

CEFERINO ARTILES

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

La respuesta en el aula y en el centro



Neuroaprendizaje
Infantil EDITORIAL

Artiles Hernández, Ceferino
Educación inclusiva y altas capacidades intelectuales : la respuesta en el aula y en el centro
/ Ceferino Artiles Hernández. - 1a ed. - Villa Adolina : Neuroaprendizaje Infantil ; Barcelona
: Horsori Editorial, 2026.

114 p. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-631-6753-11-3

1. Personas con Capacidades Diferentes. I. Título.
CDD 371.95

Primera Edición: enero 2026

© Los autores y Editorial Neuroaprendizaje Infantil

Diseño de cubierta: Lucila Bonardi

Diseño interior: José Antonio Vaca Cerezo

ISBN 978-631-6753-11-3

Edita e Imprime: Neuroaprendizaje Infantil

Distribuye: Neuroaprendizaje Infantil

E-mail: info@neuroaprendizajeinfantil.com

<http://www.neuroaprendizajeinfantil.com>

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, y otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright. Reservados todos los derechos.



 **Neuroaprendizaje
Infantil** EDITORIAL

ÍNDICE

Prólogo	5
Capítulo 1	
Conceptos, características y detección temprana del alumnado con altas capacidades intelectuales	9
1. Concepto de altas capacidades intelectuales.....	9
2. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales.....	9
3. Perfiles de altas capacidades.....	10
4. Características de los escolares de altas capacidades.....	11
5. Algunos factores de riesgo a observar en casa o en el aula.....	14
6. Bajo rendimiento escolar y altas capacidades.....	14
7. Falsas creencias generales, socioafectivas, escolares y en la intervención.....	17
8. La detección temprana. Cómo detectar e identificar en el aula o en la familia.....	19
9. ¿Por qué se justifica la detección temprana?.....	20
10. ¿Cuándo debo sospechar que un alumno de mi clase puede ser de altas capacidades?.....	20
11. Algunos cuestionarios que ayudan a la detección.....	21
12. ¿Por qué la detección temprana generalizada?.....	22
13. Una falsa creencia para la identificación.....	23
14. ¿Por qué es necesaria la formación del profesorado para una mayor detección?.....	23
15. En este proceso, ¿hay que esperar a ser identificados para proporcionarles la respuesta educativa?.....	23
16. Documentos que el docente debe aportar al orientador ¹ una vez iniciado el informe psicopedagógico para el documento.....	24
17. La identificación mediante la evaluación psicopedagógica. El informe psicopedagógico.....	25
Referencias.....	27
Capítulo 2	
La respuesta en el aula y en el centro (I)	31
1. Inclusión o segregación.....	31
2. Las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades.....	32
3. La respuesta educativa utilizando medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales.....	33
4. Medidas ordinarias para el alumnado de altas capacidades intelectuales.....	35
5. Medidas extraordinarias para el alumnado con altas capacidades.....	38
6. Medidas excepcionales. Requisitos para adelantar de curso a un alumno con altas capacidades intelectuales.....	40
7. Perfil del profesor: la relación alumno-profesor.....	50
8. La intervención en el ámbito socioafectivo.....	51

¹ Por criterios de la editorial, se utilizará el masculino genérico en todo el texto.

9. La doble excepcionalidad. Aspectos a considerar.....	56
10. Ámbito de actuación de un programa de enriquecimiento extracurricular.....	58
11. Las mentorías: una respuesta para la intervención.....	60
Referencias.....	61
Anexo. Documento de Adaptación curricular de enriquecimiento.....	65
 Capítulo 3	
La respuesta en el aula y en el centro (II).....	71
1. Cómo elaborar actividades de enriquecimiento curricular y extracurricular desde la programación del aula y desde el informe psicopedagógico.....	71
2. Facilitar la inclusión en el aula del alumnado ALCAIN.....	86
3. El desarrollo de las actividades enriquecidas mediante el empleo de las técnicas de aprendizaje cooperativo y las destrezas de pensamiento.....	92
Referencias.....	97
Anexo. Modelos de textos para introducir en la IA destinados a obtener actividades de enriquecimiento curricular y extracurricular.....	99
 Capítulo 4	
Familia, recursos y programas.....	101
1. La relación del docente con la familia del alumnado de altas capacidades.....	101
2. Recursos y programas para el alumnado de altas capacidades intelectuales.....	103
Referencias.....	113

PRÓLOGO

Voy a permitirme una licencia: explicarles una historia que tiene que ver con el autor de este libro, pero, sobre todo, con cómo ha evolucionado nuestro conocimiento de las altas capacidades en España en los últimos 30 años. Ha sido un esfuerzo colectivo de académicos, profesores, orientadores, otros profesionales de la salud y la educación, y también de las familias con hijos e hijas con altas capacidades intelectuales.

Tuvimos que luchar para que este alumnado fuese reconocido y se aceptase que requería una atención educativa “especial”. A nivel legal, este hito se ha reconocido, pero en la práctica profesional todavía queda un trabajo enorme por hacer. Para mí, hay dos motivos principales: el primero, que las partidas económicas que deberían acompañar los cambios legislativos y asegurar la formación de profesionales para aplicarlos han sido insuficientes o nulas; y, en segundo lugar, el desconcierto ante la diversidad y la priorización de atención al alumnado con déficits.

Otra de nuestras luchas ha sido y es desmitificar las ideas erróneas sobre el alumnado ALCAID. Cada artículo sensacionalista, cada opinión de un “supuesto experto”, cada reportaje, etc., lleno de tópicos es un retorno al pasado y se siente como una agresión al futuro de nuestros hijos y alumnos.

Pero prometí una historia, así que empecemos con ella. El doctor Artilles tiene un perfil profesional complejo. Sus inicios fueron como maestro de primaria, siguió con su formación y paso a ser profesor de secundaria y a trabajar como orientador, hasta que ocupó durante muchos años una plaza de inspector educativo del Gobierno de Canarias hasta su jubilación. Durante muchos años, simultaneó su trabajo de inspector educativo con una plaza de profesor en la Universidad de la Palma de Gran Canaria. Quiero destacar de este perfil profesional su implicación en la realidad de la práctica educativa junto con la rigurosidad del académico que cuenta con numerosas publicaciones sobre altas capacidades, dificultades de lectura, TDH y déficit de atención.

Como tantos otros profesionales dedicados a la atención del alumnado con “necesidades educativas especiales”, empezó a detectar algunos alumnos que, a pesar de tener algunos problemas de aprendizaje o de comportamiento, no presentaban déficits intelectuales. Al contrario, obtenían buenos resultados en las pruebas de inteligencia, bien en conjunto, bien en algunos macroprocesos. Por supuesto, aquí surgen un montón de preguntas: la principal es, ¿cómo identifico sus necesidades educativas y cómo las atiendo? Eso debió ocurrir antes de 1990 (hace más de 34 años), ya que nos cuenta su experiencia en un artículo publicado en la revista *Ventana*. Como orientador, docente e investigador, empezó a buscar respuestas para ayudar a sus alumnos ALCAID, leyendo, consultando a otros colegas y explorando qué se hacía en el resto de las comunidades españolas.

Tal parece, que estas inquietudes también estaban en otros docentes e investigadores de esas comunidades, ya que la década de los 90 fue fértil en investigaciones, tesis doctorales y publicaciones. Todos bebimos de las fuentes anglosajonas que nos llevaban una gran ventaja, cómo no, respecto de la “dotación” y el “talento”. Por supuesto, había modelos y propuestas alternativas para la educación de este alumnado (Martínez, 2012a), muchas de las cuales no se ajustaban ni a nuestros modelos educativos, ni a nuestra propia manera de valorar el talento.

Permítanme que haga algunas apreciaciones al respecto de aquellos años. Había una gran confusión respecto a que terminología a utilizar, algunas publicaciones hablaban de bien dotados, otras de superdotados o sobredotados, otras de más inteligentes o altamente capacitados, etc. Elegir un término u otro, no era una cuestión menor; no solo tenía implicaciones conceptuales –al no

establecer un acuerdo unánime en cuanto a las definiciones o términos-, sino que también repercutía en la forma de orientar la evaluación y la orientación en la escuela. La terminología no se homogeneizó hasta la primera década del siglo XXI y un hito importante fue la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación², que dedica los artículos 76 y 77 al alumnado con altas capacidades intelectuales. Tal como dije hace unos años: «Esta terminología favorece una concepción más abierta del alumnado excepcionalmente dotado, que no es un grupo homogéneo, ni se puede determinar solo a partir de una medida de potencial intelectual en un momento de su desarrollo, así mismo, el cambio terminológico puede ser una estrategia para contrarrestar los estereotipos asociados a los términos superdotación y talento» (Martínez, 2012).

No crean que el tema de la terminología y la identificación está zanjado, pero gran parte de los investigadores españoles, más o menos estamos de acuerdo con el concepto de Altas Capacidades Intelectuales y su manifestación en perfiles diferenciados que tiene como punto de partida la investigación del doctor Castelló (Castelló y Batllé, 1998; Castelló y Martínez, 1999; Martínez y Castelló, 2004). Podrán leerlo con detalle en el capítulo 1 de este libro.

Iniciada la tarea, el doctor Ariles inicia una etapa mucho más ambiciosa, ya que es nombrado coordinador general y director del "Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias". Forma un excelente equipo con orientadores y con la colaboración de profesores de la UPGC, sería imposible nombrarlos a todos, en gran parte aparecen como colaboradores en los textos publicados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, publicados entre 2002 y 2007. No solo conforma un excelente equipo interno, también contacta con muchos de nosotros -aquellos que estábamos en otras trincheras- para compartir conocimientos y proyectos.

El reto implicaba: 1) la identificación del alumnado ALCAIN al inicio de la primaria y, consecuentemente, la creación de instrumentos y protocolos de identificación y diagnóstico a lo largo de la escolaridad; 2) las medidas de apoyo curriculares, es decir, la plasmación de los ajustes necesarios para el correcto desarrollo y aprendizaje del alumnado en el informe psicopedagógico y el plan de seguimiento con el alumno, el profesorado y la familia; 3) las medidas de apoyo extracurriculares para el alumnado y la familia; y 4) los planes de formación para orientadores y profesorado.

Respecto de la identificación y los instrumentos de identificación, quiero explicarles que aún hoy hay profesionales que piensan en la inteligencia como algo monolítico y que, por tanto, puede medirse con una sola prueba "un test de inteligencia" y que un CI ya te da toda la información necesaria para identificar a alguien y, consecuentemente, actúan evaluando de esta forma ¿Les suena bien? Parece sencillo, aunque hace más de 40 años que esta afirmación ha sido rechazada, ya que las diferentes pruebas que conforman cada uno de estos tests están midiendo procesos cognitivos distintos, y la inteligencia puede manifestarse también de maneras diferentes. Gardner (1995) y Sternberg (1997), dos reputados expertos, alertaron de la escasa validez ecológica de las pruebas de inteligencia, saturadas de inteligencia lógico-matemática y verbal en detrimento de otras inteligencias o talentos. Así como, del reduccionismo de la utilización de los resultados (cuando se utilizan más para clasificar que para comprender) y del peligro de limitar toda la evaluación a los resultados de las pruebas y, por tanto, tomar las decisiones educativas exclusivamente en función de las puntuaciones de estas.

Debo añadir que, por lo que sabemos hasta el momento sobre la inteligencia, esta es un producto de la interacción entre el potencial biológico (heredado) y los factores ambientales (la influencia del contexto familiar, educativo, socioeconómico y, en algunos casos, de factores azarosos) que pueden afectar el desarrollo cognitivo y emocional de la persona. Está claro que las capacidades intelectuales no pueden desarrollarse aisladamente de los factores personales y sociales que rodean al individuo. También es importante el aprendizaje formal e informal, sin ese esfuerzo que requiere tiempo y maduración, no es posible el dominio de una habilidad en un campo específico de la actividad humana. Así que, la evaluación también debe tener en cuenta los factores que influ-

² Título II: Equidad en la Educación. Alumnado con capacidades específicas de apoyo educativo.

yen en el desarrollo del alumnado y que van a actuar como catalizadores de la forma en que manifestará sus altas capacidades.

Respecto de la intervención, al inicio se adaptaron medidas tradicionales como el enriquecimiento y la adaptación curricular (proyectos individuales), la aceleración (pasar al alumno a cursos superiores) o el agrupamiento parcial en actividades extraescolares. Son medidas centradas en el alumno y acordes con modelos de educación especial basados en la integración. Fue un buen inicio, por fin el alumnado ALCAIN tenía diversas posibilidades de ser atendido en la escuela.

Evidentemente, esto no era posible sin atender a su entorno, especialmente la familia. Así que se pusieron en marcha programas que simultaneaban talleres de enriquecimiento con sesiones de apoyo a las familias. La colaboración entre la familia y la escuela es indispensable para el desarrollo armónico del niño y para que los programas que se implementen tengan éxito, este punto queda claramente explicado en el capítulo 4.

Finalmente, era indispensable formar un grupo de profesionales que pusiese en marcha e hiciese realidad el proyecto y, así se hizo.

Igual pensáis que aquí acaba la historia, pero los proyectos –por más bien planificados que estén– requieren evaluación y mejoras o “mueren” con el paso del tiempo, se pierden de vista o se olvidan los objetivos y van desapareciendo con las personas que los impulsaron.

Así, que nuestro protagonista siguió trabajando especialmente introduciendo mejoras y recursos para el aula y la escuela. Desde los 90 se estaba gestando a nivel mundial un cambio de perspectiva respecto de la educación, el giro hacia la educación inclusiva y, particularmente, las políticas de inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La inclusión, a diferencia de la integración, es un modelo que enfatiza que el centro dé una respuesta educativa desde una perspectiva institucional y para toda la diversidad de necesidades educativas que presenta su alumnado. Si la escuela inclusiva pretende suprimir las «barreras para el aprendizaje y la participación» de los alumnos excepcionales, debe ofrecer al niño/joven con altas capacidades oportunidades educativas para que desarrolle su potencial y talento, así como posibilitar su participación para desarrollar social y emocionalmente, de lo contrario, se incumple el principio de “equidad” y, por supuesto, el de “calidad” de la educación (Ainscow *et al.*, 2001; Booth y Ainscow, 2002).

Así, la atención a la diversidad consiste en una estrategia general para conseguir que la práctica docente se ajuste a las distintas necesidades del alumnado. La aplicación de esta estrategia general implica a todo el centro, desde las opciones tomadas en el proyecto educativo y en el proyecto curricular hasta la actuación concreta del profesorado en cada área. Muchos pensamos que el proyecto educativo del centro, las programaciones de aula y los planes individualizados deberían ser instrumentos eficaces para eliminar las barreras que actualmente impiden el potencial desarrollo del alumnado con altas capacidades intelectuales. Un buen ejemplo, de cuanto se ha avanzado en este sentido pueden leerlo en los capítulos 2 y 3 de este libro.

Esta pequeña historia es una muestra de cuanto se ha avanzado en la atención al alumnado ALCAIN, pero también es una advertencia de que el trabajo debe continuar. Hay elementos esenciales para ser “agentes de cambio”, el trabajo del doctor Artiles es un ejemplo; son necesarias la motivación y la persistencia en la tarea, tener curiosidad e investigar, reconocer lo que uno puede hacer solo y cuándo necesitamos de otros, ser capaces pues de crear y liderar equipos. La motivación y el trabajo como ven no ha terminado con su jubilación y buena prueba de ello es el libro que llega a sus manos.

Como hemos visto, los niños y adolescentes ALCAIN perciben, sienten, organizan y construyen sus ideas de forma diferente, dependen de sus relaciones con los demás, de la forma de interactuar con lo que quieren aprender y del grado de significación que tengan los aprendizajes para ellos. Los resultados de todas estas interacciones dan siempre el desarrollo de personas muy diferentes unas de otras, de personas que muestran una diversidad que lejos de ser un problema es un elemento enriquecedor que actúa en todos los ámbitos de su vida. En el campo que nos ocupa, la educación, debemos plantearnos cómo dar respuesta a esta diversidad en nuestras aulas, cómo actuar para que todos los alumnos puedan desarrollar sus capacidades intelectuales, sociales y emocionales de acuerdo con sus características, cómo ser respetuosos con las individualidades que existen en

la escuela y atenderlas adecuadamente y, al mismo tiempo, convertirnos en una escuela para todos que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades.

Entendemos que de entrada puede parecer que os proponemos un trabajo “oneroso” más, pero a menudo con unas pocas adaptaciones de la metodología docente tanto el alumnado como el profesorado vive una experiencia más gratificante y con buenos resultados.

A los educadores debo deciros que la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales desde esta perspectiva de la escuela puede ayudaros, ya que buena parte de las consideraciones hechas en relación con este colectivo pueden, es más son útiles, para otros colectivos que necesitan atención educativa específica y también para el conjunto del alumnado.

A los padres quiero recordaros que también sois agentes de cambio y que vuestra colaboración es indispensable para el bienestar y el buen hacer de la comunidad educativa.

Queda mucho por hacer así que os animo a que contribuyáis desde vuestro rol a que el alumnado ALCAIN, sea detectado y reciba la atención adecuada a sus necesidades educativas.

Mercè Martínez Torres

Referencias

- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.
- Castelló, A. y de Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 6, 26-66.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment Identificació i intervenció educativa*. Documents d'Educació Especial. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Martínez, M. y Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (251-266). Manual Moderno.
- Martínez, M. (2012). Altas capacidades intelectuales. Marco teórico. En M. Martínez & A. Guirado (Eds). *Altas capacidades intelectuales en la escuela. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación* (33-69). Graó.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós.