

# RECURSOS EDUCATIVOS PARA ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES.

**Raúl Tárraga Mínguez**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

**Montse González Jorge**

Estudiante del Máster Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas  
Especiales. Universidad de Valencia.

**M<sup>a</sup> Inmaculada Fernández Andrés**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de  
Valencia.

**Gemma Pastor Cerezuela**

Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia

**Resumen.** El siguiente artículo presenta una visión global de programas y modalidades educativas para trabajar con alumnos de altas capacidades. En concreto se presentan dos programas de Robert Sternberg: el Programa de Inteligencia Aplicada, un programa de los denominados de enseñar a pensar y el Programa de Ingenio, un programa de mejora de la creatividad. Igualmente se revisan dos modalidades de enriquecimiento: la modalidad de enriquecimiento extracurricular y la intracurricular.

**Palabras Clave.** Altas capacidades, sobredotación, enriquecimiento, creatividad, enseñar a pensar, Sternberg.

## 1. INTRODUCCIÓN.

El modelo de tres anillos de Renzulli (1976) establece tres dimensiones interrelacionadas que definen las Altas Capacidades (AA.CC.); tener una inteligencia superior a la media (manifestada por un CI de al menos 120), una elevada creatividad y finalmente una alta motivación de logro para persistir en las tareas.

Renzulli (1976) vas más allá y ofrece una diferenciación entre los superdotados académicos y los creativos. Los primeros son aquellos alumnos cuyo pensamiento divergente se centra en obtener altas calificaciones escolares, mientras que los segundos ofrecen una capacidad de creatividad que les supone crear soluciones a los problemas diarios.

De acuerdo a los principios recogidos en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que propugna un modelo de educación en un contexto inclusivo, en España la educación de los estudiantes con AA.CC. se realiza en el aula ordinaria, por lo que no es habitual encontrar modalidades de escolarización específicas para estudiantes con AA.CC.

Estos principios de la educación inclusiva se plasman en la práctica en medidas educativas de atención a la diversidad, que en el caso de los estudiantes con AA.CC., Boal y Expósito (2011) han resumido en las siguientes medidas:

- Ampliaciones del currículo ordinario, en las que prima el enfoque horizontal interdisciplinar.
- Entrenamiento cognitivo o enriquecimiento instrumental.
- Enriquecimiento aleatorio, centrado en la motivación del propio alumno, ofreciendo al alumno una educación de calidad, donde sea un personaje activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Adaptaciones curriculares significativas, en las que prevalece el enfoque vertical.
- La flexibilización.

Al margen de dichas medidas, la respuesta educativa puede clasificarse de tres modos:

- En función del número de centros que incumbe.

Podemos encontrar respuestas educativas que afectan a un aula, atendiendo solo a un único alumno con AA.CC. y a un aula concreta por medio de ACIS; respuestas educativas que afectan todo un centro y se actúa a nivel de todo el profesorado; o bien programas mucho más amplios que afectan al desarrollo de medidas educativas en toda una red de centros o de una región geográfica, como es el caso de los programas puestos en marcha en algunas comunidades autónomas (por ejemplo el Programa para la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias, PACICanarias).

- En función de la duración o el número de sesiones que abarca la propuesta educativa.

Podemos encontrar medidas educativas que afecten a una única sesión, un conjunto de sesiones o todo un curso. La programación habitual, de nuestros centros educativos, está compuesta por unidades didáctica y puede ir destinada a un grupo-clase o a un individuo concreto (en nuestro caso a un alumno con AA.CC). Por lo tanto, los recursos económicos, didácticos y personales pueden constituir simples ejercicios individuales, o verdaderos conjuntos organizados y planificados de actividades que se cursan de forma paralela a la programación educativa (modalidad de enriquecimiento intracurricular).

- En función de la temporalización y el lugar de implementación.

Podemos encontrar programas curriculares ofrecidos dentro del horario lectivo y por el centro educativo o, por el contrario, los programas de enriquecimiento extracurricular que se ofrecen fuera del horario lectivo e, incluso a veces, del centro escolar. Estos programas inciden en objetivos y contenidos diferentes a los ordinarios encontrados en el PEC (proyecto educativo de centro).

El siguiente artículo tratará de ofrecer una visión panorámica y de presentación de algunos de recursos educativos para estudiantes con altas capacidades de diferente alcance.

En primer lugar se revisarán dos programas de intervención para estudiantes con AA.CC.: el Programa de Inteligencia Aplicada y el Programa de Ingenio, ambos de Robert Sternberg.

En segundo lugar se describirán brevemente las modalidades de enriquecimiento intra y extracurricular.

## **2. LOS PROGRAMAS DE ENSEÑAR A PENSAR Y LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA CREATIVIDAD.**

### **2.1. Los programas de enseñar a pensar.**

El objetivo de los programas de enseñar a pensar dirigidos a los estudiantes con AA.CC. es entrenar diferentes habilidades cognitivas relacionadas con la inteligencia, el pensamiento superior y el razonamiento. No se trata de programas orientados al aprendizaje de contenidos de las áreas curriculares, sino a trabajar capacidades básicas que, más tarde, serán muy útiles para el aprendizaje de dichos contenidos.

A pesar de que los denominados programas de enseñar a pensar trabajan aspectos comunes, sus diferencias son evidentes.

Por ejemplo, encontramos el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) elaborado por Reuven Feurstein en 1970, cuyo objetivo es trabajar aspectos cognitivos libres de influencia cultural, como la orientación espacial, percepción analítica, progresiones numéricas.

Encontramos también programas mucho más dependientes del contexto cultural, como el Proyecto de Activación de la Inteligencia Harvard elaborado por dicha universidad e implementado en Venezuela en 1980, que a pesar de compartir algunas características con el PEI estaba más orientado a las tareas relacionadas con el lenguaje.

En esta misma línea, encontramos el programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, que utiliza los principios del pensamiento filosófico para resolver tareas y conflictos, y además posee una preocupación social e incluso política que persigue como meta final que los estudiantes sean capaces de formar una sociedad más democrática.

Finalmente, existen otros más recientes, cuyo objetivo es mejorar los procesos cognitivos desde una perspectiva de la inteligencia no circunscrita solo a los ámbitos lingüísticos y lógico-matemático. Una muestra de ellos es el Programa de Inteligencia Aplicada de Robert Sternberg que comentaremos a continuación.

### **2.1.1. El Programa de Inteligencia Aplicada.**

Se trata de un programa basado en la teoría triárquica de Sternberg (1986), compuesta por tres subteorías: la subteoría de los componentes de la inteligencia, subteoría de la inteligencia contextual y la subteoría de la inteligencia práctica. A continuación se revisan estas subteorías, así como el modo en que el programa intenta trabajarlas.

- **Subteoría de los componentes de la inteligencia.**

El programa propone diferentes actividades para entrenar los tres componentes de la inteligencia a potenciar. Los metacomponentes, los componentes de rendimiento y los componentes de conocimiento-adquisición.

Los metacomponentes son los procesos ejecutivos de orden superior que guían nuestra conducta. Coinciden, básicamente, con las tres fases de la metacognición: planificación de las acciones, guía y supervisión de las mismas y, por último, su evaluación.

Concretamente, en el programa se entrenan ocho aspectos diferentes: reconocimiento de la existencia de un problema, definición de la naturaleza del problema, selección de los pasos necesarios para la solución, combinación de los pasos dentro de una estrategia eficaz, representación de la información,

localización de las fuentes necesarias para procesar la información, supervisión de la solución y evaluación de la solución.

Las tareas que propone el programa para trabajar estos aspectos son problemas de la vida real donde se plantean las ventajas e inconvenientes que tiene aplicar correcta o incorrectamente los metacomponentes. Concretamente algunas de las tareas propuestas son: mejorar la definición de la naturaleza de un problema, efectuar una selección eficaz de los pasos necesarios para la solución de un problema, seleccionar la estrategia ideal para la secuenciación de los componentes, seleccionar la representación mental idónea, localizar y usar recursos que ayuden a la solución de los problemas y fomentar el control de la solución de un problema.

Los componentes de rendimiento son procesos psicológicos que implican llevar a cabo las acciones cognitivas planificadas previamente por los metacomponentes como: la codificación de estímulos, la inferencia de las relaciones entre estímulos y el establecimiento de relaciones entre relaciones o *mapping*, la aplicación de soluciones por analogía, la comparación entre soluciones alternativas y la justificación de la elección de una solución.

Para trabajar estos componentes en el programa se incluyen problemas de la vida real en los que la solución exige el uso del razonamiento inferencial, de analogías verbales y no verbales, de clasificaciones y problemas de razonamiento legal.

Por último, los componentes de conocimiento-adquisición son procesos que se emplean para aprender a resolver nuevos problemas, para adquirir nueva información y transferir lo aprendido a situaciones nuevas. Concretamente se refiere a los procesos de codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva.

Estos procesos trabajan problemas basados en la teoría de la comprensión verbal, en los que el estudiante debe inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la información del contexto, determinar pistas para combinar toda la información de forma coherente o relacionar la información nueva con la ya conocida.

- **Subteoría de la inteligencia contextual.**

Esta subteoría subraya la importancia de estudiar la inteligencia como una forma de adaptarse al contexto del individuo, más allá de considerar la inteligencia como un constructo puro inalterable por el entorno en el que el sujeto se desarrolla. Consideración que se aproxima más a la conocida teoría social de Vygotsky (1979).

Esta subteoría considera dos grandes procesos para lograr esta adaptación: la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y la capacidad para automatizar la información. El programa presenta diferentes tareas para tratar de entrenar estos dos procesos.

Las tareas están enfocadas a promover procesos de *insight*. Para ello se proponen tareas de problemas verbales, numéricos, de misterio y silogismos, así como tareas de automatización de los procesos aprendidos, es decir, el proceso de traslado al bagaje de conocimientos propios, de manera que los mecanismos de solución aprendidos puedan ser aplicados en futuras situaciones de manera automática, sin necesidad de repetir todo el razonamiento.

Finalmente, se incluye problemas de comparación de letras, tareas de búsqueda visual de letras, emparejamiento de dígitos y símbolos. Se trata de tareas que movilizan mecanismos cognitivos simples, susceptibles de ser automatizados si se adopta una buena estrategia y se dan suficientes oportunidades para la práctica.

- **Subteoría de la inteligencia práctica**

Esta tercera subteoría subraya la importancia de considerar la inteligencia como una herramienta para solucionar situaciones de la vida diaria e implica tres tipos de funciones fundamentales: primero, la adaptación al entorno, segundo, la selección de alternativas para lograr esta adaptación y, tercero, la

configuración del medio (modificación del entorno para adaptarlo a las necesidades).

El programa propone diferentes tipos de tareas:

Actividades cuya solución implica la decodificación de pistas no verbales, como por ejemplo fotografías en las que los estudiantes deben describir ciertas características de las fotografías.

Actividades relacionadas con la vida diaria que implican adaptación, selección y configuración del medio. En este tipo de actividades no existen respuestas verdaderas ni falsas, sino que lo interesante es lograr razonamientos profundos por parte de los estudiantes.

Por último, actividades encaminadas a mejorar el conocimiento tácito del sujeto. En estas tareas se presentan una serie de conflictos personales, de organización, de internación, etc. donde los participantes deben resolverlos adoptando diferentes roles: una persona de negocios, de un profesor/a de psicología, etc.

## **2.2. Los programas de Mejora de la Creatividad.**

Antiguamente se pensaba que la creatividad era el fruto de una curiosidad entrenada y es que la atención es el primer condicionante que se debe cumplir ante un nuevo aprendizaje; puesto que si el alumno no está atento el mensaje no llega a ser procesado y, por consiguiente, el aprendizaje no llega a consolidarse.

El entrenamiento de la creatividad no es una de las prioridades del currículo; pero esta es susceptible de ser entrenada y mejorada, por lo que debe tener una cabida dentro del contexto educativo. Su entrenamiento es, especialmente, importante para los estudiantes de AA.CC.; ya que les ofrece una oportunidad de mostrar todo su potencial y una mayor oportunidad de desarrollo personal.



Estos programas suponen una garantía para evitar que los superdotados se sientan “obligados” a realizar las tareas escolares siguiendo los caminos convencionales, y se sientan cohibidos de mostrar soluciones creativas basada en el pensamiento divergente. Situaciones que recuerdan a las disincronías denominadas “niña invisible” (normalmente niñas que evitan dar a conocer su potencialidad al resto de grupo-clase por miedo a ser excluidas). A continuación se ofrece un resumen del programa de Ingenio de Sternberg.

### **2.2.1. El Programa de Ingenio de Robert Sternberg**

Según Prieto, López y Ferrándiz (2003) Sternberg define el ingenio como la capacidad para resolver problemas de forma original y no convencional. De acuerdo a esta definición, Sternberg diseñó un programa cuyos objetivos eran favorecer los procesos de la inteligencia sintética o capacidad creativa. Por lo tanto, no trabaja directamente contenidos de las áreas curriculares de lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales, etc., aunque las actividades que se plantean están ideadas para que los aprendizajes que propician se transfieran a estas áreas, por lo que el programa debe tener una repercusión positiva en el rendimiento académico.

A continuación, se ofrece una descripción del programa siguiendo el resumen elaborado por Prieto et al. (2003).

Los objetivos del programa son favorecer los tres grandes procesos del ingenio: codificación selectiva, consistente en extraer información relevante y desechar la información irrelevante; combinación selectiva, que es la capacidad para relacionar en un todo información que en apariencia no guarda ningún tipo de relación; comparación selectiva, que consiste en relacionar la información nueva con la ya conocida.

El programa consta de cerca de 100 actividades distribuidas en cuatro secciones:

- Sección 1. Encontrar pistas.

Las actividades de esta sección tratan de favorecer el proceso de selección de información relevante y desechar la información irrelevante. Un ejemplo de actividades de esta sección sería:

Un profesor tiene 32 alumnos en su clase. Todos menos 7 fueron a la piscina y estuvieron todo el día. ¿Cuántos se quedaron en clase ese día?

En el enunciado del problema ya se contiene la propia respuesta (7 alumnos), pero debido al hecho de que la mayoría de los problemas matemáticos convencionales que se suelen plantear en el aula la respuesta se obtiene tras realizar una operación matemática, muchos estudiantes pueden verse “tentados” a realizar una de estas operaciones en lugar de leer con atención el enunciado del problema.

- Sección 2. Resolución de problemas que exigen codificación selectiva.

En esta sección se resuelven problemas de ingenio matemático y de ingenio verbal. Un ejemplo actividad de ingenio verbal sería el siguiente:

Algunos animales nacen pareciéndose mucho a sus SMERCHS. Un insecto largo y delgado llamado palo se parece a las ramitas en las que vive. Un joven ciervo tiene un color marrón que se compara con la maleza de los árboles. En invierno, las manchas blancas de los ciervos y la piel blanca del conejo se mezclan con el color de la nieve. ¿Qué significa SMERCHS?

En este problema los estudiantes deben deducir las similitudes de las tres definiciones de SMERCHS y llegar a la palabra que es definida por estas tres definiciones utilizando un razonamiento verbal.

- Sección 3. Resolución de problemas que exigen combinación selectiva.

Al igual que en la sección anterior, en esta existen tareas de ingenio matemático y verbal. Un ejemplo de tarea de ingenio matemático sería:

Juan Luis vive en una isla donde viven dos tribus. Una tribu siempre dice la verdad. La otra tribu siempre miente. Los que dicen la verdad viven en lado Oeste de la isla y los que mienten viven en el lado Este. Un nativo de la isla se supone que es el mensajero de Juan Luis. Antes de darle el trabajo, Juan Luis

quiere averiguar si el mensajero dice la verdad o no. Juan Luis ve a otro nativo caminando a lo lejos. Él le dice al mensajero: “Ve y pregunta a ese nativo de ahí en qué lado de la isla vive”. Cuando el mensajero regresa, responde: “dice que vive en el lado Oeste de la isla”. ¿Es el mensajero un mentiroso o dice la verdad? ¿Cómo puedes estar seguro?

La solución del problema puede alcanzarse de varias maneras. Una de ellas elaborar un pequeño diagrama de posibilidades que nos ayude a encontrar la respuesta. El inicio del razonamiento sería el siguiente.

Si el nativo vive en el Oeste, la respuesta será: Oeste (siempre dicen la verdad).

Si el nativo vive en el Este, la respuesta será: Oeste (siempre mienten).

- Sección 4. Resolución de problemas que exigen comparación selectiva.

En este tipo de problemas el estudiante debe utilizar información ya conocida y compararla con otra información que debe deducir a partir de la ya conocida. A continuación se ofrece un ejemplo.

Carmen tiene una parrilla al aire libre suficientemente grande para poner dos filetes de carne. Ella, Mari Toñi y Ana están hambrientas. El problema es asar a la parrilla tres filetes en el menor tiempo posible. Lleva 20 minutos asar ambos lados de un filete, porque cada lado lleva 10 minutos. Ya que se pueden cocinar dos filetes a la vez, 20 minutos serán suficientes para tener dos filetes listos. En otros 20 minutos, se asará el tercer filete y el trabajo se acabará en 40 minutos. Sin embargo, Mari Toñi descubrió un modo de ahorrar 10 minutos.

¿Cuál fue?

En este problema debe tratar de encontrarse una solución diferente a la que aparentemente es más obvia, que consistiría en no empezar el tercer filete hasta que se acaben los dos anteriores.

Una posible solución alternativa sería empezar los primeros 10 minutos con dos filetes. Los siguientes 10 minutos serían para acabar uno de los dos filetes ya iniciados, retirar el otro filete (del que tendríamos solo una cara) y asar una cara del tercer filete. En los últimos 10 minutos se retiraría el filete que

ya está asado por las dos caras y se acabaría de asar la cara restante de los dos filetes que ya tienen una cara asada.

### **3. LOS TALLERES DE ENRIQUECIMIENTO**

Se trata de una metodología que como bien dice su nombre trata de enriquecer el aprendizaje de los alumnos que acuden a ella. Puede ser impartido dentro del horario lectivo (intracurricular) o fuera de este (extracurricular).

#### **3.1. Los Talleres de Enriquecimiento extracurricular**

Rojo, Garrido, Soto, Sáinz, Fernández, Hernández (2010) definieron los talleres de enriquecimiento extracurricular como propuestas formativas que se diferencian de las actividades curriculares llevadas a cabo en la escuela en varios sentidos:

- Se desarrollan fuera del horario lectivo (y en muchas ocasiones también fuera del centro escolar).
- Habitualmente son específicas para estudiantes con AA.CC (mientras que en el centro escolar los grupos son mucho más heterogéneos).
- Los contenidos trabajados son diferentes a los del currículo escolar. Se trata de actividades más complejas y abstractas que las correspondientes al currículum ordinario.

Estos talleres surgen como una respuesta a las necesidades de los estudiantes superdotados que complementan a las medidas ya adoptadas en los centros educativos. Sus contenidos pueden variar dependiendo de los intereses y características de los destinatarios, pero en cualquier caso deben ser contenidos avanzados, complejos y que estén a la altura de los estudiantes con AA.CC.

Algunas temáticas habituales son los talleres matemáticos o de alguna ciencia relacionada (física, astronomía, etc.), los talleres literarios, de historia,

etc. En ellos los estudiantes tienen la oportunidad de relacionarse con otros de capacidades similares (en los centros educativos habitualmente esta posibilidad no suele darse).

Igualmente, las actividades planteadas están ideadas para suponer un reto por su complejidad y grado de abstracción, mientras que en el currículum ordinario habitualmente los contenidos no suelen representar este nivel de desafío para los estudiantes. Fernández (2005), destaca las ventajas de estos talleres mediante los siguientes rasgos:

- El ritmo de aprendizaje es elevado y aumenta el nivel de autoexigencia.
- Al realizarse los talleres en grupos homogéneos (por capacidad y edad), se producen efectos positivos en la motivación, rendimiento, socialización y desarrollo emocional.
- En estos talleres suele predominar el enfoque lúdico, de manera que los participantes conciben el aprendizaje como un reto y una diversión, más que como una obligación o una rutina.
- Al tratarse de programas muy específicos, los profesionales participantes suelen tener la formación adecuada.

La planificación de estos talleres supone un reto para los profesionales de la educación, ya que el nivel de exigencia que se debe plantear en estos es elevado, y existe un cierto riesgo de que las actividades planteadas no se ajusten a estos niveles de exigencia.

En definitiva, estos talleres son un recurso que ofrece una respuesta educativa a nivel externo; por lo tanto, no lleva a cabo la idealización de educación inclusiva como la legislación establece, ofrece más bien una respuesta de agrupamiento (otra respuesta educativa para los alumnos superdotados).

Además, el planteamiento de estos talleres es un reto para el profesorado, puesto que debe planificar, con enorme rigurosidad, las sesiones teniendo presente las diferencias de intereses y niveles de los estudiantes.

### **3.2. Los Talleres de Enriquecimiento intracurricular**

Es una respuesta educativa que se lleva a cabo dentro del currículum escolar al mismo tiempo que con el resto del grupo clase. Es decir, es un acceso extra a rincones o proyectos de interés que amplían en profundidad, y en conexión con otros temas, los conocimientos que se están trabajando con el resto del grupo y al mismo tiempo son más avanzados, con lo que se consigue mantener despierta la curiosidad y actitud receptiva de los alumnos con AA.CC.

Si se trabaja correctamente, esta metodología no solo beneficia al alumno superdotado, sino también al grupo clase, puesto que este sirve de anclaje cognitivo al resto, ya que también mejora el rendimiento del grupo-clase. De ahí la importancia de ofrecer una respuesta a nivel de centro y, a ser posible, desde todos los ámbitos del alumno (familia, escuela y sociedad).

Renzulli (1976) ofrece tres niveles de enriquecimiento:

- Temas nuevos para trabajar en clase que no estén dentro del currículum establecido.
- Técnicas para aprender a pensar (resolución de problemas, trabajan el pensamiento divergente...), investigar (tomar notas, clasificar, etc.), que se ofrecen por medio de actividades (visuales, escritas u orales).
- Actividades que mejoran sus procesos mentales y metacognitivos, al compartir debates, opiniones; al realizar trabajos individuales o en grupos donde empleen su motivación, conocimiento, intuición, etc. para resolver el problema.

Trabajar de esta manera ofrece al alumno una orientación más individualizada y personal que mejora su implicación y motivación, pues él mismo se autodirige en su proceso de enseñanza-aprendizaje sin “alejarse” del grupo clase. Esta metodología debe ofrecer como respuesta en el alumno de mayor trabajo autónomo, potenciación de la curiosidad y la motivación. Debe mejorar el pensamiento creativo, divergente, la autocrítica, la autoestima y la inteligencia emocional.

#### **4. CONCLUSIONES.**

A lo largo de este capítulo se han revisado diferentes programas, metodologías y recursos educativos dirigidos a la atención educativa de estudiantes con AA.CC. Estos programas persiguen el objetivo común de mejorar la educación de estos estudiantes desde diferentes ópticas y con distintos alcances.

Por supuesto, la variedad de recursos y programas educativos destinados a la educación de estudiantes con AA.CC. no se agota aquí, sino que, afortunadamente, la lista de recursos es cada vez más amplia. Por ejemplo, disponemos también de programas a nivel autonómico son creados por las propias administraciones y abarcan a conjuntos amplios de centros educativos, como el PACI Canarias (Artiles y Jiménez, 2007), o los diferentes proyectos de innovación educativa que se ponen en marcha en multitud de centros, que son motores de cambio que pueden llegar a afectar a centros completos y que pueden verse forzados a surgir por la detección de necesidades educativas derivadas de alguna situación que el centro no satisface correctamente (las altas capacidades pueden ser un ejemplo).

Se trata por tanto de programas de muy diferente alcance y naturaleza. La conveniencia de adoptar un programa u otro dependerá en cada caso del contexto en que se vayan a aplicar. Se trata de medidas no excluyentes, que de hecho en muchas ocasiones pueden y deben ir de la mano: por ejemplo, los programas de mejora de la creatividad pueden ser una muy buena herramienta para un proyecto de innovación educativa; o los talleres de enriquecimiento extracurricular pueden ser una de las medidas de los programas para altas capacidades a nivel autonómico.

En definitiva, la elección de uno u otro tipo de programas dependerá de la decisión formada de los profesionales que se dispongan a llevar a cabo dichos programas, de manera que es a estos profesionales a quienes corresponde conocer todas las posibilidades para tomar la mejor decisión en cada situación.

## 5. BIBLIOGRAFÍA.

- Artiles, C., Jiménez, J.E. (2007). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACICanarias)*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Disponible en: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docs up/Libro\\_PREPEDI\\_II.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docs/up/Libro_PREPEDI_II.pdf)
- Boal, M.T., Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En J.C. Torrego (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp. 53-87). Madrid: SM.
- Fernández, M. T. (2005). Enriquecimiento cognitivo extracurricular para alumnos superdotados. *Faísca. Revista de Altas Capacidades*, 12(13), 5-15.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Basics Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Prieto, M.D., López, O., Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Renzulli, J. (1976). *New Directions in Creativity*. Nueva York: Harper and Row.
- Rojo, Á., Garrido, C., Soto, G., Sáinz, M., Fernández, M. C., & Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 137-146.
- Sternberg, R. (1986). *Intelligence Applied. Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.



UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. UNESCO: Salamanca.  
Disponble en [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.  
Barcelona: Grijalbo.