



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES E IDENTIFICACIÓN DE SUS NECESIDADES

QUALITATIVE ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF PEOPLE WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES AND IDENTIFICATION OF THEIR NEEDS

AUTORA: MARTA SÁNCHEZ ANDREA

DIRECTORA: PAULA ODRIÓZOLA GONZÁLEZ

Fecha:

V.ºB.º Director /a



V.ºB.º Autor/a

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2.1. Conceptualización del término de Altas Capacidades Intelectuales	6
2.2. Características del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales	8
2.2.1. Características cognitivas	9
2.2.2. Características metacognitivas	9
2.2.3. Características no cognitivas	10
2.3. Modelos explicativos de las Altas Capacidades Intelectuales	12
2.3.1. Modelos basados en las capacidades.....	12
2.3.2. Modelos basados en el rendimiento.....	13
2.3.3. Modelos cognitivos	14
2.3.4. Modelos socioculturales.....	15
2.3.5. Teoría de las Inteligencia múltiples	16
2.4. Consecuencias de las Altas Capacidades Intelectuales: necesidades	17
2.4.1. Necesidades en el entorno educativo	18
2.4.2. Necesidades en el entorno socio-emocional.....	19
2.4.3. Necesidades en el entorno familiar	20
3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO	22
4. INVESTIGACIÓN	23
4.1. Diseño metodológico	23
4.2. Estudio de caso	23
4.3. Estructura conceptual del Estudio de Caso	24
4.3.1. Contextualización del caso	24
4.3.2. Selección del caso: participantes	25
4.3.3. Definición de los problemas de investigación	26
4.3.4. Declaraciones temáticas	26
4.3.5. Formulación de las preguntas informativas	27
4.3.6. Descripción de categorías.....	28
4.4. Técnica de recogida de datos	29
5. RESULTADOS	30
6. CONCLUSIONES	43
6.1. Necesidades educativas según la experiencia de personas con AACC	43
6.2 Bondades y limitaciones del TFG	44
6.3. Futuras líneas de trabajo	45

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
8. ANEXOS.....	54
ANEXO A. Datos estadísticos de los participantes.....	54

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	1.	Tópicos de investigación y preguntas	
informativas.....			27

RESUMEN / ABSTRACT

RESUMEN

El presente trabajo desarrolla una investigación cualitativa sobre la experiencia educativa de personas adultas diagnosticadas de Altas Capacidades Intelectuales. El propósito principal es determinar sus necesidades educativas, bajo un estudio de caso integrado por treinta y tres participantes diagnosticados. Para ello, la recogida de información se realiza mediante un cuestionario y las respuestas de los sujetos permiten ahondar en diferentes tipos de necesidades educativas: medidas educativas de apoyo y diagnóstico, metodológicas, organizativas, la práctica docente y estilos de aprendizaje. Se concluye la necesidad de diagnóstico temprano y una buena formación docente para dar respuesta a las necesidades educativas de estos sujetos durante su trayectoria escolar.

PALABRAS CLAVE: Altas Capacidades Intelectuales, necesidades educativas, metodología cualitativa, experiencia académica, estudio de caso.

ABSTRACT

This work develops a qualitative research into the educational experiences of adults diagnosed with High Intellectual Abilities. The main purpose is to determine their educational needs through a case study comprising thirty-three diagnosed participants. For this, information is collected by means of a questionnaire, and the participants' responses allow us to delve into different types of educational needs: support and diagnostic educational measures, methodological and organizational aspects, teaching practices, and learning styles. The conclusion emphasizes the need for early diagnosis and effective teacher training to address the educational needs of these individuals throughout their academic journey.

KEYWORDS: High Intellectual Abilities, educational needs, qualitative methodology, academic experience, case study.

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACC) es definido por la resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, como “aquellos que presentan precocidad, talento específico o sobredotación intelectual” (p. 2).

Actualmente, en España hay 46.238 alumnos diagnosticados de Altas Capacidades Intelectuales de los 7.814.316 totales escolarizados, por tanto, suponen el 0,60% del total. Sin embargo, se cree que más de 600.000 alumnos con AACC escolarizados no reciben apoyo educativo (Sanz Chacón, 2024). Concretamente, en la Comunidad Autónoma de Cantabria, en el curso 2022-2023 se ha incrementado un 61,7% el alumnado identificado, debido a la mejora en evaluación y reconocimiento iniciado en 2021-2022 (Sánchez, 2024).

Recientemente, dentro del ámbito educativo, se ha reconocido la conveniencia de la identificación de las necesidades del alumnado, en particular del identificado con Altas Capacidades Intelectuales, con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas, ofreciendo una atención y apoyo para lograr el desarrollo integral del mismo. Así, los estudios sobre este colectivo, se centran principalmente en los factores que influyen en el desarrollo de estos sujetos. Se abordan los agentes sociales, familiares y educativos. Sin embargo, es preciso señalar el exceso de investigaciones que surgen de una visión externa para el estudio de las características y comprensión del constructo AACC. Existe, por tanto, una falta de información sobre las necesidades de las personas con AACC, concretamente, durante su escolarización, y la necesidad de sondear información sobre sus propias experiencias, testimonios y vivencias.

Por ello, el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) tiene el objetivo de representar y dar protagonismo a los testimonios de personas con Altas Capacidades Intelectuales para el estudio de las necesidades educativas de las mismas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualización del término de Altas Capacidades Intelectuales

No existe una manera plenamente correcta de definir el concepto de Altas Capacidades Intelectuales (Pfeiffer, 2015). Actualmente, coexisten diversos modelos conceptuales que dificultan un consenso para conceptualizar dicho constructo (Arocas et al., 2002).

La Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST, 2024) define a las personas con AACC como aquellas que poseen una capacidad mayor en el proceso de aprendizaje, además de una manera de aprender totalmente diferente que los distingue del resto de sus iguales y que, por tanto, requiere de un procedimiento educativo diferenciado. Pese a que las personas con AACC no son homogéneas, el único aspecto en común es la rapidez de aprendizaje y la curiosidad por saber en detalle todo lo que realmente les motiva (AEST, 2024). Así, resulta verdaderamente eficaz considerar las fortalezas de un talento concreto que sencillamente afirmar que un individuo es superdotado. Asimismo, la cuestión realmente importante reside en tener los recursos materiales y humanos para impulsar, reconocer y responder correctamente a cualquier individuo que muestre o pueda mostrar una capacidad notable, estimable o extraordinaria (Tourón et al., 1998).

Debido a la heterogeneidad de este grupo, no todos los sujetos con AACC van a mostrar idénticamente sus habilidades creativo-productivas, las expresarán de diversas maneras según el contexto (familiar, educativo, lúdico...), la personalidad del sujeto y, por ende, sus intereses y emociones (AEST, 2024). Por consiguiente, resulta indispensable fomentar la inteligencia y el talento desde lo emocional para fortalecerlos ante el desconocimiento y la desinformación (Pérez, 2007).

El estudio y conceptualización de las Altas Capacidades Intelectuales, resulta un campo relativamente reciente en España, se ha ido desarrollando en

los últimos años con el objetivo de establecer unas bases psicológicas y pedagógicas que guíen correctamente el reconocimiento y la respuesta educativa de este alumnado (Hernández y Gutiérrez, 2014). En concreto, en la comunidad autónoma de Cantabria hasta el curso escolar 2018-2019, no se inició el Programa de Apoyo a la Detección y Atención Educativa Inclusiva del ANEAE por Altas Capacidades, donde se asesora al profesorado sobre la detección de esta necesidad y se presentan recursos para atenderla inclusivamente (Puente y García, 2024).

Las Altas Capacidades engloban diferentes categorías. Según el modelo de Castelló y Battle (1998), el vigente en la normativa de Cantabria, dicho constructo se concreta en tres categorías: superdotación intelectual, talento y precocidad. Es importante señalar que el mencionado modelo destaca el talento desde un plano contextual; es decir, se desvincula del Cociente Intelectual (CI) para incluir caracteres emocionales y cognitivos de los sujetos con altas capacidades (Puente y García, 2024).

A continuación, se detallarán las tres categorías o perfiles intelectuales que abarcan las Altas capacidades:

- Sobredotación Intelectual: los individuos demuestran una notable capacidad intelectual en cualquier ámbito concreto. Además, disponen de convenientes medios para un correcto procesamiento y, consecuentemente, la resolución eficiente de cualquier problema (Castelló, 1995). Las habilidades cognitivas (razonamiento lógico, matemático y verbal, aptitud espacial y gestión de memoria) tienen que ir asociadas a una elevada creatividad y tener un mayor percentil que 75 en el CI.
- Talento: los sujetos que muestran rendimientos particulares excepcionales en algún componente de la estructura intelectual (Castelló, 1996). Hay tres tipos de talentos: simples, múltiples y complejos (Puente y García, 2024):

- *Talentos simples*: el individuo destaca en un solo tipo de inteligencia. Los talentos simples son: el verbal, creativo, lógico, matemático, espacial y social.
 - *Talentos múltiples*: el individuo sobresale en dos o más factores concretos o talentos simples.
 - *Talentos complejos*: el individuo muestra una inteligencia sobresaliente en varios de los factores concretos. Puede ser en el ámbito académico, combinando talentos simples (verbal, gestión de la memoria y lógica); y en el ámbito artístico-figurativo, destacando en los talentos de creatividad, razonamiento lógico y aptitud espacial.
- **Precocidad**: los sujetos disponen de la capacidad de alcanzar antes los recursos intelectuales cognitivos. No obstante, se distingue de la superdotación y el talento porque estos son fenómenos cognitivos definitivos tras concluir la maduración cognitiva (Castelló, 1995).

2.2. Características del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales

Las personas con altas capacidades intelectuales, como ya se ha mencionado, son heterogéneas entre sí; sin embargo, es posible elaborar una recopilación de sus principales características. Estas están organizadas en las cuatro áreas significativas de su crecimiento y desarrollo: cognitivo; imaginación, pensamiento divergente y creatividad; interés e implicación en el trabajo; y social y emocional. Cabe destacar que puede mostrarse progreso desigual entre las mismas, es decir, una disincronía entre estas (Puente y García, 2024).

El estudio de las diferentes características y variables cognitivas posibilita un acercamiento más transigente a la esencia multidimensional de las AAC. Las líneas de investigación se han centrado principalmente en el examen de características cognitivas; metacognitivas; la creatividad, el pensamiento divergente y la imaginación; socioemocionales y motivación e implicación en la tarea (Hernández y Gutiérrez, 2014).

2.2.1. Características cognitivas

En cuanto a las características cognitivas, siguiendo a Puente y García (2024), la población con AACC destaca por:

- Gran aptitud para manipular y operar con símbolos. Se pone de manifiesto mediante la ágil resolución de problemas, la precocidad en el aprendizaje de la lectura y el uso de estructuras y conceptos complejos.
- Gran habilidad para conservar, entender, interpretar, pluralizar y difundir la información. Son capaces de recordarla rigurosa y rápidamente, además de establecer relaciones eficientemente.
- Elevada capacidad de concentración, atención mental y persistencia. Variable dependiendo de su interés por la materia a trabajar. Un estudio de Navarro et al. (2006) donde se estudiaban las diferencias en atención mental entre el alumnado con un cociente intelectual (CI) elevado y moderado evidenció que aquellos que tenían un mayor CI alcanzaron una mayor puntuación que los que tenían un CI moderado.

2.2.2. Características metacognitivas

Siguiendo a Puente y García (2024), con respecto a las habilidades metacognitivas, el conocimiento y su propio control, se encuentran:

- Metamemoria: guardan y evocan con agilidad la información de la memoria a largo plazo (MLP), puesto que son conocedores de la articulación de la misma. Comprueban la información reciente con la ya adquirida y esto les posibilita el reconocimiento, identificación y anticipación (Torrego et al., 2011). Asimismo, su método de recuerdo es reconstructivo.
- Flexibilidad: gestionan y lidian con un problema y son capaces de resolverlo adaptándose a los cambios. Así, utilizan la mejor estrategia y hacen uso de conocimientos previamente adquiridos para dar respuesta a cuestiones complicadas.

- Autorregulación: modificación de su comportamiento según las exigencias del contexto. Un estudio de Calero et al. (2007) mostró que el alumnado con AACC evidenció una capacidad superior para rechazar las distracciones durante la realización de una tarea.

Es destacable señalar que Pérez et al. (2000) mostraron la existencia de diferencias en inteligencia y rendimiento académico de chicos y chicas con altas capacidades intelectuales. Concretamente, las chicas lograron puntuaciones mayores en los percentiles del cociente intelectual, mientras que los varones manifiestan un rendimiento académico superior a las chicas.

2.2.3. Características no cognitivas

Por otro lado, la población con AACC también posee características no específicamente cognitivas como la creatividad, el pensamiento divergente y la imaginación (Puente y García, 2024):

- Creatividad: es indispensable que desde temprana edad tengan oportunidad de expresar sus aprendizajes personal, singular y curiosamente, dando respuestas creativas, haciendo uso del humor y la fantasía (Torrego et al., 2011). No obstante, la creatividad también puede ser manifestada en la rama artística o en su manera de vestir.
- Gran imaginación: en relación con la creatividad, demuestran una alta capacidad para inventar nuevas ideas exclusivas e impresionantes. Asimismo, persiguen la innovación en la realización y planteamiento de las actividades.
- Facilidad de pensamiento y coordinación de conocimientos e ideas: elevada capacidad para producir soluciones diferentes para un mismo asunto.
- Curiosidad: realizan preguntas para conocer y conseguir respuestas a sus dudas. Generalmente, a temprana edad dichas cuestiones suelen ser insólitas para su desarrollo. Asimismo, como ya se ha mencionado, demuestran una gran concentración, observando, mirando y analizando su alrededor.

Continuando con las características no cognitivas, las personas con AACC destacan por una serie de variables del ámbito afectivo, social y emocional. Cabe destacar que este campo de análisis es bastante reciente en las investigaciones de este colectivo y, por tanto, tiene como fin la comprensión de la esencia multidimensional del constructo (Hernández y Gutiérrez, 2014). Algunos de los rasgos más característicos, siguiendo a Puente y García (2024), son:

- Autonomía e individualización de las opiniones de la sociedad. Su curiosidad les exige conocer el porqué de todo aquello que les interese y, por tanto, solucionar sus problemáticas originalmente. Muestran una tendencia hacia la inconformidad (Torrego et al., 2011).
- Gran sentido de la justicia y la moral. Defienden y luchan por la justicia, igualdad y paz y, por ende, discrepan y se oponen frente a las injusticias. Asimismo, debaten sobre las leyes y normas sociales vigentes. Demuestran una alta sensibilidad en cuanto a ellos mismos y a los otros (Torrego et al., 2011).
- Uso de las figuras retóricas. A temprana edad hacen uso de la ironía y de un humor inusual a su desarrollo.
- Autopercepción de las competencias socioemocionales alta, incluso superior a la del resto de la población en los ámbitos de adaptabilidad, inteligencia interpersonal y social-emocional (Prieto et al., 2008).
- Perfeccionistas. Exigencias sobre su propia mejora y perseverancia, manifestando una intensa autocrítica debido a que suelen aspirar a destacar y sobresalir (Torrego et al., 2011). Por ende, puede producir una baja comprensión y flexibilidad ante la frustración.
- Oportunidad de expresar sentimientos de intranquilidad o ansiedad. En un estudio de López y Sotillo (2009) hallaron diferencias en la variable “baja ansiedad”, en beneficio del alumnado con AACC frente al alumnado sin esta necesidad.

Finalmente, dentro de las características no cognitivas del alumnado con altas capacidades encontramos su alta motivación, implicación e interés en las tareas (Puente y García, 2024):

- A temprana edad manifiestan unos intereses impropios de su edad.
- Elevado grado de motivación intrínseca. Definida por algunos autores como la verdadera motivación (Ambrose y Kulik, 1999), es aceptar un problema como un desafío personal y sin esperar un premio o compensación por hacerlo (Jiménez, 2007). Demuestran, por tanto, constancia y disposición por sus tareas, especialmente, cuando estas son de su encanto.
- Liderazgo dentro de un grupo. En las etapas educativas, pueden mostrar problemas de comunicación con sus iguales y, por ello, frecuentemente se relacionan con personas de mayor edad para poder dialogar sobre temas de su interés.

2.3. Modelos explicativos de las Altas Capacidades Intelectuales

Como ya se ha mencionado anteriormente, la conceptualización, estudio y definición de las Altas Capacidades Intelectuales es muy amplia y variada. Así, durante los últimos años se han presentado diversos modelos y enfoques, propuestos por diferentes autores, que cimentan el marco teórico de dicho constructo (Torrego et al., 2011). Por consiguiente, es indispensable efectuar un análisis de los modelos explicativos más destacados. Primeramente, se expondrán en una primera categorización realizada por Mönks y Mason (1993), cuatro modelos elementales basados en: capacidades, rendimiento, cognitivos y socioculturales. Posteriormente, se formularán otros cuatro modelos más recientes que tienen como objetivo perfeccionar y potenciar a los anteriores. Estos son: modelo diferenciado de superdotación y talento, modelo global de la superdotación, modelo psicosocial de «filigrana» y el modelo explicativo de la superdotación (Torrego et al., 2011).

2.3.1. Modelos basados en las capacidades

En cuanto al primer bloque, modelos basados en las capacidades, se hallan cuatro autores y enfoques distintos (Puente y García, 2024):

- Terman (1954). Este autor reconoce las altas capacidades basándose única y exclusivamente en la inteligencia y, por tanto, en el cociente intelectual. Asimismo, se limita al estudio y medición de la inteligencia, fijando su criterio en un CI superior a 140.
- Marland (1972). Este enfoque delimita a las personas con AACC como aquellas que debido a sus sensacionales capacidades pueden desarrollar realizaciones extraordinarias.
- Taylor (1978). Este autor reprocha el sistema de detección para determinar las AACC, puesto que, este debe ser mucho más amplio y complejo para poder evaluar todas las capacidades de este constructo.
- Cohn (1981). Este modelo diferencia entre las habilidades básicas generales y las capacidades concretas que obedecen a las básicas en las que se puede expresar el talento.

2.3.2. Modelos basados en el rendimiento

Los modelos basados en el rendimiento proponen que la población con AACC requiere de un determinado nivel de talento o capacidad como una particularidad indispensable. Sin embargo, este criterio no es esencial ni le restringe para alcanzar un alto rendimiento (Prieto, 1997). Los enfoques más representativos de este modelo son, según Puente y García (2024):

- El modelo de los tres anillos, Renzulli (1978). El autor establece tres variables: la inteligencia superior a la media (alejándose del realce de la definición en la inteligencia), la creatividad y la motivación o compromiso por la tarea. Ninguno de los tres criterios por sí mismo es suficiente para definir las AACC, los tres tienen la misma importancia. No obstante, es fundamental señalar que la motivación y la creatividad son las características que no siempre tienen que estar presentes o ausentes (dependen del contexto). Así, en este modelo, las personas con AACC tienen o fomentan diversas capacidades que pueden emplear útil y beneficiosamente en diferentes contextos de la vida (Torrego et al., 2011).

- Feldhusen (1986). Este autor defiende que las altas capacidades radican en una tendencia e interés psicológica y física por aprender y, por tanto, en un rendimiento académico mayor durante la etapa educativa y en una alta productividad en la adultez.
- Gagné (1991). Diferencia la superdotación y el talento. La primera es una capacidad superior a la media en uno o más campos de la aptitud humana, mientras que el talento se corresponde con un mayor rendimiento a la media (Gagné, 1991).

2.3.3. Modelos cognitivos

Estos pretenden conocer qué estrategias y procesos cognitivos se utilizan cuando se ejecutan actividades de un nivel mayor. Por ende, se pueden descubrir los procedimientos de funcionamiento intelectual que acostumbran a emplear la población con AACC (Torrego et al., 2011). Se destacarán tres de las teorías más características de estos modelos (Puente y García, 2024):

Teoría implícita de la superdotación intelectual, Sternberg (1993). Esta teoría defiende que una persona con AACC debe demostrar al menos cinco criterios. Estos son (Jiménez, 2000):

- Criterio de excelencia: el individuo destaca entre sus iguales en una o más capacidades útiles y productivas.
- Criterio de rareza: el sujeto demuestra un mayor nivel en una magnitud calificada como inusual entre sus iguales.
- Criterio de productividad: las capacidades de alto nivel del individuo deben pasar a la productividad latente.
- Criterio de demostrabilidad: las magnitudes que demuestran que dicho sujeto presenta altas capacidades deben ser medidas por medio de instrumentos legítimos.
- Criterio de valor: la magnitud o magnitudes en las que el individuo destaca deben ser beneficiosa para este y su entorno.

En 2005, el mismo autor, Sternberg, realiza el modelo WISC, como guía para reconocer a los individuos con altas capacidades. Se concreta en cuatro partes (Sternberg, 2005):

- W de Wisdom, “excelencia” o “sabiduría”. Saber hacer uso de la creatividad y cognición para conseguir un equilibrio emocional a todos los niveles: intrapersonal, extrapersonal e interpersonal.
- I de Inteligencia. Capacidad de enseñanza y adecuación.
- S de Síntesis. Representa la unión de todas las partes en una sola.
- C de Creatividad. Saber hacer uso de la inteligencia y cognición para responder ante las diferentes situaciones que se van presentando en la vida.

Borkowski y Peck (1986). Estos autores resaltan la significación de la metacognición (como la metamemoria o procedimientos metacognitivos de planificación) para poder comprender las ejecuciones de la población con altas capacidades (Arocas et al., 2009).

2.3.4. Modelos socioculturales

Finalmente, dentro de la categorización realizada por Mönks y Mason (1993), se encuentran los modelos socioculturales. Este enfoque defiende que la sociedad y cultura definen en cada momento qué se percibe como sujeto con AACC y cómo el contexto (social y familiar) favorece o entorpece el progreso (Camacho, 2016).

A continuación, se expondrán los enfoques más destacables de este modelo, según Puente y García (2024):

- Modelo psicosocial de Filigrana. Las altas capacidades conllevan que el sujeto demuestre un rendimiento mayor a la media en cinco componentes (capacidad general, capacidad específica, motivación y autoconcepto, influjos del contexto y factor suerte) interrelacionados. Si hay una carencia de uno de ellos, el resto no la puede equilibrar y, además, se requiere de un mínimo en cada uno de ellos (Tannenbaum, 1997). La creatividad es

el resultado de los componentes anteriores. Así, las altas capacidades solo se podrán demostrar y manifestar en la adultez ya que, es la repercusión de la creatividad y la sociedad del momento (Peñas, 2006).

- Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación, Möks y Van Boxtel (1992). Estos autores abogan por la educación de los menores con AACC en aulas ordinarias, con distintos modelos de agrupamiento comprometiendo tanto al propio educando, como a los educadores y el resto de la comunidad educativa (Camacho, 2006).
- Modelo de Haensly, Reynolds y Nahs (1986). Las capacidades extraordinarias y las características excepcionales de los sujetos no son suficientes para considerarlos con altas capacidades. Dependerá a su vez del contexto, ambiente, compromiso por la tarea y demás componentes circunstanciales (Haensly, Reynolds y Nahs, 1986).
- Modelo de Albert y Runco (1986). Estos autores defienden que las altas capacidades no dependen únicamente de los procedimientos cognitivos, sino también de la interacción entre factores socioemocionales como la personalidad, el contexto familiar, el afecto y la motivación (Albert y Runco, 1986).

2.3.5. Teoría de las Inteligencia múltiples

Es imprescindible señalar dentro de los modelos explicativos de las Altas Capacidades Intelectuales la Teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1995). En su libro de 1983, *Estructuras de la Mente, la teoría de las Inteligencias Múltiples*, manifiesta la necesidad de constituir y entender la inteligencia como un conjunto de inteligencias más amplio, complejo y múltiple en interacción con el contexto y el entorno que le rodea. Se diferencia de otros modelos porque huye de la creencia que define la inteligencia como un único procedimiento de razonamiento y defiende la variedad de las habilidades y su relación con el ambiente (Gardner, 1998).

Gardner (2001) diferencia las inteligencias en nueve:

- Inteligencia lingüística: capacidad para comprender el significado de las palabras y hacer un uso correcto del lenguaje escrito y oral.
- Inteligencia musical: habilidades musicales y para el análisis y creación de la misma.
- Inteligencia lógico-matemática: capacidades vinculadas al pensamiento lógico-matemático, haciendo uso del método científico, diferentes tipos de razonamiento, etc.
- Inteligencia espacial: percepción del espacio y otras capacidades como la memoria espacial.
- Inteligencia cinestésico-corporal: habilidades psicomotoras necesarias para expresar, manifestar emociones o la creación de nuevos movimientos. Incluye el uso de la fuerza, equilibrio, flexibilidad, etc.
- Inteligencia intrapersonal: susceptibilidad al mundo que lo rodea y el conocimiento sobre los aspectos internos de los individuos.
- Inteligencia interpersonal: habilidades sociales y emocionales de distinguir las necesidades del resto, fomentando el reconocimiento y resolución de problemas.
- Inteligencia naturalista: capacidad para diferenciar entre diferentes modelos de relaciones y de vida entre personas realizando semejanzas y diferencias entre estos.
- Inteligencia espiritual y existencial: conjunto de todas las inteligencias anteriores.

Cada una de estas inteligencias supone un sistema individual e independiente del resto. No obstante, trabajan relacionadas y pueden fomentarse a través de soporte y aprendizaje externo (Reyero y Tourón, 2000).

2.4. Consecuencias de las Altas Capacidades Intelectuales: necesidades

Una vez analizado el constructo de Altas Capacidades (AACC) y de las características de las personas con AACC, resulta necesario señalar las principales necesidades de dichos individuos. El desarrollo vital es el resultado

de la relación entre las capacidades innatas y el apoyo adecuado, tanto del entorno educativo como familiar, y de las variables socioemocionales (Tourón, 2020).

Tras una exhaustiva revisión literaria no se ha encontrado gran información sobre los aspectos más emocionales, vivenciales, sociales o sentimentales del alumnado con altas capacidades. Los estudios más reseñables se limitan al análisis del funcionamiento cognitivo de estos menores; sin embargo, el ámbito emocional resulta tan significativo o más que sus capacidades intelectuales. Romagosa (2013) defiende la importancia de dar voz a los protagonistas, sus aportaciones pueden posibilitar la mejora de la práctica educativa, por lo que escuchar al alumnado es elemental.

A continuación, se analizan las necesidades educativas, sociales-emocionales y familiares del alumnado con AACC.

2.4.1. Necesidades en el entorno educativo

En el ámbito educativo – curricular, el alumnado con altas capacidades demanda un currículo flexible, con diferentes grados de dificultad de las tareas y la adaptación del proceso de enseñanza - aprendizaje. Además, precisan de recursos que se ajusten a sus capacidades e intereses y la ejecución de tareas de un nivel superior de abstracción y dificultad. Asimismo, requieren de la promoción y adquisición de hábitos de estudio y el impulso de competencias para el futuro, como aprender a aprender, para fomentar su autonomía personal (Puente y García, 2024).

La Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST, 2024), confirma a diario que el alumnado con AACC no recibe la atención educativa debida. Manifiestan una falta de personal en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Además, demandan una resolución rápida y/o la eliminación de los obstáculos burocráticos para flexibilizar el currículo. Igualmente, el profesorado debe recibir formación específica, ya que son estos los encargados

de detectar a los educandos con AACC. Esta falta de formación docente se manifiesta en investigaciones como la de Alencar (2008), donde los docentes encuestados prefieren no tener alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria, debido a la posibilidad de que estos estudiantes dificulten el ritmo adecuado de la clase.

2.4.2. Necesidades en el entorno socio-emocional

En el ámbito social - emocional, es importante señalar que el desarrollo de los individuos con AACC no es únicamente intelectual o cognitivo, sino que los aspectos socioafectivos también son relevantes. Así, se evidencia la complejidad del desarrollo integral que debe ser la correlación e integración entre ambos aspectos (Rojas et al., 2018).

Como ya se ha mencionado, los menores con AACC manifiestan una capacidad superior de emociones y sentimientos, esto no significa que “sientan más” que el resto, sino que lo experimentan específicamente distinto (Rojas et al., 2018). Por tanto, exponen emociones muy exageradas, tanto sintiendo una inmensa alegría o una profunda pena si están tristes. No obstante, esto también se propaga a sus relaciones sociales o a la implicación en las tareas, dependiendo de su interés por ellas (Peñas-Fernández, 2008).

Según Fernández (2022), las dificultades emocionales y sociales que pueden presentar los menores con AACC se deben a las disincronías que muestran desde las primeras etapas evolutivas y de desarrollo, afectando principalmente en las áreas sociales, afectivas y cognitivas. Las disincronías que afectan al aspecto emocional y las relaciones sociales son aquellas que evidencian el desfase entre sus peculiaridades y el modelo social previsto para su edad. Estas son, según Puente y García (2024):

- Disincronía entre el menor y la familia: ocasionalmente los progenitores no pueden o no saben cubrir las necesidades de sus descendientes y, por tanto, sus respuestas no son adecuadas, manifestando y comparando la diferenciación entre la edad mental y la cronológica.

- Disincronía entre el menor y sus iguales: la diferenciación intelectual y de intereses puede impedir que las relaciones interpersonales se constituyan naturalmente. Igualmente, dichas relaciones no suelen ser estimulantes intelectualmente para el estudiante con AACC. Díaz Aguado (1986) defiende que las posibles dificultades en la relación con sus iguales imposibilitan el desarrollo de habilidades afectivas y sociales; por lo que resulta realmente importante su seguimiento en el ámbito educativo y familiar.
- Disincronía entre el menor y el centro educativo: la monotonía en el ritmo de trabajo y relaciones personales del colegio le resulta poco estimulante, pudiendo desarrollar una respuesta educativa inapropiada. Puede derivar en aburrimiento, acomodación o, incluso, distracción, posibilitando el fracaso en ciertas tareas y en un peor rendimiento.

La importancia del ámbito socio-afectivo para los menores con AACC es destacada por un estudio de Vialle et al. (2007), que mostró que estos estudiantes tienen una autoimagen más baja que la de sus compañeros. Sin embargo, los docentes suelen creer que sus problemas emocionales se resuelven gracias a su alto rendimiento académico. Esta discrepancia resalta la necesidad de que los docentes presten mayor atención al desarrollo socio-afectivo de los estudiantes con AACC.

2.4.3. Necesidades en el entorno familiar

Finalmente, estudios como el de Jiménez (2000) han determinado que la familia es una variable que interviene de forma relevante en el desarrollo del menor.

Los progenitores, en general, deben cubrir las necesidades de sus hijos; por tanto, cuando el descendiente tiene altas capacidades esto no debe cambiar. Sin embargo, es habitual que las familias requieran de información y formación sobre las necesidades de su hijo/a.

Cada familia acoge de distinta forma a un descendiente con AACC; no obstante, todas precisan de orientación para conocer, entender y amparar a su hijo/a. Necesitan saber si están actuando correctamente, si están consiguiendo desarrollar su talento y si están fomentando su autoconcepto. Esto provoca en los progenitores un sentimiento de inadecuación y falta de preparación, tanto emocional como educativa, para el fomento de sus aptitudes. Por ello, entre los padres con hijos con AACC es común experimentar un sentimiento de ansiedad por desconocimiento sobre su crianza y, por tanto, acabar provocando en los mismos inseguridad, inquietud e insatisfacción (si existe una falta de recursos, estas emociones se ven incrementadas) (Sáez, 2019).

Al igual que los individuos con AACC se caracterizan por la heterogeneidad del grupo, cada familia de esos miembros es diferente y su respuesta intelectual, actitudinal y afectiva a la presencia de un menor con altas capacidades también es diferente. No obstante, todas tienen la obligación de cubrir las necesidades de sus descendientes. Por ende, deben responder a las necesidades de cariño, implicación y pertenencia para desarrollar en sus descendientes una autoimagen positiva, la cual comienza en el entorno familiar, fomentando su autoestima (Sáez, 2019).

Igualmente, a pesar de las diferencias, todas ellas tienen la necesidad de sentirse útiles en el proceso de desarrollo integral y educativo de sus descendientes. La inseguridad en la crianza de los padres de niños con AACC no es la única dificultad que manifiestan, también resulta bastante común la diferenciación de roles que deben desempeñar tanto los progenitores como el propio menor (Hackney, 1981). Pérez et al. (2000) defienden que la solución reside en instaurar una jerarquía, favoreciendo la negociación, pero siempre diferenciando los roles de ambos. Así, para ofrecer un entorno seguro y comprensivo para el menor, será indispensable precisar unos límites para resolver los posibles conflictos.

Resulta importante destacar que, generalmente, la familia se suele enfocar en el desarrollo cognitivo del menor, dejando de lado su desarrollo socio-

emocional. Esto se debe a las mencionadas diferencias entre las respuestas intelectuales, actitudinales y, sobre todo, afectivas. Estas también deben ser respondidas por sus progenitores, puesto que los niños con AACC tienen las mismas carencias que el resto de menores (Pérez et al., 2000). Así, Lage (1999) defiende la importancia del desarrollo emocional, social y afectivo en los infantes, tanto como el cognitivo.

Este trabajo surge de la necesidad de conocer los testimonios, experiencias y vivencias educativas de adultos con Altas Capacidades Intelectuales durante su paso por la Educación Primaria. Es oportuno abordar la escasez de información sobre las necesidades educativas de las personas con AACC y explorar sus experiencias durante la niñez y desarrollo educativo. Se profundizará principalmente en el ámbito educativo y sus necesidades, aunque también se reconoce la influencia del ámbito socioemocional y familiar en las AACC, cuyo estudio es importante, pero excede el propósito de este trabajo.

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

El **objetivo general** del presente Trabajo Fin de Grado es identificar y profundizar en el conocimiento de cuestiones educativas de adultos con Altas Capacidades Intelectuales (AACC) tras su paso por la etapa de Educación Primaria.

Los **objetivos específicos** de este trabajo son los expuestos seguidamente:

- Sondar en el conocimiento teórico de las AACC tras una revisión de la literatura científica sobre dicho constructo.
- Profundizar en el conocimiento de las características y necesidades de personas con AACC según la literatura científica.
- Analizar las necesidades educativas del alumnado con AACC desde las experiencias vitales de adultos identificados con AACC a través de un estudio científico.

4. INVESTIGACIÓN

4.1. Diseño metodológico

La realización de una investigación científica, como la expuesta en este trabajo, debe ajustarse a una metodología que se adecue a los objetivos previamente propuestos y que, además, posibilite la adquisición de nuevos conocimientos.

Para alcanzar el objetivo general del presente trabajo se ha realizado una investigación cualitativa centrada en las vivencias educativas de los encuestados, individuos adultos con Altas Capacidades Intelectuales. El paradigma cualitativo, es una manera multidisciplinar de aproximarse al conocimiento y entendimiento de la realidad social (Pérez Andrés, 2002). Por ello, se ajusta a los objetivos del presente trabajo, ya que, mediante las vivencias de los sujetos se busca el entendimiento de la realidad.

El presente TFG atiende al protagonismo de los adultos con Altas Capacidades Intelectuales con el fin de profundizar y estudiar sus necesidades educativas a través de sus experiencias.

4.2. Estudio de caso

El Estudio de Caso (EC) como procedimiento de investigación cualitativa es definido de diversas formas. Munarriz (1992) define el EC como el análisis y observación de las peculiaridades de los participantes, con el objetivo de examinar totalmente diferentes variables de un mismo fenómeno.

El presente trabajo consiste en un estudio de caso intrínseco, puesto que el estudio es originado partiendo del objeto de investigación debido al interés que suscita por sí mismo (Skate, 1995). Así, en esta investigación, el objeto de estudio del constructo altas capacidades intelectuales, de acuerdo con las experiencias educativas y vitales de treinta y tres adultos identificados con

AACC. Por consiguiente, este estudio está protagonizado por los ya mencionados treinta y tres *minicasos* que posibilitan un análisis de sus vivencias para el entendimiento de la naturaleza de este constructo. No obstante, se destaca que el objetivo principal de este estudio está enfocado en un aspecto específico de ese constructo: la identificación de las necesidades y dificultades educativas experimentadas por los participantes del estudio tras su paso por la etapa de Educación Primaria.

4.3. Estructura conceptual del Estudio de Caso

Para la concreción de este Estudio de Caso se sigue el enfoque de Stake (1995). Además, se estructura de forma similar a lo realizado en Horna-Martínez (2020), pues este TFG pretende profundizar y ampliar los hallazgos encontrados en ese Trabajo Fin de Máster.

4.3.1. Contextualización del caso

Es preciso contextualizar el entorno de los individuos con AACC en la actualidad para poder entender correctamente este EC:

- En cuanto al contexto social, concretado por las características socioculturales, los sujetos son miembros de la sociedad española, atendiendo a las peculiaridades culturales de este país.
- En relación con el contexto educativo, concretado por la actual ley educativa LOMLOE (2020), la cual defiende la identificación y valoración temprana, así como la atención a sus necesidades especiales.
- En cuanto a la literatura e investigaciones previas, evidenciadas en el marco teórico del presente TFG, se contribuye a la comprensión del constructo de las altas capacidades, así como a la importancia del entorno en el desarrollo integral de las personas con AACC.

4.3.2. Selección del caso: participantes

La muestra de este estudio está conformada por treinta y tres adultos diagnosticados de Altas Capacidades Intelectuales. Son individuos comprendidos entre los 30 y 50 años (edad media= 42,54), siendo la edad de 42 años la más común entre los encuestados (6 adultos).

Específicamente, la muestra está conformada por 26 mujeres, representando estas casi el 79% (78,8%) de la muestra, frente al 21,2% de hombres, un total de 7 (Anexo A).

En cuanto al nivel de estudios, exceptuando a tres participantes, quienes han cursado Formación Profesional, los 30 restantes tienen o están cursando una titulación universitaria. De estos, 14 (42,4%) son actualmente estudiantes universitarios.

En relación con la edad de evaluación y diagnóstico de las AACC, más del 60% de los encuestados han sido diagnosticados de AACC entre los 40 y 46 años de edad, siendo los 42 años la edad más común de diagnóstico (18,2%), (edad media de diagnóstico =37.4). Solo uno de los sujetos (3%) señala haber sido diagnosticado de altas capacidades durante su etapa de Educación Primaria, a los 6 años.

La selección de la muestra fue no probabilística, no toda la población tuvo las mismas posibilidades de ser seleccionada. En concreto, los requisitos para participar fueron: ser mayor de edad y tener un diagnóstico de Altas Capacidades Intelectuales.

A continuación, se evidencia el proceso de obtención de los sujetos participantes en el presente trabajo:

- Primeramente, se contactó mediante correo electrónico con las principales asociaciones de personas con Altas Capacidades Intelectuales de España. Solo dos de las veinte asociaciones contactadas mostraron disposición a difundir la información de la posible participación en el presente estudio a sus asociados. En cuanto al resto de

asociaciones, algunas de ellas manifestaron su imposibilidad y el resto no respondió.

- Tras la escasa participación por parte de las asociaciones, se contactó por medio de las redes sociales con la Red de Adultos con Altas Capacidades Intelectuales de España (*REDACI*), quienes aceptaron participar tras ser informados del estudio y su objetivo. Gracias a la participación y difusión del estudio a los miembros de la red, fue posible conseguir treinta y tres sujetos con altas capacidades para la muestra.

4.3.3. Definición de los problemas de investigación

La estructura definida por Stake (1995) para la investigación cualitativa se concreta en cuatro pasos. Estos son: *issues*, declaraciones temáticas, preguntas informativas y esquema de categorías (Skate, 1995). El primero de ellos, *issue*, se corresponde con los problemas.

Este trabajo pretende ahondar en el conocimiento de la experiencia educativa de las personas con altas capacidades, mediante el siguiente problema:

- *¿Qué necesidades educativas manifiestan las personas con Altas Capacidades Intelectuales?*

A continuación, se establece el aserto que será comparado con los resultados obtenidos de la investigación.

ASERTO: Las personas diagnosticadas de Altas Capacidades Intelectuales manifiestan necesidades educativas que deben ser respondidas por el equipo docente para alcanzar el desarrollo integral tanto académico como socioemocional.

4.3.4. Declaraciones temáticas

La definición de declaraciones temáticas o tópicos de investigación permite al investigador identificar y destacar la información esencial del caso,

facilitando su comprensión. Además, organizar esta información en torno a los problemas de investigación responde a la necesidad de profundizar en el caso, abordando aspectos desde lo más general hasta lo más específico (Jorrín-Abellán, 2006).

El presente Trabajo Fin de Grado, atiende a una declaración temática respecto a las Altas Capacidades Intelectuales, predeterminada y probada en función de las respuestas de los participantes al cuestionario realizado. Es preciso señalar que la totalidad del cuestionario aplicado contempla seis tópicos de investigación; sin embargo, en el presente trabajo solo se atenderá a uno de ellos debido a que el resto excede los propósitos del mismo.

- Declaración temática A: *Ámbito escolar*. Se centra en la experiencia académica de los sujetos, iniciando con la evaluación y diagnóstico de su AACC. Se identifican, también, las medidas educativas implementadas por las instituciones para satisfacer sus necesidades particulares y se sugieren estrategias de mejora. Además, se describe su rendimiento académico: su forma de organización, estilo de aprendizaje y consideración sobre los trabajos en grupo, entre otros aspectos.

4.3.5. Formulación de las preguntas informativas

Siguiendo la estructura definida por Skate (1995), una vez se ha concretado las declaraciones temáticas resulta apropiado proponer una serie de preguntas informativas con el fin de orientar el entendimiento e interpretación del tópico estudiado (Tabla 1). Por ende, mediante las respuestas de los encuestados a dichos interrogantes, se posibilita la simplificación del procedimiento de análisis de los resultados.

Tabla 1

Tópico de investigación y preguntas informativas

PREGUNTAS INFORMATIVAS

AMBITO ESCOLAR	<p>¿Cómo se realizó la evaluación y diagnóstico de altas capacidades en tu caso? ¿Qué medidas educativas se han llevado a cabo a lo largo de tu trayectoria escolar?</p> <p>¿Crees que las personas con alta capacidad tienen necesidades educativas específicas? ¿Qué actuaciones educativas considerarías adecuadas para atenderlas? ¿Cuál sería el perfil de un buen educador que trabaje con alumnos con alta capacidad? ¿Cómo describes tu funcionamiento académico (organización, aprendizaje)?</p>
-----------------------	---

Nota. Adaptado de *Análisis cualitativo de la experiencia de personas con altas capacidades intelectuales e implicaciones psicopedagógicas*, Horna-Martínez (2020), p. 36-37.

4.3.6. Descripción de categorías

Para una mayor profundización y conocimiento del tema de estudio (AACC), resulta necesario delimitar la información previamente clasificada en las declaraciones temáticas en subapartados más concretos para simplificar su análisis. Se detallan, a continuación, siguiendo a Horna-Martínez (2020), las categorías atendidas en el presente trabajo de acuerdo con la declaración temática:

Declaración temática A: Ámbito académico.

- *Proceso de evaluación y diagnóstico de las altas capacidades.*
- *Medidas educativas:* experimentadas en las diferentes instituciones educativas para dar respuesta a las necesidades del alumnado con AACC.
- *Experiencia académica:* experiencias en el contexto escolar.
- *Reconocimiento de necesidad de apoyo educativo:* de los sujetos con AACC.
- *Proposiciones educativas personales:* ideas para desarrollar la respuesta educativa a las personas con AACC.

- *Perfil del profesorado*: para contemplar correctamente al alumnado AACC.
- *Organización y autorregulación en labores laborales o académicas*.
- *Proceso de aprendizaje, motivación y planteamiento de retos*.
- *Trabajo en grupo*: opinión sobre los trabajos en grupos en función de sus vivencias.

4.4. Técnica de recogida de datos

El procedimiento de recogida de datos para la presente investigación cualitativa se ha llevado a cabo mediante la aplicación del cuestionario previamente elaborado en un Trabajo Fin de Master por Horna-Martínez (2020), denominado *¿Qué nos pueden decir los adultos con altas capacidades?*

Pese al uso generalizado del cuestionario en la investigación cuantitativa, este resulta muy útil y adecuado en la investigación cualitativa; puesto que es elaborado en función de los objetivos específicos del estudio y, además, posibilita un mayor acercamiento a la pluralidad de realidades y comportamientos, reportando así interesantes interpretaciones para el estudio y análisis del caso (Pozzo et al., 2018).

Definición del instrumento

El cuestionario, es una de las herramientas de recogida de datos más usada en investigación, ya que posibilita acercarse a una mayor cantidad de sujetos y simplificar su análisis (Arribas, 2004). En el presente TFG el cuestionario ha sido aplicado a través de internet; concretamente, su enlace fue enviado a través de las redes sociales y, por tanto, se efectuó de forma *online* por parte de los sujetos encuestados. La aplicación en línea de cuestionarios resulta realmente útil para acceder a un mayor número de personas con indiferencia de su posición geográfica. Además, resulta más cómodo y factible debido a su ejecución en cualquier momento. Sin embargo, esta aplicación presenta impedimentos como la incertidumbre sobre la identidad verdadera de los sujetos y el realismo de sus respuestas (García et al., 2006).

En cuanto a los componentes esenciales del cuestionario elaborado por Horna-Martínez (2020), es preciso señalar la presencia del consentimiento

informado y autorización de los sujetos para emplear sus contestaciones con objetivos científicos. Asimismo, se muestra una cuestión de carácter obligatoria que evidencia la aceptación de participar en el presente estudio y, por ende, el consentimiento para la confidencialidad y procesamiento de los datos.

En relación con las preguntas del cuestionario, estas son abiertas, puesto que suministran información textual como opiniones o explicaciones (siguiendo los objetivos de la presente investigación). Asimismo, a pesar de la dificultad en el análisis o codificación de sus respuestas, presentan numerosas ventajas, como la posibilidad de respuestas libres no limitadas por alternativas predefinidas, la selección espontánea de información que beneficia e incrementa el estudio, y la capacidad de comprender una opinión o comportamiento de manera más completa (Pope, 2012).

Respecto a la organización y orden de las preguntas del cuestionario, estas se han realizado siguiendo la propuesta de Horna-Martínez (2020), aunque centrándonos exclusivamente en aquellas dirigidas al bloque temático *Historia escolar*.

La cantidad global de preguntas recogidas en esta investigación está compuesta por seis cuestiones, dos de ellas presentan tres partes diferenciadas con distintas preguntas cada una sobre la misma materia.

5. RESULTADOS

El análisis de los resultados es la fase de búsqueda metódica e introspectiva de la información, en este caso de los testimonios de los sujetos, por medio del instrumento (Latorre y González, 1987). Este proceso conlleva el estudio de la información recogida, seleccionándola, estructurándola y categorizándola en unidades o temáticas manejables, simplificándola, buscando modelos comunes entre ellas y explorando su importancia y relevancia en la investigación (Herrera, 2017).

El análisis de los resultados se ha organizado en torno a las declaraciones temáticas, clasificando la información en categorías para una mejor organización de las respuestas del cuestionario. Como se ha indicado, solo se analizarán los

resultados de la declaración temática del Ámbito académico. Las respuestas constituyen un conjunto muy amplio de información, por lo que se incorporan síntesis de las mismas. Aunque se han seleccionado solo unos pocos extractos para formular los resultados, el análisis se ha realizado utilizando la totalidad de la información disponible.

Ámbito escolar

Este tópico de investigación o declaración temática sondea varios aspectos vinculados con el ámbito educativo. Los encuestados comparten sus vivencias como estudiantes que requieren de una atención educativa diferente a la ordinaria debido a sus necesidades, son denominados como Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE). Estos describen las medidas educativas que han experimentado, reconocen las necesidades observadas a lo largo de su etapa educativa y sugieren mejoras en la realidad del aula. Igualmente, detallan su rendimiento académico y laboral, incluyendo su organización, métodos de aprendizaje y trabajo en grupo.

EVALUCIÓN Y DIAGNÓSTICO

El diagnóstico de Altas Capacidades Intelectuales (AACC) de los sujetos del estudio se manifiesta en una gran mayoría de casos tras la observación e investigación de la *conducta de sus hijos diagnósticos* de AACC. Posteriormente, la evaluación se produjo en *gabinetes de psicología especializados*.

(P9) Ha sido a los 43 y gracias a mi hijo, también tiene altas capacidades.

(P14) Mi evaluación surgió de la investigación sobre las AACC tras la detección de mi hija, al haber posibilidad por genética. Me hizo la evaluación un psicólogo que colabora con proyecto *Zebra*.

(P16) Me hice las pruebas con 45 años, después de haber identificado a mi hija y comprobar que su infancia se estaba pareciendo mucho a la mía.

(P19) Hace unos meses me hice la evaluación, con 40 años, al sospechar que mi hija mayor podría tener altas capacidades. Lo hice en un gabinete de psicología especializado en altas capacidades

En algún caso la evaluación se produjo tras una *crisis existencial*.

(P4) Me evaluaron con 20 años porque una crisis existencial me impedía centrarme para terminar mis estudios [...] mi terapeuta [...] me pasó una batería muy completa de tests de todo tipo. Concluyó un CI muy alto.

(P24) Mi evaluación se hizo a los 29 años, tras pasar una segunda crisis personal, [...]. La evaluación la hizo una psicóloga especializada de una unidad de altas capacidades.

Otros participantes encontraron información a través de los *medios de comunicación*.

(P1) Empezó gracias a *TikTok* y descubrir el mundo de la neurodivergencia.

(P3) Yo supe que era ACI cuando con 11 años leí un artículo en el periódico que hablaba de 'niños especiales', [...] Cuando lo hice me sentí reflejado en el arquetipo de 'niño especial' que describía.

(P5) A raíz de ver un programa en la tv donde se mencionaban las aacc, y ver reflejada a mi pareja. Un centro de psicología nos evaluó. 33 y 31 años, respectivamente.

(P33) A los 46 años. Me reconocí en la descripción en un blog. Fui leyendo mucho hasta decidir evaluarme. Recibí el resultado este febrero.

MEDIDAS EDUCATIVAS INSTITUCIONALES

Los participantes mencionan la *carencia* total de medidas educativas, debido a su *diagnóstico posterior* de adultos. Además, en algunos casos eran etiquetados de *malos estudiantes*.

(P12) Nada de nada [...]. Nunca nadie me dijo que podía tener AACC solo que era vaga y desorganizada.

(P18) No intervención educativa puesto que el diagnóstico fue de adulta.

(P21) No hubo adaptaciones porque no se conocían mis AACC.

(P25) En mi caso ninguna ya que fue un diagnóstico en edad adulta. Además, durante mi trayectoria escolar fui calificada de mala estudiante.

EXPERENCIA ACADÉMICA

La mayoría de participantes señalan una *mala experiencia* en su etapa educativa. Algunos, además, sufrieron *fracaso escolar*.

(P6) Repetí fui fracaso escolar y luego alumna brillante.

(P8) Sufrí fracasó escolar y no supieron ayudarme. También faltó toda la información y desarrollo de hoy en día. No fue fácil. En primaria me diagnosticaron.

(P20) [...] ahora pienso que sufrí mucho sobre todo en primaria. Me aburría me sentía que no encajaba.

(P26) Además durante mi trayectoria escolar fui calificada de mala estudiante e incluso de poca capacidad.

(P27) Todo el proceso educativo, fue [...] insatisfactorio y nada adaptado a mí ni a mis necesidades ni forma de aprendizaje.

Otros casos, sin embargo, destacan su tranquilidad y su *falta de problemas académicos*.

(P1) Aprobaba sin esfuerzo porque mi objetivo era irme de donde vivía. Pero perdí tiempo en casi todo mi sistema educativo.

(P13) Siempre me he adaptado en el colegio y he sacado buenas notas.

(P19) Yo sacaba notas excelentes y me portaba bien. Aunque en clase nada suponía un reto para mí, a ningún profesor le importó.

RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO

La totalidad de los participantes coinciden en la necesidad de ofrecer *apoyo* no solo *educativo*, también *emocional* y *social* al alumnado con AACC.

(P6) Si, en primer lugar, necesitan apoyo en la estabilidad y gestión emocional, tanto ellos mismos como en el propio grupo para que no se vea como algo malo o tabú. En segundo lugar, si necesitan muchas veces refuerzo educativo porque su cerebro necesita aprender constantemente y evitar cosas repetitivas

(P7) Sí en lo relativo a lo cognitivo relación de pensamientos y emocional es muy importante en lo relativo a lo social que se enseñe lo que son de verdad las altas capacidades para que los demás puedan comprendernos mejor y no vernos como bichos raros elitistas.

(P16) Es una condición por lo que los apoyos no van a ser solo académicos, una buena gestión emocional es la base para construir ese potencial

Excepto un sujeto que afirma la *redundancia* de los apoyos en la etapa educativa.

(P18) Creo que de forma intrapersonal es básico disponer de información veraz sobre las ACI [...] ¿Necesidades especiales educativas? ¿Para qué? Si una vez fuera de la burbuja es lo que es la sociedad. Si uno quiere formarse en mayor medida y calidad ya lo puede hacer fuera de la escuela tradicional, mientras intrapersonalmente se sienta con seguridad.

Otro participante señala la necesidad de la adaptación del *currículum* como medida de apoyo.

(P32) Considero que las personas con altas capacidades tienen necesidades educativas específicas, pero no tanto relativas al plano intrapersonal ni interpersonal. Considero que requieren de un currículum adaptado a sus necesidades.

PROPOSICIONES EDUCATIVAS PERSONALES

La mayoría de los participantes afirman el necesario cambio en la *metodología y flexibilización* de los contenidos.

(P7) En el tema de enseñanza la repetición nos mata, necesitamos saber el porqué de las cosas no aprendemos mecánicamente si no encontramos el sentido somos como flores que nos marchitas y " morimos" por falta de alimento.

(P11) [...] En el plano académico, libertad para trabajar a su manera y a su ritmo, presentarles un amplio abanico de conocimientos del cual puedan escoger lo que más les atrae, y así reforzar sus puntos fuertes.

(P12) Dejarnos aprender de otra manera ciertas cosas (de manera más práctica o intuitiva) o dándole otro sentido

(P24) Permitir presentar los trabajos de distintas formas, vídeo, audio, texto. Vigilar las pruebas de velocidad, los perfeccionistas de bloquean. No aprender por repetición sino por experimentación. Permitir ahondar en los temas, dejar leer textos más complejos, flexibilizar las clases permitiendo acceder no solo a otro curso sino en ciertas asignaturas. Permitir probar más, la aceleración da miedo, podría primero probarse en asignaturas o grupos.

Otros también defienden la importancia de los *docentes*, no solo su *participación* en el aprendizaje del alumnado con AACC, sino también su *formación* previa sobre los mismos.

(P9) Me hubiera gustado que algún profesor hubiera creído en mí y me hubiera ayudado comprender que me pasaba.

(P26) Formación del profesorado. Mejorar los contenidos universitarios en la carrera de magisterio y que los docentes tengan conocimientos sobre psicopedagogía lo primero.

(P32) Me hubiera ayudado a aprender ciertas cuestiones académicas de manera más adecuada tener profesores más comprensivos y mejor formados sobre las necesidades educativas específicas de cualquier colectivo no solo del de altas capacidades.

(P33) Más formación por parte del profesorado y un cambio de mirada. Hay que entender para atender. Retos, intereses...

Asimismo, el *autoconocimiento* sobre las Altas Capacidades Intelectuales también es señalado como importante.

(P25) En el plano INTRAPERSONAL, conocer tu propio informe, que te expliquen cómo funciona tu cabeza, que te ayuden a conocerte, que expliquen el origen de las reacciones propias, identificación de emociones y explicación de las mismas. Conocimiento psicológico y biológico.

(P10) En el plano intrapersonal, educar al propio alumno acerca de él mismo, de sus capacidades y del motivo de sus diferencias con los demás.

(P14) Autoconocimiento sobre la condición, perfil, y dinámicas sociales.

(P32) El hecho de conocerme a mí mismo y saber de mi realidad hubiera sido primordial.

Varios sujetos también destacan la trascendencia del *contacto entre menores diagnosticados de AACC*.

(P6) Relacionarse con iguales, para no sentirte tan distinto, y cursis según sus intereses

(P10) Relacionarme con otros niños como yo, conocerme bien, ganar autoestima, y luego interactuar con otros niños en situaciones variadas, que no fueran siempre el grupo-clase en el cual ya tienes el rol marcado.

(P30) [...] Creo que es recomendable que tenga su propio grupo de “apoyo” con otros niños que tengan intereses similares y que perciban el mundo como él para no sentirse tan solo y poder entender que hay gente diferente y de todo tipo pero que él no es el único “raro”.

(P31) Creo que en mi caso me hubiese venido bien ese grupo de gente más parecida a mí, de hecho, en este último año lo he encontrado y ha supuesto un cambio muy grande para mí a nivel psicosocial

PERFIL DOCENTE

Los sujetos detallan que la principal característica en un *educador* es la *formación específica*. Además, incluyen la *comprensión y empatía*.

(P6) Identificar que es la AACCC, y conocer sus rasgos y atender en el aula.

(P23) Formación especializada, que sepa sobre la parte emocional y no solo la cognitiva. Comprensión y paciencia.

(P25) Que entienda lo que es la alta capacidad de verdad y no solo lo académico, y lo que implica a todos los niveles del niño.

(P27) Formación específica sobre AACCC y, sobre todo, un cambio de mirada hacia al niño para acercarse a él desde el respeto, desde la aceptación de lo que es.

Asimismo, la *sensibilidad emocional* también supone una característica importante para un educador.

(P29) Que sepan detectarlos. [...] paciencia con su intensidad emocional, hipersensibilidad y que los estimulen cognitivamente.

(P8) Flexibilidad mental, empatía, conocimiento de las características emocionales.

(P10) Que conozca acerca de su sensibilidad, de las distintas maneras en que se manifiestan [...] cómo enriquecer su educación sin añadir más trabajo innecesario.

ORGANIZACIÓN

En relación con la organización académica o una meta laboral, la mayoría de los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales se plantean *objetivos* para una mejor *planificación y constancia* en sus metas.

(P2) Primero me marco el objetivo de aprendizaje: para qué y por qué. Luego si es algo reglado intento usar lo ya planificado y voy buscando material adicional que me ayude a aprender. Si no es reglado, me voy

planteando retos crecientes en complejidad y busco recursos para aprender y practicar.

(P7) Planteo objetivo, divido a partes más pequeñas y voy llevándolas a cabo.

(P12) Me planteo objetivos y me autorregulo. Me hago listas de tareas y voy chequeando lo que voy completando.

(P25) Me planteo objetivos muy generales, pero no me planteo tiempos o cosas muy específicas ya que eso me añade un punto importante de estrés si luego no lo consigo en el plazo.

Otros participantes manifiestan su *falta de organización y constancia*.

(P5) Suelo ser caótico. Una parte de mí sabe que puede, a otra le entra el miedo escénico y tiende a procrastinar. [...] genera ansiedad, miedo, preocupación... hasta que se presenta lo inevitable y ahí resulta que ni era complicado, ni tenía por qué preocuparme tanto. [...] Imagino que llegar a la adultez evaluado y conociendo tus puntos fuertes ayuda a creer en uno mismo y tomarse en serio, en lugar de hacer tremendo autosabotaje.

(P14) Me suelo organizar mal. A veces, me planteo objetivos cronológicos que no suelo cumplir, pero me ayudan mucho. Lo que mejor me funciona es la presión, porque al final sé que soy capaz de hacer las cosas en poco tiempo.

(P18) Soy fácilmente inconstante así que llevar agenda y monitorizar lo que hago es importante para asegurarme el proceso

(P19) Me planteo objetivos, pero me cuesta organizarme. Me cuesta autoregularme.

La *presión* también supone un factor importante para algunos sujetos, ya que si no existe hay una tendencia a la *procrastinación*.

(P4) Suelo trabajar bien bajo presión, con plazos de entrega y demás, porque si no tengo una tendencia a procrastinar importante.

(P6) Trato de trabajar todos los días porque tiendo a procrastinar

(P17) No, trabajo mejor bajo presión, soy más creativa.

Dos participantes afirman que su organización debe ser *metódica* y *minuciosa*.

(P15) Desde la organización absoluta y minuciosa de un plan para conseguir un objetivo.

(P19) Siempre trazó un plan y lo cumplo a raja tabla. Soy muy metódica.

APRENDIZAJE

Casi la totalidad de los sujetos señalan la importancia de los *retos* para una mayor *motivación* en el aprendizaje.

(P7) Considero los retos fundamentales para la vida. No hay crecimiento sin reto. Los identifica porque me suponen una dificultad o estímulo y no un coñazo máximo o algo a lo que no vea el sentido. La motivación en una asignatura la encuentro cuando es nueva para ti y o no te la explican o te la explica alguien que sabe hacerlo de forma amena, sin voz monótona y sin repeticiones innecesarias.

(P9) En mi caso los retos son vitales, si no tengo retos me desmotivo

(P15) La motivación es el motor, estoy en constante aprendizaje, llevado al colegio o instituto sin reto no hay motivación

(P30) Los retos siempre son importantes y es de ahí de donde más se aprende y donde de verdad se integran los conocimientos. También creo que influyen en la motivación, el tener que investigar, y desarrollar o resolver cosas es lo que hará que te involucres en algo y te guste.

Varios sujetos, señalan la importancia de los retos, pero si estos cumplen con la condición de ser *realistas* y *desafiantes*.

(P6) El reto tiene que ser alcanzable pero no por eso sencillo, lo suficiente para crear cierta ilusión por conseguirlo

(P9) Creo que los retos son un recurso fantástico [...] Depende de la persona, tiene que haber un equilibrio entre demasiado difícil como para no poder avanzar ni un poco o demasiado fácil que deje de ser un reto

(P18) Creo que los retos son necesarios, pero si son realistas. Si no están ajustados a una expectativa realista creo que podrían generar una desmotivación grande, tanto si son muy asequibles como muy difíciles.

Sin embargo, dos informantes manifiestan su *negativa* hacia los retos impuestos.

(P10) Prefiero ponerme yo los retos. Superarme a mí misma.

(P24) Para mí los retos me desmotivan. Mi forma de trabajo es adquirir formación para mejorar, respetar y ser respetado. Y aprender de los errores.

TRABAJO EN GRUPO

En cuanto al trabajo en grupo, los informantes manifiestan *diferentes opiniones y experiencias* al respecto. La mayoría están en *desacuerdo* con la participación en el trabajo en grupo, prefiriendo el *trabajo individual*.

(P1) No mucho, sobre todo en ciertos grupos donde se frena lo individual.

(P3) Odio trabajar en grupo. Desde el instituto lo odio. Me gusta hacer las cosas yo. Yo las hago bien.

(P7) Prefiero trabajar sola, porque voy a mi ritmo

(P12) No. Detesto trabajar en grupo.

No obstante, hay sujetos que afirman su *desaprobación* a los trabajos en *grupo* excepto si este está *bien organizado*.

(P2) Me gusta trabajar en grupo cuando es algo equilibrado y con sentido. Si no, prefiero trabajar solo.

(P9) Prefiero trabajar de manera individual o en grupo reducido donde me encuentre bien con esas personas

(P12) Prefiero el trabajo individual. A no ser que sea un grupo bien organizado y con voluntad de hacer bien las cosas.

(P13) Depende del grupo. Sí está bien cohesionado, hay confianza para aportar ideas y resolver problemas de forma cooperativa y hay respeto, comunicación asertiva y sentido del humor, es un gustazo trabajar en equipo. De cumplirse estos requisitos sí que se genera conocimiento compartido.

Otros, sin embargo, perciben el trabajo en equipo como una *pérdida de tiempo* y una *mayor carga de trabajo*.

(P18) No me gusta trabajar en grupo porque siento que entonces tendré que hacer mi trabajo y el de los demás.

(P20) No me gusta porque a menudo lo siento como una pérdida de tiempo. Siento que a la gente le cuesta llegar a conclusiones a las que yo he llegado antes, que se pierde tiempo poniéndose de acuerdo, que siempre tiende uno a trabajar más, otro a hacerse oír más, etc. Si todas las personas del grupo son expertas en el tema, se puede crear conocimiento compartido.

(P32) No. Siempre pienso que la gente se escaques y acabó trabajando por todos.

Otros mencionan la importancia del trabajo en grupo, pero, bajo la condición de que este sea *heterogéneo*.

(P8) Me encanta el trabajo en grupo, es como mejor trabajo. Me gustan grupos heterogéneos, pero con la condición de que sepan comunicar de forma asertiva y con bajos niveles de ego. El resultado en esos casos siempre ha sido espectacular.

(P11) Creo que es clave para poder avanzar en la sociedad trabajar en grupo, pero no siempre se sabe o se hace de la mejor manera. Hay que tener en cuenta si todos los miembros tienen el mismo objetivo, si todos quieren trabajar y dedicarle tiempo, si no hay lucha de egos...

(P28) Me gusta trabajar en un grupo de colaboración, pero rechazo un grupo de imposición.

(P29) Me gusta, siento que es muy útil y nos nutrimos unos de otros. Deben organizarse desde sus intereses y habilidades.

(P33) Adoro trabajar en grupo, crear sinergia, rodearme de personas interesantes, creo en los equipos transdisciplinarios en los que todos sabemos mucho de algo, pero también un poco de las especialidades de los demás. Así el producto final es más complejo.

Síntesis: Los sujetos afirman la necesaria evaluación y diagnóstico de las altas capacidades durante la etapa educativa, para alcanzar una mayor comprensión y entendimiento no solo por parte de su entorno sino también para entenderse a uno mismo. Los participantes del estudio señalan que han sido diagnosticados en la adultez, no recibieron apoyo en su experiencia educativa. Además, su trayectoria escolar resulta insatisfactoria, algunos manifiestan problemas académicos, frente a otros casos que no señalan ningún problema de este tipo. Sin embargo, señalan la necesidad de ofrecer apoyo educativo especializado al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Destacan la flexibilización de los contenidos, el apoyo no solo académico sino también emocional y la importancia del autoconocimiento de los diagnosticados. Asimismo, destaca la relevancia de la formación del profesorado para una mayor atención y entendimiento de sus necesidades. Su organización se basa en el planteamiento de objetivos para evitar la procrastinación. Asimismo, su

aprendizaje también depende del desarrollo de retos que aumenten su motivación, estos deben ser realistas y desafiantes. En relación con el trabajo en equipo, las personas con Altas Capacidades Intelectuales prefieren el trabajo individual a no ser que el grupo sea heterogéneo, esté cohesionado y haya una implicación por parte de todos los miembros.

6. CONCLUSIONES

El estudio de caso realizado en este Trabajo Fin de Grado demuestra la complejidad del constructo de las altas capacidades y los factores educativos que influyen en el desarrollo del mismo, concretamente, en el ámbito educativo.

6.1. Necesidades educativas según la experiencia de personas con AACC

Es preciso volver a señalar el problema de investigación y el aserto propuestos previamente:

- *¿Qué necesidades educativas manifiestan las personas con Altas Capacidades Intelectuales?*

ASERTO: Las personas diagnosticadas de Altas Capacidades Intelectuales manifiestan necesidades educativas que deben ser respondidas por el equipo docente para alcanzar el desarrollo integral tanto académico como social.

Esta generalización proposicional ha sido comprobada tras el análisis de los resultados. Seguidamente, se da respuesta al problema de investigación en consideración con los resultados.

¿Qué necesidades educativas manifiestan las personas con Altas Capacidades Intelectuales?

A continuación, se exponen las principales necesidades educativas identificadas en base a las respuestas de los sujetos, tras el análisis de los datos.

- Necesidad de un diagnóstico temprano.
- Necesidad de autoconocimiento.
- Necesidad de apoyo educativo.
- Necesidad de metodologías activas y flexibilización de los contenidos.

- Necesidad de aprendizajes basados en retos.
- Necesidad de formación del profesorado sobre AACC.
- Necesidad de organización basada en objetivos.
- Necesidad de un trabajo en equipo equitativo.

Estas necesidades están íntimamente relacionadas con la labor docente. Así, el conocimiento de los aspectos implicados en el constructo Altas Capacidades Intelectuales es responsabilidad del profesorado, quien posibilitará, mediante su detección, una evaluación y diagnóstico temprano. Perpiñán Guerras (2021) afirma que la etapa de Educación Primaria es el marco idóneo para la prevención y detección temprana. Los extractos de las respuestas de los participantes han evidenciado las consecuencias de un diagnóstico tardío no solo a nivel académico, con una falta de ayuda y motivación por el aprendizaje, sino también emocional, puesto que no existe una comprensión ni entendimiento por parte del resto ni de uno mismo debido al desconocimiento de su condición. Por tanto, una buena formación docente sobre las AACC resulta indispensable para posibilitar una adaptación eficaz al entorno escolar, conocer al alumnado y poder dar respuesta y atender las necesidades de aprendizaje (Gómez Labrador, 2021).

6.2 Bondades y limitaciones del TFG

La principal fortaleza del presente Trabajo Fin de Grado (TFG) es el hallazgo de la evidencia de la importancia del diagnóstico temprano en los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales (AACC). La muestra está integrada por treinta y tres participantes, de los cuales, treinta y dos fueron diagnosticados en la adultez, y, por tanto, tras su etapa educativa. Por ende, las experiencias que estos manifiestan demuestran la repercusión de un diagnóstico tardío tanto a nivel académico como personal y social. Por ello, esta investigación concluye con la consideración de una mayor disposición a tomar y adoptar medidas para la identificación de este tipo de alumnado en el ámbito escolar.

No obstante, este TFG también presenta ciertas limitaciones. Primeramente, la acotación de análisis y sondeo de un solo ámbito de desarrollo de las personas con altas capacidades, concretamente, el educativo. Como ya

se ha mencionado anteriormente, los demás factores que intervienen en el desarrollo, como es el familiar y el social, son igual de importantes y deben sondearse igualmente.

Además, es preciso señalar la necesidad de contar con la experiencia de adultos que sí hayan sido diagnosticados de AACC tempranamente, en su niñez. Sin embargo, en la presente investigación cualitativa solo se ha hallado un sujeto con estas características. Por tanto, resulta preciso señalar la limitación en la muestra que podía haber sido solventada mediante participantes de estas características hallados en otros contextos. Pese a estas limitaciones, es preciso volver a destacar la importancia de conocer las experiencias de las personas con AACC, sus vivencias y sensaciones aportan información verdaderamente valiosa para mejorar, en este caso, la atención educativa a estos sujetos.

6.3. Futuras líneas de trabajo

En futuras líneas de trabajo se propone la continuación en la identificación de las necesidades educativas de las personas con Altas Capacidades Intelectuales (AACC), agregando a los resultados obtenidos en este estudio muestra que haya sido diagnosticada de AACC durante la niñez; posibilitando la obtención de unos resultados más generalizables. Además, como se ha señalado previamente, resulta importante sondear la influencia de los factores familiares y socioculturales en la experiencia de los sujetos con AACC.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En Sternberg, R.J., y Davidson J.E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 332-357. Cambridge University Press.
- Alencar, E. S. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 45-64. <https://bit.ly/4bVIRjE>
- Ambrose, M.L., y Kulik, C.T. (1999). Old friends, new faces: motivation research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 231-292. <https://bit.ly/45mwQ4v>
- Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M.D. (2009). *Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana.
- Arocas, E., Martínez, P. y Regadera, A. (2002). Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades. *Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana*. <https://bit.ly/3Rq7ZqB>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. <https://bit.ly/3yZoqE7>
- Asociación Española de Superdotados y con Talento (AEST). (2024). Bienvenidos a la web de AEST. AEST. <https://bit.ly/3VJOzje>
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M. y Araque, A. (2007). Self-Regulated Learning and Advantage for High-IQ: Findings from a Research Study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328- 343. <https://bit.ly/3VnxERU>

- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. <https://bit.ly/3VnQTej>
- Castejón, J.L., Prieto, M.D., y Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. En Prieto Sánchez, M.J. (Ed): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, 17-40. Aljibe.
- Castelló, A. (1995). Modelos de Inteligencia y modelos de instrucción: relaciones teóricas y funcionales. *Psicología de la instrucción III. Nuevas Perspectivas*, 9, 195-219.
- Castelló, A. (1996). Panorama de la educación cognitiva en niños superdotados. *Educación cognitiva I*, 237-248.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, (6), 26–66.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Ministerio de Educación y Ciencia Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3VDb5dv>
- Fernández Gil, F. (2022). *Sobre el riesgo de que las personas con altas capacidades desarrollen desajustes emocionales y sociales o enfermedad mental*. <https://bit.ly/3RruyeD>
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Sáinz, M. (2008). Creativity in Gifted & Talented Children. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 18(2), 35-47.

- Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En Colangelo, N., y Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education*, 65-80. Allyn and Bacon.
- Gagne, F. (1997). Differentiated model of giftedness and talent. *AGATE EDMONTON*, 11, 2-4.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molina, A. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://bit.ly/3z1uGeE>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós
- Gómez Labrador, C. M. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *INFAD: Revista de psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 489-502. <https://bit.ly/3KJDq4i>
- Gómez, M. J. A. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGrawHill.
- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family, and the school. *Gifted child quarterly*, 25(2), 51-54.
- Haensly, P.; Reynolds, C.R. y Nash, W.R. (1986). Giftedness: coalescence, context, conflict, and commitment. En Sternberg, R.J., y Davidson J.E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 128-148. Cambridge University Press.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <https://bit.ly/3yZXofS>

- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. <https://bit.ly/4ce1f7g>
- Horna Martínez, M. (2020). *Análisis cualitativo de la experiencia de personas con altas capacidades intelectuales e implicaciones psicopedagógicas*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://bit.ly/4emq0Qr>
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://bit.ly/4emGW9J>
- Lage, A. M. (1999). Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de la intervención en altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, (7), 85-96. <https://bit.ly/3xhfERh>
- Latorre, A., y González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3L1HI3I>
- López, V., y Sotillo, M. (2009). Superdotación y ajuste social: evidencia que respalda el enfoque de resiliencia en niños y adolescentes de habla hispana. *Estudios de Alta Capacidad*, 20(1), 39-53. <https://bit.ly/4elPhKw>
- Mönks, F. J., & Mason, E. (1993). *Development theories and giftedness*. Talpiot College.
- Muguira, A. (s.f.). Tipos de muestreo: Cuáles son y en qué consisten. *QuestionPro*. <https://bit.ly/3VmbQ9f>

- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. <https://bit.ly/4ewR2oD>
- Navarro, J. I., Ramiro, P., López, J. M., Aguilar, M., Acosta, M. y Montero, J. (2006). Mental Attention in Gifted and Nongifted Children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 401-411. <https://bit.ly/3XlhRWC>
- Peñas Fernández, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación.
- Peñas, M (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas].
- Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 373-380. <https://bit.ly/3x1sraA>
- Pérez, L. F. (2007). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Síntesis.
- Pérez, L., Domínguez, P., López C., y Alfaro, E. (2000). *Educación hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. CCS.
- Perpiñán Guerras, S. (2021). *El papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de los trastornos del desarrollo*. <https://bit.ly/3VHe1pA>
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educación*, (368). <https://bit.ly/4cdnZ7p>
- Pope, J. L. (2012). *Investigación de mercados*. Norma.

- Pozzo, M.I., Borgobello, A., y Pierella, M.P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-16. <https://bit.ly/3RpjheH>
- Puente Quintana y García Ardura (2024). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Educantabria. <https://bit.ly/3XoXmlm>
- Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 42. <https://bit.ly/3RLWcTZ>
- Reyero, M., y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, (58)215, 7-38. <https://bit.ly/3XIXmsU>
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum empresarial* 4(2), 74-87. <https://bit.ly/3VDc4ud>
- Rojas, M. J. L., Parra, D. J. L., y Díaz, R. H. (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (25), 14-22.
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con Altas Capacidades*. Aljibe.
- Sáez, M. D. C. G. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima: revista de estudios campogibaltareños*, (50), 159-171. <https://bit.ly/3VkzF1h>

- Sánchez, J.L. (16 de abril de 2024). Datos Alumnado con Altas Capacidades 2022-2023. *Incansable Aspersor*. <https://bit.ly/3KDtoZG>
- Sanz Chacón, C. (2024). Informe Nacional sobre la educación de los superdotados 2024. *El mundo del superdotado*. <https://bit.ly/3KGPhHI>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28(1), 37-44. <https://bit.ly/4aTMs0B>
- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. *Handbook of gifted education*, 2, 27-42.
- Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., López, A.M., Moruno, P., Moya, A., Rodríguez, G., Rodríguez, A., Ruiz, V., Sánchez, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S. y Zariquiey. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, 89-124. SM. <https://bit.ly/3KGaGAY>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://bit.ly/3xdWZFU>
- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.
- Vázquez Martínez, M.G. (2017). Muestreo probabilístico y no probabilístico. <https://bit.ly/3RpGRNk>
- Vialle, W., Heaven, P. C., y Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted

students in the Wollongong Youth Study. *Educational research and Evaluation*, 13(6), 569-586. <https://bit.ly/3KC2zFc>

8. ANEXOS

ANEXO A. Datos estadísticos de los participantes.

	EDAD	SEXO	ESTUDIANTE	ESTUDIOS (CURSO)	EDAD DE DIAGNÓSTICO
P1*	43	Hombre	No	Pedagogía	42
P2	50	Hombre	No	Ingeniería técnica industrial	20
P3	41	Hombre	No	Formación Profesional	40
P4	47	Mujer	Sí	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Actualmente créditos relacionados con la Igualdad de Género.	20
P5	34	Hombre	Sí	Psicología (3º)	33
P6	49	Mujer	Sí	Máster (último curso)	46
P7	46	Mujer	No	Formación Profesional	46
P8	41	Mujer	No	Administración Marketing y Finanzas	40
P9	43	Mujer	No	Acceso mayores de 25	43
P10	32	Mujer	No	Master en Ciencias de Datos	31
P11	42	Mujer	No	Grado en Pedagogía de la Danza	42
P12	41	Mujer	No	Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y Máster de Profesorado de Educación Secundaria	38
P13	45	Mujer	Sí	Licenciado en Filología Inglesa	42

P14	42	Mujer	Sí	Pedagogía (2º y 3º)	42
P15	42	Hombre	No	Grado en Derecho	6
P16	47	Mujer	No	Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas	45
P17	47	Mujer	Sí	Periodismo	47
P18	35	Mujer	Sí	Bellas Artes y Máster Profesorado Secundaria y Educación Primaria (1º)	34
P19	41	Mujer	No	Licenciatura Comunicación Audiovisual	40
P20	48	Mujer	No	No da información.	46
P21	48	Mujer	No	Licenciada en Filología Inglesa y graduada en Maestra de Educación Infantil	47
P22	47	Mujer	No	CFGS Desarrollo De Aplicaciones Web	46
P23	32	Mujer	Sí	Cursé Comunicación Audiovisual y Psicología (2º)	30
P24	42	Hombre	No	Psicología	42
P25	30	Mujer	Si	Enfermería y grado en Física (1º)	29
P26	45	Mujer	Si	Licenciada en Medicina y Grado en Psicología (1º)	44
P27	46	Mujer	No	Licenciada en Filología Inglesa	45
P28	42	Hombre	Sí	Experto Universitario de Creatividad Visual y Fotografía y	40

				matriculado en Fotografía Digital, Tratamiento de la Imagen con Photoshop, Creatividad y Comunicación Visual	
P29	37	Mujer	Sí	Educación Infantil y matriculado en Máster en Educación de las Altas Capacidades	37
P30	42	Mujer	No	Licenciatura en Biología	42
P31	41	Mujer	Sí	Ingeniería y Psicología (1º)	40
P32	50	Mujer	No	Economía	50
P33	46	Mujer	No	Doctorado	46