



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Altas Capacidades Intelectuales en Primaria

Intellectual Giftedness in Primary School

Autora: Sara Huelga Calderón
Director: Héctor García Rodicio
Fecha: Julio 2023

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

RESUMEN

El presente TFG tiene como principal objetivo aclarar conceptos esenciales acerca de las altas capacidades intelectuales y su abordaje dentro de un aula de Educación Primaria. En primer lugar, se han revisado las concepciones de diversos autores acerca de las altas capacidades, la superdotación y el talento. A continuación, se han abordado los modelos de Altas Capacidades Intelectuales y las principales características de este tipo de alumnado. Finalmente, se ha hecho una revisión de la normativa vigente, así como de las principales pautas e intervenciones para la atención a la diversidad del alumnado en un aula ordinaria.

PALABRAS CLAVE: Altas Capacidades Intelectuales, Superdotación, talento, Educación Primaria, Atención a la Diversidad.

ABSTRACT

The main objective of this TFG is to clarify essential concepts about intellectual giftedness and their approach in a classroom of Primary School. First, the conceptions of various authors about high achievement, giftedness and talent have been reviewed. Next, the models of intellectual giftedness and the main characteristics of this type of students have been addressed. Finally, a review of the current regulations has been made, as well as the main guidelines and interventions for the attention to the diversity of students in an ordinary classroom.

KEY WORDS: High achievement, Giftedness, talent, Primary Education, Attention to Diversity.

CONTENIDO

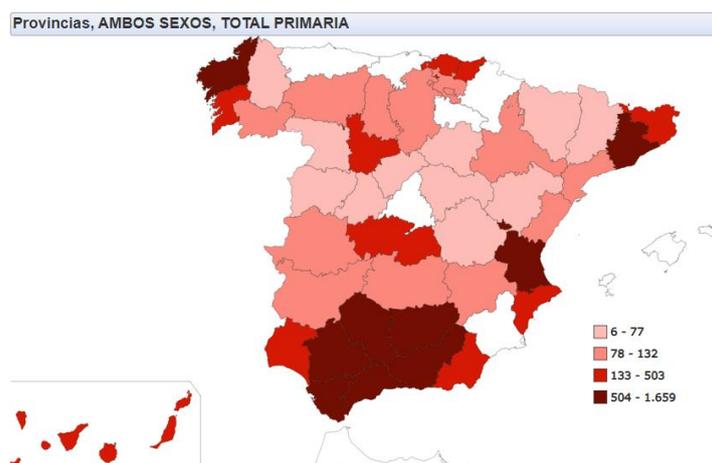
1. Introducción.....	3
1.1. Estado de la cuestión y relevancia del tema.....	3
1.2. Objetivos del trabajo.....	4
2. ¿Qué son las altas capacidades?	5
2.1. Delimitación de conceptos: superdotación, talento, precocidad, genialidad, AACCs.....	5
2.2. Modelos de AACCs	8
A) Modelo Tripartito de la Alta Capacidad de Pfeiffer (2013, 2015).....	8
B) Teoría Triárquica de la Inteligencia. Sternberg (1985).....	9
C) Teoría de la Inteligencia Exitosa, Sternberg (1999)	10
D) Teoría Pentagonal implícita de Sternberg (1993).....	11
E) Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983)	11
F) Teoría de los tres anillos de Renzulli (1978)	13
G) Modelo Sea Star de Tannenbaum (1986)	13
H) Mega-Modelo de Desarrollo del Talento de Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell (2012)	14
3. Rasgos de identificación y características del alumnado con rasgos con AACCS 15	
3.1. Características a nivel cognitivo	15
3.2. Características socioemocionales.....	16
3.3. Disincronías.....	18
4. ¿Cómo se abordan las AACCs en nuestro sistema educativo?	22
4.1. Marco normativo de la atención a la diversidad.....	22
4.2. Pautas para la atención al alumnado con AACCs	26
4.2.1. Observación y evaluación del comportamiento	26
4.2.2. Evaluación psicopedagógica.....	27
4.2.3. Informe psicopedagógico	29
5. Intervenciones para el desarrollo del alumnado con AACCs.....	30
5.1. Aceleración académica.....	31
5.2. Enriquecimiento curricular.....	34
6. Conclusiones	37
7. Referencias bibliográficas	39

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Estado de la cuestión y relevancia del tema.

La educación actual debe acercarse a los principios de diversidad, equidad e inclusión en el aula. Todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación de calidad que se adapte a sus necesidades individuales.

En los últimos años se ha visto un aumento significativo del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales dentro del aula. De acuerdo con los últimos datos recientes publicados por el Ministerio de Educación referentes al curso 2021/2022 en las escuelas se encontrarían un total de 40.916 alumnos con AACC, un 4,50% más que el curso anterior. En la siguiente gráfica del Ministerio de Educación se muestra el número de estudiantes con altas capacidades en cada provincia:



Gráfica 1: Alumnado con altas capacidades por provincia

A pesar de esto, en España, se calcula que únicamente se encuentran identificados entre un 3% y un 5% del alumnado con estas capacidades, lo que implicaría que una gran parte de los estudiantes con AACC se encuentran sin ningún apoyo o refuerzo en el aula, perjudicando a su desarrollo y bienestar emocional.

Por ello, a lo largo de este TFG se realizará una revisión sistemática acerca de las principales características de este alumnado, los procesos de identificación y los modelos de atención a la diversidad aplicados en un aula.

1.2. Objetivos del trabajo.

OBJETIVOS GENERALES

- Comprender qué son las Altas Capacidades Intelectuales y cómo abordar la inclusión de este tipo de alumnado en un aula de Educación Primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Clarificar los conceptos básicos acerca de las Altas Capacidades Intelectuales y comprender las características de este alumnado.
- Conocer los modelos de Altas Capacidades y como se abordan en el sistema educativo.
- Conocer la evolución de la normativa vigente con relación a la consideración de las altas capacidades como necesidades de apoyo educativo.
- Establecer y conocer pautas de atención a la diversidad para el alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Describir algunas propuestas de intervención para trabajar con el alumnado con AAC.

2. ¿QUÉ SON LAS ALTAS CAPACIDADES?

2.1. DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS: SUPERDOTACIÓN, TALENTO, PRECOCIDAD, GENIALIDAD, AACCS

La terminología empleada para hacer referencia al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales es numerosa y ha suscitado grandes debates teóricos en las últimas décadas. Por ello, el primer paso antes de adentrarnos en el estudio y análisis de esta temática es realizar una aclaración acerca de sus principales términos.

En primer lugar, el término Altas Capacidades Intelectuales (AACC) se usa para referirse a sujetos con un alto nivel de rendimiento intelectual en una o varias funciones cognitivas que puede manifestarse en un rendimiento académico alto. Barrera, Durán, González y Reina (2008), establecen que algunas de las características que presentan este tipo de alumnado son el dominio precoz y fluido del lenguaje oral marcado por un vocabulario amplio, una habilidad lectora temprana, una gran comprensión de conceptos abstractos y complejos no acordes a su edad cronológica y grandes habilidades creativas y capacidad memorística.

La dificultad de otorgar una definición clara acerca del concepto de altas capacidades intelectuales ha generado diversas teorías sobre las características que presentan este tipo de alumnado. Una de las propuestas más aceptadas en las últimas décadas proviene de Renzulli en 1986 (citado en Comes, G., 2016) quien establece la presencia de tres elementos estrechamente relacionados:

- Una capacidad intelectual superior a la media: El alumnado con altas capacidades suelen tener un CI por encima de 130, lo que les facilita obtener rendimientos académicos altos. El CI superior a la media ha de manifestarse en las aptitudes más generales como el razonamiento verbal, la memoria o el razonamiento numérico, así como en las áreas más específicas del desempeño como es la química, la música o el ballet.
- Un alto grado de dedicación a las tareas: Características presentes en el alumnado con AACC son la perseverancia, determinación, fuerza de voluntad y energía positiva. Estos rasgos de personalidad proporcionan la capacidad de

sumergirse en una tarea durante un largo periodo de tiempo, perseverando hasta su logro.

- Altos niveles de creatividad: La capacidad intelectual ha de ser superior en el ámbito lógico-deductivo y en la creatividad, es decir, en la curiosidad u originalidad.

De este modo, un estudiante con altas capacidades presenta una serie de características tales como la creatividad o una habilidad superior en ciertas áreas del desarrollo, que van más allá de únicamente la capacidad intelectual.

No obstante, este término usualmente es confundido, por lo que se tiende a definir a las personas con altas capacidades intelectuales como superdotadas, talentosas, genios o precoces.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define superdotación o persona superdotada a aquella que cuenta con un coeficiente intelectual superior a 130. Por ende, cabe clarificar que una persona superdotada es un sujeto que tiene una dotación intelectual por encima de su media cronológica.

Por ello, la principal diferencia existente entre ambos términos radica en que las altas capacidades se refieren a habilidades excepcionales en áreas cognitivas, creativas e intelectuales. Por otro lado, la superdotación se basa específicamente en un CI muy por encima del promedio, generalmente establecido en 130 o más.

Tras determinar las tres principales diferencias entre ambos términos, a continuación, es importante hacer un pequeño acercamiento al concepto de talento.

El término talento se explica como una competencia especial para determinadas áreas de la actividad humana. Es el resultado de la conversión de las capacidades naturales (aptitudes) en capacidades sistemáticamente desarrolladas, que podemos llamar competencias según la teoría de Gagné en 1995 (citado en Pardo, 2002). De esta manera, el talento implica una habilidad especial en un área muy concreta, como puede ser la creatividad, las matemáticas o la música.

En la concepción del talento Castelló y Battle (1998) diferenciaron entre dos tipos distintos: talentos simples y talentos múltiples. El primero de ellos, se da si el alumno o alumna únicamente destaca en un área concreta, como puede ser el talento creativo. Si, por el contrario, destaca en varias habilidades o aptitudes como por ejemplo el talento lógico-deductivo o verbal se denomina talento múltiple.

El talento y las altas capacidades son conceptos estrechamente relacionados pero distintos. De esta forma, un estudiante con talento manifiesta habilidades excepcionales con un gran desempeño en un área específica, como música o arte. Mientras que el talento se enfoca en una habilidad específica, las altas capacidades son un compendio que abarcan múltiples áreas. Algunos alumnos con talento pueden tener altas capacidades, pero no todas las personas con altas capacidades necesariamente exhiben un talento excepcional en un área específica.

El siguiente concepto por clarificar dentro de las Altas Capacidades Intelectuales reside en la precocidad intelectual. En los estudios de Tannenbaum de 1997 (citado en Pardo, 2002) se describe al alumnado precoz como aquel que tiene un desarrollo temprano, inusual para su edad en algunos hitos intelectuales o psicomotrices. Aunque, cabe destacar que no todos los niños y niñas precoces llegan a desarrollar altas capacidades intelectuales.

Podemos señalar que la precocidad es de carácter evolutivo, lo que implica un desarrollo muy rápido, especialmente en el lenguaje, la música, las matemáticas y la motricidad, durante los primeros años de vida y que, posteriormente, tiende a estabilizarse al final del desarrollo madurativo alrededor de los 12-13 años.

De este modo, hemos de diferenciar entre precocidad y altas capacidades, ya que este es un fenómeno evolutivo presente en los primeros años de desarrollo, mientras que las AACCs son fenómenos cognitivos estables.

Finalmente, un último concepto relativo a las altas capacidades intelectuales es la genialidad. En su teoría Gagné en 1995 (citado en Pardo, 2002) determina que el término genio hace referencia a sujetos con gran capacidad intelectual y

de producción, usualmente artística o científica. Bien es cierto, que en relación con este término no hay consenso y, actualmente, debido a la gran especialización en todas las áreas del conocimiento, se utiliza para describir a aquellos sujetos con capacidad intelectual ilimitada.

A continuación, se expone un resumen acerca de las principales diferencias entre los términos previamente tratados:

Tabla 1. Principales términos acerca de las AACCC

Altas capacidades	Persona con un CI superior a 130, gran persistencia en las tareas y alta creatividad.
Superdotado	Persona con un CI de 130 o superior.
Talentoso	Persona con una habilidad extraordinaria en un área específica como la matemática o la música.
Precoz	Estudiante que presenta un desarrollo muy temprano a su edad pero que, con el paso de los años, tiende a equipararse respecto a sus iguales.
Genio	Persona con una gran creatividad e intelecto que ha hecho una aportación importante a nivel artístico o científico.

2.2. MODELOS DE AACCS

La escuela inclusiva tiene como objetivo el pleno desarrollo del alumnado, atendiendo a sus necesidades y asegurando la igualdad de oportunidades de acceso y participación. Esta nueva necesidad ha generado que, en las últimas décadas, hayan surgido varias teorías acerca de cómo atender al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales dentro de un aula ordinaria atendiendo a sus capacidades.

A) MODELO TRIPARTITO DE LA ALTA CAPACIDAD DE PFEIFFER (2013, 2015)

En su teoría Pfeiffer en 2015 (citado por Quílez y Lozano, 2020) especifica que para entender y atender las altas capacidades hay que comprender que cada alumno parte de un nivel y unas circunstancias personales y únicas. De este modo, no todos los niños y niñas tienen las mismas experiencias previas

que permiten el desarrollo de sus capacidades al máximo. Por ello, explica las altas capacidades desde tres puntos de vista:

- La alta capacidad vista con alta inteligencia: este baremo se comprobaría mediante pruebas psicométricas.
- La alta capacidad vista como rendimiento sobresaliente: referido a la capacidad para desarrollar diferentes talentos y alcanzar la excelencia académica, haciendo uso de la creatividad, motivación y persistencia.
- La alta capacidad vista como alto potencial para rendir excelentemente: se identificará el potencial a través de la observación en el aula y la información otorgada por la familia y el profesorado.

Más allá, según la teoría de Pfeiffer en 2015 (citado por Quílez y Lozano, 2020) la alta capacidad es un constructo dinámico, en el que interviene la capacidad física, el trabajo duro, la voluntad o la persistencia, así como las capacidades generales.

B) TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA. STERNBERG (1985)

Sternberg defendió que la inteligencia estaba conformada por procesos mentales y por la capacidad del individuo de adaptarse al entorno que le rodea. Para ello, Sternberg desarrolló en 1985 (citado por Quílez y Lozano, 2020) su teoría triárquica de la inteligencia desde tres puntos de vista:

- Competencial-analítica: Sternberg describió los mecanismos que dan como resultado el desarrollo de la inteligencia. Denominó metacomponentes a las estructuras mentales que nos permiten controlar y realizar el procesamiento mental, lo que da lugar a la toma de decisiones o resolución de problemas. Asimismo, en su teoría explica la importancia del desempeño, es decir, de la actitud mostrada para alcanzar la adquisición de los conocimientos.
- Experiencial-creativa: Sternberg establece la importancia de las experiencias individuales y las características de las tareas a desempeñar en el proceso de comprensión de las capacidades intelectuales. La inteligencia aparece en dos situaciones: Cuando el individuo debe

enfrentarse por primera vez a un suceso o cuando lo ha interiorizado tanto que aparece de forma mecánica.

- Contextual-práctica: Para comprender la inteligencia hay que considerarla dentro del contexto sociocultural. Esta habilidad se manifiesta en los procesos de adaptación a las exigencias y necesidades del entorno, es decir, en la capacidad del sujeto para seleccionar el mejor entorno y adaptarlo a sus deseos.

De esta forma, Sternberg determinó que, en el desarrollo de la inteligencia, ha de tenerse en cuenta el entorno externo e interno del individuo, así como la interacción entre ambos. Desde la escuela, se puede desarrollar esta habilidad, pero teniendo en cuenta todos los aspectos que rodean la vida del alumnado.

C) TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EXITOSA, STERNBERG (1999)

En trabajos posteriores Sternberg defendió la teoría de la Inteligencia exitosa (citado por Quílez y Lozano, 2020), en la cual dividía la inteligencia en tres ámbitos relacionados con el desarrollo académico, la resolución de problemas nuevos y la adaptación a los problemas cotidianos.

- Inteligencia práctica: es la capacidad para interactuar con el mundo cotidiano. Implica tener la capacidad de comprender el entorno próximo, adaptarse a sus necesidades y saber sacar los aspectos positivos de cada situación.
- Inteligencia creativa: es la capacidad para utilizar las experiencias previas y conocimientos propios en la resolución de problemas nuevos. De esta habilidad es característica la imaginación y la capacidad de buscar diferentes puntos de vista.
- Inteligencia analítica: es la capacidad de resolver problemas prácticos utilizando los conocimientos previos. Está relacionada con el ámbito académico, las habilidades lectoras y matemáticas.

D) TEORÍA PENTAGONAL IMPLÍCITA DE STERNBERG (1993).

Esta teoría trata de identificar los criterios y estrategias que caracterizan a las personas con altas capacidades. De esta forma, el estudio de Sternberg en 1998 (citado por Quílez y Lozano, 2020) considera que una persona tiene AACC si cumple los 5 aspectos explicados a continuación:

- Criterio de excelencia: superioridad en alguna dimensión o conjunto de dimensiones en relación con sus compañeros.
- Criterio de rareza: poseer un alto nivel de algún atributo excepcional o poco común con respecto a sus iguales.
- Criterio de productividad: capacidad para manifestar un gran potencial para realizar una actividad o trabajo específico.
- Criterio de demostrabilidad: la dotación requiere ser demostrada por medio de una o varias pruebas que consideren la creatividad o la inteligencia.
- Criterio de valor: necesidad de mostrar un rendimiento superior en alguna dimensión que sea reconocida y valorada socialmente.

E) TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER (1983)

En su libro “Estructuras de mente” Gardner (1983) defiende la existencia de 8 inteligencias diferentes que interactúan con los factores biológicos y culturales que rodean a una persona. En su teoría explica la importancia de considerar a cada individuo con sus propias características, ya que todas las personas son diferentes al poseer combinaciones distintas de inteligencias.

Para Gardner, la inteligencia es una destreza con un gran potencial a desarrollar. Para ello, hemos de conocer las características de cada alumno y alumna para dar las oportunidades necesarias para que descubran su inteligencia y la desarrollen al máximo.

- Inteligencia musical: es la capacidad de percibir, discriminar y expresar la música, teniendo una gran sensibilidad al ritmo, tono y timbre. Un ejemplo son los niños y niñas que disfrutan tocando instrumentos o que son capaces de seguir un compás rítmicamente con los pies y las manos.

- Inteligencia corporal-cinestésica: es la capacidad para expresar ideas y sentimientos utilizando el cuerpo. Se manifiesta por medio de la coordinación, el equilibrio, la flexibilidad, la fuerza o la velocidad. Aparece en los infantes que destacan en el deporte, el baile o en el uso de instrumentos.
- Inteligencia Lingüística: se basa en la utilización de las palabras, orales y escritas, de forma eficaz. Implica la correcta aplicación de la sintaxis, la fonética, la semántica y la pragmática por lo que se evidencia en aquellos niños y niñas que adoran escribir, leer o aprender idiomas.
- Inteligencia lógico-matemática: es la capacidad para razonar, entender los números, solucionar problemas, realizar esquemas y establecer relaciones lógicas.
- Inteligencia espacial: es la capacidad para observar en tres dimensiones, percibiendo las imágenes y siendo capaz de transformarlas, modificarlas o recrearlas.
- Inteligencia interpersonal: implica entender a los demás, comprender sus expresiones, el tono de voz, los gestos y las posturas para poder interactuar correctamente.
- Inteligencia intrapersonal: implica la autodisciplina, autocomprensión y autoestima que afecta a la percepción de uno mismo.
- Inteligencia naturalista: capacidad de distinguir los objetos, animales o plantas presentes en el medio natural o urbano. Incluye la capacidad de observar, reflexionar y experimentar con el objetivo de mejorar el entorno natural.

Dentro de la teoría de Gardner destaca la idea de que todas las personas tienen estas 8 inteligencias, aunque desarrolladas en diferentes niveles. Aun así, su modelo tiene en cuenta el entorno cultural y social que rodea al individuo y que permite a cada inteligencia ser más beneficiosa en ciertos contextos. De este modo, la escuela tiene un papel esencial para lograr desarrollar al máximo cada

una de las inteligencias del alumnado identificando los puntos fuertes de cada estudiante e introduciéndoles en cada una de las inteligencias para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las metodologías más acordes según sus capacidades.

F) TEORÍA DE LOS TRES ANILLOS DE RENZULLI (1978)

En su teoría Renzulli en 1978 (citado por Quílez y Lozano, 2020), desarrolla la idea de que una alta inteligencia no implica un gran desempeño académico. Esta inteligencia debe ir acompañada de dos aspectos esenciales, la motivación y la creatividad.

- La inteligencia por encima de la media en habilidades generales como el pensamiento abstracto o el razonamiento verbal, así como en las áreas más específicas del conocimiento. Para medir este aspecto, Renzulli (1981) recomienda utilizar las calificaciones escolares, las medias del curso, ejemplos de los trabajos realizados por el alumnado y las opiniones del profesorado, de la familia y del resto de compañeros y compañeras.
- La motivación que permite perseverar en las tareas apoyándose de una motivación intrínseca que favorezca la confianza en uno mismo.
- La creatividad que otorga originalidad e imaginación. En este sentido, Renzulli recomienda analizar y evaluar los productos creativos de la persona a lo largo de diferentes etapas de su vida.

Asimismo, destaca la importancia de las características personales, los valores o los factores contextuales en la comprensión de las altas capacidades.

G) MODELO SEA STAR DE TANNENBAUM (1986)

Tannenbaum en 1986 (citado por Quílez y Lozano, 2020), explicó las altas capacidades relacionándolas con el estado social, físico, moral, emocional e intelectual de la persona ya que, estos contextos, pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo de las capacidades. Para ello, señaló 5 factores que permitían determinar e identificar la superdotación y el talento:

- Capacidad general: inteligencia en todas las capacidades cognitivas.

- Aptitudes específicas: factores de inteligencia que afectan al desarrollo y ejecución de las tareas.
- Factores no intelectuales: el autoconcepto y la motivación influyen en el desarrollo de una persona.
- Contexto ambiental, escolar y familiar: un ambiente estimulante que propicie el desarrollo de las capacidades individuales.
- La suerte: fortuna en los momentos esenciales de la vida. Esta suerte está presente, principalmente, en las situaciones que se van presentando durante los años y que permiten que el sujeto experimente experiencias que desarrollen su talento.

Según este modelo, para poder desarrollar plenamente las capacidades es necesario exponer al niño o niña a diferentes estímulos y experiencias. De esta forma, desarrollar la inteligencia requiere de capacidades cognitivas, pero también de factores motivacionales como la autoconfianza, la motivación o el autoconcepto (Blumen, 2015)

H) MEGA-MODELO DE DESARROLLO DEL TALENTO DE SUBOTNIK, OLSZEWSKI-KUBILIUS Y WORRELL (2012)

El siguiente modelo trata de explicar cómo desarrollar el talento para pasar del potencial al rendimiento y, finalmente, a la eminencia. Subotnik et al. en 2011 (citado por Quílez y Lozano, 2020) definen la alta capacidad como la materialización del rendimiento extremo y superior de un dominio, de un talento específico. Esta teoría, determina el papel esencial que adquieren las familias y el profesorado desde la infancia como propulsores de las oportunidades necesarias para desarrollar dichos talentos.

Dentro del desarrollo de las capacidades explican la influencia de dos tipos de variables:

- Cognitivas: las habilidades cognitivas del individuo
- Psicosociales: la motivación para conseguir rendimientos de excelencia, las oportunidades que surgen para desarrollarse y la mentalidad productiva que permite aprovecharlas.

En el ámbito educativo este modelo pone el foco de atención en los diferentes niveles de desarrollo del alumnado al considerar la velocidad de aparición del talento y las habilidades psicosociales del individuo.

3. RASGOS DE IDENTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON RASGOS CON AACCS

Las altas capacidades son un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas (Tourón, 2020). Cada alumno y alumna con este perfil tiene una capacidad intelectual propia, así como unas características distintivas en los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales y físicos.

Para poder identificar al alumnado con altas capacidades dentro del aula y, de esta forma, atender sus necesidades, debemos conocer los principales rasgos de identificación y características que presenta este alumnado en el plano comunicativo, cognitivo, de aprendizaje, creatividad y desarrollo socioemocional.

3.1. CARACTERÍSTICAS A NIVEL COGNITIVO

El alumnado con Altas Capacidades Intelectuales es muy heterogéneo, teniendo presencia de diferentes tipos de perfiles. Sin embargo, en su estudio Torrego, J. C. (2011) establece características generales usualmente presentes en su desarrollo cognitivo:

- Memoria de trabajo: El alumnado con AACCS tienen más capacidad para retener y manejar información en su memoria. Esto les permite procesar la información de manera más rápida, hacer conexiones entre distintas ideas y conceptos, así como encontrar soluciones creativas a los problemas planteados. De este modo, tienden a aprender con rapidez y facilidad sobre los temas que les resultan de interés.
- Flexibilidad: Es la capacidad de adaptarse y cambiar de forma maleable entre distintas ideas o perspectivas. Los niños y niñas con este perfil suelen tener una gran capacidad para adaptarse a situaciones novedosas, cambiando su enfoque mental y encontrando soluciones creativas a sus problemas. Son capaces de ajustar sus estrategias de

pensamiento según la situación, logrando aprendizajes más eficientes al ser capaces de transferir conocimientos y estrategias de unas situaciones a otras.

- Autorregulación: El alumnado con altas capacidades suele mostrar un mayor grado de autorregulación respecto al resto de sus compañeros y compañeras, con mayor consciencia acerca de sus propias emociones. Esta capacidad está muy presente, principalmente, durante los largos periodos de concentración. Son capaces de mantener la atención en tareas complejas evitando distracciones durante largos periodos de tiempo.

La presencia de una alta autorregulación en las altas capacidades está muy relacionada con la capacidad de este alumnado para establecer metas, tener un gran compromiso con las tareas y una gran capacidad para persistir en su logro.

- Comprensión oral y escrita: Los niños y niñas con altas capacidades suelen adquirir la lectura a edades bastante tempranas. En el uso del lenguaje oral suelen incorporar un vocabulario avanzado en comparación a los niños y niñas de su misma edad haciendo uso de estructuras lingüísticas complejas. Este vocabulario amplio y rico les permite tener buena expresión y comprensión oral.

3.2. CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES

Son diversos autores los que han identificado la presencia de aspectos emocionales y sociales característicos de las altas capacidades intelectuales. Dabrowsky en 1966 (citado por Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T., 2021) explicó el concepto de sobre-excitabilidad, determinando que este tipo de alumnado percibe los estímulos, los procesa y responde de forma más intensa. Dicha sobre-excitabilidad puede manifestarse en 5 áreas diferentes:

- Psicomotora: El alumnado con altas capacidades suele ser impulsivo, manifestando un elevado nivel de energía y curiosidad.

- **Intelectual:** Las altas capacidades están asociadas a un alto rendimiento intelectual. Este alumnado suele mostrar gran interés por algunos temas, así como una gran atención y habilidades de procesamiento. Sin embargo, en el aula pueden sentir aburrimiento en aquellas asignaturas o temas que no traten aquellos aspectos que pertenezcan a su foco de interés.

A esto hay que añadir que esta capacidad intelectual alta puede conllevar una gran tendencia al perfeccionismo que los lleva a tener altos estándares de sí mismos que, en caso no de alcanzarse, pueden provocar mayor riesgo de sufrir depresión, ansiedad e hipomanía. Finalmente, este tipo de alumnado suele tener más presión externa por alcanzar el éxito, lo que les genera mayor miedo al fracaso. Este miedo se puede manifestar en forma de ansiedad lo que puede desencadenar en un rechazo al sistema educativo, abandono escolar y trastornos del sueño.

- **Social:** França et al. en 2014 (citado por Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T., 2021) encontraron un repertorio más elaborado de habilidades sociales para los menores de alta capacidad que para los menores sin alta capacidad en todas las habilidades (responsabilidad, asertividad, autocontrol, evitación de problemas y expresión de sentimientos positivos) excepto en la empatía. Debido a esta ausencia de empatía tienden a considerar sus ideas como las correctas, lo que puede llevar a generar discusiones con el resto de los compañeros y compañeras, lo que termina desencadenando en un aislamiento social que afecta a la autoestima. Además, el alumnado con altas capacidades tiende a sentirse diferentes en sus gustos y focos de interés respecto al grupo de iguales, lo que le genera una gran inseguridad a la hora de afrontar situaciones sociales.
- **Imaginativa:** Una de las principales características de las Altas Capacidades Intelectuales es la creatividad, lo que permite a estos sujetos tener una gran capacidad para la creación y originalidad.

- Emocional: Usualmente estos y estas estudiantes suelen tener una gran complejidad emocional, que se manifiesta a través de reacciones intensas y cambios de humor que pueden desencadenar situaciones de ansiedad o depresión. Esta sobreexcitación emocional también se caracteriza por preocupación por los demás, timidez, miedo, ansiedad, dificultad para adaptarse al entorno e intensidad de los sentimientos. Finalmente, Derevensky determinó que las altas capacidades están asociadas a un mayor miedo y temor a las guerras, la violencia, la muerte y las enfermedades.

Por tanto, Dabrowsky en 1966 (citado por Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T., 2021) concluyó que esta sobre-excitabilidad produce una importante desregulación emocional, asociada a trastornos de atención, regulación el estado de ánimo (irritabilidad crónica, inestabilidad del humor y tormentas afectivas) y control del comportamiento (hiperactivación, impulsividad, agresión)

Por ello, este alumnado se convierte en un grupo de riesgo con más probabilidad de tener problemas, sociales y conductuales, teniendo más riesgo de sufrir problemas de salud mental relacionados con la depresión, ansiedad y autoestima.

3.3. DISINCRONÍAS

Díaz Morales, C. Y. (2019) determina que la disincronía consiste en la falta de sincronización entre el desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor del niño con altas capacidades. En su teoría Torrego, J. C. (2011) establece que las disincronías pueden agruparse en dos bloques distintos: internas o externas

1. Las **disincronías externas o sociales** tienen lugar entre el alumno y el entorno social que le rodea. Pueden ser de tres tipos:

-Disincronía niño-escuela: este tipo ocurre si el niño con altas capacidades tiene un desarrollo mental superior respecto a sus iguales. Al verse obligado a seguir un ritmo de estudios inferior al que sus capacidades le permiten, puede llegar a tener sentimientos de frustración o aburrimiento que pueden desencadenar resultados escolares bajos y fracaso escolar.

-Disincronía niño-familia: Hace referencia a una falta de sincronización entre las expectativas, valores, necesidades y acciones de la familia y las características, habilidades y necesidades específicas del niño con altas capacidades.

Estos alumnos suelen tener un desarrollo cognitivo, emocional y social más avanzado en comparación con sus compañeros y compañeras de la misma edad cronológica. De esta manera, suelen presentar intereses y necesidades diferentes, mayor sensibilidad a los estímulos y una mayor capacidad para procesar información.

La disincronía familia-niño ocurre cuando la familia no logra comprender las necesidades y características específicas del estudiante con AACC. Dentro de esta ausencia de comprensión puede haber una falta de apoyo emocional, de recursos educativos adecuados, de comprensión de las diferencias en la forma de pensar y de percibir el mundo y de adaptación en el entorno familiar para fomentar el desarrollo óptimo del niño.

Esta falta de sincronización puede generar tensiones y conflictos en la relación entre el niño y su familia. El niño puede sentirse incomprendido o frustrado, lo que puede afectar negativamente en su bienestar emocional y su desarrollo general.

-Disincronía niño-iguales: Se centra en la falta de comprensión entre el estudiante con altas capacidades y sus iguales. Las diferencias en el desarrollo cognitivo, emocional y social en comparación con sus compañeros hacen que suelen tener intereses diferentes, con pensamientos más abstractos y uso de un lenguaje más complejo. Estas diferencias pueden llevar a dificultades para relacionarse y comunicarse efectivamente con sus pares.

La disincronía niño-iguales puede manifestarse en diferentes formas. Por ejemplo, el niño superdotado puede sentirse aburrido o frustrado en situaciones sociales, ya que sus intereses y habilidades pueden no ser compartidos por sus compañeros. Puede haber dificultades para establecer conexiones significativas, encontrar amigos con los que pueda relacionarse o ser aceptado por el grupo.

2. Las **disincronías internas** suponen una falta de sincronización en el desarrollo interno de las habilidades o destrezas del niño o niña con altas capacidades:

-Disincronía entre inteligencia-psicomotricidad: Consiste en tener dificultades en el equilibrio o tener un desajuste entre el nivel de inteligencia cognitiva y el desarrollo psicomotor. En ocasiones, los niños con altas capacidades suelen tener un cociente intelectual superior respecto al resto de sus compañeros y compañeras, mientras que, en el desarrollo motriz esta diferencia no es tan notable.

Esta disincronía puede aparecer, por ejemplo, en la escritura ya que estos alumnos suelen mostrar una escritura más desordenada. Además, su procesamiento cognitivo es más rápido que la velocidad de escritura lo que provoca que sea un proceso más lento y complejo.

Esto puede conducir a una sensación de frustración o de ser diferente a sus compañeros en el ámbito físico afectando a su autoconcepto y a la relación con sus iguales. Por ello, usualmente los estudiantes con altas capacidades tienden a tener preferencia por las actividades de tipo intelectual y académico, por encima de los juegos físicos. Finalmente, pueden tener dificultades para integrarse en actividades que requieran habilidades motrices específicas.

-Disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual: La disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual en el contexto de las altas capacidades se refiere a la presencia de desequilibrios o desajustes entre las diferentes áreas del desarrollo cognitivo tales como el razonamiento lógico, el lenguaje, la memoria, o la resolución de problemas.

Los perfiles de altas capacidades suelen implicar un desarrollo cognitivo superior presentando fortalezas y debilidades. Esta disincronía puede afectar a la forma en que el niño se desenvuelve en diferentes contextos y actividades. Puede llevar a una sensación de frustración o incompreensión, ya que el niño puede destacar en ciertos aspectos mientras que en otros puede sentirse limitado o por debajo de sus iguales.

-Disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad: Hace referencia a una falta de equilibrio o desajuste entre el nivel intelectual superior y las características emocionales y afectivas. Los niños con altas capacidades pueden presentar características emocionales y afectivas intensas y complejas.

La disincronía entre la capacidad intelectual y la afectividad puede manifestarse de diferentes maneras. Por un lado, el niño superdotado puede experimentar una mayor sensibilidad emocional, una intensidad emocional más pronunciada y una mayor capacidad para percibir y comprender las emociones de los demás. Esto puede llevar a desafíos en la regulación emocional y a una mayor susceptibilidad al estrés y la ansiedad.

Además, puede existir una brecha entre las habilidades cognitivas avanzadas del niño y su capacidad para manejar y expresar sus emociones. Pueden tener dificultades para comunicar sus sentimientos, para adaptarse a los cambios emocionales rápidos o para establecer relaciones sociales sólidas debido a las diferencias emocionales y afectivas.

De esta forma, el alumnado con altas capacidades es un grupo muy heterogéneo. Por ello, a continuación, se muestra una tabla con las principales características de este alumnado:

Tabla 2. Características cognitivas y emocionales del alumnado con AACC

Características cognitivas	Memoria de trabajo Flexibilidad de pensamiento Autorregulación Vocabulario y léxico avanzado Creatividad Comprensión escrita avanzada Adquisición temprana de la lectura
Características emocionales	Perfeccionismo Ansiedad Miedo al fracaso Impulsividad Energía

	Curiosidad Asertividad Baja empatía Sobre-excitabilidad Timidez
Disincronías	Niño-escuela Niño-familia Niño-iguales Inteligencia-afectividad Desarrollo intelectual Inteligencia-psicomotricidad

4. ¿CÓMO SE ABORDAN LAS AACCS EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO?

4.1. MARCO NORMATIVO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad en los centros escolares se convierte en un imperativo de primer orden para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todo el alumnado y para construir, a su vez, una sociedad mucho más justa e igualitaria.

El marco normativo de atención a la diversidad en España es un conjunto de leyes, decretos y programas que tienen como objetivo garantizar una educación inclusiva y de calidad. El primer acercamiento a una educación pública, de calidad, democrática y equitativa que evita la exclusión social llegó con la LOGSE (1990) reconociendo la obligación del Estado de garantizar una educación para todos los niños y niñas, con un currículo flexible que evite las discriminaciones. A partir de ahí, las sucesivas leyes y reformas han tratado de incorporarse a los principios de atención a la diversidad, aunque no siempre con acierto.

En este sentido, el alumnado con altas capacidades tiene un desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor diferente al resto del alumnado por lo que de una atención especializada acorde a sus intereses, motivaciones y puntos fuertes.

En España y específicamente en Cantabria, se ha elaborado un marco normativo que asegura la atención a la diversidad de estos estudiantes, reconociendo su derecho a recibir una educación igualitaria. Este tiene como objetivo establecer los protocolos de identificación, evaluación y actuación para atender al alumnado con altas capacidades, asegurando y favoreciendo su desarrollo académico y personal.

La primera mención a las altas capacidades en la legislación educativa llegó en la Comunidad Autónoma de Andalucía, con la aprobación de la Ley 9/1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación, en la que se establece el objetivo general de mejorar y de complementar las condiciones de escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales por razón de sus capacidades de tipo físico, psíquico o sensorial, o asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, desde los principios de la normalización e integración escolar. Con el fin de llevar a cabo el desarrollo de esa ley se promulga el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales en los aspectos relativos a la escolarización, a las enseñanzas y al empleo de recursos humanos y medios materiales específicos. De esta forma, se regula la atención educativa de los alumnos que presenten altas capacidades, contemplando, para cualquier etapa educativa, medidas específicas de acción tutorial y adaptaciones curriculares para conseguir el desarrollo integral de sus capacidades.

A continuación, en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) se reconoce la atención de alumnos superdotados, así como la necesidad de establecer medidas para su identificación, evaluación y escolarización. En este sentido, las medidas de intervención que regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente aparecen completadas en el Real Decreto 943/2003 de 18 de Julio.

En los últimos años, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), estableció en su artículo 76 la necesidad de adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con

altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. De esta manera, reconoce la importancia de desarrollar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular para asegurar una educación individualizada.

A continuación, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se regula el currículo básico de la educación primaria en España apareció la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de todos los niños y niñas, incluyendo aquellos con altas capacidades. El decreto proporciona pautas para la flexibilización y el enriquecimiento curricular, permitiendo una respuesta educativa más adecuada a sus capacidades y ritmos de aprendizaje.

De esta forma, el abordaje de la atención a la diversidad a través de las sucesivas leyes y reformas políticas es innegable. Todas ellas, tratan de crear procesos de reflexión y revisión del sistema educativo para asegurar la participación de todos por igual, reestructurando las culturas, prácticas y políticas.

Por otro lado, La Comunidad Autónoma de Cantabria cuenta con un marco normativo específico para la atención a la diversidad. El primer documento en el que aparece reflejada la obligatoriedad de adoptar una educación inclusiva e integradora es en el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de Ordenación de la Atención a la Diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

Además, el Decreto 43/2018, de 4 de julio, que regula la atención a la diversidad y la inclusión educativa en Cantabria establece medidas para la identificación, evaluación y atención individualizada de los alumnos con altas capacidades, reconociendo su derecho a recibir una educación acorde a sus necesidades y potencialidades. Cabe destacar, que este decreto también destaca la importancia de la formación del profesorado en el ámbito de las altas capacidades.

Respecto a las normativas para la atención a la diversidad dentro de los centros escolares destacamos la Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la

Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria y la Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad. En ambas se recogen los procesos para elaborar dichos planes y las medidas contempladas.

El Plan de Atención a la Diversidad en Cantabria es una herramienta de planificación y coordinación para la atención a la diversidad, incluyendo al alumnado con altas capacidades. El plan establece estrategias y medidas específicas para la identificación y atención de estos estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y proporcionando apoyo educativo adicional cuando sea necesario.

En este plan, en la Comunidad Autónoma de Cantabria se contemplan los programas de Enriquecimiento Curricular (los cuales desarrollaremos en un apartado posterior) para el alumnado con Altas Capacidades: Este programa, implementado en Cantabria, tiene como objetivo brindar una respuesta educativa adaptada y enriquecedora a los niños con altas capacidades. Proporciona recursos, materiales y estrategias pedagógicas que permiten estimular y potenciar las capacidades y talentos de estos estudiantes. Además, el programa promueve la colaboración entre el profesorado, las familias y otros profesionales para asegurar una atención integral.

Asimismo, se encuentran Protocolos de Actuación para la identificación y actuación ante las altas capacidades. Estos protocolos establecen los procedimientos a seguir para la detección temprana, evaluación, orientación y seguimiento de los estudiantes identificados con altas capacidades. Dentro de las medidas contempladas en los procesos de atención a la diversidad el currículo de Educación Primaria reconoce las medidas ordinarias como prevención de las dificultades, las medidas específicas que dan respuesta a necesidades específicas y las extraordinarias para atender a las necesidades especiales del alumnado.

De esta forma, en el plano legislativo de Cantabria se contempla la atención a la diversidad como un aspecto esencial para garantizar una educación

inclusiva y de calidad para todo el alumnado, incluyendo programas y protocolos que hacen referencia explícita a las altas capacidades.

4.2. PAUTAS PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON AACCS

Una vez definidas y explicadas las altas capacidades y su abordaje dentro de la legislación educativa, a continuación, se expondrán de forma detallada los aspectos contemplados en la Orden EDU 5/2006 de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria y la Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad.

4.2.1. OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO

El primer paso para poder atender y dar respuesta al alumnado con Altas Capacidades consiste en iniciar un proceso de identificación que implique una actuación conjunta por parte de la familia y del centro escolar.

Durante este proceso se ha de observar si el estudiante muestra características y comportamientos asociados con las altas capacidades intelectuales:

- Utilización del lenguaje: amplitud de su vocabulario, precisión de los términos que emplea y complejidad de la estructura de sus frases.
- Elevada comprensión de ideas complejas y abstractas.
- Preguntas inusuales, originales, complicadas y/o llenas de madurez e intencionalidad.
- Habilidad para diseñar estrategias sistemáticas y múltiples para resolver problemas.
- Posibilidad de aprender con rapidez y facilidad cuando está interesado.
- Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas y soluciones a determinados problemas.

En este sentido, es esencial subrayar la importancia de una temprana identificación de los signos de alarma para asegurar un correcto desarrollo óptimo del estudiante. En el caso de que la familia o el profesorado identifique una cantidad significativa de estos indicadores básicos se iniciará la evaluación psicopedagógica del estudiante.

4.2.2. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La evaluación psicopedagógica es un proceso esencial para identificar y comprender las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades. A través de esta evaluación, se busca obtener una visión integral de sus capacidades y habilidades para proporcionarles una educación adaptada y enriquecedora.

Tal y como explicamos en el apartado 2, en su teoría Renzulli en 1978 (citado por Quílez y Lozano, 2020) defiende que las altas capacidades son un fenómeno conformado por distintas variables:

- Capacidad intelectual igual o superior a 130.
- Creatividad
- Persistencia en las tareas

El PAD (Plan de Atención a la Diversidad) se apoya en esta definición y considera que, para contemplar que un estudiante las presenta debe cumplir estos tres criterios. Por ello, la evaluación de las altas capacidades ha de realizarse desde un enfoque mixto que considere instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos y en la que participen todos los agentes implicados en el desarrollo del estudiante. Rodríguez y Díaz (2005) señalan las siguientes evaluaciones:

1. Test de inteligencia general

El uso de pruebas para medir el CI es un requisito esencial para el diagnóstico de las altas capacidades. Para ello, se aplican diferentes pruebas estandarizadas colectivas e individuales, entre las cuales, destacan por su importancia dos:

- Escalas de Inteligencia Wescher: En esta prueba se evalúan las habilidades cognitivas del estudiante (comprensión verbal, capacidad de razonamiento lógico y procesamiento visual). Tras conseguir un puntaje, éste se compara con el promedio de las personas de la misma edad para averiguar el cociente intelectual.

- Matrices Progresivas de Raven: Evalúan la capacidad de percepción visual, el razonamiento inductivo y la capacidad para identificar patrones y relaciones.

2. Test de aptitudes específicas

Estas pruebas valoran el desarrollo del alumno en distintas áreas como el lenguaje, la psicomotricidad, el potencial para el aprendizaje y las habilidades artísticas, numéricas, espaciales y verbales. Dos ejemplos de estas pruebas son:

-PMA: Aptitudes Mentales Primarias (Thurstone): Por medio de diferentes pruebas específicas se evalúan las aptitudes del estudiante en: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, memoria, velocidad perceptiva y habilidad espacial.

-Test de Aptitudes Diferenciales (Differential Aptitude Test-Fecha; Bennett, Seashore y Wesman): Evalúan las aptitudes del alumno en: razonamiento verbal, razonamiento numérico, habilidades mecánicas, habilidades espaciales, habilidades musicales y habilidades verbales.

3. Test de rendimiento

Estas pruebas evalúan los conocimientos académicos del estudiante en las diferentes áreas del aprendizaje. Permiten comprobar qué estándares del aprendizaje se han adquirido a cierta edad y en qué contenidos el estudiante se encuentra avanzado respecto a sus iguales.

4. Test de creatividad

La creatividad dentro de las altas capacidades es entendida como la capacidad para producir ideas nuevas y valiosas. Por ello, a través de distintas pruebas estandarizadas se valora la facilidad del alumno para generar ideas, la habilidad para encontrar soluciones a problemas o desafíos, la originalidad de sus ideas y el nivel de detalle de sus producciones creativas.

-Test de pensamiento creativo de Torrance: Su objetivo es identificar la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y la elaboración de ideas creativas por parte del estudiante a través de tareas variadas como dibujar, escribir historias, resolver problemas o encontrar soluciones a distintas situaciones

4.2.3. INFORME PSICOPEDAGÓGICO

Una vez determinadas las características y capacidades del estudiante a través de pruebas estandarizadas se procederá a realizar un informe psicopedagógico. Este constituye un documento en el que se refleja la situación evolutiva y educativa en diferentes contextos de desarrollo y enseñanza.

El primer lugar, se recogerán los **datos del alumno**, con relación a sus capacidades, aprendizaje o interacción social. El equipo de orientación del centro utilizará la información, previamente recogida por medio de las pruebas, así como nueva información conseguida a través de diferentes procedimientos, como pueden ser los testimonios de las familias y maestros, el historial académico u las observaciones en el aula para conseguir una visión integral acerca de:

1. Aspectos biológicos: A través de entrevistas con las familias y la lectura de los documentos del centro médico se conocerá el desarrollo prenatal y postnatal del estudiante.
2. Aspectos cognitivos: Se analizará el CI del estudiante, así como su velocidad de procesamiento de información, la capacidad de razonamiento, la concentración, la metacognición y la resolución de problemas. Estas nociones se adquirirán a través de entrevistas con las familias, el profesorado, la observación del estudiante y la aplicación de pruebas estandarizadas:
3. Historia académica: Por medio de entrevistas con la familia se conocerá la edad en la que el estudiante comenzó a leer, hablar o escribir.
4. Aspectos lingüísticos: El profesorado valorará el desarrollo del lenguaje a nivel fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

5. Evolución psicomotriz: Se requerirá información acerca de la motricidad general, el equilibrio, la tonicidad, el esquema corporal, la organización espaciotemporal, la coordinación visomotora y la lateralidad del estudiante.
6. Interacción social: A través de la observación directa en el aula y espacios de recreo, así como por medio de entrevistas con las familias, se conocerán las habilidades sociales del estudiante en diferentes contextos comunicativos.
7. Elementos de la personalidad: Implica conocer el autoconcepto, autoestima, intereses, motivaciones o autonomía del alumno.
8. Competencia curricular: Implica determinar los conocimientos que presenta el estudiante en las diferentes áreas curriculares respecto a los estándares marcados para su grupo cronológicos.

En segundo lugar, se requerirá conocer los **datos del contexto escolar**. En este apartado se analizarán las relaciones que se establecen en el grupo-clase, así como las interacciones que el alumno establece con el resto del alumnado y profesorado.

Finalmente, el informe psicopedagógico debe valorar los **datos del contexto familiar**, es decir, las características de la familia y del entorno que resulten relevantes para el desarrollo de la respuesta educativa.

5. INTERVENCIONES PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO CON AACCS

Tras identificar y evaluar al alumnado con AACCS es necesario adoptar medidas acordes a sus características específicas para atender a sus necesidades académicas y personales.

En los estudios de Barrera, Durán, González y Reina de 2008 (citado en Aguado, 2017) se reconocen las principales necesidades del alumnado con altas capacidades en el aula:

- Entorno que fomente su actitud creativa u originalidad.
- Flexibilización en los tiempos y ritmos de aprendizaje según intereses.
- Facilitar dinámicas que potencien la autonomía, independencia.
- Programación de tareas que le supongan nuevos retos.
- Favorecer la integración en el grupo-clase, fomentando el sentimiento de pertinencia, estima y respeto entre compañeros.
- Disponer de recursos educativos para mejorar la oferta ordinaria.
- Reconocer su trabajo, y animar hacia nuevos logros.
- Cultivar y ejercitar las habilidades sociales, aspectos de la personalidad, motivación.
- Adaptaciones de currículo con tareas con mayor nivel de dificultad, amplitud, labores de investigación.
- Evitar por completo tareas repetitivas.
- Planificación de hábitos y técnicas de estudios ajustadas a su rendimiento y potencial.

Existen dos medidas de uso generalizado en alumnado con AACC que tratan de atender a varios de estos objetivos. En concreto, aceleración y enriquecimiento. Los describimos a continuación:

5.1. ACELERACIÓN ACADÉMICA

La primera forma de atender las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades consiste en acortar el tiempo en el que un estudiante permanece en un nivel educativo o avanzar el nivel de los contenidos curriculares tratados en el aula. De este modo, la aceleración académica está conformada por las distintas estrategias aplicadas para proporcionar los procesos de enseñanza-aprendizaje a una edad cronológica más temprana mediante la adaptación del currículum educativo a las necesidades y características del estudiante.

Para poder llevar acabo esta intervención el estudiante debe presentar un CI superior a 130 y se deberán evaluar sus características personales, apoyo familiar, habilidades, intereses y estilos de aprendizaje. Asimismo, es aconsejable solo avanzar un curso para evitar desajustes emocionales, sociales

o académicos. En este sentido, Rodrigues y De Sousa (2012) identifican distintos tipos de aceleración o flexibilización:

1. Aceleración completa: Permite al estudiante progresar más rápidamente en el currículum de educación al poder acabar sus estudios con años de antelación.

- 1.1. Avanzar un curso o más:

Esta aceleración consiste en adelantar un curso al estudiante, en caso de que presente un CI por encima de la media de su edad cronológica, afectando a su desarrollo académico al tener conocimientos superiores a los exigidos en su curso escolar

Su principal desventaja reside en el riesgo que tiene el alumnado de presentar ausencia en ciertos conocimientos o destrezas básicas enseñadas durante el curso omitido. Además, se ha de tener en cuenta los problemas en las relaciones interpersonales y los procesos de socialización desencadenados por tener que forjar amistades con alumnado de edades superiores.

- 1.2. Admisión temprana:

Implica adelantar la admisión a Infantil o al primer ciclo de Primaria uno o dos años. Para tomar la decisión de forma correcta se deben de tener en cuenta ciertos criterios:

1. Precocidad intelectual: Se recomienda un CI de 130.
2. Coordinación viso-motora: Para tener una aceleración académica es necesario tener desarrolladas las habilidades básicas viso-motoras que permiten la realización de actividades como escribir.
3. Capacidad lectora: Es necesario que el estudiante tenga las habilidades lectoras fijadas en el currículum para el curso al que vaya a avanzar.
4. Madurez social y emocional adecuada: Para evitar problemas emocionales es necesario que el estudiante pueda adaptarse al curso y a las actividades de ese grupo.

Tras tener en cuenta estas medidas se procede a realizar un informe de un psicólogo escolar u orientador que decidirá cuál es la mejor intervención para el estudiante. Una vez confirmada la predisposición para realizar la aceleración académica, se ha de tener en cuenta al profesor o profesora que incorporará este estudiante al aula, así como el apoyo familiar que recibe el estudiante.

Todas estas medidas han de incorporarse para evitar una inadaptación del estudiante al aula ya que, esta flexibilización, puede implicar para el alumnado avanzado problemas de socialización o de relaciones interpersonales al tener que asistir al aula con compañeros y compañeras mayores. Asimismo, el hecho de avanzar de curso implica una mayor responsabilidad y demanda académica, con reducción de horas de juego y actividades extraescolares lo que, debido su edad, puede producir estrés, bajo rendimiento académico y desajuste social.

Aun teniendo en cuenta los aspectos negativos de la aceleración académica anteriormente citados, no se pueden obviar los beneficios alcanzados tras esta intervención educativa. En el estudio de Van Tassel-Baska de 1986 (citado en Touron, 1996) se vio que los alumnos y alumnas con flexibilización académica mejoran su motivación, confianza y conocimientos, completando su formación académica antes y reduciendo el costo de su educación superior.

2. Aceleración parcial: Permite al alumno avanzar en un área o contenido en el que se encuentre más avanzado respecto al grupo ordinario.

2.1. Avanzar omitiendo una materia:

En esta situación el o la estudiante puede asistir a una asignatura, usualmente matemáticas, lengua o idiomas, con una clase de un curso superior para profundizar en sus conocimientos o destrezas. En esta intervención, el alumnado podrá cursar la mayoría de las materias con su grupo clase, exceptuando aquellas en las que sus habilidades sean superiores respecto al grupo ordinario.

2.2. Compactación curricular:

Permite adaptar el currículo ordinario para facultar al estudiante cumplir en menos tiempo la etapa escolar tras ya haber adquiridos los conocimientos.

5.2. ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

El segundo método de intervención de las Altas Capacidades Intelectuales consiste según Pomar et al (2014) en modificar el contenido y la metodología utilizada durante los procesos de enseñanza-aprendizaje para adaptarlas a los intereses, capacidades y aptitudes del alumnado. De este modo, el estudiante tiene la oportunidad de profundizar en ciertos contenidos más allá de lo marcado en el currículo ordinario, logrando la personalización e individualización de la enseñanza. En su estudio Pomar et al (2014) establece los siguientes tipos de enriquecimiento:

- Enriquecimiento curricular: Esta adaptación se centra en modificar el currículo aplicando medidas o diseñando programas de intervención dentro del aula ordinaria. Modifican el contenido a enseñar, el cómo se enseña y su evaluación. Las adaptaciones curriculares pueden ser de dos tipos:
 1. Horizontales: Aumentan la dificultad de los contenidos tratados en el grupo ordinario, sin incorporar conocimientos de cursos superiores. Un ejemplo sería tratar en matemáticas las mismas operaciones que el resto del alumnado, pero con problemas cuya formulación sea más compleja.
 2. Verticales: Se centran en aumentar la dificultad de los contenidos incorporando temario relativo a cursos superiores.

- Enriquecimiento extracurricular: Se basa en el diseño de actividades o programas de intervención centrados en las habilidades, aptitudes y capacidades del alumnado. Dentro de este tipo de enriquecimiento, destacan los modelos de Renzulli y Gardner explicados a continuación:
 1. Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli (Renzulli, 1997): Este modelo se centra en la consideración de las habilidades, intereses y capacidades de cada estudiante, con el objetivo de lograr procesos de enseñanza motivadores y eficaces. Para ello, se proponen tres tipos de enriquecimiento:

- Enriquecimiento tipo I:

Se centra en proporcionar al alumnado una gran variedad de temas o aficiones, que resulten motivadores, no presentes en el currículo oficial. Un método para materializar este enriquecimiento dentro del centro escolar sería a través de charlas, debates o cursos de poca duración.

- Enriquecimiento tipo II:

Se focaliza en la formación y desarrollo del pensamiento creativo, la resolución de problemas, el análisis de datos y las habilidades de investigación o comunicación. Usualmente, este enriquecimiento refuerza los focos de intereses descubiertos durante el enriquecimiento de tipo I. De este modo, se basa en proporcionar formación específica acerca del tema o área que hayan seleccionado previamente.

- Enriquecimiento tipo III:

Se basa en la asunción del rol de investigador o profesional por parte del alumnado en aquel tema o contenido por el cual hayan mostrado interés. Su finalidad es adquirir un alto nivel de conocimiento acerca del tema y el proceso realizado, así como realizar un producto final de forma individual o grupal. A través de la creación de este producto final de interés para el alumnado, este enriquecimiento busca desarrollar las habilidades de planificación, toma de decisiones o gestión del tiempo.

2. Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983,1995): Esta teoría defiende la inteligencia como un constructo formado por la inteligencia musical, la naturalista, la corporal e inteligencia intra e interpersonal. Desde este enfoque, el modelo de las inteligencias múltiples se utiliza como propuesta de enriquecimiento al ofrecer al alumnado diversas oportunidades para mostrar el talento y realizar el procesamiento cognitivo desde cada inteligencia. Su finalidad es adaptar los procesos de enseñanza en función de las inteligencias de cada estudiante, favoreciendo la adquisición de los contenidos.

En la siguiente tabla se muestra una pequeña descripción que las medidas anteriormente citadas:

Tabla 3. Medidas organizativas/ curriculares para el alumnado con AACC

Aceleración	Completa	Avanzar un curso: Permite al estudiante avanzar un curso escolar si tiene conocimientos superiores a los exigidos en su curso.
		Admisión temprana: Implica adelantar la admisión a Infantil o al primer ciclo de Primaria uno o dos años.
	Parcial	Omitir una materia: Permite al estudiante asistir en algunas materias a clases de cursos superiores.
		Compactación: Permite al estudiante acabar la etapa escolar en menos tiempo compactando las materias.
Enriquecimiento	Curricular	Horizontal: El estudiante aprende lo mismo que el resto del grupo-clase, pero aumentando la dificultad de los contenidos.
		Vertical: Se incorporan contenidos en el aula ordinaria propios de cursos superiores.
	Extracurricular	Renzulli: Se centra en proponer programas de intervención centrados en las habilidades y capacidades de cada estudiante. El alumnado podrá trabajar sobre temas que resulten de su interés y afición.
		Gardner: Se basa en adaptar los procesos de enseñanza a las habilidades e inteligencias de cada alumno.

6. CONCLUSIONES

El presente TFG tenía como objetivo realizar un acercamiento al concepto de altas capacidades, la importancia de una temprana identificación y las claves para llevarla a cabo. A partir de una profunda revisión teórica acerca de estos conceptos he de destacar las siguientes conclusiones:

- No existe consenso acerca de la definición de altas capacidades, sino que hay varios modelos y términos que tratan de dar respuesta a este interrogante. Sin embargo, puede concluirse que las altas capacidades son un compendio de diferentes habilidades que se manifiestan en un CI de 130, rendimiento alto y persistencia en las tareas.
- El alumnado con altas capacidades es un grupo heterogéneo, que puede presentar diferentes características cognitivas y socioemocionales.
- Es necesaria una identificación temprana de las Altas Capacidades Intelectuales para poder abordar las necesidades de este alumnado y para poder promover su bienestar a través de una correcta intervención educativa.
- El proceso de identificación es complejo y ha de valorar aspectos como el apoyo familiar y el entorno que rodea al alumno.
- La atención educativa debe tener en cuenta el plano socioemocional: El alumnado con altas capacidades puede presentar sobre-excitabilidad, así como dificultad para afrontar las emociones complejas que comprenden. Por ello, el refuerzo educativo también debe centrarse en brindar apoyo emocional, promover habilidades sociales y proporcionar estrategias de bienestar emocional.
- La aceleración académica permite satisfacer las necesidades intelectuales de los estudiantes con altas capacidades, brindándoles desafíos académicos adecuados a su nivel. Esto puede llevar a un

mayor rendimiento académico y a una mayor motivación y confianza. Sin embargo, también se deben tener en cuenta los posibles contras, como el riesgo de aislamiento social, los desajustes emocionales o una brecha de conocimiento en ciertas áreas. Por lo tanto, es esencial implementar la aceleración teniendo en cuenta las características socioemocionales del estudiante y el apoyo familiar.

- El enriquecimiento curricular proporciona oportunidades para desarrollar habilidades avanzadas y para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en los estudiantes con altas capacidades mediante la individualización y personalización de la enseñanza. Es una medida que permite que cada estudiante desarrolle sus capacidades y aficiones, sin embargo, requiere de recursos y formación adicional por parte del profesorado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algaba Mesa, A., & Fernández Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.
- Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J., & Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.
- Blumen, S. (2015). Abraham Tannenbaum: 1924-2014. *Revista de Psicología (pucp)*, 33(1), 231- 234. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Castelló, A., & Batlle, C. (1998). “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo”. *Faisca: revista de altas capacidades*, nº. 6, 26-66.
- Comes, G., Díaz, E., de la Rosa, A. L., & Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1).
- de Santayana Sanz, R. P. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Faisca: revista de altas capacidades*, (9), 126.
- Domínguez Rodríguez, P., & Pérez Sánchez, L. F. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Estadísticas de Educación. EDUCAbase.* (s. f.).
http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022/otros//10/&file=altascap_01.px&type=pcaxis

- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. N. York, basic book. (Versión castellana (2001)): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento. *Revista de Educación*, 368, 66-91.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Navío, N. A. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Definición de superdotación. Recuperado de: <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,igual%20o%20superior%20a%20130>.
- Pardo de Santayana Sanz, R. (2002). El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico.
- Pomar Tojo, C. M., Calviño Santos, G., Irimia Nores, A., Rodríguez Cao, L., & Reyes Quintela, L. (2014). LOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO: DESARROLLO INTEGRAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 27-32.
- Quílez Robres, A., & Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa*, 69-85.
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*.
- Rodríguez, L., Díaz, O.(2005). Identificación de alumnos con altas capacidades cognitivas. *Revista Galega de Ensino*, 47. 1159-1162

- Rodrigues Maia-Pinto, R. y de Souza Fleith, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)* , 30 (1), 189-214.
- Salmón, I. H., & Premia, S. R. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).
- Sánchez, L. (2015). La teoría de las inteligencias múltiples en la educación. *Sección de Investigaciones de la Universidad Mexicana*, 1-14.
- Tejera, J. P., del Rosal, Á. B., & Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51
- Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., ... & Zariquiey, F. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. *Un modelo de respuesta educativa*, 89-124.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.