de leyes estatales educativas distintas hasta llegar a la actual LOMLOE de 2020.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece en el Capítulo I de su Título Preliminar los principios de calidad y equidad del sistema educativo para garantizar la educación del alumnado, con independencia de sus condiciones y circunstancias, así como la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación. Así mismo, garantiza la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes y necesidades del alumnado.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica también la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, actual LOMLOE, en su título II Equidad en la Educación, capítulo I establece los

artículos referentes al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, al que pertenecen actualmente los alumnos con AACC.

La LOMLOE en sus artículos 71 y 72 configura los siguientes principios: disposición de medios necesarios para atender al alumnado de forma holística (desarrollo, personal, intelectual, social y emocional); que las Administraciones educativas aseguran los recursos extraordinarios que sean necesarios (incluyendo por tanto a las personas con AAACC); se ofrecerán procedimientos y recursos para poder tener una identificación y evaluación temprana (entendiéndose por tanto desde la educación infantil), se proporcionará por lo tanto una atención integral desde el momento de su identificación; garantizar la escolarización y la participación de los padres recibiendo la información necesaria y por escrito. El artículo 72 añade la necesidad de formación específica en docentes y técnicos que se promoverá para una atención de mayor calidad y la opción de realizar adaptaciones y diversificaciones curriculares con el fin de que los alumnos puedan alcanzar sus objetivos. Esto se desarrolla de la siguiente manera:

Art. 71:

1. Las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y,

en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.
4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Art. 72:

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.
2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.
3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

En la sección segunda de la LOMLOE encontramos el apartado específico de altas capacidades que determina en su artículo 76 el ámbito de actuación regulándose de la siguiente manera:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

En este mismo apartado el artículo 77 regula la escolarización especificando que se podrán flexibilizar las etapas educativas sin límite (RD 943/2003).

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. En cuanto a las medidas establece que:

Artículo 4. Medidas de atención educativa:

1. La atención educativa específica a estos alumnos se iniciará desde el momento de la identificación de sus necesidades, sea cual sea su edad, y tendrá por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.

2. Las Administraciones educativas determinarán las condiciones que deben reunir los centros para prestar una adecuada atención educativa a estos alumnos, así como los criterios para que los centros elaboren programas específicos de intensificación del aprendizaje.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de los alumnos superdotados intelectualmente reciban el adecuado asesoramiento continuado e individualizado, así como la información necesaria sobre la atención educativa que reciban sus hijos y cuantas otras informaciones les ayuden en la educación de éstos. Asimismo, se informará a los padres y a los alumnos sobre las medidas ordinarias o excepcionales de atención que se adopten. Para la aplicación de éstas será necesario el consentimiento de los padres.

Artículo 7. Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.

1. La flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas posobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

2. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

En resumen, los principios de la LOMLOE siguen el criterio de los derechos de la infancia que se establecieron en la Convención de Derechos del Niño en 1998; la igualdad de género a través de la educación, prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo/sexual; mejora continua de los centros y personalización del aprendizaje; la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, incluyendo la educación para la paz y los Derechos Humanos...

A las leyes educativas, en jerga jurídica, se las denomina “leyes manifiesto” puesto que, a efectos prácticos, faltan la voluntad, la formación, los medios para que puedan cumplirse efectivamente, además, es un hecho que no se castiga su incumplimiento y que existe una descoordinación total entre las administraciones responsables de su aplicación efectiva.

Por su parte, en virtud de la transferencia de competencias en materia educativa, cada una de las Comunidades Autónomas españolas han regulado de forma distinta la atención educativa de los alumnos de altas capacidades intelectuales, atentando de esta forma contra el principio de igualdad que debiera regir en materia educativa, por cuanto un alumno de AACC puede ser atendido o no de manera específica en nuestro país, dependiendo de su lugar de residencia.

En este sentido, y centrándonos en la normativa de Cataluña:

Normativa de carácter general:

En lo referente a la normativa para *Ensenyament* clasificada en etapas y enseñanzas del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

LEY 12/2009, de 10 de julio, de educación de Cataluña (LEC)

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

LEY 10/2015, de 19 de junio, de formación y cualificación profesional

DECRETO LEY 4/2014 de adaptación de los convenios entre la Generalitat y la administración local a la LRSAL.

Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la administración local

DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña

En cuanto a normativa de carácter específico:

Admisión de estudiantes en términos de preinscripción e inscripción:

DECRETO 75/2007, de 27 de marzo, por el que se establece el procedimiento de admisión del alumnado a los centros en las formaciones financiadas con fondos públicos.

DECRETO 10/2012, de 31 de enero, de modificación del Decreto 75/2007, de 27 de marzo, por el que se establece el procedimiento de admisión del alumnado a los centros en las escuelas pagadas con fondos públicos.

RESOLUCIÓN EDU/576/2020, de 28 de febrero, por la que se aprueban las normas de preinscripción y matrícula de alumnos a los centros del Servicio de Educación de Cataluña y otros centros educativos, en las diversas formaciones sostenidas con fondos públicos, para el curso 2020-2021.

Gestión de las escuelas públicas.

DECRETO 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.

DECRETO 155/2010, de 2 de noviembre de la dirección de los centros educativos públicos y del personal docente profesional directivo.

Instrucció 1/2014 del Secretari General, relativa a la gestió econòmica de los centros públics de educació.

En la pàgina web oficial de la Generalitat de Catalunya encontramos la RESOLUCIÓ ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats publicada en 2013 por parte de Irene Rigau i Oliver, Consellera d'Ensenyament, en las fechas señaladas anteriormente.

El artículo 76 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, de Educación, establece que corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para la identificación del alumnado con altas capacidades y valorar de forma anticipada sus necesidades. Corresponde adoptar planes de actuación adecuados a estas necesidades.

La Ley 12/2009, de 10 de julio de 2013, de educación, dispone, en el artículo 83, sobre los criterios de organización de los centros para atender a los alumnos con altas capacidades, lo siguiente: «1. El proyecto educativo de cada centro tiene que incluir los elementos metodológicos y organizativos necesarios para atender a los alumnos con altas capacidades, con programas específicos de formación y flexibilidad en la duración de cada etapa educativa. 2. La Administración educativa tiene que establecer, por medio de los servicios educativos, protocolos para la identificación de las altas capacidades y la atención metodológica adecuada».

Las adaptaciones curriculares y la flexibilización de la escolarización para el alumnado con altas capacidades están previstas en el Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, medidas incorporadas a su vez en la vigente normativa curricular para los *ensenyaments d'educació primària, d'educació secundària obligatòria (ESO) y batxillerat*.

Resuelve por lo tanto en varios artículos referentes a: objeto y ámbito de aplicación (artículo 1), perfiles del alumnado con AACC (artículo 2), principios de la actuación educativa (artículo 3), Detección, identificación y evaluación psicopedagógica (artículo 4), Plan Individualizado (artículo 5), medidas de adecuación de los procesos de aprendizaje (artículo 6), programas para la atención educativa (artículo 7), flexibilización del período de escolarización (artículo 8), soporte y orientación a los centros y al profesorado (artículo 9).

3. La situación escolar actual del colectivo de alumnos y alumnas con altas capacidades

La educación es algo que se recibe de forma constante y toda la sociedad es agente educativo de un modo u otro. Como decía Vigotsky (1973), cuando el niño llega a la escuela ya trae una prehistoria de aprendizaje, además los aprendizajes formales e informales van a coexistir a lo largo de toda su escolaridad (Citado en Martínez 2008). En referencia a los niños, los máximos educadores no formales son – o por lo menos deberían ser los padres y madres de los/las menores- en lo cuanto al sistema educativo formal entra en juego la escuela, y por lo tanto los máximos representantes que van a desempeñar esta función, como afirma Prieto (2008), corresponde a los docentes, que no son meros transmisores de conocimientos, sino que su influencia en la formación de los alumnos y alumnas va mucho más allá. En unas ocasiones deberán actuar como mediadores o educadores, entendiendo y atendiendo a los alumnos de forma holística; en otras, como educadores, instructores, guías o incluso como “anexo familiar” (puede ser que haya alumnos que busquen en ellos el afecto que no pueden encontrar en sus casas). Muchas de estas actuaciones se ven reflejadas en los Planes de Acción Tutorial (PAT). Prieto también considera que los factores que condicionan la práctica docente son las condiciones personales, la formación y la actitud. Igual que debemos comprender como éstos intervienen no solo la formación académica de los alumnos, también debemos hacerlo con nuestros profesores, pues su vida privada también influirá en el ejercicio de su profesión. Una amplia formación proporcionará a los maestros más seguridad no solo al impartir sus clases sino en la detección y actuación ante situaciones problemáticas, conflictivas o de diversidad. Es importante contar con una buena coordinación multidisciplinar en el centro para nutrir aquellas deficiencias que no derivan estrictamente de las funciones de cada posición. La innovación también es un factor importante a tener en cuenta dado que el mundo está evolucionando constantemente y los alumnos de hoy no tienen los mismos intereses o necesidades que los de su generación anterior; por ello debemos adaptarnos a las necesidades formativas que requiere nuestro alumnado de una forma

actualizada, contextualizada y resolutive para que sea lo más eficaz y eficiente posible.

Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en el curso 2017/2018 solo estaban identificados 34.113 alumnos con altas capacidades, de un total de 8.161.144 alumnos escolarizados, lo que significa un porcentaje que no llega al 0,42 % del total. La psicóloga Carmen Sanz afirma que si seguimos a este ritmo tardaremos 35 años en alcanzar el porcentaje mínimo de detección del 2% que debería ser esperable. Según datos del propio MECD (curso 2017/2018), los profesores identifican a menos del 2% de este tipo de alumnos, siendo Murcia la comunidad autónoma con más identificaciones (1,28%), seguida por Andalucía (con un 0,89%), y con una ubicación mucha más alejadas figuran con un 0,01% Melilla y un 0,04% Ceuta, las cuáles se rigen por las orientaciones de la comunidad andaluza. Resultan muy sorprendentes los datos del País Vasco, Cantabria, Cataluña, Valencia y Castilla la Mancha con apenas un 0,15%. Estos datos reflejan el déficit de identificación de este alumnado y por lo tanto de las repercusiones que esto implica, ya que un infradiagnóstico significa no poder ofrecer el tipo y el ritmo de educación o intervención escolar diferenciada que necesitan.

Hay que tener en cuenta también la influencia del ambiente, pues como afirman García y de la Flor (2016) afirman que “de cada 10 niños identificados, aproximadamente 3 son niñas, pero los expertos atribuyen esta diferencia a los patrones sociales y culturales” (pág.130).

Varios estudios confirman que la distribución intelectual población se configura mediante la campana de Gauss, lo que implicaría que el porcentaje poblacional de altas capacidades debería oscilar entre el 8 y el 10%; hay autores que hablan incluso entre un 15 y el 20% de la población, pues el concepto de altas capacidades engloba mucha heterogeneidad.

Una investigación realizada por García y de la Flor (2016) afirman que en nuestro país el porcentaje de alumnos con AACC no detectados oscila entre el 95% y el 99%, conclusiones a las que llegaron dichas autoras después de

diseñar y administrar un cuestionario a más de 600 docentes de Educación Secundaria; los datos también revelaron una falta de conocimientos específicos del colectivo y una alarmante adherencia a las creencias de ciertos mitos.

Algunos de los mitos más comunes en nuestra sociedad en referencia a este tipo de alumnado, según son Castiglione y Carreras (2001) son:

- Considerar que una persona es superdotada solo cuando su CI de 130 o superior.
- Suponer que son personas que no necesitan ningún tipo de ayuda.
- Patologizarles al considerar su funcionamiento como fruto de una enfermedad, juzgarlos como genios o locos.
- Creer que son niños y que con el tiempo se normalizarán sus capacidades.
- Pensar que en realidad no existen, que su funcionamiento es fruto de una mera sobre-estimulación desde la niñez.
- Deben ser académicamente brillantes, es decir, tener un alto rendimiento.
- Considerar el ser dotado como algo positivo y deseable que les favorece.
- Son fruto de un elitismo cultural y solo se da en situaciones de alto nivel socioeconómico.
- Son raros y poco integrados socialmente.

Castiglione y Carreras (2001) en su estudio afirman que las influencias que reciben estos mitos se deben especialmente al gran desconocimiento existente en nuestra sociedad acerca del mundo de las altas capacidades; por ello muchas respuestas o expectativas de los padres están fundamentadas en un temor social para aceptar las diferencias de sus hijos. Estas influencias vienen generadas por los medios de comunicación, la política, los profesionales de la educación e incluso algunos profesionales dedicados al mundo de la superdotación.

La identificación debe iniciarse mediante la sospecha del profesor de que ese alumno o alumna presenta un funcionamiento distinto, y por ello debe comunicarlo a la familia y al equipo de orientación psicopedagógica del centro para que puedan realizar una exploración evaluativa de sus aptitudes

intelectuales o, en su defecto puede acudir a la persona referente de su centro que esté en contacto con los profesionales del correspondiente *Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica* -a partir de ahora utilizaremos las siglas EAP-, equipo del que hablaremos más adelante). Ambos profesionales analizarán la información y si lo consideran necesario iniciarán una evaluación que culminará en un informe de valoraciones y propuestas que, a continuación, deberá ser informado tanto a la familia como al equipo docente. Si, por el contrario, son las familias quienes detectan indicios de altas capacidades deben comentarlo con el tutor del niño/a para que este pueda iniciar la petición ante los profesionales competentes comentados anteriormente. Si la familia por el motivo que sea decide no utilizar los recursos públicos deben tener en cuenta que los diagnósticos realizados por centros externos son válidos y vinculantes legalmente, a pesar de que la administración se niegue a aceptarlo. Una vez obtenido un informe con diagnóstico de altas capacidades es el docente el que planifica y lleva a cabo la respuesta educativa realizando un Plan individualizado (PI) en base a las orientaciones del informe. Debe realizarse un seguimiento de las medidas adoptadas y si la detección ha sido en el último curso de la etapa de Educación Primaria se deberá realizar una nueva evaluación.

Se puede decir, por tanto, que “la evaluación constituye una labor multidisciplinar que trasciende el trabajo de los Equipos de Orientación Educativa y de los Servicios de Orientación, pues implica la participación de maestros que intervienen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Reyzábal, 2007).

Para realizar una evaluación completa deberíamos hacer exploraciones a nivel cuantitativo (técnicas objetivas) y cualitativo (técnicas subjetivas). La parte cualitativa dependerá de la experiencia y la mirada del profesional, nos proporciona el contexto que deberemos contrastar con los resultados de los test. La construiremos a partir de la información proporcionada por la familia o la escuela, así como auto informes o entrevistas. Para obtener información del entorno familiar y social podemos utilizar el cuestionario para detectar altas capacidades de Gerson y Carracedo (2007). Por lo contrario, en referencia a los datos cuantitativos nos apoyaremos en tests psicométricos o cuestionarios estandarizados (válidos, fiables y con normativas específicas de interpretación

de resultados), que evaluarán diferentes áreas. El profesional que realice las exploraciones tiene libertad para elegir los test que considere más convenientes en función de cada caso, siempre que evalúen todas las áreas necesarias para realizar el diagnóstico.

Los únicos profesionales competentes para realizar diagnósticos de identificación de altas capacidades intelectuales son psicólogos, pedagogos y psicopedagogos acreditados y por lo tanto colegiados en sus respectivos colegios. No es necesaria acreditación clínica o sanitaria dado que no se trata de un diagnóstico clínico; es importante tener en cuenta que las altas capacidades no son un trastorno mental.

La Ley General de Educación en los años 70 introduce por primera vez el derecho a la orientación escolar. Con la LOGSE se incorporan a las escuelas los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria. La publicación de la LOMCE permitió implantar el Consejo Orientador, que es el organismo encargado de informar al alumnado y a las familias de si se alcanzan las competencias y objetivos didácticos. Cada comunidad autónoma regula sus propios sistemas de orientación educativa. En Cataluña las funciones psicopedagógicas para atender a la diversidad las realizan desde los centros públicos externos que la Generalitat define como EAPs, cuya función consiste en ofrecer soporte a profesores, centros educativos para poder atender la diversidad de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como también a las familias, a lo largo de la escolaridad obligatoria. Cabe añadir que la posición de profesor/a de orientación educativa en secundaria también existe en Cataluña en ámbito público. Las escuelas concertadas también cuentan con la colaboración del EAP, aunque con una frecuencia más apaisada; sin embargo, la mayoría de ellas suelen ofrecer servicios propios psicopedagógicos, aunque no están obligados a ello.

Para valorar las aptitudes intelectuales generales podemos administrar tests de inteligencia como:

- Escalas de Weschler
- Escalas de Reynolds
- Test de matrices Progresivas de Raven

- Test del factor g de Cattell
- Escala de Inteligencia de Stanford-Binet (SBS)
- Baterías de Kaufman
- Batería de habilidades cognitivas de Woodcock-Muñoz (WMLS-III)
- Sistema de evaluación cognitiva de Das Naglieri

Algunas de las pruebas para evaluar aptitudes cognitivas específicas son:

- Test de Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI)
- Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG)
- Aptitudes Mentales Primarias de Thurstone (PMA)
- Test de Aptitudes Diferenciales de Bennett, Seashore y Wesman (DAT)
- Escalas de aptitudes y psicomotricidad de McCarthy

Los tests de aptitudes intelectuales generales nos permiten comprender mejor el funcionamiento global del alumno, mientras que los específicos al estar desglosados por áreas nos permiten comprobar sus diferentes habilidades; por ello suelen administrarse más en las escuelas ya que les es más fácil encontrar una correlación con el rendimiento académico de forma real y facilitar así la ayuda a los alumnos de una forma más individualizada.

Es importante no confundir los test de aptitudes cognitivas con los de rendimiento, pues estos últimos solo evalúan el nivel de aprendizaje alcanzado como resultado de un proceso sistemático, mientras de las aptitudes son las características propias de un individuo para aprender o para poder desarrollar determinadas tareas de forma exitosa, ergo los test que evalúan las aptitudes pueden también evaluar habilidades aprendidas a lo largo del tiempo o el potencial de rendimiento futuro en áreas concretas.

Tal y como hemos comentado anteriormente, la superdotación siempre debe ir acompañada de creatividad, además de que existen talentos creativos simples o talentos complejos que pueden configurarse con creatividad; por lo tanto, esta será un área a explorar siempre si pretendemos hacer un buen diagnóstico de altas capacidades. Para ello podemos utilizar pruebas concretas como, por ejemplo:

- Test de Creatividad Narrativa (CREA)
- Prueba de Creatividad Gráfica Infantil (PCGI)
- Prueba de imaginación Creativa (PIC)
- Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT)
- Test de Creatividad Infantil (TCI)

Así mismo, en algunas ocasiones es aconsejable explorar otras áreas como el lenguaje, la personalidad, la motivación, el autoaprendizaje, la sociabilidad, las habilidades comunicativas o el estado emocional del alumno, por citar algunas.

Fernández et al (2010) manifiestan que “Para la intervención se aconseja la extensión curricular con temas transversales, y actividades que recojan materias referidas a las diferentes áreas curriculares y que exijan trabajo independiente y autónomo. Es conveniente también diseñar actividades que impliquen aprendizaje cooperativo” (p.5).

Para realizar una buena intervención educativa primero debemos tener claros los objetivos que queremos alcanzar. Para tener una escuela inclusiva en la que se atienda a la diversidad es importante hacerlo de forma individualizada, por ello podemos adoptar diferentes medidas que no son excluyentes entre sí y todas ellas deben estar recogidas en el Plan Individualizado (ver ejemplo de la Generalitat en el *Anexo II*) junto con el expediente académico.

Para atender esta diversidad, en el caso de las altas capacidades figuran diferentes posibilidades:

- **Medidas ordinarias:** las realiza el profesor dentro del aula buscando estrategias metodológicas y de funcionamiento que puedan ayudar al alumnado a en las diferentes áreas y materias (Gómez, 2009, p.91).
- **Medidas extraordinarias:** permiten ampliar y enriquecer los aprendizajes mediante materiales, recursos y contenidos, que pueden o no estar relacionados con el currículum. La finalidad es motivar y estimular el aprendizaje (Gómez, 2009, p.91).

- Adaptación curricular: consiste en establecer muchas vinculaciones o relaciones transversales entre los contenidos de una o más áreas. Esta es una medida muy adecuada para alumnos con altas capacidades debido a su carácter global.
- Ampliación curricular: consiste en añadir contenidos al currículum, así como ampliar la estructura de temas y contenidos con más información sin adelantar a los de cursos superiores.
 - Vertical: se aumenta la cantidad de material ofrecido para el aprendizaje.
 - Horizontal: se da más importancia a la relación de conexiones entre los contenidos que a la cantidad de los mismos.
- Enriquecimiento:
 - Aleatorio: escogido por los alumnos según sus intereses y se realiza dentro del aula; el alumno se autogestiona el proyecto con la supervisión del profesor, que actúa como guía facilitador de información.
 - De contenidos curriculares: tipo cualitativo, pretende profundizar en aquellos contenidos del currículum teniendo más en cuenta el proceso que los resultados. Ayudan sobre todo a desarrollar la creatividad.
 - Entrenamiento metacognitivo y de soporte emocional: proporciona recursos cognitivos y conductuales con la intención de tomar consciencia del proceso individual de aprendizaje y de la influencia de su inteligencia de forma global. (por ejemplo: actividades para desarrollar la creatividad y la iniciativa, actividades de competencia para habilidades sociales, emocionales, afectivas.). Resulta muy beneficioso para alumnos con talentos (Gómez, 2009, p.94).

- **Medidas excepcionales:** permiten flexibilizar el tiempo del periodo de escolarización.
 - Aceleración: se cursan los ciclos educativos en menos años.
 - Flexibilización o aceleración parcial: se permite cursar determinadas materias correspondientes a cursos superiores.
 - Agrupamiento: se juntan alumnos con características similares para poder ofrecer respuesta a sus necesidades.

A nivel extraescolar podemos aconsejar a los padres apuntar a los niños a actividades como campamentos de veranos, grupos específicos de actividades que les motiven como el ajedrez, la danza o algún deporte (dependiendo de los intereses siempre del alumno en cuestión), olimpiadas, recomendar visitas culturales, exposiciones, museos...

Es importante tener en cuenta las necesidades del niño sin llegar a sobreestimularle con propuestas o actividades que no son de su interés, como decía Renzulli: la motivación es uno de los tres anillos básicos a tener en cuenta con este colectivo, por ello deberemos saciar su curiosidad, pero no sobresaturarles apuntándoles u obligándoles a realizar actividades que nosotros como adultos podemos llegar a considerar buenas o necesarias para ellos -refiriéndose a los niños o niñas-, pero que no han sido fruto de sus gustos o curiosidades.

TRABAJO DE CAMPO

4. Aspectos metodológicos

Para poder investigar el centro en profundidad y su labor psicoeducativa, vamos a utilizar la metodología de estudio de caso.

Cabe recordar que para la recolección de datos en el conjunto de este TFP se han utilizado básicamente tres instrumentos: la *observación*, la *entrevista* y el *análisis de documentos*; con la finalidad de triangular los datos.

4.1 Estudio de caso

El método del estudio de un caso desde el paradigma de interpretativo se define como aquél cuyo objetivo principal es investigar en profundidad las variables cualitativas de una realidad particular y concreta para poder analizarlas y así comprender el significado de una situación social determinada, así como las acciones en que se realizan en un contexto social y cultural concreto. Tiene una finalidad exploratoria y descriptiva, pues pretende conseguir el acercamiento de las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad del objeto de estudio. Hartley (1994) define el estudio de caso como un “tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales, los que son abordados simultáneamente a través de múltiples procedimientos metodológicos”.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de

conocimiento (Sandín, 2003). Por ello se utilizan múltiples fuentes de datos para poder comprender y describir la situación concreta desde una visión holística que pretenden comprender cómo funcionan todas las partes del caso en su contexto natural concreto.

En concreto este estudio de caso se vincula al análisis de las reglas que gobiernan el comportamiento profesional en ámbito educativo de un único centro, particularmente la *Institució Montserrat*, con el colectivo que posee altas capacidades intelectuales.

El diseño del caso es de tipo instrumental ya que pretende proveer ideas en torno a una situación determinada, concretamente a la comprensión de la realidad de infradiagnóstico y por lo tanto de la falta de atención que recibe el alumnado con AACC. Como interés secundario desarrolla un papel de apoyo mostrando las buenas prácticas de un centro educativo a modo de ejemplo o modelo a seguir para poder realizar de forma efectiva las intervenciones en este colectivo concreto. Como comentábamos anteriormente, y siguiendo el Modelo de Merriam (1998) es de tipo descriptivo ya que se proporciona una descripción precisa y exhaustiva del fenómeno investigado dejando para posteriores estudios la generación de hipótesis para contrastar la teoría.

El análisis de documentos del centro como los informes realizados de los diagnósticos y los test administrados han sido la tercera técnica de recogida de información utilizada.

Para el marco teórico del presente trabajo también se ha realizado una búsqueda bibliográfica de investigaciones anteriores acerca del constructo de la inteligencia, así como de casos específicos con niños/as con AACC intelectuales.

4.2 Instrumentos

El/la investigador/a es el principal instrumento de obtención de la información. Datos que se han podido adquirir mediante la *observación* directa en los meses de trabajo en la escuela como psicóloga en prácticas. Por lo tanto, tal y como explica Stake (1998) es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso particular y no una generalización.

Según comentaba anteriormente, el análisis de documentos del centro, configurada por la documentación oficial, organizativa y curricular de carácter más genérico, hasta los informes realizados de los diagnósticos y los test administrados han sido una importante técnica de recogida de información utilizada.

La entrevista es otra fuente de datos cualitativos utilizada para la obtención de información para el estudio de caso. Se realizó con el coordinador del EOP, el psicopedagogo Sergi Sales, puede encontrarse detallada en el Anexo I. La entrevista se define como "una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta forma de dialogo coloquial" (Díaz et al. 2013). Fue de tipo semiestructurada, es decir, contaba con una serie de preguntas iniciales que fuimos adaptando de forma flexible en función de la conversación. Díaz et al. (2013) afirman que "se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio".

5. Descripción del centro seleccionado, incidiendo en el tema de las altas capacidades



Imagen 1: Institut Montserrat. [Fuente: web oficial de la escuela].

5.1 Características generales del centro

La Institut Montserrat es una escuela privada/concertada cooperativista, de trabajo asociado y catalana, fundada en 1928 por Ramón Navarro. Los miembros cooperativistas son los trabajadores del centro y algunas de las familias; por esto la estructura organizacional de esta empresa es muy horizontal, solo encontramos coordinadores y algún cargo directivo puntual, obligatorio por temas burocráticos. Una cooperativa es una asociación de personas que han decidido unirse de forma voluntaria a nivel laboral, bajo esta estructura legal que conforma una organización de estilo democrático, y que pretende llevar a cabo su actividad de administración y gestión de las formas en las que acuerden todos los socios que pertenecen a ella. Los principios cooperativos son los que constituyen las normas básicas de funcionamiento de estas organizaciones. La *Institut Montserrat* es de trabajo, dado que el objetivo es proveer y mantener a los socios en sus puestos de trabajo a través de la organización y la producción del servicio académico que ofrecen a terceros, es decir a las familias.

La escuela fue construida y ampliada sobre una antigua masía; me comenta el psicopedagogo que para poder costearse toda la reforma el fundador

pidió créditos para construir el parquin que se encuentra debajo de esta y con el dinero de la venta se pudieron hacer frente a los gastos de la remodelación. Está ubicada en Barcelona, concretamente en el barrio de Sants, en calle Cros número 6. Su oferta educativa va desde la primera etapa de educación infantil hasta la última de la educación secundaria, teniendo dos líneas por curso. Actualmente forman parte de este centro educativo más de 500 alumnos.

La forma posible de acceso a la institución como profesional es mediante una entrevista personal, se hacen contratos para cubrir las necesidades que requiera la escuela y con el paso de los años los miembros cooperativistas deciden entre todos si quieren proponerte que formes parte de ella, “comprando” una parte de la empresa; si decides hacerlo pasas a formar parte de la cooperativa como socio/miembro cooperativista, si por lo contrario, decides no entrar, puedes seguir trabajando con tu anterior contrato o decidir marcharte.

La concepción de la escuela es que es un trabajo que forma parte de todos y por ello sus miembros siempre intentan dar lo mejor de ellos mismos para que sea lo más próspera y fructífera posible. Su finalidad es lograr la mejor educación siguiendo los valores que conlleva la innovación, estableciendo metodologías y equipamientos para comprender y situarse en la sociedad del futuro; el pluralismo, pues se consideran abiertos a ideas dialogantes, democráticos y además son no confesionales; humanista, favoreciendo la reflexión, los criterios de vida basados en el respeto de los derechos humanos; activa porque pone al alumno como protagonista del aprendizaje y participativa dado que intentan que la comunidad educativa colabore en el proyecto educativo desde su posición.

Sus bases metodológicas fomentan la actividad de los/las alumnos/as para que aprendan a afrontar las dificultades. Lleva a cabo una actualización permanente de todos los conocimientos que imparte, buscando el aprendizaje de la convivencia, el trabajo en equipo, la participación, la colaboración de las familias y el conocimiento de las nuevas tecnologías. En algunas de sus clases los alumnos utilizan tabletas electrónicas para realizar determinadas actividades.

A nivel general la respuesta educativa que potencia la escuela se basa en la realización de agrupamientos englobados a partir diferentes estrategias, la creación y seguimiento de Planes Individualizados que puedan ofrecer respuestas alternativas con profundidad y de una forma creativa alcanzable siempre desde la motivación, flexibilización, aceleración, seguimiento tutorial y el uso de estrategias didácticas propias de cada etapa escolar, que podrán ir variando según la etapa educativa en la que nos encontramos. En Educación Infantil la educación se basa en el aprendizaje observacional, por ello se utilizan técnicas como los ambientes de libre circulación, espacios de aprendizaje cooperativo (observación y experimentación), trabajo por proyectos y cooperativo, comunidades de aprendizaje, así como salidas al entorno natural y cultural. En Primaria se centran en aprender a sistematizar, por ello se focalizan en el trabajo cooperativo y multidisciplinar, especialmente a través del sistema de aprendizaje basado en proyectos (ABP), se hacen aprendizajes de servicios (cooperativas de alumnos/as), comunidades de aprendizaje, las matemáticas se aprenden de una forma vivencial y lo más manipulativa posible, encontramos actividades internivel, pequeños talleres y un soporte inclusivo en el que encontramos 2 maestros/as en el aula. En Secundaria el objetivo es que los/las alumnos/as aprendan a proyectarse por ello el sistema de aprendizaje sigue siendo basado en proyectos y se añaden técnicas como la *Flipped Classroom* también llamada aula invertida, la gamificación y los agrupamientos flexibles.

Alcober et al. (2003) definen el aprendizaje basado en proyectos como aquél que se produce como resultado del esfuerzo de los alumnos ya sea para la resolución de un problema o para la realización de un proyecto que suele realizarse en grupos bajo la supervisión del docente. Aconsejan facilitar progresivamente la incorporación de todas las materias en los proyectos, con la finalidad de desarrollar todos los contenidos curriculares armónicamente y por igual, es decir que no haya materias con más peso o importancia que otras. La evaluación del caso debe abordarse holísticamente, poniendo en juego técnicas, instrumentos y dinámicas de evaluación que sintonicen los resultados del aprendizaje con las evidencias que el alumnado aporta, dando cabida, no sólo, a la heteroevaluación, sino a instrumentos de autoevaluación y evaluación entre pares. Recalcan la crucial importancia de establecer vías permanentes que

posibiliten la participación activa de las familias en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos.

Las técnicas de aula invertida es una técnica pedagógica que consiste en proporcionar los materiales con la materia o conocimientos a aprender para que se trabajen fuera del aula, de este modo, cuando posteriormente se reúnan en la clase se venga ya con la materia trabajada para poder asimilar, resolver dudas, prácticas o realizar otro tipo de estrategias de adquisición y aprendizaje más allá de la mera transmisión de conceptos.

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada de mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de conseguir mejores resultados dada la implicación y motivación que pretende suscitar.

Los agrupamientos flexibles son una estrategia curricular y organizativa que tiene como objetivo principal atender los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado con la finalidad de favorecer a sus intereses y mejorar su aprendizaje.

La *Institució Montserrat* es un centro educativo de referencia en su intervención con el alumnado de altas capacidades; por ello su porcentaje oscila entre un 10-12%, encontrándose ligeramente por encima al de la media nacional, tal y como hemos visto en el anterior apartado.

Para más información al respecto del centro puede consultarse la página web oficial que consta en el apartado de la *webgrafía* al final de este trabajo.

5.2 La atención de las altas capacidades

En 2007 se encontraron con un alumno que vino con un diagnóstico de superdotación realizado por un psicólogo externo; al considerar que desde el centro no estaban preparados para atenderle decidieron formarse desde el EOP para posteriormente poder crear en 2008 y en 2009 una propuesta específica de formación para los/las maestros/as del centro. El proyecto en el que se ven inmersos estos alumnos/as, una vez han sido diagnosticados como AACC, es una medida de agrupamiento homogéneo de enriquecimiento aleatorio, se realiza en horario escolar y le dedican una hora a la semana. En estos talleres se prima el bienestar del alumno/a, su desarrollo intelectual y se hace un seguimiento académico. Son los/los alumnos/as quienes eligen el tema del proyecto que van a desarrollar a lo largo del curso, sin embargo, de primero a cuarto de primaria están más enfocados en temas de investigación, mientras que en quinto y sexto el proyecto se centra en la robótica y la programación, ya que han sido temáticas muy repetidas a lo largo de los años. En lo referente a la Educación Secundaria se realizan trabajos siguiendo el método científico, donde los propios alumnos/as son los que en sus horas libres se juntan en pequeños grupos y después en la hora de proyecto exponen aquello que han aprendido o realizado. Por ejemplo, un grupo escogió temas acerca de filosofía basándose en determinadas concepciones de las religiones más extendidas a nivel mundial, en esa sesión se trataron términos como la muerte, la reencarnación, el bien y el mal o el cielo y el infierno.

Parafraseando a Vygotsky (1978) el aprendizaje no se considera una actividad individual, sino social, aunque la enseñanza tiene que individualizarse, en el sentido de permitir al alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo. Es por ello que este proyecto es complementario al trabajo en el aula, es decir, cada alumno/a con AACC tiene un Plan Individualizado y sus necesidades son atendidas diariamente dentro del aula que es donde pasan la mayor parte del tiempo, las metodologías implementadas en la escuela comentadas anteriormente hacen posible, o por lo menos facilitan en gran medida, esta adaptación y atención a la diversidad.

Para poder ayudar de una forma más eficiente a los/las alumnos/as en primero de la ESO, la psicóloga administra de forma colectiva la batería de inteligencia BADYG-M a modo de cribaje. Eso les permite detectar dificultades, debilidades y puntos fuertes además de conocer aquellos niños/as que presentaban algún tipo de AC pero que habían pasado desapercibidos durante la primaria. Si hay sospecha de superdotación posteriormente se administra el CREA (recordemos que el perfil del superdotado/a cursa siempre con creatividad y ese constructo es el que evaluamos con este test), y si la sospecha es de talento creativo se administra el test psicométrico PIC debido a su exhaustividad en el análisis de la creatividad. En primaria la detección se realiza por parte de los/los maestros/as quienes comunican sus impresiones al EOP y a las familias. Si las sospechas se realizan con niños que se encuentran en la etapa de Educación Infantil el test psicométrico que se administra es el WISC y se da un diagnóstico de precocidad dada la temprana edad de los/las niños/as en esta etapa, siempre que se ubiquen los percentiles correspondientes para poder tener sospechas de algún tipo de AC. Si la posible detección se realiza con alumnos pertenecientes a la etapa de Educación Primaria anteriormente se administraba el EFAl, pero desde hace un par de años se acordó cambiar al BADYG.

La atención a la diversidad no solo se realiza con alumnos con AACC, ya que se rige por el Decreto 25/2017 Necesidades Específicas de Soporte Educativo (NESE), abierto a trastornos del aprendizaje o de la comunicación, alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y aquellos alumnos que se ven afectados por situaciones económicas o socioculturales desfavorecidas. Los/as alumnos/as de Educación Secundaria que necesiten apoyo escolar lo reciben desde el servicio de *Suport Intensiu d'Escolarització Inclusiva (SIEI)*, antiguamente de llamaban USSE (*Unitat de Suport a l'Educació Especial*). Este servicio es un recurso más, una dotación extraordinaria de profesionales que están presentes en escuelas e institutos a modo de recursos intensivos para poder atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos profesionales están ubicados en los centros y por lo tanto es un recurso que se suma a los soportes universales y adicionales que ya se tienen para poder atender a la diversidad del alumnado de la mejor forma posible. Está subvencionado por la Generalitat y por lo tanto los alumnos que pueden acceder

a sus servicios necesitan la aprobación previa por parte del EAP correspondiente. Es el equipo directivo el que en colaboración con de la comisión de atención a la diversidad (CAD), establecen los criterios y la gestión de los recursos que se van a emplear en este departamento.

Como comentábamos anteriormente la estructura de la escuela es más bien con jerarquía horizontal, y por eso no encontramos muchos cargos intermedios más allá de los estrictamente necesarios como coordinadores/as y un/a director/a de departamento. Al frente de la dirección del departamento psicopedagógico encontramos a Sol quien se encarga de toda la organización y temas burocráticos del departamento, también es la que en última instancia realiza las entrevistas para la incorporación de un nuevo profesional al departamento. De ella dependen dos grupos de trabajo, el EOP y la SIEI.

En el EOP encontramos a Sergi psicopedagogo de formación y lleva más de 15 años en la escuela. Es el principal impulsor de todas las medidas y formaciones adoptadas en referencia a las altas capacidades. Es el encargado del proyecto que se hace con los diferentes grupos pertenecientes a este colectivo. Da soporte a Laia en la evaluación e interpretación de los resultados, así como en la redacción de informes y la devolución a las familias. Laia es la psicóloga del centro desde hace unos 3 años, tiene el máster de profesorado para educación secundaria (antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica) y un máster en trastornos del aprendizaje. Además de tener experiencia en temas de reeducación logopeda y en mediación. Es una apasionada del mundo de las altas capacidades y por su cuenta lleva dos años acudiendo a un congreso online llamado *Cumbre Internacional Virtual de Inteligencia y Talento* (CIVIT); en el participan varios profesionales expertos en el mundo de las altas capacidades y se ofrecen más de 60 conferencias dirigidas a padres, docentes y a profesionales del ámbito educativo. Entre las funciones de Laia se encuentra la administración, baremación e interpretación de todos los tests al alumnado y junto a Sergi realiza los diagnósticos, informes y devoluciones.

La SIEI está formado por dos psicopedagogas educativas que atienden dentro y fuera de las aulas aquellos/as alumnos/as que requieren una atención especial de soporte educativo, por ejemplo, alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), Trastornos de Déficit Atencional y/o Hiperactividad

(TDAH) u otros trastornos del aprendizaje. En ocasiones la psicóloga Laia da soporte a este departamento para intervenir en casos concretos o para ser un recurso de apoyo más en determinadas clases.

Veamos gráficamente el organigrama de la institución en cuanto a los profesionales de soporte psicopedagógico y de atención a la diversidad en la siguiente imagen.

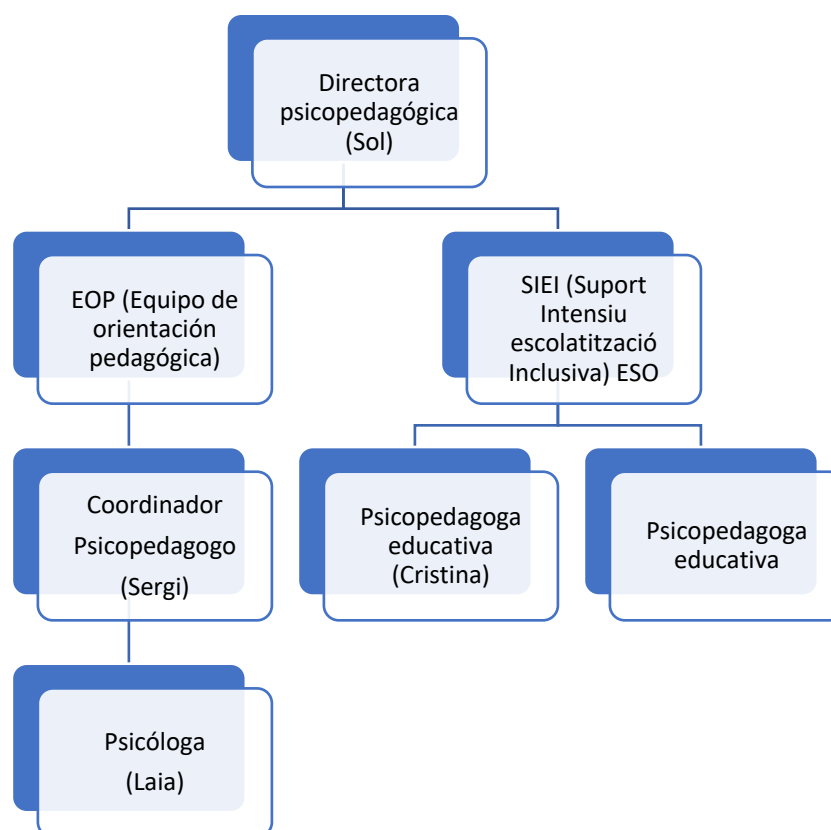


Imagen 2: Organigrama psicopedagógico de la *Institució Montserrat*. [Fuente de elaboración propia].

Los principales problemas con los que se encuentran suelen venir por parte de las familias, quienes en ocasiones presionan a la escuela, ya que pueden llegar a tener especial interés en la evaluación de sus hijos/as y en la obtención de un diagnóstico de AACC. En ocasiones se sobrevaloran los resultados teniendo cierta distorsión de la realidad en referencia a lo que el diagnóstico supone, pues como hemos visto en la parte teórica uno de los mitos o estereotipos más extendidos es considerar la inteligencia como un atributo

deseable a nivel social. Desde el EOP se hacen reuniones con las familias para ofrecer las devoluciones de los resultados con la finalidad de que comprendan mejor a sus hijos y su funcionalidad, para proporcionarles la mejor educación y atención posible dentro y fuera de la escuela. Se intenta desmitificar las AACC para que puedan comprenderles lo mejor posible y no sobrecargarles o ponerles más responsabilidades, sino adaptarse a las necesidades de cada alumno/a.

Uno de los problemas más graves a los que debemos enfrentarnos como profesionales es la desmitificación de estos mitos fomentados por la falta de información o por el mal uso de ella que en ocasiones viene proporcionada por algunos profesionales. Como hemos visto en el marco teórico aparentemente las leyes estatales están diseñadas para poder atender a la diversidad, incluyéndose en ella el colectivo de las altas capacidades y fomentando la formación constante para poder cubrir sus necesidades de la forma más óptima posible sin embargo se quedan en meras regulaciones legislativas cuando su implementación no se lleva a cabo.

El Gobierno de España en su página web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece solamente 4 recursos referentes al colectivo de altas capacidades. Entre ellos encontramos 2 guías, la de Canarias cuyo enlace no está operativo, y otra publicada en 2014 por el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades cuyos autores son esencialmente médicos y que si nos paramos a leerla detenidamente encontramos muchos mitos y sugerencias que varios profesionales desaconsejan encarecidamente dado el impacto negativo que puede tener en la vida de estos niños. Los dos documentos restantes un manual titulado Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo publicado por la Fundación Pryconsa, la Fundación SM y dirigido por el profesor Juan Carlos Torrego en 2011. El otro recurso citado es una publicación hecha por Albes (2013) titulada *“Orientaciones educativas para el alumnado con altas capacidades intelectuales”* pero si intentas acceder al link adjunto te lleva a la página principal del Gobierno Vasco dónde no puede encontrarse el artículo enlazado.

Veamos algunos ejemplos textuales de los mitos que se fomentan en la guía de 2014 anteriormente comentada:

- Se considera a las altas capacidades como un trastorno mental que necesita de un diagnóstico clínico. Se ve reflejado en frases como: “En el diagnóstico de alumnos superdotados deberán participar profesionales con competencias sanitarias, no solo educativas” (p.7).
- Impone mucha responsabilidad en los padres, les incita a denunciar a la mínima, a malpensar de los profesionales. Por ejemplo: “Cuando un superdotado no recibe los programas escolares diferentes, en la Adaptación Curricular precisa, se crea una situación de riesgo para su salud psíquica que es preciso denunciar en forma inmediata” (p.26).
- Les expone muchas leyes y figuras de forma distorsionada, como, por ejemplo, el Defensor del Estudiante (que no es una figura única, sino que lo tienen algunas universidades). Esto se refleja en frases como: “El Defensor del Estudiante ha tenido que crear una alerta a todos los padres ante crecientes casos de funcionarios que realizan diagnósticos sin tener la titulación legal para ello ni la preceptiva autorización de los padres, “diagnosticando” múltiples patologías inexistentes” (p.55).
- Considera que los criterios del manual (DSM) quedan obsoletos ante personas con altas capacidades. Podemos ejemplificarlo con la frase:

“Gracias a la reciente investigación científica, sabemos que las pautas diagnósticas contenidas en el DSM, que son de aplicación general en los diagnósticos de los seres humanos, en general, no son de aplicación en los diagnósticos de las personas superdotadas. Se ha creado el compendio de pautas diagnósticas específicas de las personas con Superdotación intelectual, lo que significa que los diagnósticos que se realizan a personas superdotadas, en base a pautas diagnósticas generales del DSM u otros manuales generales, carecen de validez, ya que su diagnóstico se rige por sus distintas pautas diagnósticas específicas” (p.10).

- Da a entender que ellos son los únicos que trabajan bien y por ello critica y desprestigia a organismos como Colegios Oficiales, llegando a poner en su nombre cosas que realmente no han dicho. Expresándose de la siguiente manera:

“El Colegio Profesional de Psicólogos de Cataluña se alinea con el posicionamiento más negativo y anti-científico de algunas Consejerías de Educación de comunidades autónomas” (...) “No parece que al Colegio de Psicólogos de Cataluña le interese el diagnóstico de estos estudiantes orientado en los actuales postulados científicos, ni la innovación, ni que estén al día” (p..65).

- Desprestigia e infravalora a los profesionales del ámbito escolar por no tener *competencia clínica*, cuando en realidad ellos no tienen porque ser clínicos, pues sus funciones son otras distintas al diagnóstico clínico. Además, como las AACC no son un trastorno mental un/a psicólogo/a escolar si las puede detectar tal y como hemos visto en la parte teórica de este trabajo. Una frase que apoya esta aseveración es: “Los sistemas educativos carecen de profesionales con competencias sanitarias, imprescindibles para poder realizar diagnósticos” (p.8).

En cuanto a la Generalitat de Catalunya los recursos adjuntos son la Guía sobre altas capacidades de 2018, un capítulo titulado *“M’han dit que sóc un crack”* del programa de Tv3 *“Famílies i escola”* dónde habla una psicóloga y los padres de un niño superdotado para orientar a las familias que se encuentren ante una situación parecida; una noticia de tres minutos, grabada en 2011 y publicada en el telenoticias de Tv3, dónde se hace una pequeña referencia a la problemática existente con los niños y niñas que presentan altas capacidades; encontramos también el enlace de la página web oficial de la asociación sin ánimo de lucro FANJAC constituida en 2005. El objetivo principal de esta asociación es ser un referente informativo acerca de las AACC intelectuales, para profesores, alumnos, psicopedagogos, políticos y para la sociedad en general a quien pretenden concienciar. Se dedica a dar soporte y promover iniciativas para defender los derechos de niños/as y

adolescentes con necesidades especiales, organiza encuentros y talleres específicos para quienes estén interesados en conocer la estimulación que el colectivo con AACC necesita, así mismo proporciona un canal de comunicación y encuentro para aquellos/as niños/as que comparten inquietudes, también colabora con asociaciones regionales con las que comparten finalidades con el objetivo de tener peso delante de las administraciones públicas para alcanzar el reconocimiento político de las necesidades del colectivo y la promulgación del reconocimiento de estas para que puedan ir acompañadas de la adecuación de los currículos académicos en función de cada perfil de alumno/a, también intentan promover la investigación en el campo diagnóstico y de tratamiento de aquellos trastornos que deriven de una mala atención educativa o social así como también sus consecuencias financiando el tratamiento de aquellos socios que lo necesiten. Actualmente tiene delegaciones en las cuatro provincias de Cataluña (Barcelona, Lleida, Tarragona y Gerona).

6. Seguimiento diagnóstico de dos casos de sospecha de altas capacidades:

A continuación, propongo dos experiencias reales a modo de ejemplo de buenas practicas que pueden ayudar a la hora de realizar diagnósticos de AAACC como de las medidas a implementar una vez realizado.

CASO 1:

B es una niña de 5º de primaria con un alto rendimiento, extrovertida, bien adaptada en el aula, muy rápida a la hora de realizar las tareas. La maestra sospecha que puede tener altas capacidades y solicita al EOP la realización de una exploración.

Administramos un BADY-G adecuado para la edad de B a nivel colectivo con los demás alumnos cuyos maestros han sospechado que podrían poseer altas capacidades intelectuales.

Los resultados de B son elevados, pero no se acercan lo suficiente a las puntuaciones mínimas para valorar ningún perfil, por lo menos de momento. Administramos una prueba de creatividad, el CREA. Este test consiste en un tiempo límite de 4 minutos hacer el máximo número de preguntas posible que hagan referencia a un cuadro que se le muestra durante todo ese período de tiempo.

En el transcurso de la aplicación observo a una niña extremadamente impulsiva, poco reflexiva, competitiva, inquieta, que me bombardea a preguntas. Al contabilizar las respuestas observamos que se sitúa en un percentil 99, el máximo adquirido, sin embargo, no parece destacar su talento creativo. Nos reunimos los tres profesionales del EOP para valorar qué sucede; nos damos cuenta de que ese test es muy limitado para valorar una creatividad, y pensamos que como apoyo a una superdotación quizás si sea suficiente, pero para valorar un talento creativo lo vemos poco exhaustivo en su exploración. El test valora exclusivamente la cantidad más que la calidad de las preguntas, y al pasar los

test a otros alumnos vemos que quizás hay otras respuestas mucho más creativas.

Por ello, decidimos administrar el PIC, que también evalúa la creatividad, pero cuenta con pruebas de narrativa y dibujo. B disfruta muchísimo durante la administración del test, y de nuevo los resultados son altos, pero no lo suficientes para realizar el diagnóstico de precocidad – dada su edad- como talento simple creativo. Elaboramos el informe y hacemos la devolución a las familias. Que el resultado no haya sido el esperado por la familia no significa que no debemos potenciar las cualidades de B, y por ello, a pesar de no ser – por lo menos de momento- un talento creativo, si podemos seguir estimulando su creatividad en función de los intereses de la alumna.

El PIC en comparación con el CREA es una prueba mucho más rica y exhaustiva para la exploración de la creatividad, sin embargo, es más compleja de corregir y más larga de administrar, por ello quizás sería contraproducente usarla en con todos los alumnos, pero si es muy útil usarla en para casos concretos como el de B para poder dar una devolución y un diagnóstico más fiable, preciso, detallado y concreto del tipo de creatividad de que presenta su hija.

CASO 2:

E es un niño de 7 años cuyos padres insisten varias veces en que se les realice las pruebas desde el colegio porque se enteran que una compañera de su clase ha recibido el diagnóstico de altas capacidades y sospechan que su hijo podría tenerlas también. La maestra se pone en contacto con el EOP y realizamos la exploración con el test WISC dada la corta edad del niño.

E es un niño muy tímido, callado y pasa muy desapercibido en clase; sin embargo, no parece estar desadaptado en su grupo de referencia. Esta prueba es bastante larga si porque consta de varias pruebas y no se para hasta alcanzar un número determinado de errores o hasta acabar la prueba, por ello la realizamos en dos sesiones distintas para no agotarle mentalmente.

Durante la administración de la prueba observamos una frustración muy elevada con el error que le genera mucha ansiedad e insatisfacción al niño. Sus resultados son sorprendentes para su edad y alcanza niveles muy altos en varias de las pruebas; sin embargo, va muy lento porque es indeciso y si comete un error puede llegar a quedarse estancado en él e incluso manifestar en dos o tres ítems después que recuerda haberse equivocado anteriormente, aunque no se lo hayamos comentado. A la profesora le sorprenden muchísimo los resultados obtenidos, dado que como se ha señalado anteriormente pasa muy desapercibido debido a su timidez y que no le gusta llamar la atención.

Se plantea tomar medidas de aceleración con E; sin embargo, dado su estado emocional, desde el EOP creemos que sería contraproducente ~~dado~~ ya que podría verse frustrado al cambiar de nivel y observar que le cuesta más aprender ciertas materias; además no parece estar desadaptado con su grupo de referencia, se habla con el niño y con la familia para valorar la situación. Finalmente se decide no adoptar esta medida, pero estar muy pendiente de la evolución de E por si debemos y él quiere implementarla en algún momento.

CONCLUSIONES

7. De la fundamentación teórica y la investigación

El principal objetivo académico de este trabajo se focalizó en la elaboración de una guía orientativa de pautas básicas para los centros educativos para la identificación, atención e intervención del colectivo de estudiantes con Altas Capacidades. Creemos que hemos alcanzado el objetivo a pesar de las limitaciones que se plantean en el apartado -limitaciones- y teniendo en cuenta que todo siempre es susceptible de ser ampliado y mejorado – tal y como comentamos en la parte de la prospectiva. Para la realización de este necesitamos del planteamiento de diferentes objetivos específicos que concluimos de la siguiente manera:

Una vez conocida la situación legal – Estatal española y autonómica catalana- de la regulación que ampara los derechos de los/las niños/as con altas capacidades en el ámbito educativo, lo que nos ha llevado a darnos cuenta de que la realidad física dista mucho de la idílica planteada por los legisladores. Nos encontramos pues ante “leyes manifiesto”, ya que como comentábamos anteriormente a efectos prácticos, faltan la voluntad, la formación, los medios para que puedan cumplirse efectivamente, además, es un hecho que no se castiga su incumplimiento y que existe una descoordinación total entre las administraciones responsables de su aplicación efectiva.

Al analizar la realidad actual de la atención a los/las alumnos/as con altas capacidades de los centros educativos des de las herramientas de detección que poseen los maestros en las aulas, los sistemas de evaluación y diagnóstico que presentan las escuelas ya sea a nivel interno o externo con el apoyo de diferentes recursos públicos que ofrecen servicios psicopedagógicos, hasta la devolución de resultados a las familias que es donde termina el proceso de evaluación y donde empieza a construirse el plan de intervención que se especificara en el plan individualizado específico y adaptado a cada caso. Concluimos que por lo general se tienen pocos recursos, tanto materiales como es el tiempo o la financiación económica como aquellos más intangibles como la

formación del profesorado y personal educativo, así como la falta de profesionales. Observamos que los únicos centros de apoyo en Cataluña son los EAP y ni tan siquiera pueden llegar a todos los centros ya que deben repartir su tiempo entre varios y siguen priorizando aquellos que necesitan más ayuda, con lo cual es un recurso insuficiente para la atención que requieren las escuelas. Tenemos la figura del orientador educativo, sin embargo, los colegios públicos no cuentan con equipos psicopedagógicos en los mismos centros ya que se considera que la figura del EAP debería las necesidades, algunos centros privados/concertados si cuentan con ellos -como es el caso del colegio *Institució Montserrat*- sin embargo, aún así no todas las escuelas que no son públicas cuentan con ellos – por no hablar de las ratios que obtenemos entre psicólogo/a y alumnos/as-.

El tercer objetivo por tanto fue dejar constancia del ejemplo modélico que realiza la escuela *Institució Montserrat*, en la detección precoz, evaluación e intervención con el colectivo de altas capacidades. Se realizó mediante la metodología de estudio de caso que permitió analizar de forma particular y exhaustiva la realidad educativa que se lleva a cabo en el centro. Para ello se utilizaron tres instrumentos que fueron el análisis documental, la observación realizada durante los meses de prácticas y la entrevista al coordinador del EOP y psicopedagogo Sergi Salas (*Anexo I*). Hay que tener en cuenta que una de las cosas más importantes para poder llevar a cabo esta labor es la motivación, el trabajo en equipo a nivel multidisciplinar, la formación constante y crear un buen vínculo tanto con los/las alumnos/as como con las familias dado que podremos alcanzar más ámbitos para seguir trabajando y obtendremos más información para poder perfeccionar y hacer las intervenciones, acompañamientos y seguimientos de forma más efectiva.

8. Limitaciones y prospectiva

Es importante tener en cuenta que el presente trabajo es la comprensión exhaustiva de un caso en concreto y particular, por lo tanto, no debe realizarse una generalización de los resultados con una comprensión holista (etnografía) del fenómeno que se da en el centro. Debe entenderse como una guía, un ejemplo de buenas prácticas en el que podemos referenciarlos o apoyarnos, pero cada centro tendrá realidades distintas y problemáticas diferentes que deberán abordarse de la forma más adecuada a la situación particular.

La principal limitación ha sido la falta de tiempo dado que se han debido contar con unos plazos de entrega y el trabajo se ha visto enmarcado en un contexto académico determinado. La extensión del presente trabajo se ha visto afectada dado que se ha tenido que resumir para destacar los aspectos más importantes. La situación mundial de la pandemia de la COVID-19 también ha limitado la investigación dado que en las observaciones siempre las hemos tenido que realizarlo con mascarilla, lo cuál afecta a la intervención en referente al análisis de la comunicación no verbal y dificulta la creación del *rapport* con el alumnado. También ha imposibilitado la realización de varias actividades dado que cada clase se consideraba un grupo burbuja y por lo tanto no hemos podido unir varias clases o grupos de diferentes edades como era habitual en la situación anterior a la epidemia.

Sería interesante poder realizar estudios de la situación actual de los centros educativos españoles o catalanes en lo referente a las formaciones de los/las profesionales y la detección, diagnóstico, evaluación, atención e intervención al alumnado con AACC intelectuales. Si la situación li hubiera permitido me habría gustado pasar un cuestionario a profesores/as de otros centros y del centro que ha sido objeto de estudio para poder comparar el nivel de conocimientos de los docentes acerca del colectivo.

Podría continuarse la investigación creando talleres de formaciones para otros centros que quisieran empezar a implementar algunas de las medidas

propuestas en la guía o incluso a formaciones para padres con hijos/as con AACC.

Sería interesante hacer un seguimiento de las diferentes casuísticas y situaciones personales, laborales, sociales y emocionales que se han dado con los/las niños/as diagnosticados/as en el centro en cuestión para evaluar la influencia en sus vidas de la intervención escolar.

En la clase de normativa legal con Belén Ros analizamos las diferentes situaciones educativas a nivel mundial y observamos que hay países donde este colectivo recibe más atención como por ejemplo Finlandia o incluso Cuba donde les llaman *los niños concurso*. Algunos países si cuentan con escuelas especializadas para este alumnado – a diferencia de España-, sería interesante analizar las diferentes evoluciones de alumnos/as que han pasado por un sistema de escuelas segregadas comparándolos con quienes han estado inmersos en escuelas inclusivas.

Estas son algunas de las propuestas más representativas, pero existen muchas otras posibilidades a tener en cuenta y que pueden ser muy interesantes de llevar a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcober, J., Ruiz, S., y Valero, M. (2003). Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003). In *XI Congreso universitario de innovación educativa en enseñanzas técnicas*.
- Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Amaru Ediciones. 139-146.
- Carmen Sanz Chacón (2020). Informe Nacional sobre la educación de los superdotados. *El mundo del superdotado*. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20las%20estad%C3%ADsticas%20m%C3%A1s%20recientes,0%2C42%20%25%20del%20total>.
- Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Masson.
- Castelló, A. y Martínez, M. (2000). Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment.
- Castelló, A., Martínez, M. (1998). *Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Castiglione, F y Carreras, L. (2001). *Mitos sociales en superdotación*.
- Castiglione, F. (2021). [PDF]. Mitos acerca de las altas capacidades. Documentación extraída de las clases del Postgrado Altas Capacidades Intelectuales. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es
- Ferrándiz, C., Prieto, M., Fernández, C., y Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922007>
- García, A. y de la Flor, P. (2016) Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*. Núm.2. 129-149.
- Gómez, M.T. (2009). *Estratègies d'intervenció amb alumnat de NEE per altes capacitats, dins l'escola inclusiva*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

- Hartley, J. (1994). *Case studies in organizational research*, en Castell, C. y Symon, G. (Eds.). *Qualitative methods in organizational research*. Sage Publications, 208-229.
- Laura, M. Z. (2011). El Psicólogo Educativo en España. Algunas Propuestas para la Reflexión. *Revista de Psicología Educativa*, 17(1), 39–56. doi:10.5093/ed2011v17n1a4
- López, J. C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Síntesis.
- López, E. (2021). *Introducción a las altas capacidades intelectuales*. Documentación extraída de las clases del Postgrado Altas Capacidades Intelectuales. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
- Martínez, M., y Castiglione, F. *Resistencias sociales a la innovación conceptual en sobredotación y talento*.
- Merriam, S. (1998). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass Publishers.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*. 6(10), 325-345.
- Raquel Pardo de Santayana Sanz. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades del aprendizaje. Núm 11. 37-45.
- Reyzábal, M. V. (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Edición de la Comunidad de Madrid.
- Ros, B. (2021). [PDF]. Normativa legal acerca de las AACC. Documentación extraída de las clases del Postgrado Altas Capacidades Intelectuales. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España, p.258.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1), 11-16.
- Stake, R.E (1995). *Investigación con estudio de casos*. Sage Publications.

WEBGRAFÍA

Documents d'Educació Especial, 15. Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Fundació de Nens i Joves amb Altes Capacitats (FANJAC).
(<https://www.fanjac.org/>)

Guía per a la detecció i intervenció educativa en els alumnes amb altes capacitats intel·lectuals. (2018): Grup de treball de superdotació i altes capacitats de la secció d'educació del col·legi oficial de Psicòlegs i Pedagogos de Catalunya. Registre Territorial de Catalunya. Barcelona.

Guía científica de altas capacidades (2014). Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España, Organización médica Colegial, Consejo superior de expertos en altas capacidades y fundación Para la formación de la OMC.

Institució Montserrat. (<http://www.institucio-montserrat.cat/>)

Generalitat de Catalunya. (<https://web.gencat.cat/ca/inici>)

Gobierno de España. Boletín Oficial del Estado. (<https://www.boe.es/>)

Portal Jurídic de Catalunya. (<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/inici>)

Normativa Legal:

General:

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf

LEY ORGÁNICA 12/2009, de 10 julio, de educación de Cataluña (LEC)
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

LEY 10/2015, de 19 de junio, de formación y cualificación profesional.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-7739-consolidado.pdf>

DECRETO LEY 4/2014 de adaptación de los convenios entre la Generalitat y la Administración local a la LRSAL
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-9624

Nota explicativa sobre la aplicación en Cataluña de determinados aspectos de la Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la administración local. Nota explicativa LRSAL
<https://educacio.vilafranca.cat/sites/default/files/llei2.pdf>

Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la administración local. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-13756>

DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña
(<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4670/1129652.pdf>)

Normativa específica:

DECRETO 75/2007, de 27 de marzo, por el que se establece el procedimiento de admisión del alumnado a los centros en las formaciones financiadas con fondos públicos.
https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=438351&action=fitxa

DECRETO 10/2012, de 31 de enero, de modificación del Decreto 75/2007, de 27 de marzo, por el que se establece el procedimiento de admisión del alumnado a los centros en las escuelas pagadas con fondos públicos.
<https://educacio.vilafranca.cat/sites/default/files/ensenyamentdecret.pdf>

RESOLUCIÓN EDU/576/2020, de 28 de febrero, por la que se aprueban las normas de preinscripción y matrícula de alumnos a los centros del Servicio de Educación de Cataluña y otros centros educativos, en las diversas formaciones sostenidas con fondos públicos, para el curso 2020-2021. <https://infoboe-production.s3.eu-central-1.amazonaws.com/documents/fc27d9c2c6b9b9a029b20ebf5d6613d4-20200305.pdf>

Gestión de las escuelas públicas:

DECRETO 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.
<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=545262>

DECRETO 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal docente profesional directivo.
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5753/1147537.pdf>

Instrucción 1/2014 del Secretario General, relativa a la gestión económica de los centros públicos de educación.
https://educacio.vilafranca.cat/sites/default/files/instruccio_1-2014_gestio_economica_centres_publics.pdf

ANEXOS

ANEXO I:

Entrevista a Sergi Sales López, Coordinador de l'EOP de l'escola Institució Montserrat.

Quin va ser el primer contacte amb el món de les altes capacitats?

L'any 2007 ens arriba el primer cas va venir derivat, amb un Informe amb diagnòstic d'altres capacitats per un professional extern del centre. Som una escola que atenem la diversitat, teníem assignades hores per poder fer reeducacions, ens vam mirar tots i ens vam adonar de que no sabíem què fer amb aquell nen. Ens va semblar molt fort no saber com podíem donar resposta a una situació que consideràvem que com a professionals havíem de saber.

Què va fer per solucionar el problema de la falta d'informació i formació?

Tot l'equip d'orientació pedagògica va participar en una formació sobre altes capacitats que es feia al COPC i durava unes 60 hores. Parlava sobre els mites, conceptualització, avaluació, intervenció. Era una introducció en aquest gran i desconegut món, però era insuficient per solucionar la situació en la que ens trobàvem. Així que ens vàrem plantejar què ens agradaria fer, com poder fer els diagnòstics a l'escola per dur a terme a posteriori una correcta intervenció.

MENTOR va ser el ganivet al que vam sol·licitar l'ajuda ja que el formaven les tres persones que ens havien impartit el curs. Vàrem sol·licitar assessorament fent una formació a mida durant un curs escolar; hi anàvem cada setmana, ens reuníem, passàvem el test aquí a l'escola als alumnes que més destacaven i ens ajudaven a interpretar el resultat. També ens van donar pautes per poder fer orientació a la família.

Vàreu tenir alguna escola de referència a la que poder utilitzar com a model?

No, tan de bo perquè tota hagués estat molt més fàcil i ràpid, aprendre de l'experiència dels altres és molt enriquidor i efectiu encara que cada escola,

persona i situació es un món. L'Escola Montserrat feia alguna cosa de les intel·ligències múltiples però no era una cosa centrada en AACC, no hem tingut referents. Aquí ha vingut gent d'altres escoles a veure com treballem per poder implementar algunes metodologies i estem encantats de poder ajudar-los. A l'EAP de Sants també vàrem explicar el que fèiem a l'escola.

Ara jo he participat en jornades d'AACC on hi he anat assistint des del Col·legi de Pedagogs; era una taula rodona al 2019 on vam estar explicant el que fèiem. També he estat a jornades orientades tant a professionals com a famílies, després vam estar parlant amb ells i ens vàrem adonar de la poca atenció que reben molts alumnes d'altres escoles.

Un cop rebuda la formació com vàreu actuar amb els professors?

Vam fer una formació a tots els mestres per part de l'EOP., en una sessió de claustre explicant això, per intentar sensibilitzar per a que tinguessin una mirada oberta, inclusiva... És molt important la mirada dels mestres perquè és on estaran els nens la majoria del temps, i necessitem que els professors estiguin molt implicats i alerta. Aquesta escola es una cooperativa i per sort la majoria estan molt motivats perquè al final això es com casa seva. Compartim molt i hi ha molta comunicació. Donem molt acompanyament i suport als professors. Aquest claustre l'hem fet varies vegades, un parell de cops formals amb tot el claustre. Després en tema dubtes de metodologia, és una qüestió viva. Quan ens reunim explico com són els temes. Tenim poca mobilitat a les plantilles, la gent es jubila i llavors va entrant gent nova però per això fem poques formacions, perquè hi ha poques incorporacions però jo sempre parlo i acompanyo a qui entra de nou.

Què va canviar a l'aula amb la detecció d'alumnes d'aquest col·lectiu?

Ens plantejàvem fer ampliacions a les classes, vam fer uns quaderns d'ampliació no enfocat al currículum i les matèries sinó un material que tenien els alumnes i que el podien fer servir en qualsevol moment; per exemple, problemes de lògica, matemàtics, enigmes, propostes per ser creatius... Des de 1r fins a 6è de primària, amb el pas dels anys es va anar diluint; el vam construir amb els

mestres i l'evolució de l'escola cap a metodologies més obertes va durar uns 6 anys. Vam triar l'enriquiment aleatori i enriquiment homogeni, els avantatges no només eren pedagògics sinó també a nivell emocional, els nens tenien el seu espai, podien normalitzar el seu autoconcepte.

A nivell de classe els alumnes saben qui son els que tenen altes capacitats i per què poden sortir un cop a la setmana de l'aula? Ho entenen d'una forma natural o crea una sensació d'elitisme?

Normalment barregem molt els alumnes i els fem sortir de l'aula, a començament de curs hi ha nens que surten, se'ls explica de forma molt breu i natural el tema de que hi ha aquest grup. De moment no hem tingut cap problema amb això. Al principi era una mica reticent a separar-los del seu grup, però amb el temps vàrem veure que necessitaven un espai on sentir-se ells mateixos on poder ser més lliures, i crec que al final això juga al seu favor i en treuen benefici. No s'especifica si aquest grup presenta altes capacitats o no, així com tampoc es fa amb els que surten per dificultats; només se'ls hi diu que faran un projecte. Ens vam plantejar integrar el projecte dins la classe, però desvirtuava tota la part emocional.

Podries explicar-me com funciona el projecte que esteu fent amb aquests alumnes?

Doncs consta d'un enriquiment aleatori de grup homogeni on reunim a tots els alumnes amb diagnòstic de precocitat dins del grup de les altes capacitat durant una hora a la setmana fora de l'aula. Ho fem amb els alumnes a partir de 3r de primària fins a 2n ESO, amb part de contingut; 3r i 4rt d ESO és seguiment d'una sessió al mes per parlar de com estem, etc.

La temàtica és una pluja d'idees on els hi pregunto quin tema els hi agradaria treballar, ho escriuen o pensen a nivell individual i després ho posen en comú. La idea és poder agafar allò que sigui comú a tots els alumnes. Ens demanaven fer moltes coses de tecnologia i robòtica; jo vaig fer una formació de LEGO i vam

comprar els robots, ho vam adequar a 3rt i 4rt. A 5è i 6è vàrem decidir que es faria robòtica i programació.

Sembla que no però en realitat és molt holístic; per exemple el talent creatiu a l'hora de construir, s'ajusta molt a diferents capacitats i necessitats. A primer i segon si que poden triar tema per que son més petits.

Al final fem un blog o un mural, o recollim el material amb un llibre per a que ho tinguin tot com un record, el fruit del seu treball. Fèiem un retorn del treball, una exposició on explicaven tot el que havien fet; això per al grup gran no era molt motivador, llavors vam pensar fer el retorn d'una forma més pràctica. Llavors el que feien era preparar algun joc per poder-ho compartir d'una manera més dinàmica amb tota la seva classe. Ho intentàvem integrar dins del gran grup.

Per exemple, una vegada van triar la temàtica de l'univers i varen explicar si en una porteria de futbol hi hagués el sol com estarien distribuïts els planetes a nivell distancia, els nens de la classe feien els dibuixos...

Utilitzem tot el que podem per tal de millorar les formes d'atenció als alumnes, com l'enriquiment aleatori amb agrupament homogeni. És un projecte viu, hem anat provant coses, canviant i creixent. Sempre es poden fer les coses millor, però de moment estem contents amb els resultats que obtenim.

Com és la metodologia de l'escola dins de l'aula?

A classe, totes les metodologies es tenen molt presents. A l'ESO els llibres digitals fets pels propis mestres. Primària no hi ha llibres, és tot per projectes; ajuda a poder atendre'ls millor. Utilitzem tècniques com l'aprenentatge basat en projectes, aprenentatge cooperatiu, tallers, ens algunes classes tenim més d'un professor per poder donar més suport. Utilitzem també tècniques de gamificació, agrupaments flexibles o l'aula invertida. A primària no tenen exàmens i ni tampoc deures. A l'ESO ja si, perquè ens hem d'adaptar més al currículum però també poden triar entre varies tasques de diferents assignatures en el referent als deures.

Seguiu la Guia elaborada del COPC i el COPC i COPEC?

La guia la seguim en el sentit de per fer els diagnòstics. Jo vaig ser un dels professionals que hi va participar en l'elaboració de la guia al 2018, potser es podria revisar i actualitzar ja que hem d'estar tots en constant formació.

Avui mateix he vist un article al diari ARA que no para de caure en l'error del mite del CI de 130; és una pena que una cosa tan actual, on hi surten varis professionals encara estiguem aquí.

Com feu la detecció d'aquest alumnat?

El cribratge ara és fa a primer d'ESO; si tenim dubtes en algun cas fem un seguiment per a veure si com evoluciona. Abans passàvem els tests *screening* a 4rt d'ESO, però aquí no oferim batxillerat, i per tant implicava que marxessin del centre amb el diagnòstic, però que no havien rebut la suficient atenció la resta d'anys d'educació secundària. Fer-ho abans ens permet també saber els perfils de tot l'alumnat, no és només un benefici per aquells que presenten AACC, sinó per tots, per rebre una atenció més individualitzada.

Si hem de fer una avaluació en cicles inferiors ho fem a petició dels tutors dels alumnes, per sort afinen bastant els mestres, cosa que significa que tenen bones eines a l'hora d'observar els alumnes.

Sempre demanem permís per poder passar les proves i fem la devolució tant si surt el diagnòstic com si no.

Quin percentatge d'alumnes amb AACC teniu a l'escola?

A partir de finals de segon fèiem els diagnòstics, però ens sortien molts falsos negatius perquè no estaven acostumats a passar aquest tipus de proves. De 3r de primària fins a 4rt d'ESO ens movem al voltant d'un 15% - 20%, això representa uns 5 nens per aula. La població del nostre centre no és una població real. Seguim els criteris de la taula de Castelló AACC, present en la guia.

ANEXO II.

Pla Individualitzat modèlic de la Generalitat de Catalunya per a realitzar adaptacions curriculars.

Model de pla individualitzat (PI)

Logotip del centre

Alumne/a	
Data de naixement	
Adreça	Telèfon
Etapa	Curs
Any acadèmic	
Tutor/a	Professionals implicats
Centre educatiu	Localitat
Adreça	Telèfon

1. Justificació

<i>(Breu descripció dels motius pels quals es realitza el PI)</i>

2. Durada prevista del pla individualitzat

Vigència	Curs.....	Curs.....	Curs.....
Data d'inici			
Previsió de seguiment (trimestral, cada final de curs, etc.)			

3. Proposta de treball i horari en què es realitzarà (lectiu o postlectiu)

Programa/adaptació/activitats que es realitzaran

Dia	Horari	Matèria	Activitats
Dilluns			Descripció sintètica
Dimarts			
Dimecres			
Dijous			
Divendres			
Dissabte			
Diumenge			

Signatura tutor/a

Signatura pares

4. Reunions de seguiment

Data	Resum reunió