

PROTOCOLO PARA A ATENCIÓN EDUCATIVA AO ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS



XUNTA DE GALICIA

PROTOCOLO PARA A ATENCIÓN EDUCATIVA AO ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS

**PROTOCOLO PARA A ATENCIÓN EDUCATIVA AO ALUMNADO CON
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS**

Autores: Varios

Edita: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional

Depósito legal: C802-2019

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. A inclusión como principio	10
3. Conceptos	15
3.1 Altas capacidades intelectuais	15
3.2 Dobre excepcionalidade	18
3.3 Mitos e realidades	19
4. Identificación do alumnado con altas capacidades intelectuais	22
4.1 Indicadores de altas capacidades intelectuais	22
4.2 Avaliación psicopedagóxica e traslado da información	24
5. Intervención educativa co alumnado con altas capacidades intelectuais	33
5.1 Orientacións para o centro educativo	34
5.2 Orientacións para a aula	37
5.3 Oferta de medidas educativas ordinarias	39
5.4 Oferta de medidas educativas extraordinarias	49
5.5 Orientacións para a avaliación curricular	52
5.6 Orientacións para as familias	55
5.7 Seguimento da intervención	58
6. Bibliografía	60
6.1 Bibliografía para afondar no coñecemento	60
6.2 Bibliografía para a práctica	64

7. Lexislación	66
8. Glosario de termos	70
9. Anexos	73
9.1 Probas estandarizadas	73
9.2 Cuestionarios de demanda de intervención da xefatura do departamento de orientación	81
9.3 Fluxograma	86

1. Introducción

O alumnado con altas capacidades intelectuais forma parte dese grupo que a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE), no capítulo I do título II, identifica como alumnado con necesidade específica de apoio educativo. É esa mesma lei a que, na redacción dada pola Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE), nos apartados 1 e 2 do artigo 71 e no artigo 76, dispón:

1. As Administracións educativas disporán os medios necesarios para que todo o alumnado acade o máximo desenvolvemento persoal, intelectual, social e emocional, así como os obxectivos establecidos con carácter xeral na presente Lei. As Administracións educativas poderán establecer plans de centros prioritarios para apoiar especialmente aos centros que escolaricen alumnado en situación de desvantaxe social.

2. Corresponde ás Administracións educativas asegurar os recursos necesarios para que os alumnos e alumnas que requiran unha atención educativa diferente á ordinaria, por presentar necesidades educativas especiais, por dificultades específicas de aprendizaxe, TDAH, polas súas altas capacidades intelectuais, por terse incorporado tarde ao sistema educativo, ou por condicións persoais ou de historia escolar, poidan acadar o máximo desenvolvemento posible das súas capacidades persoais e, en todo caso, os obxectivos establecidos con carácter xeral para todo o alumnado.

3. Corresponde ás Administracións educativas adoptar as medidas necesarias para identificar ao alumnado con altas capacidades intelectuais e valorar de forma temperá as súas necesidades. Así mesmo, correspóndelles adoptar plans de actuación, así como programas de enriquecemento

curricular adecuados a ditas necesidades, que permitan ao alumnado desenvolver ao máximo as súas capacidades.

Unha vez máis, pois, ponse de manifesto a importancia da individualización dos procesos de ensino e de aprendizaxe, o que significa que eses procesos deben adaptarse á realidade de cada unha das alumnas e dos alumnos, para o que terán que considerar as súas potencialidades, o seu desenvolvemento, os seus ritmos e os seus estilos de aprendizaxe; é dicir, as súas particulares formas de ser e de aprender. Cando estes aspectos se teñen en conta e, ademais, se poñen ao dispor do alumnado todos os medios e/ou recursos necesarios e presentes nos centros educativos, danse as condicións óptimas para a atención á diversidade do alumnado e a súa inclusión educativa.

Arredor do alumnado con altas capacidades intelectuais téñense producido numerosas opinións, consideracións, valoracións... así como tamén é posible que se utilizase o fracaso escolar dalgún desos alumnos e alumnas para realizar unha ampla variedade de interpretacións. Sexa como sexa, a realidade é que ese alumnado existe, ben como alumnado precoz, alumnado talentoso ou alumnado superdotado, e que, ademais da inxustiza que pode derivarse dun tratamento educativo mal axustado, ningunha sociedade pode tolerar que non se explote todo o potencial de aprendizaxe de cada persoa.

Non cabe dúbida de que a diversidade e a particular forma de ser e de aprender de cada unha das alumnas e dos alumnos tamén se pon de manifesto no alumnado con altas capacidades intelectuais: nas súas formas de cuestionar a realidade, nas súas respostas ás iniciativas do profesorado, na variedade e/ou riqueza das súas iniciativas etc. E iso é algo que o profesorado ten que coñecer, comprender e saber xestionar.

En consecuencia, considerando todos eses aspectos, e no contexto do esforzo que a Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional está levando a cabo coa elaboración de protocolos e orientacións que faciliten a atención educativa da diversidade do alumnado, prodúcese a elaboración deste protocolo, o *Protocolo para a atención educativa ao alumnado con altas capacidades intelectuais*, resultado dun traballo multidisciplinar –con participación de profesionais de distintos ámbitos, como os servizos de orientación, a universidade, os centros educativos, as entidades sen ánimo de lucro que traballan para mellorar a calidade educativa do alumnado con altas capacidades intelectuais e as familias dese alumnado–, o que, unha vez máis, pon de manifesto a preocupación desta consellería para que todo o alumnado, neste caso o que presenta altas capacidades intelectuais, atope na escola o espazo ideal para o seu desenvolvemento persoal e social.

O Protocolo articúlase en nove epígrafes, comezando pola introdución.

No segundo epígrafe abórdase o gran principio dun sistema educativo: a inclusión educativa; inclusión que é unha garantía de equidade e representa a mellor forma de normalizar a diversidade, facendo posible que o desenvolvemento de cada alumna e cada alumno se beneficie da convivencia cos seus iguais e con toda a comunidade educativa.

A epígrafe terceira trata dos distintos conceptos, comezando polo de altas capacidades intelectuais –onde se consideran a precocidade intelectual, o talento e a superdotación intelectual– continuando co da dobre excepcionalidade e rematando con referencias aos mitos que sobre este alumnado seguen a existir e, obviamente, ás correspondentes realidades.

Na cuarta epígrafe desenvólvese todo o proceso de identificación do alumnado con altas capacidades intelectuais, onde se contemplan posibles indicadores ou manifestacións de altas capacidades intelectuais, o proceso de avaliación psicopedagóxica –considerando a demanda, o desenvolvemento desa avaliación e a redacción do informe psicopedagóxico– e o traslado da información resultante ao equipo docente, ao propio alumnado e á súa familia. E todo iso presidido polos principios de prevención e de intervención temperá.

A epígrafe quinta aborda a intervención educativa co alumnado de altas capacidades intelectuais, o que pode entenderse como o elemento nuclear deste protocolo, pois de pouco serve a identificación se non se acompaña das medidas educativas adecuadas. Entre esas figuran: unha serie de orientacións para o propio centro educativo e para a aula, a oferta de medidas educativas ordinarias –cunha referencia específica aos programas de enriquecemento curricular– a oferta de medidas educativas extraordinarias –cunha referencia ás adaptacións curriculares e á flexibilización da duración do período de escolarización–, orientacións para a avaliación curricular, para as propias familias e para o seguimento da intervención educativa.

Na epígrafe sexta figura unha relación de bibliografía, tanto desde o punto de vista do coñecemento e afondamento da propia alta capacidade intelectual como de documentos máis centrados na práctica.

Na sétima epígrafe achégase aquela lexislación que, dun xeito ou doutro, garda relación co alumnado con altas capacidades intelectuais e na oitava epígrafe preséntase un glosario de termos para aclarar e afondar sobre certos conceptos que aparecen ao longo deste documento.

Finalmente, na epígrafe novena preséntanse tres anexos onde figuran unha relación de diversos tipos de probas estandarizadas que sirvan de referencia para a detección e avaliación deste alumnado, así como uns aspectos que se deben considerar na súa aplicación. Tamén se proporcionan uns modelos de demanda de intervención ao departamento de orientación, tanto se esa demanda se produce por parte do profesorado coma se a sospeita de altas capacidades intelectuais xorde por parte da familia. Recóllese así mesmo, un fluxograma que sintetiza ou orienta o percorrido que cómpre seguir ante a sospeita de altas capacidades intelectuais nunha alumna ou alumno.

En definitiva, o *Protocolo para a atención ao alumnado con altas capacidades intelectuais* pretende ser unha ferramenta de uso para profesionais do ensino e para as familias, ao tempo que servir de guía tanto para prestar atención ás primeiras manifestacións desas capacidades como para as actuacións que deben levarse a cabo por todas as persoas que participan na educación dese alumnado.

2. A inclusión como principio

A educación inclusiva, principio básico do noso sistema educativo, **ten como propósito lograr o máximo desenvolvemento posible de todo o alumnado, en convivencia cos seus iguais e cos demais membros da comunidade educativa, entendendo que unicamente dese modo se favorece a equidade e se contribúe a unha auténtica cohesión social.**

A diversidade forma parte da normalidade, polo que está presente en todas as etapas educativas, en todos os centros docentes e na mesma sociedade. Unha adecuada atención educativa require contemplar a realidade de cada alumno e de cada alumna, as súas circunstancias e a súa particular forma de ser e de aprender. Todo isto será posible a través dun proceso continuo de planificación e desenvolvemento de procesos de innovación e mellora nos centros educativos, para ofrecer unha educación de calidade que garanta a igualdade de oportunidades a todo o alumnado e que conte coa colaboración de todas as persoas que integran a comunidade educativa.

A educación inclusiva non pode esquecer que o alumnado con altas capacidades intelectuais tamén constitúe un grupo moi heteroxéneo, con tanta diversidade como a que existe entre o resto da poboación. Non só proveñen de familias, ambientes culturais, modelos educativos, contornos sociais dsitintos, etc, senón que tamén manifestan diferenzas individuais no que respecta aos seus logros académicos, á súa personalidade, ao seu desenvolvemento social, emocional, cognitivo, etc. As características diferenciais deste alumnado requiren que a escola e a sociedade contemplen, de xeito explícito, as súas potencialidades. Por iso, abordar esa diversidade desde unha proposta inclusiva supón que, valorando positivamente as

diferenzas, se lle ofrezca ao alumnado a resposta educativa que permita desenvolver ao máximo todo o seu potencial e acadar o éxito persoal e social, contribuíndo, xunto cos seus iguais, á construción dunha sociedade inclusiva.

A inclusión, como principio fundamental do noso sistema educativo, atópase presente en documentos como:

A Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948), artigo 26, onde se recolle que "Toda persoa ten dereito á educación (...) e que esta se dirixirá ao pleno desenvolvemento da personalidade e a fortalecer o respecto aos dereitos humanos e ás liberdades fundamentais".

A Convención sobre os Dereitos do Neno (1989), que, entre outros aspectos, convén:

- Artigo 28.1: "Os Estados Partes recoñecen o dereito do neno á educación e, a fin de que se poida exercer progresivamente e en condicións de igualdade de oportunidades ese dereito, deberán ...".
- Artigo 29.1: "Os Estados Partes conveñen en que a educación do neno deberá estar encamiñada a:
 - a) Desenvolver a personalidade, as aptitudes e a capacidade mental e física do neno ata o máximo das súas posibilidades;
 - b) Inculcar ao neno o respecto dos dereitos humanos e as liberdades fundamentais e dos principios consagrados na Carta das Nacións Unidas;
 - c) Inculcar ao neno o respecto dos seus pais, da súa propia identidade cultural, do seu idioma e os seus valores, dos valores

nacionais do país no que vive, do país do que sexa orixinario e das civilizacións distintas da súa;

d) Preparar ao neno para asumir unha vida responsable nunha sociedade libre, con espírito de comprensión, paz, tolerancia, igualdade dos sexos e amizade entre todos os pobos, grupos étnicos, nacionais e relixiosos e persoas de orixe indíxena;

e) Inculcar ao neno o respecto do medio ambiente natural”.

O Informe da UNESCO “Educación 2030 – Declaración de Incheon”, que establece, no marco de acción para a realización do obxectivo de desenvolvemento sostible 4 “garantir unha educación inclusiva e equitativa de calidade e promover oportunidades de aprendizaxe permanente para todos”.

A Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE) que, na redacción dada pola Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE), a través do título II, capítulo I, aborda os grupos de alumnos e alumnas que requiren unha atención educativa diferente á ordinaria por presentar algunha necesidade específica de apoio educativo ao tempo que establece os recursos precisos para acometer esta tarefa, co obxectivo de lograr a súa plena inclusión. Neste mesmo título, contempla a intervención educativa coas alumnas e cos alumnos con altas capacidades intelectuais, cuxa atención integral se rexerá polos principios de normalización e de inclusión.

Esa mesma Lei, xunto coa redacción dada pola LOMCE, establece entre os seus principios os seguintes:

- a) A calidade da educación para todo o alumnado, independentemente das súas condicións e circunstancias.
- b) A equidade, que garanta a igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvemento da personalidade a través da educación, a inclusión educativa, a igualdade de dereitos e oportunidades que axuden a superar calquera discriminación así como a accesibilidade universal á educación e que actúe como elemento compensador das desigualdades persoais, culturais, económicas e sociais, con especial atención ás que se deriven de calquera tipo de discapacidade.
- d) A concepción da educación como unha aprendizaxe permanente, que se desenvolve ao longo de toda a vida.
- e) A flexibilidade para adecuar a educación á diversidade de aptitudes, intereses, expectativas e necesidades do alumnado, así como aos cambios que experimentan o alumnado e a sociedade.
- f) A orientación educativa e profesional do estudiantado, como medio necesario para o logro dunha formación personalizada, que propicie una educación integral en coñecementos, destrezas e valores.
- g) O esforzo individual e a motivación do alumnado.
- h) O esforzo compartido por alumnado, familias, profesorado, centros, Administracións, institucións e o conxunto da sociedade.
- h bis) O recoñecemento do papel que corresponde aos pais, nais e titores legais como primeiros responsables da educación dos seus fillos.
- j) A participación da comunidade educativa na organización, goberno e funcionamento dos centros docentes.

k) A educación para a prevención de conflitos e a resolución pacífica dos mesmos, así como para a non violencia en todos os ámbitos da vida persoal, familiar e social, e en especial no do acoso escolar.

l) O desenvolvemento, na escola, dos valores que fomenten a igualdade efectiva entre homes e mulleres, así como a prevención da violencia de xénero.

O Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, que establece que “os centros educativos deberán ofrecer unha resposta que compense as diferenzas individuais de todas as alumnas e alumnos, no marco dos principios de normalización e inclusión e desde a consideración da diversidade como un elemento enriquecedor para o conxunto da sociedade”.

3. Conceptos

3.1 Altas capacidades intelectuais

Pódese considerar que as altas capacidades intelectuais son un feito diferencial que supón a presenza dun potencial elevado nalgunha área ou nalgunhas áreas do desempeño humano en comparación cun grupo de referencia. Internacionalmente, o termo empregado para referirse a este feito diferencial é *gifted*. O potencial vén dado, pero é á educación a quen lle corresponde desenvolvelo.

Pola súa parte, para a *National Association for Gifted Children (NAGC)*, as persoas con altas capacidades intelectuais son aquelas que demostran un nivel de aptitude sobresaínte (definido como unha capacidade excepcional para razoar e aprender) ou competencia (desempeño documentado ou rendemento que os sitúe no 10% superior ou por encima respecto ao grupo normativo) nun ou máis dominios, entendidos estes como áreas de coñecemento ou desempeño.

Non obstante, desde unha concepción máis restritiva, as altas capacidades intelectuais veñen definidas por unha intelixencia moi superior, que corresponde, desde un criterio psicométrico, a un cociente intelectual de 130 ou superior (dúas desviacións típicas por riba da media).

En todo caso, seguindo o modelo dos tres aneis de Renzulli (1978), terá esta consideración o alumnado que presente:

- unha capacidade intelectual superior.
- un alto nivel de creatividade.

- persistencia nas tarefas de alta complexidade intelectual ligadas ás súas áreas de interese.

En consecuencia, o cociente intelectual debe ser un indicador máis, pois do que se trata é de realizar unha avaliación e intervención multidimensional (non só psicométrica), que teña en conta outros indicadores cuantitativos e cualitativos, como son: a creatividade, o desenvolvemento evolutivo, a capacidade lóxica, o ritmo de aprendizaxe, a capacidade verbal, os intereses, a persistencia nas tarefas e outras características propias da alta capacidade intelectual.

Agora ben, considerando as posibles manifestacións das altas capacidades intelectuais, cómpre diferenciar entre precocidade, talento e superdotación.

3.1.1 A precocidade intelectual

Supón un desenvolvemento cognitivo máis rápido que o resto dos nenos e das nenas da mesma idade. Fálase de precocidade intelectual cando as habilidades ou capacidades se adquiren antes do esperado, seguindo criterios cronolóxicos. Considérase alumnado precoz por exemplo, o neno ou a nena que empece a ler antes que os seus compañeiros ou compañeiras da aula, que utilice un vocabulario moi avanzado, que amose intereses e curiosidades atípicas, que comece a realizar operacións matemáticas antes que o resto, que amose un razoamento lóxico elevado, etc.

Cómpre ter presente que a precocidade está moi ligada ao desenvolvemento xeral e á maduración cerebral, polo que hai que realizar o seu seguimento ata os 7-8 anos, en que procederá unha nova valoración.

3.1.2 O talento

Refírese a aqueles nenos e nenas que amosan unha alta capacidade para unha ou varias áreas concretas do coñecemento e/ou habilidades excepcionais, pero non en todas.

Hai que diferenciar entre o talento simple (creativo, lóxico, matemático, verbal, social, deportivo) e o talento complexo (académico, artístico-figurativo).

3.1.3. A superdotación intelectual

Implica un perfil cognitivo superior e homoxéneo, cun elevado dominio en todas as áreas de coñecemento ou habilidades. No alumnado superdotado converxen un nivel intelectual elevado, unha alta creatividade e gran persistencia en determinadas tarefas.



Figura I. Clasificación das altas capacidades intelectuais. Castelló e Batlle (1998)

Como se observa, a alta capacidade intelectual non se refire só á superdotación, como nun principio se podería pensar, pois tamén existe o alumnado con talento e o alumnado precoz. É importante resaltar que o alumnado superdotado, o talentoso e o intelctualmente precoz ten as súas respectivas peculiaridades de identificación e de intervención educativa. Polo tanto, no proceso de valoración hai que considerar unha perspectiva cualitativa ademais da cuantitativa, o que permitirá contemplar toda a heteroxeneidade deste alumnado. Desde o punto de vista cuantitativo no anexo 9.1.4. ofrécense datos orientativos sobre os percentís que se deben considerar para a valoración das altas capacidades intelectuais seguindo o modelo de Castelló e Batlle (1998)

3.2 Dobre excepcionalidade

As altas capacidades intelectuais, en certos casos, veñen acompañadas de características doutras necesidades específicas de apoio educativo ou ben de sobre-excitabilidades (termo acuñado polo psicólogo Dabrowski) nalgún eido do desenvolvemento: emocional, sensorial, intelectual... (por exemplo: medos irracionais, obsesións e manías desmesuradas, fobia aos ruídos, hipersensibilidade ás etiquetas da roupa ou a determinados tecidos, aversión a texturas concretas dalgúns alimentos, inquietude mental en exceso que provoca desaxustes no sono). Esta casuística coñécese como **dobre excepcionalidade**.

Cando se presenta unha dobre excepcionalidade convén delimitar que características son máis propias de cada realidade para coñecer, con profundidade, o impacto de cada unha na configuración única dos perfís

cognitivo, socio-emocional, motivacional, académico, comportamental ,etc, dese neno ou desa nena en concreto. No plano da intervención educativa é necesario equilibrar as fortalezas e as debilidades achegadas polas altas capacidades e polas outras necesidades específicas de apoio educativo ou sobre-excitabilidade tamén presente.

Cómpre precisar que as necesidades específicas de apoio educativo que poden convivir máis frecuentemente coas altas capacidades intelectuais son: trastorno do espectro autista, dislexia e trastorno por déficit de atención e hiperactividade con patrón persistente hiperactivo-impulsivo. O departamento de orientación do centro valorará contar co asesoramento dos correspondentes especialistas do equipo de orientación específico e dos profesionais externos que traballen con este alumnado, de ser o caso.

3.3 Mitos e realidades

Existen unha serie de ideas preconcebidas erróneas sobre o alumnado con altas capacidades intelectuais que cómpre coñecer. Entre elas destacan:

Mito	Realidade
Responden a un único perfil socio-emocional: adoitan illarse dos demais, son persoas inadaptadas e introvertidas, con dificultades de relación co profesorado, tenden a presentar problemas psicolóxicos, cústalles xestionarse no plano emocional, etc.	O perfil socio-emocional dos alumnos e das alumnas con altas capacidades intelectuais é tan heteroxéneo como no resto da poboación.

<p>Sempre obteñen un rendemento académico excelente en todas as áreas curriculares e, ademais, gústalles todo o académico, sempre teñen motivación para aprender, chegan a coñecementos profundos, nunca se equivocan, teñen que sabelo todo.</p>	<p>O rendemento académico é variable e depende de factores motivacionais, ambientais, persoais, etc. O seu rendemento académico non ten, necesariamente, que ser elevado en todas as áreas ou materias.</p>
<p>Sempre fracasan na escola.</p>	<p>Se a resposta educativa é axeitada favorécese un rendemento académico acorde co seu potencial.</p>
<p>Proceden de ambientes con niveis socioeconómico e cultural elevados, que favorecen a estimulación intelectual.</p>	<p>As altas capacidades intelectuais non están vinculadas a unha determinada condición socioeconómica e cultural.</p>

<p>Presentan torpeza motriz e poucas habilidades físicas e deportivas.</p>	<p>Responden ao mesmo patrón heteroxéneo que o resto da poboación.</p>
<p>Son rápidos e rápidas e presentan unha maior velocidade de procesamento da información que o resto do alumnado.</p>	<p>Esta non é unha característica que defina a todo o alumnado con altas capacidades intelectuais.</p>
<p>As altas capacidades intelectuais son unha moda.</p>	<p>As altas capacidades intelectuais son un feito diferencial real, universal e atemporal.</p>

4. Identificación do alumnado con altas capacidades intelectuais

A atención educativa de calidade ao alumnado con altas capacidades intelectuais require un proceso previo de identificación, no que se obtén información sobre a súa particular forma de ser e de aprender, o que permite axustar a resposta educativa ás súas necesidades. O papel do profesorado no proceso de detección é fundamental para a identificación das altas capacidades intelectuais. Será a xefatura do departamento de orientación de cada centro, coa colaboración, de ser o caso, do equipo de orientación específico quen as identifique.

4.1 Indicadores de altas capacidades intelectuais

Dada a diversidade do alumnado, en concreto de aquel con altas capacidades intelectuais, cómpre prestar atención a certas manifestacións ou indicadores que permitan a súa identificación, para evitar que pase desapercibido ou que se confunda con outras realidades. Entre estes rasgos poden salientarse os seguintes:

- Adquiren aprendizaxes temperás de xeito autónomo.
- Normalmente son rápidos ou rápidas na adquisición e retención da información.
- Amosan unha gran curiosidade intelectual.
- Fan moitas preguntas, algunhas das cales poden chegar a ser desconcertantes para a súa idade.

- Gozan resolvendo problemas e coa actividade intelectual.
- Ven as relacións causa–efecto. Teñen habilidade para conectar e establecer relacións entre datos aparentemente dispares.
- Teñen habilidade para manexar abstraccións.
- Presentan un razoamento particular, interpretando a realidade e a información dunha maneira diferente ao habitual.
- Teñen necesidade de xustiza, de verdade e de equidade (sentido ético).
- Posúen riqueza de vocabulario e facilidade verbal.
- Expresan pensamento crítico cos e coas demais e consigo mesmos ou mesmas.
- Amosan gran capacidade de observación.
- Móstranse abertos ou abertas a novas experiencias.
- Posúen alta creatividade e inventiva.
- Gústanlles as formas novas de facer as cousas.
- Teñen facilidade para concentrarse e estar atentas ou atentos, de forma ampla e sostida, nos temas do seu interese.
- Móstranse persistentes nas tarefas que lles resultan atractivas.
- Presentan unha gran actividade mental.
- Manifestan desagrado polas tarefas rutineiras e/ou repetitivas.

- Son moi sensibles e poden presentar reaccións emocionais intensas.
- Son independentes, prefiren o traballo individualizado.
- Teñen intereses diversos, moitas veces non coincidentes cos do seu grupo de idade.
- Mostran gran sentido do humor, que adoita ser peculiar.
- Preocúpanse por temas transcendentais, como a morte, a liberdade, a xustiza, a moral, etc.
- Son perfeccionistas.
- Presentan desaxustes entre o nivel de desenvolvemento cognitivo e a madurez socio-emocional.
- Teñen preferencia por estar con persoas adultas ou nenos e nenas maiores.
- Cústalles aceptar decisións cando non as entenden ou non lle atopan explicación razoada.

Naturalmente, a diversidade deste alumnado dá lugar a que non teña que reunir todos estes indicadores para ser considerado alumnado de altas capacidades intelectuais.

4.2 Avaliación psicopedagóxica e traslado da información

Segundo a **Orde do 28 de outubro de 1996**, pola que se regulan as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de

escolarización obrigatoria dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual, as altas capacidades intelectuais dun alumno ou dunha alumna deberán acreditarse mediante a súa avaliación psicopedagóxica.

O artigo 34 do Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, establece que a finalidade desta avaliación é “identificar as necesidades educativas que poida presentar o alumnado e poder fundamentar as correspondentes propostas e decisións” sendo “competencia e responsabilidade da xefatura do departamento de orientación, coa colaboración, de ser o caso, dos equipos de orientación específicos”.

Con carácter xeral, a avaliación psicopedagóxica está regulada pola **Orde do 31 de outubro de 1996**, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral e se establece o procedemento e os criterios para a realización do ditame de escolarización. Con todo, cando se trata de alumnado con altas capacidades intelectuais a súa avaliación psicopedagóxica desenvólvese mediante a **Orde do 28 de outubro de 1996**. En consecuencia, considerando dita normativa, é necesario ter en conta que o procedemento ao completo levarase a cabo mediante os seguintes pasos:

1º. Demanda, que consiste no proceso polo que, ben a familia, ben o profesorado (canalizada a través do profesorado titor), solicita a intervención da xefatura do departamento de orientación cando se percibe un desaxuste

no proceso educativo (no seu desenvolvemento, na súa aprendizaxe, na súa atención, no seu comportamento, etc.) dun alumno ou dunha alumna. Esta demanda debe realizarse por escrito, concretar o motivo e achegar a información que se especifique no modelo de solicitude (no anexo 9.2 figura, con carácter orientador, un modelo de solicitude de demanda de intervención do departamento de orientación).

2º. Desenvolvemento da propia avaliación psicopedagóxica, que, como se indicou, é competencia e responsabilidade da xefatura do departamento de orientación e nela pode colaborar, de considerarse necesario, o equipo de orientación específico. Ese desenvolvemento regúlase na citada Orde do 28 de outubro de 1996, na que se dispón que a avaliación psicopedagóxica dese alumnado haberá de reunir información sobre aspectos como os seguintes:

- **Referentes ao ámbito persoal do alumno ou da alumna:** o nivel das capacidades persoais en relación coas que desenvolve o currículo, debendo quedar reflectidos, se é o caso, os posibles desequilibrios entre os diferentes aspectos intelectual, psicomotor e afectivo; o autoconcepto e o nivel de autoestima; os estilos de aprendizaxe, a súa perseveranza na tarefa e o ritmo de aprendizaxe; a súa habilidade para formular e resolver problemas; a concreción das áreas, os contidos e o tipo de actividades que prefire; os seus intereses ...
- **Referentes ao contexto escolar:** o tipo de interaccións que o alumno establece cos compañeiros e cos profesores.

- **Referentes ao contexto familiar:** o grao de comprensión da familia sobre as características e o tratamento da sobredotación intelectual; os recursos culturais, económicos e sociais da familia e do seu contorno que poidan contribuír ao mellor desenvolvemento integral do alumno ou da alumna”.

En calquera proceso de identificación de altas capacidades intelectuais é necesario ter en conta, polo menos, tres ámbitos de avaliación:

- a. Intelectual e aptitudinal.
- b. Pensamento diverxente e creatividade.
- c. Personalidade e axuste socio-emocional.

Dos citados tres ámbitos de avaliación, interesa ter en conta:

- a. **Ámbito intelectual e aptitudinal.** É moi importante analizar o perfil cognitivo, establecendo os puntos fortes e os puntos febles deste para, posteriormente, apoiar a intervención nas áreas nas que destaca o alumno ou alumna e traballar as menos desenvolvidas. Este perfil é o que ofrece información sobre habilidades relacionadas co pensamento analítico (adquisición, procesamento e execución do coñecemento), así como sobre a metacognición, entendida esta como a capacidade para utilizar e regular a propia actividade de aprendizaxe e reflexionar sobre o propio coñecemento.
- b. **Ámbito do pensamento diverxente e creatividade:** fai referencia á capacidade para propoñer solucións innovadoras e valiosas;

capacidade que se manifesta na orixinalidade, fluidez e elaboración de ideas. Sin embargo, é preciso entender que non todo o alumnado expresa do mesmo modo a súa creatividade e que, en función de como se manifieste esta débese diferenciar, principalmente, entre a creatividade verbal e a creatividade figurativa.

- c. **Ámbito da personalidade e axuste socio-emocional.** A personalidade do alumno ou da alumna e outros aspectos socio-afectivos son factores que inflúen, en gran medida, na expresión das altas capacidades intelectuais. Polo tanto, é recomendable avaliar a personalidade e o axuste socio-emocional deste alumnado, tendo en conta os indicadores recollidos anteriormente, centrando a atención en aspectos referidos á autoestima, á adaptación social, á madurez emocional, etc.

Esta información facilita entender certos comportamentos, así como o nivel de rendemento nos diferentes contextos educativos así como a natureza e calidade das relacións sociais.

A consideración destes ámbitos permitirá ir máis alá do meramente cognitivo, ofrecendo información sobre a personalidade e o axuste emocional e social, dado que a información recollida nese proceso posibilita personalizar as actuacións educativas necesarias para promover o desenvolvemento integral deste alumnado.

3º. Redacción do informe psicopedagóxico. Tal e como se establece no artigo 35.1, do Decreto 229/2011, do 7 de decembro polo que se regula a

atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006 do 3 de maio de educación, o informe psicopedagóxico recollerá “os resultados e conclusións da avaliación psicopedagóxica... a situación evolutiva e educativa da alumna ou do alumno, a concreción das súas necesidades educativas, as orientacións curriculares, a proposta de escolarización, a determinación das axudas necesarias, o procedemento para a revisión e/ou actualización do informe e cantas outras orientacións se consideren oportunas. Este informe xuntarase á documentación que conforma o expediente escolar da alumna ou do alumno”. A información do informe complementase co establecido na Orde do 28 de outubro de 1996 cando dispón que no informe psicopedagóxico “... deberase propoñer a pertinencia ou non da flexibilización do período de escolarización e as adaptacións do currículo que se suxiren”, e co disposto no artigo 5.2 da Orde do 31 de outubro de 1996, que establece que “O informe psicopedagóxico incluírá, como mínimo, a síntese da información do alumno relativa aos seguintes aspectos:

- a. Datos persoais, historia escolar e motivo da avaliación.
- b. Desenvolvemento xeral do alumno, que incluírá, se é o caso, as condicións persoais de saúde, de discapacidade ou de sobredotación, o nivel de competencia curricular e o estilo de aprendizaxe.
- c. Aspectos máis relevantes do proceso de ensino e aprendizaxe na aula e no centro escolar, tendo en conta as observacións realizadas e a información facilitada polo profesorado e outros profesionais

que interveñan na educación e o tratamento individualizado do alumno.

- d. Influencia do contorno socio-familiar no desenvolvemento do alumno.
- e. Identificación das necesidades educativas especiais que permitan a adecuación da oferta educativa e a previsión dos apoios persoais e materiais a partir dos recursos existentes ou que poidan ser incorporados.
- f. Orientacións para a proposta curricular e para o mellor desenvolvemento persoal e sociofamiliar do alumno”.

En conclusión, coa avaliación psicopedagóxica preténdese axustar o proceso de ensino e aprendizaxe ás circunstancias dun determinado alumno ou alumna e ao seu potencial, tratando de garantir o seu desenvolvemento e o seu éxito, evitando a súa desmotivación e o seu fracaso, e facéndoo consciente e partícipe da necesidade de esforzarse, de enriquecer o seu coñecemento e de buscar puntos de encontro cos seus iguais.

A avaliación psicopedagóxica debe entenderse, pois, desde un ámbito multidimensional. A información que se necesita nese proceso pode obterse mediante as seguintes estratexias ou procedementos:

1. Revisión do expediente do alumno ou da alumna:

Historia escolar (ensinanzas cursadas, cualificacións, medidas ofertadas, informes titoriais, outros informes, etc.).

De habelos, informes sobre a saúde ou sobre outras circunstancias que afecten ao desenvolvemento, etc.

2. Entrevistas:

- Coa familia.
- Co profesorado titor.
- Co resto do equipo docente.
- Co propio alumno ou alumna.
- De ser o caso, con calquera outro profesional que colabore no seu proceso educativo.

3. Análise das producións escolares:

- Tipo de tarefas.
- Calidade da realización.
- Corrección.

4. Observación directa da alumna ou do alumno:

- Na aula (estilo de aprendizaxe, estilo docente).
- No patio.
- No comedor.
- Nas actividades complementarias e extraescolares.

5. Información do profesorado sobre a competencia curricular en cada unha das áreas e/ou materias.

6. Probas estandarizadas e/ou escalas (anexo 9.1) que informen de:

- Desenvolvemento xeral

- Potencial de aprendizaxe (dimensión aptitudinal).
- Metacognición e intelixencia experiencial-contextual.
- Personalidade e axuste social.
- Creatividade e pensamento diverxente.
- Control emocional.
- Intereses.

Polo tanto, obtida a información que vén de expoñerse e coas estratexias ou procedementos indicados, estase ante o momento de identificar as súas necesidades educativas, determinar os recursos que necesita e orientar sobre as medidas curriculares facilitadoras do seu pleno desenvolvemento, tanto a nivel persoal como a nivel social. Nese proceso de identificación é necesario especificar se o alumno ou a alumna debe considerarse de altas capacidades intelectuais, concretando se se trata de alumnado precoz, con talento (**simple** –lógico, verbal, matemático, creativo, espacial, mecánico, social, artístico, etc.– **complejo** –académico, artístico-figurativo, etc.–) ou **superdotado**.

Finalmente, a persoa responsable da avaliación psicopedagóxica debe informar das conclusións a:

- Equipo docente.
- Alumno ou alumna.
- Familia, que ten dereito á obtención dunha copia do informe psicopedagóxico (artigo 35.2 do Decreto 229/2011).

5. Intervención educativa co alumnado con altas capacidades intelectuais

Como se ten indica, de nada serve a identificación do alumnado con altas capacidades intelectuais se non se traduce nun axuste do proceso de ensinanza e aprendizaxe á súa realidade de xeito que ese proceso se convirta nunha actividade gratificante para o alumnado e para o profesorado. Pero non sería adecuado pensar que a intervención educativa con este alumnado, como con calquera outro, debe atender só ao ámbito curricular, pois do que se trata é de contribuír ao desenvolvemento do seu potencial. Para isto é necesario que o centro educativo revise determinados aspectos, como son a cultura de :

- a. Colaboración e a coordinación.
- b. O diálogo.
- c. O profesorado mediador.
- d. A participación e a autonomía na aprendizaxe.
- e. A innovación e a creatividade.
- f. O esforzo.
- g. A funcionalidade das aprendizaxes.
- h. Os recursos tecnolóxicos.
- i. Avaliación formativa e metavaliación.

j. As emocións e os afectos.

Pero non abonda cunha simple revisión, é conveniente que cada centro educativo inclúa todos eses aspectos no seu proxecto educativo, así como a consideración do alumnado con altas capacidades intelectuais e as medidas máis axeitadas para a súa atención.

O Plan Xeral de Atención á Diversidade é o espazo para deseñar e especificar todos eses elementos, por ser o documento no que se articula a atención á diversidade e se concretan as actuacións e as medidas que un centro educativo diseña e desenvolve para adecuar a resposta educativa ás necesidades da totalidade do seu alumnado.

A continuación ofrécense orientacións xerais para a intervención educativa, primeiro para o centro docente en toda a súa dimensión, logo para a aula na que está escolarizado o alumno ou alumna con altas capacidades intelectuais e para a súa familia.

5.1 Orientacións para o centro educativo

A atención á diversidade nunha escola inclusiva pon en valor a individualización do proceso de ensino e aprendizaxe, que debe adaptarse ás distintas realidades das alumnas e dos alumnos do sistema educativo: ás súas potencialidades, ao seu desenvolvemento, aos seus ritmos, aos seus estilos de aprendizaxe e ás súas particulares formas de ser e de aprender.

En consecuencia, para promover un clima inclusivo, onde todo o alumnado se sinta valorado, considerado, respectado e acollido, ofrécense as seguintes orientacións:

- a. Recoller no Plan Xeral de Atención á Diversidade as medidas de atención á diversidade para o alumnado con altas capacidades intelectuais escolarizado no centro educativo, incorporando e desenvolvendo estas nas distintas programacións.
- b. Ter en conta a consideración a atención educativa ao alumnado con altas capacidades intelectuais á hora de organizar a distribución do profesorado.
- c. Sensibilizar ao profesorado respecto ás medidas de atención á diversidade para o alumnado con altas capacidades intelectuais, establecidas na concreción anual do Plan Xeral de Atención á Diversidade.
- d. Promover valores de solidariedade, respecto, tolerancia, colaboración, etc; evitando, de ser o caso, comparacións indebidas referidas ás capacidades do alumnado. Cada alumno e cada alumna debe aprender a respectar e valorar as demais persoas, do mesmo xeito ca estas deben respectalo ou respectala.
- e. Detectar as necesidades de formación do profesorado relacionadas coa atención ao alumnado con altas capacidades intelectuais, desenvolver accións formativas que dean resposta a estas necesidades a través das diferentes modalidades de formación que se ofrecen, para os centros, desde a Rede de Formación do Profesorado da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.
- f. Contemplan, na Programación Xeral Anual, a coordinación entre os e as profesionais que interveñen co alumnado con altas

capacidades intelectuais, favorecendo e promovendo espazos e tempos para realizar planificacións conxuntas coa finalidade de que a intervención educativa se realice co maior grado de coherencia, de coordinación e de colaboración posibles.

- g. Impulsar metodoloxías cooperativas que promovan a construción social da aprendizaxe, a participación activa do alumnado, a interacción e a axuda entre iguais.
- h. Potenciar o emprego de modelos e metodoloxías que respondan aos principios do Deseño Universal de Aprendizaxe e a ensinanza multinivel.
- i. Facilitar o desenvolvemento das potencialidades da alumna ou do alumno, evitando un excesivo nivel de esixencia e un desaxuste nas expectativas.
- j. Garantir a coordinación entre a familia, o profesorado, os servizos de orientación e, a través da familia, profesionais e/ou entidades que estean a participar ou colaborar no proceso educativo do alumno ou da alumna.
- k. Informar sobre a reserva de postos escolares para o alumnado con necesidade específica de apoio educativo, sexa en 4º de educación infantil, sexa en 1º de educación primaria, sexa en 1º de educación secundaria obrigatoria.

5.2 Orientacións para a aula

A aula é o espazo por excelencia para a intervención educativa, na que se concretan as finalidades do proxecto educativo e na que ten lugar o proceso de ensinanza e aprendizaxe, nunha simbiose entre alumnado e profesorado. Para que este proceso se desenvolva de xeito adecuado e atenda as necesidades do alumnado con altas capacidades intelectuais é necesario que o profesorado:

- a. Potencie o diálogo e a comunicación, dedicando tempo na aula á reflexión oral –grupal e individual–, a facer preguntas, a formular hipóteses, etc, nun ambiente de respecto e colaboración, considerando o erro como parte esencial da aprendizaxe e xerando confianza para expoñer os pensamentos e opinións, dada a diverxencia no pensamento do alumnado con altas capacidades intelectuais.
- b. Respecte a diversidade de todo o alumnado, sendo coidadosos e coidadosas coas expresións usadas nas súas interaccións. En especial, que acepte o feito diferencial do alumnado con altas capacidades intelectuais como elemento enriquecedor do grupo.
- c. Fomente un bo clima de aula, consensuando normas e pautas de comportamento, empregando estratexias de cohesión de grupo e de resolución pacífica de conflitos.

- d. Interveña ante os posibles prexuízos e/ou estereotipos que poidan xurdir na aula, evitando comparacións entre iguais e tendo en conta que cada alumno e cada alumna é singular.
- e. Promova habilidades de intelixencia emocional para afrontar situacións que esixan a identificación, expresión e xestión das emocións, así como aquelas outras que requiran empatía, comunicación e comprensión das emocións das demais persoas.
- f. Potencie o seu rol como mediador, favorecendo que o alumnado sexa protagonista da súa propia aprendizaxe.
- g. Compaxine actividades propostas polo equipo docente con outras de libre elección do alumnado, apoiando a adquisición de estratexias de procura de información e de formulación de preguntas.
- h. Posibilite o acceso do alumnado a múltiples materiais e fontes de información para que afonden, de xeito autónomo, nos temas do seu interese, e que lle ensine a planificar o seu traballo.
- i. Impulse proxectos que potencien a creatividade e induza situacións de aprendizaxe nas que o alumnado poida enfrontarse a problemas aplicando orixinalidade, fluidez e flexibilidade, e logrando múltiples solucións.
- j. Reforce a creatividade, o pensamento diverxente e a iniciativa emprendedora, valorando positivamente o seu esforzo e recoñecéndoo expresamente.

- k. Facilite experiencias que favorezan a abordaxe de retos intelectuais complexos.
- l. Promova a motivación intrínseca con aprendizaxes prácticas, útiles, funcionais e con impacto real na súa contorna.
- m. Ofreza posibilidades de éxito ao alumnado en base ao desenvolvemento das súas potencialidades.

5.3 Oferta de medidas educativas ordinarias

O Decreto 229/2011, do 7 de decembro, no seu artigo 8.1, define como medidas ordinarias de atención á diversidade “todas aquelas que faciliten a adecuación do currículo prescritivo, sen alteración significativa dos seus obxectivos, contidos e criterios de avaliación, ao contexto sociocultural dos centros educativos e ás características do alumnado. Estas medidas teñen como finalidade dar resposta ás diferenzas en competencia curricular, motivación, intereses, relación social, estratexias, estilos e ritmos de aprendizaxe, e están destinadas a facilitar a consecución dos obxectivos e competencias establecidas nas diferentes ensinanzas”. O mesmo decreto, no artigo 8.2, fai unha relación desas medidas ordinarias, entre as que, centrándose no alumnado con altas capacidades intelectuais, destacan:

- a. Adecuación da estrutura organizativa do centro (horarios, agrupamentos, espazos) e da organización e xestión da aula ás características do alumnado.

- b. Adecuación das programacións didácticas ao contorno e ao alumnado.
- c. Metodoloxías baseadas no traballo colaborativo en grupos heteroxéneos, tutoría entre iguais, aprendizaxe por proxectos e outras que promovan a inclusión.
- d. Desdobramentos de grupos.
- e. Reforzo educativo e apoio do profesorado con dispoñibilidade horaria.
- f. Programas de enriquecemento curricular.
- g. Programas de habilidades sociais.

Moitas destas medidas ordinarias teñen como finalidade axustar a intervención educativa á totalidade do alumnado, considerando a súa singularidade. Outras medidas son máis persoais ou específicas dun alumno ou dunha alumna. Das medidas ordinarias de atención á diversidade os programas de enriquecemento curricular é a máis axeitada para o alumnado con altas capacidades intelectuais. A consideración da diversidade require que as actividades de aprendizaxe contemplan distintos graos de execución, distintos recursos e fontes de información, distintas complexidades, etc., que dean resposta á diversidade de alumnado presente nas aulas. Nesa dimensión, as actividades propostas polo profesorado deberán respectar os principios que establece o paradigma do Deseño Universal de Aprendizaxe e incluír metodoloxías activas e participativas que favorecen o

desenvolvemento de cada alumno e cada alumna; a súa creatividade, a motivación de logro e a axuda entre iguais.

Tamén debe terse en conta que a aplicación de medidas ordinarias vén determinada pola propia autonomía do profesorado, por non ser necesaria autorización expresa para a súa aplicación, como ocorre no caso das medidas extraordinarias.

5.3.1 Programas de enriquecemento curricular

O enriquecemento curricular enténdese, na actualidade, como unha das mellores formas para dar resposta ás necesidades presentadas por todo o alumnado dentro dun marco inclusivo de diferenciación curricular. O enriquecemento, en xeral, busca infundir experiencias e actividades adaptadas ao nivel curricular, intereses, estilos e ritmos de aprendizaxe do alumnado que profundicen no establecido no currículo ordinario, facéndoo, deste xeito, máis atractivo e interesante para o alumnado.

Un dos modelos educativos de enriquecemento curricular que mellores resultados académicos logra obter nas últimas décadas é o **Modelo de Enriquecemento Escolar para todo o alumnado (Schoolwide Enrichment Model)**, de aquí en diante modelo SEM de Joseph Renzulli e Sally Reis (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985, 1997). Trátase dun plan organizativo de enriquecemento e intervención educativa pensado, nun primeiro momento, para estudantes cun rendemento superior ou avanzado pero que, hoxe en día, é de aplicación a todo o alumnado, unha vez comprobadas as vantaxes e beneficios que reporta e oferta desde a investigación e a propia praxe educativa.

Os principios base do modelo SEM, como plan organizativo e filosofía educativa resúmense nos seguintes puntos:

- Os centros escolares deberían ser lugares para que se desenvolva o talento.
- É preciso promover niveis de excelencia e calidade que contribúan ás novas ideas, produtos e formas de arte.
- Toda a comunidade educativa xoga un papel importante na mellora da sociedade.
- As persoas educadoras deben proporcionar aos estudantes oportunidades, recursos e motivación para aspirar aos máis elevados niveis de desenvolvemento do talento.

Os principios anteriores, todos eles sinalados e remarcados por Renzulli e Reis nos últimos anos (Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 1997; Renzulli & Reis, 2008), son os alicerces da filosofía de partida para o modelo SEM, un plan educativo práctico e organizativo para **converter en realidade a visión das escolas como centros de desenvolvemento do talento.**

O SEM, como se dixo anteriormente, comezou sendo un modelo educativo para responder ás necesidades do alumnado con altas capacidades intelectuais que se converteu, nas tres últimas décadas, nun **modelo de escola inclusiva pois responde á diversidade da aula e optimiza a aprendizaxe de todos e cada un dos alumnos e alumnas.**

O modelo SEM proporciona experiencia de aprendizaxe e estándares de alto nivel para todo o alumnado a través de tres metas:

- Desenvolver talentos en todoel alumnado a partir dos seus intereses.
- Proporcionar un amplo rango de experiencias de enriquecemento de nivel avanzado para todos os alumnos e as alumnas.
- Proporcionar un seguimento de aprendizaxe avanzada baseado nos seus intereses.

Este modelo salienta o compromiso e o uso de experiencias de aprendizaxe agradables e desafiantes construídas a partir dos intereses do alumnado, os seus estilos de aprendizaxe e os seus estilos de produto.

A investigación en SEM suxire que o modelo é efectivo para servir ao alumnado con altas capacidades intelectuais en distintas situacións educativas, pero tamén ao alumnado con dificultades de aprendizaxe, baixa motivación ou baixo logro académico, con condicións persoais ou historia escolar desfavorable. É preciso entender que toda a sociedade se aproveita cando os centros educativos proporcionan a todo o alumnado unha educación de calidade. Esta será, en definitiva, a base dunha sociedade moderna de éxito e, polo tanto, dun maior crecemento social e económico.

Este Plan detallado que é o modelo SEM, contribúe a mellorar a resposta educativa á atención á diversidade desde o enfoque inclusivo dos centros educativos. As claves do seu éxito e do seu bo funcionamento son:

- É un plan suficientemente flexible, que permite a cada centro educativo desenvolver o seu propio programa baseado na poboación específica, nos recursos locais e nas dinámicas de liderado do centro e as súas fortalezas.

- Pode ser aplicado a todas as áreas e materias contribuindo ao desenvolvemento das competencias clave.
- Promove unha aprendizaxe de alta calidade, desafiante e atractiva en todos os centros, independentemente da súa natureza, nivel e poboación.
- Non está destinado a substituír ou minimizar os servizos que xa existen para conseguir maiores logros do alumnado. É fundamental que o profesorado se forme nun coñecemento profundo sobre o enriquecemento e “infunda” prácticas específicas para que a aprendizaxe sexa de alta calidade dentro do programa do centro.
- Permite avaliar fortalezas, proporcionar oportunidades de enriquecemento, favorecer unha aproximación curricular flexible e aproveitar os recursos e servizos existentes.
- Persegue mellorar o desempeño de todo o alumnado en todas as áreas e materias do currículo e mesturar actividades do currículo ordinario con actividades de aprendizaxe enriquecidas.
- Promove o desenvolvemento das competencias profesionais docentes dos centros escolares, unha profesionalización continua, reflexiva e orientada ao crecemento profesional. Neste sentido perséguese a formación de profesionais que orienten o axeitado desenvolvemento do currículo, a planificación e a utilización de recursos.
- Favorece a creación de comunidades de aprendizaxe que sigan o código ético e de respecto á diversidade cultural, intelectual e de

xénero, que se rexan por principios democráticos e de preservación dos recursos do planeta.

- Busca a cultura colaborativa entre os centros, o que deriva en maior facilidade á hora de tomar decisións e de crear oportunidades.

O modelo SEM proporciona ademais un plan de organización que parte da análise das aptitudes, intereses e dos estilos cognitivos do alumnado e presenta diferentes propostas de enriquecemento que implican a mobilización tanto dos recursos presentes no centro como os presentes na comunidade educativa e no seu contorno. Renzulli (1997) representa este plan organizativo a través dun cubo (tal e como se pode ver na figura II). Se se traslada este plan organizativo á normativa da comunidade autónoma galega poderíase dicir que, en dita figura, estarían representadas tanto as medidas ordinarias de atención á diversidade como as extraordinarias.

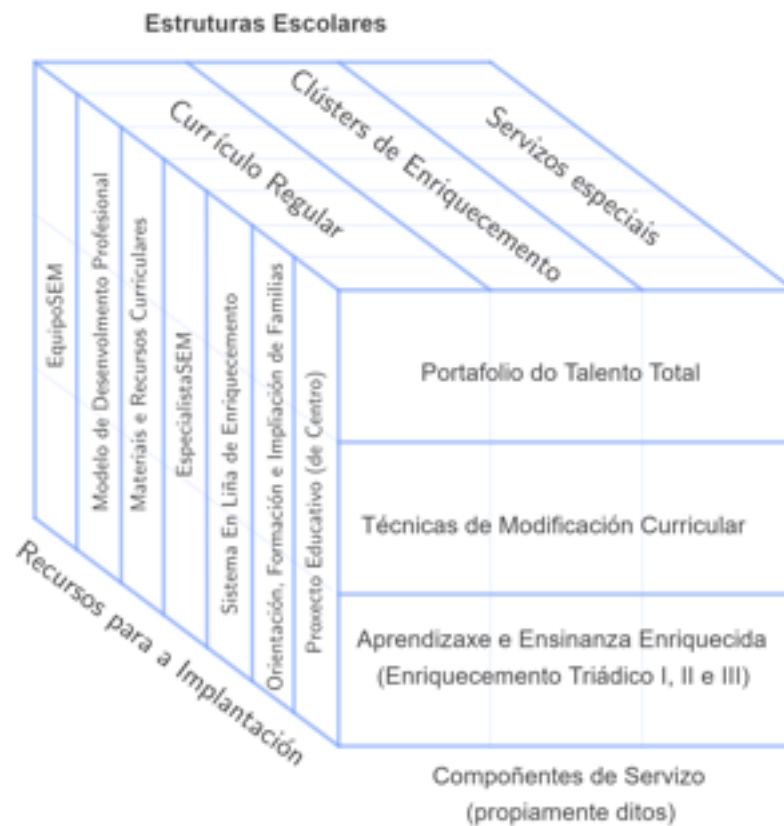


Figura II. O cubo do modelo SEM

Adaptado por Pomar de Renzulli & Reis (1976)

Seguindo coas medidas de atención á diversidade cómpre destacar algúns dos elementos do cubo que poderían terse en conta á hora de planificar, desenvolver e avaliar un programa de enriquecemento curricular.

O portafolio do talento: instrumento de análise que permite coñecer as fortalezas, os intereses, as capacidades e os estilos cognitivos do alumnado, obter información para ofrecerlle os axustes razoables que lle permitan desenvolver o seu potencial e ter rexistro da súa evolución.

O enriquecemento triádico: ten como obxectivo potenciar o desenvolvemento das habilidades cognitivas, de comunicación, de

cooperación, o pensamento crítico e a creatividade tendo en conta os intereses do alumnado. A este respecto Renzulli (1976) establece tres tipos de enriquecemento curricular (figura III):



Figura III. O enriquecemento triádico

Adaptado por Pomar de Renzulli & Reis (1976)

- Enriquecemento tipo I: a intención destas accións é captar a atención do alumnado polo tema, motivar, conectar cos seus intereses, sensibilizar... Consiste en expoñerlle ao alumnado unha ampla variedade de disciplinas, temas, ocupacións, persoas, acontecementos, etc., que esperten os seus intereses. Poden ser exemplos desas accións as demostracións, os retos, desafíos, exposicións, etc.
- Enriquecemento tipo II: integra materiais e métodos para promover o desenvolvemento de destrezas de pensamento así como

habilidades emocionais que favorezan o desenvolvemento a nivel competencial.

- **Enriquecemento tipo III:** implica actividades nas que o alumnado teña a oportunidade de investigar, deseñar, construír, crear e afondar nas áreas e/ou materias nas que amose interese. Estas experiencias son a culminación dun proceso de aprendizaxe natural e dun proceso de implicación a través da motivación persoal.

Por outra banda, atendendo ás estruturas escolares (ver figura II) cabe destacar outro elemento que contribúe ao enriquecemento, os **clústers de enriquecemento**: son grupos de enriquecemento nos que se agrupa ao alumnado segundo os intereses comúns para afondar no coñecemento das áreas e/ou materias correspondentes a cada curso. A metodoloxía destes contornos é indutiva e está centrada na resolución de problemas do mundo real e o desenvolvemento de produtos e servizos auténticos.

Será a análise dos elementos do portafolio do talento do alumnado con altas capacidades intelectuais (aptitudes, intereses e estilos cognitivos), a planificación– segundo os resultados obtidos– dos axustes razoables (tanto organizativos como metodolóxicos) tendo en conta as diferentes propostas de enriquecemento (figura III), así como a planificación do proceso de avaliación e seguimento, o que conforma o **programa de enriquecemento curricular do alumnado con altas capacidades intelectuais**.

5.4 Oferta de medidas educativas extraordinarias

O citado Decreto 229/2011, do 7 de decembro, define como medidas extraordinarias de atención á diversidade “todas aquelas dirixidas a dar resposta ás necesidades educativas do alumnado con necesidade específica de apoio educativo que poden requirir modificacións significativas do currículo ordinario e/ou supoñer cambios esenciais no ámbito organizativo, así como, de ser o caso, nos elementos de acceso ao currículo ou na modalidade de escolarización”. Para a súa aplicación é necesaria a autorización da dirección do centro educativo, do servizo de inspección educativa, da xefatura territorial ou da dirección xeral que proceda, e, se é o caso, informe xustificativo do correspondente servizo de orientación.

Para o alumnado con altas capacidades intelectuais destacan dúas destas medidas extraordinarias: as adaptacións curriculares e a flexibilización da duración do período de escolarización.

5.4.1. Adaptacións curriculares

Na Orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral, as adaptacións curriculares defínense, no artigo 5.1 como “as modificacións dun ou de máis elementos prescritivos do currículo, como son os obxectivos, os contidos e os criterios de avaliación, para atender as necesidades educativas dun alumno ou dunha alumna motivadas tanto por unha determinada dificultade persoal como polas súas capacidades excepcionais”.

A adaptación curricular é, pois, unha medida extraordinaria que adapta o currículo prescriptivo á realidade dun determinado alumno o alumna con

necesidade específica de apoio educativo. É dicir, é un currículo personalizado, que se adapta ás diferentes características e necesidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións, intereses e situacións sociais e culturais dun determinado alumno ou alumna, como se dispón no Decreto 229/2011, do 7 de decembro.

Polo tanto, coa adaptación curricular e coa modificación dos elementos prescritivos do currículo, o que se pretende é situar o proceso de ensinanza e de aprendizaxe na liña de base dun alumno ou dunha alumna con altas capacidades intelectuais, nos seus coñecementos, habilidades e destrezas previas; dado que o currículo ordinario ou prescritivo do curso no que está situado xa forma parte das súas competencias, do seu nivel competencial.

Agora ben, o feito de que un alumno ou unha alumna con altas capacidades intelectuais conte cunha adaptación curricular non significa nin pode ser motivo de ningún tipo de exclusión, dado que ten que compartir cos seus compañeiros e compañeiras de clase as súas aprendizaxes, achegar as súas inquiredanzas e recibir as dos compañeiros e compañeiras. E isto debe ser así porque a inclusión educativa é un dos principios da LOE e porque, como di Feito (2002), “as aulas nas que se integran nenos e nenas con diferentes ritmos de aprendizaxe son máis produtivas ca as exclusivas”.

As adaptacións curriculares deben realizarse tanto cando se adopten medidas de flexibilización da duración do período de escolarización –sexa por anticipación do inicio de escolarización obrigatoria, sexa por redución da duración dunha determinada etapa–, como cando se opte por que un alumno ou unha alumna con altas capacidades intelectuais curse no nivel inmediatamente superior unha ou varias áreas ou materias, como se dispón

na Orde do 28 de outubro de 1996, pola que se regulan as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de escolarización obrigatoria do alumnado con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual.

5.4.2. Flexibilización da duración do período de escolarización

A flexibilización da duración do período de escolarización está regulada no Decreto 229/2011, do 7 de decembro, en relación aos cursos que un alumno ou unha alumna con altas capacidades intelectuais pode reducir en cada unha das etapas, e nas ordes do 28 de outubro de 1996, xa citada, e do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais, en relación ao seu procedemento.

A proposta desta medida debe pasar por unha pausada reflexión entre a xefatura do departamento de orientación –responsable da avaliación psicopedagóxica e das correspondentes orientacións para a proposta curricular–, o equipo docente –responsable directo das ensinanzas das áreas ou materias– e a familia –que debe dar a súa conformidade–, pois debe valorarse a utilidade da medida e a oportunidade ou o mellor momento para levala a cabo. Neste proceso recoméndase a participación do equipo de orientación específico.

A flexibilización da duración do período de escolarización non equivale só a un simple adianto dun curso, pois debe ir acompañada da correspondente adaptación curricular.

5.5 Orientacións para a avaliación curricular

A avaliación é un proceso que está presente en toda actividade humana pois permite comprobar se se acadou o que se pretendía ou se son necesarios axustes ou modificacións no proceso de avaliación.

A avaliación no sistema educativo é necesaria para verificar, de forma continua e sistemática, como se desenvolve o proceso educativo, como contribúe ao desenvolvemento persoal e profesional de discentes e de docentes, como se axusta ao que cada quen necesita, que melloras ou axustes deben introducirse, etc. É dicir, a avaliación no sistema educativo ten que informar do conxunto do proceso e, ao mesmo tempo, orientar a todas as persoas que participan nos procesos de ensinanza e de aprendizaxe. Cando iso sucede, a avaliación contribúe, de forma considerable, á mellora da calidade educativa e, por extensión, do éxito escolar do alumnado.

Deixando a un lado a avaliación do proceso de ensinanza e centrándose na avaliación do proceso de aprendizaxe, é conveniente que esta se oriente a:

- a. Contribuír a que o alumnado sexa coñecedor do seu proceso de aprendizaxe, das estratexias que usa e das que lle resultan facilitadoras, do que necesita para mellorar a súa competencia, etc.
- b. Promover que a información que obteña o profesorado sobre o desenvolvemento ou o nivel competencial do alumnado sirva para que este sexa, en todo momento, plenamente consciente da súa propia aprendizaxe.

Polo tanto, a avaliación do proceso de aprendizaxe, nos seus diferentes momentos e/ou modalidades (inicial, continua, global, formativa, final, etc.),

debe ter como referentes os criterios de avaliación e a súa concreción nos estándares de aprendizaxe, por seren estes os que orientan sobre o que o alumnado debe saber, comprender e saber facer. Pero esa avaliación non debe limitarse só ás diferentes áreas ou materia. Esa avaliación tamén debe informar do desenvolvemento a nivel competencial, polo que se fai necesario o emprego de rúbricas como instrumento de avaliación.

Logo desas consideracións, cando se trate de avaliar o nivel de competencia curricular do alumnado con altas capacidades intelectuais é conveniente ter en conta que:

1. Debe ter os mesmos referentes ca o resto do alumnado. É dicir, esa avaliación estará orientada ao que dispoñan os decretos do currículo das distintas ensinanzas para o curso correspondente, agás que se trate de alumnado con altas capacidades intelectuais co currículo adaptado (adaptación curricular).
2. A avaliación das competencias clave debe considerar, igual ca no resto do alumnado, as súas especificidades, que no caso de alumnado con alta capacidade intelectual, poden resumirse, con carácter xeral, no seguinte:
 - a. Comunicación lingüística (CCL). O alumnado con alta capacidade intelectual adoita ter un amplo vocabulario, unha grande capacidade de argumentación e gusta de lecturas cun nivel de comprensión elevado. Igualmente, teñe gran imaxinación e fantasía.
 - b. Competencia matemática e competencias básicas en ciencia e tecnoloxía (CMCCT). O alumnado con alta capacidade intelectual goza resolvendo problemas que lle supoña un desafío e acostuma a

percibir rápido as relacións entre feitos; é observador, orixinal e con predisposición a xerar diferentes estruturas de pensamento; formula principios e xeneralizacións con facilidade; aplica coñecementos dunha área ou materia a outra con moita facilidade; gústalle inventar; etc.

- c. Competencia dixital (CD). O alumnado con alta capacidade intelectual adoita ter unha gran competencia nas tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), xa que, en moitos casos, usa as redes tecnolóxicas como fonte de información para aprender temas que son do seu agrado.
- d. Aprender a aprender (CAA). O alumnado con alta capacidade intelectual adquire con facilidade conceptos novos e tenta dar sentido ás cousas, ademais posúe unha gran curiosidade intelectual que debe ser satisfeita.
- e. Competencias sociais e cívicas (CSC). O alumnado con alta capacidade intelectual está moi preocupados polas desigualdades e as inxustizas, é crítico co mundo e a contorna na que vive, gústalle explicar os seus coñecementos a compañeiros e compañeiras, adoita preguntar e cuestionar as verdades asentadas, é moi crítico e conta cun sentido do humor peculiar, que pode non ser comprendido.
- f. Sentido de iniciativa e espírito emprendedor (CSIEE). O alumnado con alta capacidade intelectual goza facendo as cousas de xeito innovador e teñe iniciativa por aprender todo o que lle atrae.

- g. Conciencia e expresións culturais (CCEC). O alumnado con alta capacidade intelectual ten respecto polo patrimonio material e inmaterial e goza con todas aquelas temáticas da súa preferencia.

Polo tanto, estas especificidades deberán tomarse en conta á hora de escoller os instrumentos de avaliación máis axeitados para determinar as cualificacións deste alumnado.

3. Os instrumentos de avaliación deben permitir, igual ca no resto do alumnado, expresar todo o potencial de aprendizaxe, polo que serán necesarias tarefas que promovan a creatividade, a imaxinación, o pensamento diverxente, etc.

4. As tarefas desenvoltas para a avaliación deben, en sintonía coas rúbricas dos estándares de aprendizaxe, permitir distintos graos de complexidade e/ou de afondamento.

5. Se teña en consideración (valor) a diversidade de opinións, a variedade de alternativas, as ideas innovadoras, os interrogantes sobre a realidade, etc.

6. Se promova a autoavaliación, onde se contemple a colaboración entre o alumnado e o compromiso coa aprendizaxe do grupo.

5.6 Orientacións para as familias

A familia, xunto co alumnado e o profesorado, forma un dos vértices do triángulo no que se encadra o proceso educativo, polo que xoga un papel fundamental na educación dos seus fillos e das súas fillas. En consecuencia, cómpre que a familia:

- a. Observe o desenvolvemento do seu fillo ou da súa filla, as súas manifestacións (na epígrafe 4.1 existen unha serie de indicadores que poden orientar neste proceso de observación), e, cando proceda, as rexistre.
- b. Informe ao profesorado titor das manifestacións e/ou dos comportamentos do seu fillo ou da súa filla cando encaixan nos indicadores de altas capacidades intelectuais.
- c. Colabore no proceso de avaliación psicopedagóxica.
- d. Manteña unha relación fluída co centro educativo, especialmente co profesorado titor e coa xefatura do departamento de orientación, ofrecendo a súa axuda e colaboración e trasladando a información relativa a calquera situación que poida estar afectando ao seu desenvolvemento integral.
- e. Sexa informada polo equipo docente respecto dos estándares de aprendizaxe; criterios de avaliación, cualificación, promoción e titulación, de ser o caso, e das distintas medidas destinadas ao alumnado con necesidade específica de apoio educativo. Na información sobre esas medidas poderá colaborar a xefatura do departamento de orientación.
- f. Colabore no desenvolvemento académico, social e emocional do seu fillo ou da súa filla, procurando que teña unha boa imaxe del mesmo e dela mesma, coidando as mensaxes que, directa ou indirectamente, se lle transmiten e facilitándolle experiencias gratificantes na procura de coidar a súa autoestima.

- g. Promova o desenvolvemento das potencialidades do seu fillo ou da súa filla, evitando un excesivo nivel de esixencia e un desaxuste nas expectativas.
- h. Responda aos intereses do seu fillo ou da súa filla e ao seu afán de coñecemento, favorecendo un ambiente variado en estímulos, consonte coas súas potencialidades e cos intereses que amosa.
- i. Evite todo tipo de comparacións. Cada nena e cada neno é singular.
- j. Fomente a autonomía do fillo ou da filla, con orientacións claras sobre o xeito de atopar respostas e solucións aos seus problemas sen temor ao fracaso.
- k. Considere a formación como unha vía para entender e atender mellor ao seu fillo ou a súa filla: coñecer cales son as súas necesidades intelectuais, emocionais e sociais; a importancia da colaboración coordinada co centro educativo; os recursos existentes; etc; formación que pode realizarse a través da oferta da administración, das entidades, das asociacións, etc.
- l. Promova valores de solidariedade, respecto, tolerancia, colaboración, etc; evitando, de ser o caso, comparacións indebidas referidas ás capacidades do seu fillo ou da súa filla. Cada neno e cada nena debe aprender a respectar e valorar as demais persoas, do mesmo xeito ca estas deben respectalo ou respectala.
- m. Favoreza o desenvolvemento integral da súa filla ou do seu fillo, non centrándose unicamente na parte cognitiva, tamén no ámbito socio-emocional, e facilitándolle ferramentas e estratexias para

xestionar a súa tolerancia á frustración e os seus estados emocionais.

- n. Valore o esforzo e a constancia, recoñecendo o traballo ben feito aínda que non perfecto, ensinándolle a aceptar os seus erros e aprender destes. É importante fomentar hábitos de traballo e a implicación nas tarefas.
- o. Colabore co profesorado e co resto da comunidade educativa no proceso de inclusión, especialmente nos procesos de cambio social cara ás altas capacidades intelectuais, axudando a desterrar os mitos que están fortemente arraigados.

5.7 Seguimento da intervención

O alumnado con altas capacidades intelectuais precisan un seguimento respecto á intervención e á evolución das medidas de atención á diversidade propostas no informe psicopedagóxico para dar resposta ás necesidades específicas de apoio educativo que presentan. Este seguimento debe realizarse nestes ámbitos:

- a. Equipo docente e familia, que consiste nun seguimento continuo que trata de verificar a evolución do alumno ou da alumna e a funcionalidade das medidas adoptadas. Este seguimento debe realizalo o equipo docente e a familia, coordinado polo profesorado titor, quen recollerá por escrito as opinións deste e da familia, así como as propostas de novas medidas, de ser o caso.
- b. Departamento de orientación, que terá a periodicidade que se determine no informe psicopedagóxico e será responsabilidade da

xefatura do departamento de orientación. Neste ámbito de seguimento analizaranse os informes do seguimento do equipo docente e valoraranse o desenvolvemento dos procesos de ensinanza e de aprendizaxe, a coordinación do equipo docente e a aplicación das medidas educativas propostas no informe psicopedagóxico. Igualmente, de ser o caso, decidirase sobre novas medidas que poida necesitar o alumno ou a alumna.

A familia do alumnado con altas capacidades intelectuais será informada sobre as medidas de atención educativa propostas e sobre calquera outro cambio ou axuste que se puidese producir ao longo da súa escolarización.

No informe de avaliación individualizado que se elabore ao remate do curso, o profesorado titor, asesorado polo orientador ou pola orientadora do centro, recollerá información do alumno ou da alumna referida ás medidas educativas adoptadas, aos resultados de ditas medidas e ás orientacións ou propostas para o vindeiro curso académico.

Ao comezo de cada curso, o orientador ou a orientadora será o encargado de informar ao profesorado titor e ao equipo docente das necesidades específicas de apoio educativo do alumnado con altas capacidades intelectuais e das medidas propostas, en base ao informe psicopedagóxico e á información do equipo docente do curso anterior e da familia.

6. Bibliografía

6.1 Bibliografía para afondar no coñecemento

Ayres, A. J. (2008). *La integración sensorial en los niños. Desafíos sensoriales ocultos*. Ed. 25 aniversario. Madrid, España: TEA ediciones.

Artola, T.; Barraca, J. e Mosteiro, P. (2005). *Niños con altas capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid, España: Entha ediciones.

Arroyo, S. (2018). Emociones. *La cara oculta de las altas capacidades*. Barcelona, España: editorial Horsori.

Batlle, R. (2013). El aprendizaje-servicio en España. *El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, España: editorial PPC.

Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid, España: editorial EOS.

Bergmann, J. e Sams, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase: lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. Madrid, España: editorial SM.

Carreras, L. (2012). *Altas capacidades intelectuales: la asignatura pendiente*. Barcelona, España: editorial Horsori.

Castelló, A. e Batlle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso*. Faísca. Revista de altas capacidades, nº 6, 26-66.

Dabrowski, K. e Piechowski, M. M. (1977). *Teoría de los niveles de desarrollo emocional (Vols. 1 y 2)*. Oceanside, New York: Dabor Science.

Dauder, M. (2018). *¡Yo sí que valgo! Las altas capacidades en la escuela inclusiva*. Barcelona, España: editorial Horsori.

Dehaene, S. (2016). *El cerebro matemático. Cómo nacen, viven y a veces mueren los números en nuestra mente*. Buenos Aires. Argentina: editorial siglo XXI.

Dorado, M. (coordinador) et al. (2017). *Altas capacidades intelectuales: guía práctica de atención alumnado*. Tarragona, España: editorial Altaria.

Elices, J. A. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales: características, evaluación y respuesta educativa*. Madrid, España: editorial CEPE.

Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid, España: editorial Siglo XXI.

Fernández, M. T. e Sánchez, M. T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales*. Guía para profesores y orientadores. Sevilla, España: editorial MAD.

Fernández, T. e Sánchez, M. T. (2016). *¿Las ballenas tienen saliva?: Guía para padres con hijos de altas capacidades*. Sevilla, España: editorial Ingenia.

Gómez, M. T. (2015). *Niños con altas capacidades: cómo gestionar sus emociones*. Barcelona, España: editorial Medici.

Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional. Nuevos descubrimientos*. Madrid, España: editorial Zeta Bolsillo.

Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid, España: editorial Createspace.

- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Barcelona, España: editorial Graó.
- Martín, P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid, España: editorial Palabra.
- Martínez, M. e Guirado, A. (Coords.). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en período escolar*. Barcelona, España: editorial Graó.
- Martínez, M. e Guirado, A. (Coords.) (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela Inclusiva*. Barcelona, España: editorial Graó.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: editorial Alianza.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid, España: editorial Narcea.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. e Alfaro, E. (2001). *Educar hijos inteligentes*. Madrid, España: editorial CCS.
- Pérez, L. (Coord). (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid, España: editorial Síntesis.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: editorial Morata.
- Pfeiffer, S.I. e Burko, J. (2016). *El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces*. Revista de educación, 368.

Pomar, C.M. (2014). *Guía para profesores. O triángulo máxico das altas capacidades*. Galicia, España: CSI-F

Prieto, M. D., López, O. e Fernández, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*. Madrid, España: editorial Pirámide.

Rodríguez, L. (2011). *Para que la sombra no sea*. Madrid, España: Zarabanda edicions.

Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con altas capacidades*. Málaga, España: ediciones ALJIBE.

Renzulli, J. e Reis. S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado (Desarrolla tu talento)*. Madrid, España: Ápeiron Ediciones.

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2018). *The three-ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people*. In (Eds.) S.I. Pfeiffer, E. Shaouessy-Dedrick, & M. Foley - Nicpon. *Apa Handbook of Giftedness and Talent* (185-199). American Psychological Association.

Revista de Educación (2015). Monográfico: *Alta capacidad y desarrollo del talento: aspectos críticos*, nº 368. Abril- junio.

Robinson, K. e Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformado la educación*. Madrid, España: editorial Grijalbo.

Alegría, E.R, Pérez, J.L. e Ruiz, F. (2015). *A mí no me parece. Casos prácticos para comprender la alta capacidad*. Madrid, España: ediciones Paraninfo.

Sánchez, M.T. e Fernández, T. (2018). *¿Para qué voy al colegio?. Guía para padres con hijos de altas capacidades*. Sevilla, España: editorial Ingenia S.L.U.

Siaud-Facchin, J. (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz?: Las dificultades del adulto superdotado en la vida cotidiana*. Barcelona, España: editorial Paidós.

Torrego, J.C. (Coord.). (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España: Fundación SM e Fundación Pryconsa.

Valadez, M. D. ; Betancourt, J. e Zabala, M.A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos*. Mexico: editorial Manual Moderno.

Vidal, S. (2018). *Actividades físicas y altas capacidades*. Propuestas didácticas. Barcelona, España: editorial Horsori.

6.2 Bibliografía para a práctica

Artiles, C. y Jiménez, J. (coord). (2007). *Programa de enriquecimiento extracurricular 96 actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de Educación Primaria (PREPEDI I)*. Programas de Innovación Educativa. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Dauder, M.S. (2013–2018). Colección: *Las altas capacidades en la escuela inclusiva*. Barcelona. Editorial Horsori.

Elices, J.A., Palazuelo, M. M. e del Caño, M. (2015). *Sico*. Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3 e Nivel 4. *Cuaderno de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales*. Madrid. España: editorial CEPE.

Garnica, M. (2015). *Puedo 1-2. Programa de orientación educativa para alumnos de altas capacidades o superdotados*. Madrid, España: editorial CEPE.

Regadera, A. (2009). *Colección Talentos en Acción. Cuadernos de entrenamiento cognitivo creativo*. Valencia, España: editorial Brief.

Torres, I. *CRACMAT. Alta capacidad intelectual. Razonamiento matemático*. Editorial Infova.

Yuste, C. (2001-2003). *APDI. Cuadernos 0-8. Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia*. Madrid, España: editorial ICCE.

7. Lexislación

Para a ordenación e/ou regulación do sistema educativo existe unha ampla produción normativa e a maior parte dela afecta, en maior ou menor medida, ao alumnado con altas capacidades intelectuais. De aí que, pola importancia e/ou utilidade que pode ter, tanto na identificación como nas medidas educativas para con ese alumnado, achégase a seguinte relación normativa:

- Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOE).
- Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE).
- Real Decreto 943/2003, do 18 de xullo, polo que se regulan as condicións para flexibilizar a duración dos diversos niveis e etapas do sistema educativo para os alumnos superdotados intelctualmente.
- Real Decreto–lei 5/2016, do 9 de decembro, de medidas urxentes para a ampliación do calendario de implantación da Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa.
- Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.

- Decreto 254/2012, do 13 de decembro, polo que se regula a admisión de alumnado en centros docentes sustentados con fondos públicos que imparten ensinanzas de 2º ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obrigatoria e de bacharelato, reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xaneiro, de convivencia e participación da comunidade educativa en materia de convivencia escolar.
- Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Orde ECD/65/2015, do 21 de xaneiro, pola que se describen as relacións entre as competencias, os contidos e os criterios de avaliación da educación primaria, a educación secundaria obrigatoria e o bacharelato.
- Orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral.
- Orde do 28 de outubro de 1996, pola que se regulan as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual.

- Orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral, e se establece o procedemento e os criterios para a realización do ditame de escolarización.
- Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia regulada polo Decreto 120/1998.
- Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais.
- Orde do 12 de marzo de 2013, pola que se desenvolve o procedemento para a admisión do alumnado en centros docentes sustentados con fondos públicos que impartan ensinanzas de 2º ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obrigatoria e de bacharelato reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.
- Orde do 25 de xaneiro de 2017, pola que se modifica a Orde do 12 de marzo de 2013 pola que se desenvolve o procedemento para a admisión do alumnado en centros docentes sustentados con fondos públicos que impartan ensinanzas de 2º ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obrigatoria e de bacharelato reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.

- Resolución do 11 de maio de 2018, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento, no curso académico 2018/19, do currículo establecido no Decreto 86/2015, do 25 de xuño, da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato nos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia.
- Circular 8/2009, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se regulan algunhas medidas de atención á diversidade para o alumnado de educación secundaria obrigatoria.
- Circular 10/2010, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa pola que se ditan instrucións para coordinar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional na comunidade autónoma de Galicia.

Esta normativa pode consultarse no seguinte enlace:

- <http://www.edu.xunta.gal/portal/diversidadeorientacion/172>

8. Glosario de termos

Gifted: termo anglosaxón utilizado para referirse ao alumnado de altas capacidades intelectuais. O concepto implica “dar” e “recibir”. A clave da educación do alumnado *gifted* é proporcionarlle as oportunidades, os recursos e os impulsos para converter o potencial en resultados acordes ás súas capacidades. (Renzulli, & Reis, 2018).

Metacognición: Coñecemento que a persoa ten acerca dos propios procesos e produtos cognitivos ou calquera outro asunto relacionado con eles, así como a supervisión activa e consecuenta regulación e organización destes procesos, en relación cos obxectos ou datos cognitivos sobre os que actúan, normalmente en aras dalgunha meta ou obxectivo concreto. (Flavell, 1976).

Talento simple: elevada aptitude nun ámbito ou tipo de información (ex.: verbal ou matemático), ou nun tipo de procesamento cognitivo (lórico ou creativo). Nos demais ámbitos ou formas de procesamento poden presentar niveis discretos ou deficitarios (Castelló y Batlle, 1998).

Talento complexo: está constituído pola combinación de varias aptitudes específicas na que podemos atopar (Castelló y Batlle, 1998):

- O talento académico que resulta da combinación de razoamento verbal, razoamento lórico e memoria.
- O talento figurativo que resulta da combinación de razoamento lórico e espacial.
- O talento figurativo-artístico que á combinación do talento figurativo inclúelle a creatividade.

Sobre-excitabilidades: Patróns de conducta ou intensidades innatas que presentan as persoas á hora de responder a estímulos. Estas caracterízanse por presentarse nun grao elevado e ser facilmente observables. Implican unha maneira diferente de percibir o mundo e de reaccionar ante él.

Dabrowski (1967) define un total de cinco áreas nas que se poden presentar intensidades innatas elevadas: psicomotora, sensorial, intelectual, imaxinativa e emocional.

Ensinanza multinivel: forma de organizar a ensinanza guiada polos principios de individualización, flexibilidade e inclusión de todo o alumnado da aula, sexa cal sexa o seu nivel de habilidades que presenten (Collicot , 1991).

Constitúe outra forma de planificar a atención á diversidade na aula desde unha perspectiva inclusiva, porque posibilita que cada alumno e cada alumna realice, respecto ao acceso e ao desenvolvemento dun contido, actividades acordadas ao seu nivel de competencia curricular, ao tempo que estas lle permitan o progreso, e a implicación de maneira personalizada (Arnaiz, 2005).

Deseño universal de aprendizaxe: Proceso polo cal un programa de estudos está deseñado dende o principio, intencional e sistematicamente, para satisfacer as diferenzas individuais, reducindo ou eliminando as barreiras que calquera discente poida experimentar para acceder, participar e aprender no marco das experiencias de aprendizaxe comúns para todo o alumnado CAST (2008). *Universal design for learning version 1.0. Wakefield, MA: CAST*

Paradigma que favorece a eliminación de barreiras sensoriais, físicas, afectivas e cognitivas para o acceso, aprendizaxe e participación do alumnado. Considera que a diversidade é a norma e non a excepción e que existen “contornos discapacitantes” non “persoas discapacitadas”. Entende que non hai unha maneira única de aprender e que todos os alumnos e as alumnas poden aprender conxuntamente.

Fundaméntase en tres principios básicos: Proporcionar múltiples formas de representación, de acción e de expresión e de motivación e implicación.

9. Anexos

9.1 Probas estandarizadas

9.1.1 Probas estandarizadas para screening

Probas	Ámbitos valorados	Intervalos de idade
Matrices progresivas RAVEN (1995) CPM – SPM e APM. (Court e Raven) Pearson	Intelixencia xeral Factor “g”	A partir dos 4 anos
AEI-R(2003) Aptitudes en Educación Infantil Preescolar-2. (de la Cruz, M.V.) Tea	Aptitudes básicas intelectuais	4 e 5 anos
Escalas McCarthy (2006) Escalas de Aptitudes y Psicomotricidad para niños. MSCA. (McCarthy, D.) Pearson	Desenvolve- mento cognitivo e motor	Desde os 2 anos e medio ata os 8 anos e medio
EFAI (2014) Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales. Niveles 1-4. (Santamaría, P.; Arribas, D.; Pereña J. e Seisdedos, N.) Tea	Aptitudes básicas intelectuais	A partir dos 7 anos

<p>BADyG (2014) Batería de Actividades Mentales Diferenciales y Generales Renovado. Formas: I, E1, E2, E3, M, S. (Yuste Hernanz, C.; Yuste Peña, D; Martínez Arias, R. e Galve Manzano, J.L.) CEPE</p>	<p>Intelixencia xeral e aptitudes específicas</p>	<p>Desde os 4 ata os 18 anos</p>
<p>TONI-4 (2019) Test de intelixencia No Verbal (Brown, L.; Sherbenov, R.J. e Jhohnsen, S.K.) TEA</p>	<p>Intelixencia non verbal</p>	<p>A partir dos 6 anos</p>

9.1.2 Probas estandarizadas para avaliacións psicopedagóxicas

Probas	Ámbitos valorados	Intervalos de idade
<p>WPPSI-IV (2012) Escala de intelixencia Weschler para Preescolar y Primaria (Weschler, D.) Pearson</p>	<p>Habilidades intelectuais xerais, habilidades de procesamento cognitivo e competencia cognitiva NOTA: Considérase un CI superior cando se acada a puntuación mínima de 120.</p>	<p>Desde os 2 anos e 6 meses ata os 7 anos e 7 meses</p>
<p>WISC-V (2014) Escala de intelixencia Weschler para niños (Weschler, D.) Pearson</p>	<p>Habilidades intelectuais xerais, habilidades de procesamento cognitivo e competencia cognitiva NOTA: Considérase un CI superior cando se acada a puntuación mínima de 130.</p>	<p>Desde os 6 anos ata os 16 anos e 11 meses</p>

<p>WAIS-IV (2012) Escala de intelixencia Weschler para adultos (Weschler, D.) Pearson</p>	<p>Habilidades intelectuais xerais, habilidades de procesamento cognitivo e competencia cognitiva</p>	<p>A partir dos 16 anos</p>
<p>BAS-II (2011) Escalas de aptitudes intelectuales (Elliot, C.D.; Smith, P. e McCulloch, K.) Tea</p>	<p>Intelixencia xeral e aptitudes intelectuais</p>	<p>BAS-II infantil (desde os 2 anos e 6 meses ata os 5 anos e 11 meses) e BAS-II escolar (desde os 6 anos ata 17 anos e 11 meses)</p>
<p>RIAS (2009) Escalas de Inteligencia de Reynolds (Reynolds, C.R. e Kamphaus, R.W.) Tea</p>	<p>Intelixencia xeral, memoria xeral, intelixencia verbal e intelixencia non verbal</p>	<p>A partir dos 3 anos</p>
<p>PIC-N (2010) Prueba de Imaginación Creativa-Niños (Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca, J. e Mosteiro, P.) Tea</p>	<p>Creatividade narrativa e gráfica</p>	<p>Desde os 8 anos ata os 11 anos</p>
<p>PIC-J (2008) Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (Artola, T.; Barraca, J.; Martín, C.; Mosteiro, P.; Ancillo, I. e Poveda, B.) Tea</p>	<p>Creatividade narrativa e gráfica</p>	<p>Desde os 12 anos ata os 18 anos</p>

<p>TCI (2008) Test de Creatividad Infantil. (Romo , M.; Alfonso, V. e Sánchez, M.J.) Tea</p>	<p>Pensamento creativo libre de influencia cultural</p>	<p>Desde os 6 anos ata os 12 anos</p>
<p>CREA (2003) Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. (Corbalán, F. J.; Martínez, F.; Donolo, D.; Alonso, M.; Tejerina, M. e Limiñana, R.M) Tea</p>	<p>Intelixencia creativa no contexto da busca e resolución de problemas</p>	<p>A partir de 6 anos</p>
<p>Torrance (2007) Adaptación del test de pensamiento creativo de Torrance (Artiles, C.; Jiménez, J.E.; Rodríguez, C. e García E.)</p>	<p>Creatividade gráfica</p>	<p>Desde os 6 anos ata os 12 anos</p>

9.1.3 Probas estandarizadas complementarias

Probas	Ámbitos valorados	Intervalos de idade
<p>BASC (2004) Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes. Autoinforme, cuestionario para familias e para titores. (Autores: Reynolds, C. R. e Kamphaus R. W. Adaptadores: González, J.; Fernández, S.; Pérez, E. e Santamaría, P.) Tea</p>	<p>Comportamento e personalidade</p>	<p>Desde os 3 anos ata os 18 anos</p>

<p>AF-5 (2014) Autoconcepto Forma 5. (García, F. e Musitu, G.) Tea</p>	<p>Autoconcepto: social, académico/ profesional, emocional, familiar e físico</p>	<p>A partir de 10 anos</p>
<p>LAEA (2011) Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto. (Garaigordobil Landazabal, M.) Tea</p>	<p>Autoconcepto global</p>	<p>A partir de 12 anos</p>
<p>CACIA (2011) Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente. (Capafóns Bonet, A. e Silva Moreno, F.) Tea</p>	<p>Autocontrol</p>	<p>Desde os 11 anos ata os 19 anos</p>
<p>TAMAI (2002) Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (Hernández-Guanir, P.) Tea</p>	<p>Adaptación social, familiar e escolar. Actitudes educativas dos pais e das nais</p>	<p>A partir de 8 anos</p>
<p>BRIEF-P (2016) Adaptación al español. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva -Versión Infantil- Cuestionario para familias/titores (Autores: Gioia, G. A.; Espy K. A. e Isquith, P. K. Adaptadores: Bausela, E. e Luque, T.) Tea</p>	<p>Función ejecutiva</p>	<p>Desde os 2 anos ata os 5 anos e 11 meses</p>

<p>BRIEF-2 (2017) Adaptación al español. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva. Cuestionario para familias e cuestionario para titores (Autores: Gioia, G. A.; Isquith, P. K.; Guy S. C. e Kenworthy L. Adaptadores: Maldonado Belmonte, M. J.; Fournier del Castillo, M.C.; Martínez Arias, R; González Marqués, J.; Espejo- Saavedra Roca, J. M. e Santamaría, P.) Tea</p>	<p>Función executiva</p>	<p>Desde os 5 anos ata os 18 anos</p>
<p>ENFEN (2009) Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (Portellano Pérez, J.A.; Martínez Arias, R.e Zumárraga Astorqui, L.) Tea</p>	<p>Nivel de madurez e rendemento cognitivo en actividades relacionadas coas funcións executivas</p>	<p>Desde os 6 anos ata os 12 anos</p>
<p>CUMANIN (2009) Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil. (Portellano Pérez, J.A.; Mateos Mateos, R.; Martínez Arias, R.; Tapia Pavón, A. e Granados García- Tenorio, M.J.) Tea</p>	<p>Psicomotricidade, linguaxe, estruturación viso-espacial, viso- percepción, memoria icónica, ritmo, atención, fluidez, lectura, escritura e lateralidade</p>	<p>Desde os 3 anos ata os 6 anos</p>

<p>CUMANES (2012) Cuestionario de Madurez Neuropsicológica para Escolares. (Portellano Pérez, J.A.; Mateos Mateos, R. e Martínez Arias, R.) Tea</p>	<p>linguaxe, visopercepción, funcionamento executivo, memoria, lateralidade e ritmo</p>	<p>Desde os 7 anos ata os 11 anos</p>
<p>FDT (2006) Test de los Cinco Dígitos (Sedó, M.) Tea</p>	<p>Velocidade de procesamento cognitivo, aspectos específicos de atención e das funcións executivas</p>	<p>A partir de 7 anos</p>
<p>CEA (2006) Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. (Beltrán, J. A.; Pérez, L.F e Ortega, M.I.) Tea</p>	<p>Estratexias de aprendizaxe</p>	<p>Desde os 12 ata os 16 anos</p>
<p>ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje (Román, J.M. e Gallego, S.) Tea</p>	<p>Estratexias cognitivas facilitadoras da aprendizaxe escolar</p>	<p>Desde os 6 anos ata os 12 anos</p>
<p>EXPLORA (2013) Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional (Martínez-Vicente, J.M. e Santamaría Fernández, P.) Tea</p>	<p>Orientación vocacional e profesional</p>	<p>A partir de 12 anos</p>
<p>Escalas de RENZULLI (SCRBSS) (2001) Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores. (Renzulli et al.) Amarú</p>	<p>Comportamento en alumnado con capacidades superiores</p>	<p>Alumnado en idade escolar</p>

<p>GATES-2 Second Edition (2015) Gifted and Talented Evaluation Scales. Avaliación de Nenos e Adolescentes Superdotados. (Gilliam, J.E.; Jerman, O.) Pro-ed</p>	<p>Identificación de estudiantes superdotados: habildade intelectual, capacidade académica, creatividade, liderado social e talento artístico</p>	<p>Desde os 5 anos ata os 18 anos</p>
<p>Escala de evaluación SEES: aceleración escolar (2001) (Pérez Sánchez, L.F. e Domínguez Rodríguez, P.) ICCE</p>	<p>Cuestionario para facilitar a adopción de medidas de flexibilización curricular</p>	

9.1.4 Aspectos que se deben considerar en relación ás probas de valoración da capacidade intelectual

É necesario axustar estritamente a administración das probas aos baremos de idade marcados para estas, co fin de garantir a súa validez e fiabilidade nos resultados.

Cómpre, como indica Castelló e Batlle (1998) –no seu modelo de identificación das altas capacidades intelectuais, onde recolle as aptitudes cognitivas e as configuracións intelectuais das altas capacidades por superdotación intelectual e os distintos tipos de talentos– obter uns percentís iguais ou superiores aos que figuran na táboa seguinte:

C = Creatividade RL= Razoamento lóxico XP = Xestión perceptual XM = Xestión de memoria RV = Razoamento verbal RM = Razoamento matemático AE = Aptitude espacial	C	RL	XP	XM	RV	RM	AE
Creatividade	75	75	75	75	75	75	75
Talento matemático						95	
Talento verbal					95		
Talento lóxico		95					
Talento creativo		95					
TALENTOS COMPLEXOS							
Talento académico		80		80	80		
Talento artístico	80		80				80

Táboa I. *Percentís para a valoración das altas capacidades intelectuais*

Tomada da clasificación de Castelló e Batlle (1998)

*As casas en branco corresponden a factores non definatorios do talento en cuestión, polo tanto poden presentar calquera valor, incluso por debaixo da media.

9.2 Cuestionarios de demanda de intervención da xefatura do departamento de orientación

9.2.1 Cuestionario escolar de demanda de intervención (Anexo I)

9.2.2 Cuestionario familiar de demanda de intervención (Anexo II)

CUESTIONARIO ESCOLAR DE DEMANDA DE INTERVENCIÓN DA XEFATURA DO DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN POR POSIBLES ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS DUN ALUMNO OU DUNHA ALUMNA	Entregar á xefatura do departamento de orientación
1. Datos da alumna ou do alumno	
Apelidos e nome: _____ Data de nacemento: _____	
Teléfono de contacto: _____ Centro educativo: _____	
Ensinanzas que cursa: _____ Curso ou nivel: _____	
2. Motivo da demanda (explicar as principais razóns polas que se solicita a intervención da orientadora ou do orientador)	
3. Persoa que realiza a demanda	
Apelidos e nome: _____	
Profesor/a titor/a: <input type="checkbox"/> Outra: <input type="checkbox"/> (especificala): _____	
4. Información facilitada pola persoa autora da solicitude de intervención	
1. Interacción do alumno ou da alumna co profesorado:	
Moi boa <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/> Moi mala <input type="checkbox"/>	
2. Interacción do alumno ou da alumna cos compañeiros e compañeiras da clase:	
Moi boa <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/> Moi mala <input type="checkbox"/>	
3. Grao de motivación do alumno ou da alumna nas tarefas escolares:	
Moi alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Baixo <input type="checkbox"/> Moi baixo <input type="checkbox"/>	
4. Estilo de aprendizaxe:	
Activo <input type="checkbox"/> Reflexivo <input type="checkbox"/> Teórico <input type="checkbox"/> Pragmático <input type="checkbox"/>	
5. Características persoais:	
<input type="checkbox"/> Adquire aprendizaxes temperás e sen axuda.	
<input type="checkbox"/> É rápido ou rápida na adquisición e retención da información.	
<input type="checkbox"/> Amosa unha gran curiosidade intelectual.	
<input type="checkbox"/> Fai moitas preguntas, algunhas poden chegar a ser desconcertantes para a súa idade.	
<input type="checkbox"/> Goza resolvendo problemas e coa actividade intelectual.	
<input type="checkbox"/> Ve as relacións causa–efecto, ten habilidade para conectar e establecer relacións entre datos dispares.	
<input type="checkbox"/> Ten habilidade para manexar abstraccións.	
<input type="checkbox"/> Ten un razoamento particular, interpretando a realidade e a información dunha maneira diferente ao habitual.	
<input type="checkbox"/> Ten necesidade de xustiza, de verdade e equidade (sentido ético).	
<input type="checkbox"/> Posúe gran vocabulario e facilidade verbal.	
<input type="checkbox"/> Expresa pensamento crítico cos e coas demais e consigo mesmo ou mesma.	
<input type="checkbox"/> Amosa gran capacidade de observación.	
<input type="checkbox"/> Móstrase aberto ou aberta a novas experiencias.	

- Posúe creatividade e inventiva.
- Gústalle as novas formas de facer as cousas.
- Ten facilidade para concentrarse e prestar atención de forma sostida nos temas do seu interese.
- Móstrase persistente nas tarefas que lle resultan atractivas.
- Presenta unha gran actividade mental.
- Manifesta desagrado polas tarefas rutineiras e/ou repetitivas.
- É moi sensible e pode presentar reaccións emocionais intensas.
- É independente, prefire o traballo individualizado.
- Ten intereses diversos, moitas veces non coincidentes cos do seu grupo de idade.
- Mostra gran sentido do humor, que adoita ser sofisticado.
- Preocúpase por temas transcendentais, como a morte ou a liberdade.
- É perfeccionista.
- Presenta desaxustes entre o nivel de desenvolvemento cognitivo e a madurez socio-emocional.
- Ten preferencia por estar con persoas adultas ou nenos e nenas maiores.
- Cústalle aceptar decisións cando non as entende ou non lle atopa explicación razoada.

6. O rendemento académico do alumno ou da alumna percibido polo profesorado é:

Maior do agardado Menor do agardado O agardado

7. Existe desaxuste entre o que se pensa que sabe e os resultados académicos que obtén:

Sí Non

8. Ten problemas de conduta no ámbito escolar:

Sí Non

En caso de resposta afirmativa, indicar cales:

Que se agarda da intervención da orientadora ou do orientador?:

_____, _____ de _____ de 20__

Asdo: _____

XEFATURA DO DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

CUESTIONARIO FAMILIAR DE DEMANDA DE INTERVENCIÓN DA XEFATURA DO DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN POR POSIBLES ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS DUN ALUMNO OU DUNHA ALUMNA	Entregar á xefatura do departamento de orientación
1. Datos da alumna ou do alumno	
Apelidos e nome: _____ Data de nacemento: _____	
Teléfono de contacto: _____ Centro educativo: _____	
Ensinanzas que cursa: _____ Curso ou nivel: _____	
2. Motivo da demanda (explicar as principais razóns polas que se solicita a intervención da orientadora ou do orientador)	
3. Persoa que realiza a demanda	
Apelidos e nome: _____	
Relación co alumno ou coa alumna:	
Pai: <input type="checkbox"/> Nai: <input type="checkbox"/> Outra: <input type="checkbox"/> (especificala): _____	
4. Observacións realizadas pola familia sobre o alumno ou a alumna	
<input type="checkbox"/> Adquire aprendizaxes temperás e sen axuda. <input type="checkbox"/> É rápido ou rápida na adquisición e retención da información. <input type="checkbox"/> Amosa unha gran curiosidade intelectual. <input type="checkbox"/> Fai moitas preguntas, algunhas das cales poden chegar a ser desconcertantes para a súa idade. <input type="checkbox"/> Goza resolvendo problemas e coa actividade intelectual. <input type="checkbox"/> Ten necesidade de xustiza, de verdade e equidade (sentido ético). <input type="checkbox"/> Posúe gran vocabulario e facilidade verbal. <input type="checkbox"/> Expresa pensamento crítico cos e coas demais e consigo mesmo ou mesma. <input type="checkbox"/> Amosa gran capacidade de observación. <input type="checkbox"/> Móstrase aberto ou aberta a novas experiencias. <input type="checkbox"/> Posúe creatividade e inventiva. <input type="checkbox"/> Gústalle as novas formas de facer as cousas. <input type="checkbox"/> Ten facilidade para concentrarse e prestar atención de forma sostida en temas do seu interese. <input type="checkbox"/> Móstrase persistente nas tarefas que lle resultan atractivas. <input type="checkbox"/> Presenta unha gran actividade mental. <input type="checkbox"/> É moi sensible e pode presentar reaccións emocionais intensas. <input type="checkbox"/> É independente, prefire o traballo individualizado. <input type="checkbox"/> Ten intereses diversos, moitas veces non coincidentes cos do seu grupo de idade. <input type="checkbox"/> Manifesta insatisfacción en relación ao traballo escolar. <input type="checkbox"/> Mostra gran sentido do humor, que soe ser sofisticado. <input type="checkbox"/> Preocúpase por temas transcendentais, como a morte ou a liberdade. <input type="checkbox"/> É perfeccionista. <input type="checkbox"/> Ten preferencia por estar con persoas adultas ou nenos e nenas maiores.	

Cústalle aceptar decisións cando non as entende ou non lle atopa explicación razoada.

Ten problemas de conduta no ámbito familiar:

Sí Non

En caso de resposta afirmativa, indicar cales:

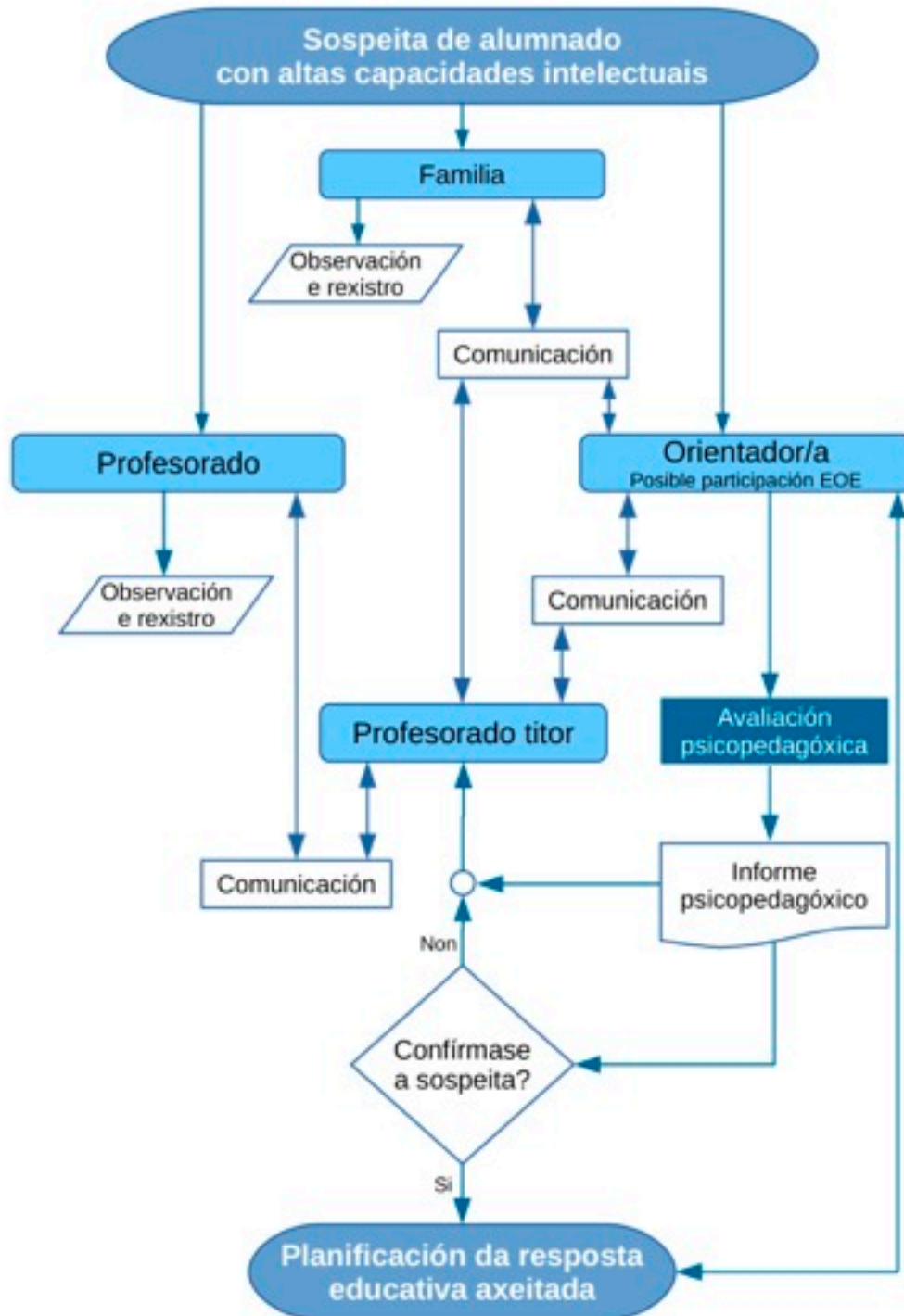
5. Expectativas sobre a intervención da orientadora ou do orientador

Que se agarda da intervención da orientadora ou do orientador?:

_____, _____ de _____ de 20__

Asdo: _____

9.3 Fluxograma





**PROTOCOLO PARA A
ATENCIÓN EDUCATIVA
AO ALUMNADO CON
ALTAS CAPACIDADES
INTELECTUAIS**