



**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación**

# Alumnos con indicios de altas capacidades en Educación Infantil

**Trabajo fin de grado presentado por:**  
**Titulación:**  
**Línea de investigación:**  
**Director/a:**

Sheila López Gómez  
Grado en maestro de Educación Infantil  
Propuesta de intervención  
Ignacio Ceballos Viro

Madrid  
Octubre 2012  
Firmado por: Sheila López Gómez

CATEGORÍAS TESAURO:  
1.1.8 Métodos pedagógicos  
1.2.3. Niveles educativos

## RESUMEN

En las aulas se encuentran niños de altas capacidades que no han sido diagnosticados y por lo tanto no se está atendiendo a sus necesidades como se debiera. Mediante este trabajo de fin de grado se ha pretendido señalar las características principales que permiten al tutor del aula reconocer a estos alumnos y poderles derivar a los orientadores que señalarán las pautas necesarias para conseguir que el alumno se desarrolle en plenitud y se sienta integrado en el aula.

Para ello se van a exponer aquellos indicativos que pueden llevar a pensar en un indicio de superdotación, además de la forma de evaluación mediante diferentes baterías de test realizadas por psicólogos especialistas; también se establecerán cuáles son las necesidades y cómo se puede atender a estos alumnos en el aula si el resultado de estas pruebas confirman las altas capacidades del niño.

Palabras clave: Educación, infantil, altas capacidades, superdotación, aprendizaje cooperativo.

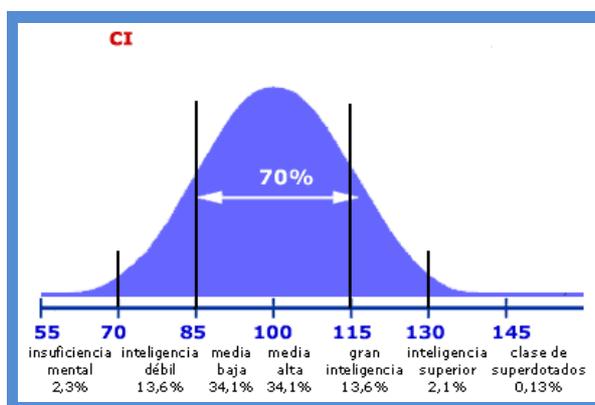
## ÍNDICE

<b>1.-Introducción.....</b>	<b>4</b>
1.1-Justificación .....	4
1.2-Objetivos .....	5
1.3-Marco teórico .....	6
1.4-Marco legislativo.....	9
1.5- Fundamentación de la metodología.....	12
<b>2.- Características de los alumnos con altas capacidades .....</b>	<b>13</b>
2.1-Detección de alumnos con altas capacidades .....	13
2.2-Evaluación de alumnos con altas capacidades.....	17
2.3-Problemas de desarrollo y necesidades específicas.....	20
2.4-Influencia de la herencia y el entorno .....	21
2.5-Características neuropsicológicas .....	23
<b>3.- Trabajo en el aula con alumnos de altas capacidades .....</b>	<b>25</b>
3.1-Intervención educativa .....	25
3.2-Las altas capacidades en contextos de aprendizaje cooperativo.....	29
3.3-Respuesta del tutor.....	31
3.4-Actividades .....	32
3.5-Formación del profesorado .....	34
<b>4.- Resultados y conclusiones.....</b>	<b>36</b>
<b>5.- Prospectiva.....</b>	<b>39</b>
<b>6.- Referencias bibliográficas .....</b>	<b>40</b>
<b>7.- Apéndices .....</b>	<b>44</b>

## 1.-INTRODUCCIÓN

### 1.1-Justificación

La campana de Gauss debe su nombre a su descubridor, Carl Friedrich Gauss, matemático, físico y astrónomo alemán. Se emplea en estadística y probabilidad. Es una representación gráfica de la distribución normal de un grupo de datos. Los valores se distribuyen en bajos, medios y altos, creando un gráfico con forma de campana simétrica. El punto máximo de la curva corresponde con la media, y a ambos lados se encuentran los puntos de inflexión. En el caso del cociente intelectual, en el punto de inflexión derecho, encontramos las altas capacidades, que representan el 2,23% del total de los sujetos, y sería la suma de la inteligencia superior (2,1%) y los superdotados (0,13%) (Carpena, 2010).



**Ilustración 1:** Campana de Gauss referida al cociente intelectual

Por lo tanto, de cada 100 niños, 2 poseen un cociente intelectual (CI) de 130 o más. Si se imagina un centro educativo de dos líneas, con 25 alumnos por clase, se encontraría que por cada ciclo de educación infantil existirían 3 alumnos con un CI más elevado que la media.

¿Pero un CI elevado supone altas capacidades? F. J. Mönks (1985), ampliando la teoría de los tres anillos de Renzulli, determinó 6 componentes que influyen en el niño superdotado: altas capacidades intelectuales, perseverancia y motivación, creatividad, familia, escuela y amigos. Con un correcto desarrollo de estas facetas, se puede decir que se está ante un niño de altas capacidades.

Se acaba de señalar la escuela como un punto muy importante para el correcto desarrollo de estos alumnos. Hay que tener en cuenta que cada niño es único, por lo que no se pueden establecer unas pautas totalmente definidas a seguir en estos casos, pero lo que sí se tiene claro es que hay que potenciar el desarrollo integral del alumno, y para ello, se deben conocer las áreas de interés de cada niño para brindarle la oportunidad de desarrollarse en plenitud, y aprovechar los periodos sensibles que establece el niño, teniendo en cuenta que por su temprano desarrollo, pueden no coincidir con los periodos de sus coetáneos, o puede que en algunas facetas sí y sin embargo en otras no.

Hay que destacar la importancia de una temprana detección de la superdotación para que el niño se sienta integrado y tenga un desarrollo pleno y equilibrado tanto en el aula como en casa, y se puedan atender todas sus necesidades, para lo que es básico realizar un trabajo en conjunto entre orientadores, psicólogos, padres y escuela. En los casos de altas capacidades, la falta de identificación temprana puede llevar a estos alumnos al fracaso escolar por desmotivación en el aula, o a la equiparación de sus facultades con el resto de niños del aula para no llamar la atención, por ello es tan importante la labor de observación del tutor del aula de Educación Infantil, así como una formación continua del profesorado.

En definitiva, este trabajo de fin de grado se centra en los alumnos con altas capacidades, en cómo debe actuar el tutor para ocuparse de sus necesidades. Es interesante recoger en un único documento las características, métodos de trabajo y motivación, posibles problemas y formación del profesorado, para de esta manera facilitar al docente la búsqueda de información sobre los alumnos de altas capacidades.

Finalmente, señalar que aunque el trabajo trate de indagar en las cuestiones que afectan a las altas capacidades en general (independientemente de la edad de los sujetos), por fuerza profundizaremos más en los indicios de altas capacidades que se pueden manifestar en la etapa escolar de Educación Infantil. El encuadre en este arco de edad supone unas consideraciones y unas complicaciones de delimitación y metodología que se irán detallando más adelante, en cada uno de los capítulos.

## 1.2-Objetivos

Desde el comienzo de la realización de este trabajo de fin de grado han resaltado como objetivos los siguientes:

### Objetivo Principal:

- Conocer qué características del alumno pueden señalar indicios de altas capacidades, con el fin de poder derivarle a los equipos especialistas en evaluación y posteriormente poder llevar a cabo las medidas y actividades más adecuadas para trabajar en el aula.

### Objetivos Secundarios:

- Conocer y exponer la investigación científica sobre las altas capacidades.
- Revisar y exponer la legislación española acerca de los alumnos con altas capacidades.
- Conocer las posibilidades que ofrece la Comunidad de Madrid con respecto a los alumnos de altas capacidades

- Comprender los problemas de desarrollo y necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades.
- Recopilar las medidas y actividades más adecuadas para trabajar en el aula con alumnos que presentan indicios de altas capacidades.
- Aportar claves que permitan conseguir una efectiva integración en el aula de los alumnos de altas capacidades.
- Señalar los posibles beneficios de una metodología inclusiva y cooperativa.

### 1.3-Marco teórico

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) señaló un grupo de alumnos a los que denominó de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) para los que había que ofrecer una equidad en la Educación y que engloba al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de una discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado de altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, y al alumnado con condiciones personales o historia escolar compleja.

Los niños con NEAE son aquellos que necesitan medios extraordinarios ya sea para acceder a la educación o para conseguir los objetivos de cada nivel educativo, reforzar contenidos o ampliarlos.

Necesitan durante su escolarización o parte de ella apoyos, atenciones o ayudas específicas para atender a sus necesidades. Existe una gran variedad de necesidades, y desde la escuela se pretende conseguir un trato igualitario para todos atendiendo a su individualidad.



**Ilustración 2:** Esquema LOE 2/2006

Una vez conceptualizadas las necesidades educativas de apoyo específico, se debe definir a qué se refiere exactamente el término altas capacidades.

En la literatura especializada se utilizan diferentes conceptos para referirse a las altas capacidades (superdotado, sobredotado) que se refieren indistintamente a una persona con un alto rendimiento en varias aptitudes. (Torrego, 2011):

- Altas capacidades: Son sujetos que tienen un nivel de rendimiento intelectual superior a la media en una dilatada gama de capacidades. Además, adquieren nuevos conocimientos de cualquier materia sin dificultad. Disponen de estrategias de resolución de tareas diferente de los demás. A su vez, pueden ser precoces, prodigios o talentos.

Existen otros términos, que a continuación se enumeran, que incluyen matices y diferencias de significado que conviene precisar y que son usados en diferentes contextos (Martín, 2004):

- Precoz: Indica un desarrollo muy temprano en ciertas habilidades. Se calcula que un 15% de los niños son precoces.
- Prodigio: Es la persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Destaca en un área específica. Se puede señalar a Mozart como un ejemplo de niño prodigio, ya que a los 3 años daba conciertos y a los 12 ya había compuesto obras maestras.
- Talentoso: Señala capacidades excepcionales en un área determinada: talento musical, matemático, etc. Los niños superdotados suelen tener varios talentos.
- Genio: Es una persona que realiza una obra excepcional y reconocida por la sociedad gracias a sus excelentes capacidades en inteligencia o creatividad. Su CI suele estar en torno a 170 o 180.

Con respecto a la superdotación, Gagné (2000) señala 5 tipos:

- -Cognitiva, lenguaje y matemáticas: Los niños que destacan en este área sacan buenas notas y llaman la atención por su elevado CI.
- -Creativa (artes, música): La creatividad depende mucho de un entorno estimulante, no está presente en todos los momentos, y no se da en todos los campos.
- -Liderazgo social: Es la capacidad para dirigir a un grupo hacia el logro de objetivos, aprovechando las capacidades de cada uno, y fomentando las relaciones interpersonales.
- -Emocional: Es la competencia para identificarse con el estado de ánimo de otra persona, y de esta forma comprenderla mejor.
- -Motricidad: Es el conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten la movilidad y coordinación de los miembros, el movimiento y la coordinación.

La noción de cociente intelectual (CI) es determinante a la hora de definir en qué consiste un sujeto superdotado o de altas capacidades. Lewis Terman (1877-1956) fue el primero que se dedicó al estudio del niño superdotado. Inicialmente, consideró que la superdotación consistía en tener un CI mayor de 140, sin embargo, dos años antes de su muerte añadió tres factores más a su anterior definición, perseverancia, autoconfianza y determinación, además de un entorno estimulante y comprensivo, y redujo la barrera para la superdotación a un CI de 130.

En los primeros años del siglo XX se comenzaron a realizar una serie de test para medir la inteligencia; la división de la puntuación de los test (que correspondería con la denominada “edad mental” [EM]) dividida entre la edad cronológica (EC) del sujeto, y multiplicada por 100, nos da como resultado el cociente intelectual ( $CI = EM/EC \times 100$ ). La mayoría de las personas tienen un CI en torno a 100, y un porcentaje reducido tiene un CI mayor de 130. Son los que consideramos individuos de altas capacidades intelectuales, según la escala de inteligencia Stanford-Binet que publicó Lewis Terman en 1916.

Posteriormente, Joseph Renzulli en 1978 (reed. 2000) expuso la teoría de los tres anillos, en la cual, en los comportamientos superdotados, influían de igual manera las capacidades intelectuales, la perseverancia y motivación, y la creatividad.

En la perseverancia y la motivación influye enérgicamente el entorno social del niño, y basándose en esto, F. J. Mönks y H. W. Van Boxtel en 1985 añadieron familia, escuela y amigos a los rasgos anteriormente expuestos por Renzulli, ya que son componentes que consiguen que el niño obtenga un desarrollo pleno.

Hay que destacar también la teoría de las inteligencias múltiples, que tuvo una gran acogida en el mundo educativo para atender las necesidades de los niños de altas capacidades. Fue enunciada por Howard Gardner (1983) y expone que la inteligencia debe ser entendida como el conjunto de inteligencias múltiples, distintas e interdependientes, y señala 10 tipos: lingüística, matemática, espacial, musical, física cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista, creativa y espiritual.

En este sentido, hablar de altas capacidades refiriéndose sólo a las inteligencias matemáticas o lingüísticas podría suponer una imprecisión, puesto que serían concebibles desarrollos muy por encima de la media en otros campos intelectuales.



**Ilustración 3:** Inteligencias múltiples. Howard Gardner

No mucho después, Daniel Goleman (1995), psicólogo y periodista, introdujo el término “inteligencia emocional”, mediante el cual pretendía explicar por qué personas con una alta inteligencia no tenían éxito. Lo que influye, en su opinión, son factores relacionados con la disciplina, el control de la impulsividad, la perseverancia y la inteligencia emocional, entre otros.

#### **1.4-Marco legislativo**

La Constitución Española (CE) en el art. 27 establece, como derecho fundamental, el derecho a la educación, señalando que su objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Asimismo, la CE delimita un marco competencial entre el Estado y las Comunidades (CCAA) en los art. 148 y 149. El Estado tiene competencia exclusiva para establecer las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y la competencia para establecer normas básicas para el desarrollo del art. 27.

El marco legal vigente para las altas capacidades se centra en las leyes educativas, pero también en las leyes sanitarias ya que su diagnóstico es competencia del personal sanitario. El ámbito de aplicación para este trabajo de fin de grado es el del Estado y el de la Comunidad de Madrid.

#### ESTADO:

##### Leyes educativas.

##### -Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE de 4 de mayo de 2006).

En el capítulo I, del Título II denominado “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (NEAE) se regulan los principios y recursos necesarios para que el alumno alcance el máximo desarrollo personal en los ámbitos intelectual, social y emocional.

Considera NEAE todos aquellos alumnos que necesiten una atención educativa diferente a la ordinaria, ya sea por dificultades en el aprendizaje, por altas capacidades, etc.

Asimismo la ley establece que la atención integral de los alumnos NEAE se iniciará desde el mismo momento en que la necesidad fue identificada, siguiendo los principios de normalización e inclusión.

A las administraciones educativas les corresponde asegurar la participación de los padres o tutores legales en las decisiones de escolarización, así como recibir el asesoramiento necesario para ayudar en la educación de sus hijos.

En lo que se refiere a los recursos, las administraciones educativas dispondrán de profesores cualificados y de los medios y materiales necesarios. Los centros realizarán adaptaciones y diversificaciones curriculares y promoverán la formación del profesorado, según lo requiera la especificidad del alumno.

En cuanto al alumnado con altas capacidades intelectuales, la LOE le dedica los art. 76 y 77, en la sección II dentro del capítulo I señalado anteriormente. Establece el ámbito competencial de las administraciones educativas que consiste en identificar, valorar de forma temprana y elaborar planes de actuación adecuados a las necesidades de los alumnos con altas capacidades. Asimismo señala al Gobierno, previa consulta con las CCAA, como el órgano competente para dictar las normas de flexibilización de la duración de cada etapa del sistema educativo con independencia de la edad del alumno.

De este modo, la legislación pone en juego algunos de los mecanismos que se ofrecen a los alumnos con altas capacidades (adaptaciones, diversificaciones, flexibilizaciones de la duración), que en las páginas siguientes se desarrollarán detenidamente.

Con la entrada en vigor de esta ley el marco legal educativo se ha reducido significativamente. La Disposición Derogatoria Única deroga expresamente, entre otras, las anteriores leyes orgánicas: LOGSE 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y la LOCE 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, así como todas las disposiciones de igual o inferior rango que se opongan a ella.

Por tanto, al cierre de este trabajo de fin de grado, están vigentes las siguientes disposiciones relacionadas con las altas capacidades:

\* Orden de 24 de abril de 1996 (BOE de 4 de mayo de 2006). Por la que se regula las condiciones y procedimiento, con carácter excepcional, de la duración del periodo obligatorio de escolarización para alumnos con condiciones de sobredotación intelectual:

Esta Orden tiene carácter de norma básica y será de aplicación en todos los centros docentes del Estado español que impartan enseñanzas obligatorias de Educación Primaria o de Educación Secundaria.

\* Real Decreto 943/2003, de 18 de julio (BOE de 31 de julio de 2003). Por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente:

Este Real Decreto regula la identificación y evaluación de las necesidades educativas de los alumnos superdotados, señalando que la atención educativa se iniciará en el momento de la identificación, teniendo como objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.

Además, como requisito para solicitar la flexibilidad, el Real Decreto señala que las medidas tomadas por el centro dentro del proceso ordinario de escolarización se consideren insuficientes para atender las necesidades y el desarrollo integral de estos alumnos.

Otro punto que señala el Real Decreto es el de registro de las medidas de flexibilización, dejando constancia en el expediente académico del alumno y en los documentos oficiales de evaluación.

#### Leyes sanitarias.

Las leyes que rigen el diagnóstico de la superdotación y las altas capacidades son:

-Ley 41/2002 de 14 de noviembre (BOE de 15 de noviembre de 2002).

Señala el derecho del paciente a la elección del centro de diagnóstico y a obtener copia del informe y de todo lo actuado. Por lo tanto, cuando se vayan a realizar las pruebas de diagnóstico, los padres podrán elegir el centro y pedir una copia del informe que se ha realizado.

-Ley 44/2003 de 21 de noviembre (BOE de 22 de noviembre de 2003).

Establece que la potestad para diagnosticar y realizar tratamientos es exclusiva de los profesionales con competencias sanitarias. Sólo los psicólogos especialistas en psicología clínica serán considerados personal sanitario adecuado para poder diagnosticar las altas capacidades.

#### COMUNIDAD DE MADRID

Mediante el Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo (BOE de 23 de junio de 1999), la Administración General del Estado traspasa competencias y servicios a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria. Este Real Decreto faculta a la Consejería de Educación para realizar los actos administrativos que considere necesarios dentro del ámbito competencial establecido.

En virtud de lo anterior, está en vigor en la Comunidad de Madrid la siguiente Orden:

-Orden 70/2005 de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid. (B.O.C.M. 21 de enero de 2005).

Regula las condiciones, los plazos y los procedimientos de solicitud y acreditación de la flexibilización para alumnos con superdotación intelectual, con carácter excepcional.

## 1.5-Fundamentación de la metodología

En este trabajo se ha realizado una investigación bibliográfica, donde se han utilizado datos obtenidos de fuentes secundarias.

Se ha recopilado información de manera digital, consultando bases de datos científicas, Dialnet, ERIC, y legislativas, tales como, Aranzadi etc., y también de forma física, con libros y vídeos de diversa índole, desde guías para padres hasta estudios especializados en la materia. De esta manera, ha sido posible acercarse a la realidad desde distintos puntos de vista, y obtener una visión amplia del tema a tratar.

Por otra parte, se ha intentado realizar alguna visita presencial a instituciones con actividades específicas para alumnos de altas capacidades, como el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos de Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid (PEAC) y la Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST). Se ha contactado con estos organismos mediante email, solicitando una visita y la facilitación de información, obteniendo una negativa por respuesta.

Cabe mencionar la aportación de Sergio Hernández Expósito, autor de la ponencia “Neuropsicología de las altas capacidades”, que la ha compartido como aporte bibliográfico para realizar este trabajo. Desde aquí agradecerle su generosa ayuda.

Gracias a estas consultas ha sido posible obtener un conocimiento global de las situaciones reales en el aula de alumnos superdotados “de segunda mano”.

## 2.-CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

### 2.1- Detección de alumnos con altas capacidades

Los principales contextos en los que se puede identificar al niño de altas capacidades son la familia y la escuela, debido a que son los agentes que comparten más tiempo con él. La detección temprana de estos casos en la escuela, aportaría un ajuste del currículo a las necesidades propias del alumno, que como se ha indicado anteriormente es un derecho para todos los escolares.

A continuación se han intentado señalar indicadores que podrían servir para sugerir la presencia de altas capacidades, teniendo en cuenta que cada niño es único y no se puede generalizar. Se trataría, pues, de un conjunto de indicios de superdotación que serían observables con antelación a cualquier tipo de diagnóstico, el cual no se puede realizar hasta los 7 años. Se han establecido según el ámbito que abarcan.

**Tabla 1:** Indicadores en Educación Infantil (Aretxaga, 2012)

Ámbito cognitivo
Vocabulario rico, preciso y elaborado, inusual para su edad.
Comprende las relacionales causales de forma precoz.
Resuelve problemas y aprende por intuición, utilizando para ello diferentes métodos. *
Reconoce números y letras antes que sus coetáneos.
Aprende por temáticas. *
Comprende de manera temprana el concepto de cantidad y número.
Aprende precozmente e inductivamente a leer y a escribir.
Gran expresión oral y capacidad para seguir una conversación. *
Necesita menos tiempo que los demás para realizar las tareas.
Adquiere conocimientos en profundidad. *
Comprende conceptos abstractos difíciles para su edad.
Se interesa por juegos de reglas y construcción.
Necesita dormir menos tiempo.
Tiene buena memoria. *

Creatividad e imaginación
Formula preguntas inusuales. *
Es original y combina métodos y formas de expresión. *
Inventa o varía juegos, palabras, música. *
Tiene gran habilidad para realizar rompecabezas y puzles. *
Es creativo y original. *
El número de creaciones aumenta con la edad. *

<b>Ámbito socioemocional</b>
Actúa como mediador en los conflictos.
Se preocupa por temas como la muerte y la trascendencia. *
Si cree que puede fracasar, prefiere no realizar la actividad.
Alto sentido del humor. *
Se esfuerza por obtener calidad en sus trabajos.
Es inquieto. *

<b>Motivaciones e intereses</b>
Fija su atención en un tema y es constante hasta que lo acaba.
Tiene un elevado nivel de energía. *
Es independiente y demanda poca ayuda.
Es curioso, le gusta explorar el medio. *
Puede que deje sin terminar las tareas rutinarias. *
No le gustan las repeticiones.
Formula preguntas relacionadas con el tema que se está trabajando y muestra curiosidad. *
Prefiere juegos intelectuales a motores.
Le gusta especular y arriesgar. *

Como se puede apreciar, muchos de estos supuestos indicadores resultan difíciles de determinar, o incluso podrían ser característicos de la totalidad de los niños (se han señalado con un asterisco los más polémicos); lo cual demuestra la dificultad de precisar cómo son los comportamientos de los niños superdotados durante sus primeros años de vida, pero no reduce el interés que este tipo de tentativas puedan tener.

En el Anexo I se ha incluido, con fines ilustrativos, un modelo de cuestionario básico para la detección de alumnos con altas capacidades en Educación Infantil (3-4 años).

Cabe señalar que la función del docente no es la de diagnosticar a sus alumnos, pero la observación de un buen número de estas características podría llamarle la atención y ponerle sobre la pista de un posible caso de altas capacidades en el futuro; en ese caso, tendría que ponerse en contacto con los padres del alumno y posteriormente con el equipo de psicólogos, que será el que realice el diagnóstico final. Todos estos agentes (profesor, padres y psicólogos) tienen un papel fundamental en una detección temprana tan importante para el alumno, que inicialmente y sobre todo por parte del docente y los padres se basará en una observación directa del comportamiento del alumno en el aula.

Betts y Neihart (2004) señalan distintos perfiles de niños de altas capacidades:

**Tabla 2:** Perfiles de altas capacidades (Betts y Neihart, 2004)

<b>a) Exitoso o con buen rendimiento académico</b>
Representa el 90% de los niños con altas capacidades. Se adaptan bien a la escuela y su rendimiento es bueno.
Consiguen altas puntuaciones en los test de inteligencia.
Son conscientes de lo que se espera de ellos.
En ocasiones se aburren y dejan de prestar atención.
No suelen presentar disincronías.
Son reconocidos por los compañeros.

<b>b) Bajo rendimiento escolar</b>
Son difíciles de diagnosticar debido a su bajo rendimiento.
El bajo rendimiento puede estar relacionado con características emocionales o sociales.
Suelen evadirse y tener una actitud negativa hacia el aprendizaje.
Tienen baja autoestima y problemas sociales.
Tienden a justificar sus errores.

<b>c) Déficit asociado</b>
Son difíciles de diagnosticar ya que el déficit puede ocultar sus altas capacidades.
Pueden presentar alguna discapacidad: auditiva, visual, motora, etc.
Pueden manifestar conductas de rechazo a los demás.
Se pueden confundir los síntomas con desorden bipolar, depresión, desorden obsesivo-compulsivo, TDAH, síndrome de Asperger, dislexia, etc.

<b>d) Desapercibidos</b>
No suelen ser identificados. Es más frecuente en chicas adolescentes.
Pueden ocultar sus capacidades para ser aceptados por los demás.
Pueden ser inseguros, ansiosos.

**e) Creativos o desafiantes**

No suelen ser identificados.
No utilizan medios habituales para expresar su creatividad.
Puede plantear problemas al cuestionar la autoridad de los adultos ya que duda de su capacidad.
Sus aportaciones pueden ser muy valiosas para la sociedad.
Debido a su comportamiento social inadecuado pueden no ser aceptados.

**f) Autónomos**

Son equilibrados, tienen ideas propias, personalidad y buen autoconcepto.
Tienen buen rendimiento académico, relaciones sociales y son autónomos.
Solicitan lo que necesitan y asumen riesgos.

**g) Provenientes de otras culturas**

Sus características culturales, familiares o sociales pueden enmascarar las altas capacidades.
Puede originarse dificultades por diferencias culturales y de idioma.
Suelen mostrarse tímidos o asustados y participan poco en la escuela.
El profesorado suele prestar más atención a sus dificultades que a sus capacidades.

La mención del perfil con déficit asociado (tipo c) resulta interesante, por la posible confusión de los síntomas de superdotación con determinados trastornos psicológicos.

Según el DSM-IVR<sup>1</sup> no existen las definiciones cerradas ni excluyentes de los conceptos, por lo que no se puede establecer una línea que delimite exactamente una categoría y por tanto la diferencia claramente de otra.

Por ello, cuando se trabajan las altas capacidades, se deben tener en cuenta también las características de los niños con hiperactividad y déficit de atención y las manifestaciones de trastorno autista ya que en ocasiones pueden llegar a confundirse.

---

<sup>1</sup> El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM), realizado por la Asociación Americana de Psiquiatría establece una clasificación de los trastornos mentales y ofrece descripciones de cada una de las categorías. Actualmente se encuentra en su cuarta edición revisada, denominada DSM-IVR, aunque la publicación del DSM-V está prevista para mayo de 2013. El DSM surgió de la necesidad de realizar una clasificación de los trastornos mentales consensuada por psiquiatras y psicólogos, y en 1952 apareció la primera edición, DSM-I.

Paralelamente encontramos la Clasificación internacional de enfermedades, actualmente en su décima versión desarrollada en 1992, CIE-10, que recoge la clasificación y codificación de enfermedades y fue publicada por la Organización Mundial de la Salud.

Como se ha señalado anteriormente, serán los psicólogos los que deban definir cuáles son las características y necesidades reales del niño.

## **2.2- Evaluación de alumnos con altas capacidades**

La finalidad de la evaluación es conocer las necesidades educativas del alumno, los ámbitos en los que destaca y aquellos en los que necesita mejorar, y las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 1998). Hay que tener en cuenta que no todos los niños son iguales, y por lo tanto cada uno puede destacar en un área distinta, pero se puede realizar un test de inteligencia para conocer su cociente intelectual. Los más utilizados actualmente con los elaborados por Wechsler en Estados Unidos.

David Wechsler fue un psicólogo norteamericano que desarrolló múltiples test de inteligencia. La Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) para adolescentes y adultos de entre 16 a 89 años, fue desarrollada por primera vez en 1939, y de ella se derivó la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) en 1949, para niños de 7 a 17 años, y la Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence en 1967 (WPPSI), para niños de 2 años y 6 meses a 7 años. Estos test se basan en la filosofía de Wechsler de que la inteligencia es “la capacidad global de interactuar intencionalmente, de pensar racionalmente, y de interactuar efectivamente con el ambiente” (Kaplan y Saccuzzo, 2005, p.256).

Los test están basados en dos tipos de pruebas, verbales y manipulativas, divididas en otras subpruebas. El CI total es la media estadística del CI verbal y el CI manipulativo.

Cuando se trabaja con niños de Educación Infantil, se debe tener en cuenta que el valor obtenido como CI total se tiene que interpretar como el punto de desarrollo en el que se encuentra el niño en ese momento, comparado con otros niños de su edad. Hay niños que maduran antes y por lo tanto presentan un desarrollo evolutivo superior a la media. Cada niño madura de una forma diferente, pero estas pruebas nos aportan unos datos tempranos que pueden ser útiles para la detección precoz de unos indicios de necesidades específicas.

Existen diferentes tipos de pruebas de los que finalmente se extrae un cociente intelectual total (CIT), que expresa el nivel de inteligencia global; su media es 100 y cuenta con una desviación típica de 10. El CIT es la puntuación más fiable, y la primera que se debe analizar, pero hay que compararla con los resultados de los demás sujetos de la misma edad, y comprobar si existen diferencias significativas dentro de los grupos de pruebas, y por lo tanto entre el CI Verbal y el Manipulativo. Por lo tanto, estos resultados deben ser analizados detenidamente y con cautela por psicólogos especialistas en la materia.

Sobre el WPPSI-III, se trata de un instrumento de evaluación cognitivo para niños desde 2 años y 6 meses hasta 7 años y 3 meses.

Se divide en dos etapas: de 2 años y 6 meses a 3 años y 11 meses y de 4 años a 7 años y 3 meses. Para cada una de ellas se ofrecen una serie de pruebas, tal y como describe Banús Llorca (2012):

### **Primera etapa**

**Tabla 3:** Pruebas WPPSI-III<sup>2</sup> Primera etapa

Área verbal	Área manipulativa	Lenguaje general
Dibujos	Cubos	Dibujos
Información	Rompecabezas	Nombres
Nombres		

### **Segunda etapa**

**Tabla 4:** Pruebas WPPSI-III Segunda etapa

Área verbal	Área manipulativa	Velocidad de procesamiento	Lenguaje general
Información	Cubos	Búsqueda de símbolos	Dibujos
Vocabulario	Matrices	Claves	Nombres
Adivinanzas	Conceptos		
Comprensión (opcional)	Figuras incompletas (opcional)		
Semejanzas (opcional)	Rompecabezas (opcional)		

### **Área verbal:**

Evalúa el nivel del lenguaje del niño, y su capacidad para aprender y responder eficazmente mediante este canal comunicativo.

- 1) **Información:** Analiza la capacidad del sujeto para interiorizar la información del medio que le rodea, y aplicarla posteriormente.
- 2) **Vocabulario:** Evalúa la capacidad para formar conceptos verbales y la comprensión de las palabras. Se utilizan ítems visuales que el niño debe nombrar y/o describir.
- 3) **Adivinanzas:** Se basa en averiguar a través de pistas el concepto que se está buscando.

<sup>2</sup> Existe traducción al español de la WPPSI en Buenos Aires: Ed. Paidós, 1983 y Barcelona : T.E.A. Ediciones, 1976.

- 4) Comprensión: Analiza la capacidad de expresión y comprensión verbal, y el razonamiento ante situaciones sociales.
- 5) Semejanzas: Valora la capacidad del niño para conceptualizar. Debe distinguir los elementos básicos presentados de forma verbal.

### **Área manipulativa:**

Se basa en la evaluación de capacidades visoespaciales, integración sensorial, coordinación visomanual, percepción y discriminación de los detalles de los diferentes objetos.

- 1) Cubos: El niño debe copiar el modelo propuesto mediante pequeños cubos de color blanco y rojo.
- 2) Matrices: Se basa en escoger entre una serie de elementos el que completa una serie lógica.
- 3) Conceptos: El niño debe agrupar los diferentes conceptos que se le presentan mediante las diferentes categorías que se le van pidiendo: color, forma, tamaño, su uso, etc.
- 4) Figuras incompletas: Se debe identificar visualmente una parte de un dibujo que ha sido omitida.
- 5) Rompecabezas: Se trata de la construcción de puzzles con una dificultad creciente.

### **Velocidad de procesamiento:**

Es la medida de la capacidad para realizar tareas cognitivas de forma fluida, sobre todo cuando requieren atención y concentración.

- 1) Búsqueda de símbolos: Se presenta un modelo y el niño debe señalar si se encuentra dentro de un conjunto de 4 ítems diferentes. Esta prueba tiene límite de tiempo.
- 2) Claves: Se basa en reconocer figuras geométricas y después dibujar el símbolo que se les ha atribuido. Cuenta también con límite de tiempo.

### **Lenguaje general:**

A pesar de ser opcional, aporta información acerca del nivel de lenguaje del niño.

- 1) Dibujos: Al niño se le presentan 4 dibujos, y debe señalar el que el examinador le pida.
- 2) Nombres: En este caso se presenta un único dibujo y el niño debe nombrarle.

## 2.3- Problemas de desarrollo y necesidades específicas

El niño superdotado presenta un desarrollo intelectual más rápido y amplio que sus coetáneos, pero puede ocurrir que en el resto de áreas de desarrollo lleven otro ritmo.

Esta peculiaridad se denomina “Síndrome de disincronía”, y fue descrito por Jean Charles Terrasier en 1985. Lo definió como la falta de sincronización en el desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor de un niño superdotado.

Según él, la disincronía se puede dividir en dos bloques:

### 1-Disincronía interna:

- a) Entre inteligencia y psicomotricidad: El niño tiene una gran agilidad mental, pero sus movimientos no son capaces de responder a esa rapidez.
- b) Entre distintos sectores del desarrollo intelectual: Por ejemplo entre las áreas de lengua y matemáticas. Debido a su rápido procesamiento mental, al niño le puede costar expresar sus pensamientos, ya sea porque no tenga tiempo material para pronunciar todo lo que piensa, o porque su pensamiento sea más complejo que lo que puede expresar.
- c) Entre capacidad intelectual y afectividad: Procesa más información que la que llega a comprender, por lo que pueden aparecer miedos y/o angustias.

### 2-Disincronía social:

- a) Escolar: El niño puede presentar fracaso escolar debido a que su desarrollo mental es superior al de la clase, pero en ella, debe seguir el ritmo de los demás, lo que hará que sus capacidades se reduzcan para adecuarse a sus compañeros.
- b) Niño-Padres: Aparece cuando los padres no estimulan correctamente al niño superdotado, ni tratan su talento o precocidad.

Con respecto a las necesidades específicas es importante reiterar que cada niño es único por lo que las atenciones que demanden pueden variar de una persona a otra. Sin embargo, se pueden señalar algunas de estas necesidades, comunes a todo el alumnado de altas capacidades, que debe considerar el profesor (Genovard, 1983):

- Aceptar al niño tal y como es.
- Tratar de forma conjunta los ámbitos cognitivos, sociales y emocionales.
- Fomentar el autoconcepto positivo trabajando sus puntos fuertes y débiles.
- Favorecer el concepto de sí mismo, que conozca su potencial.

- Conseguir un equilibrio entre los deseos internos y las exigencias de la sociedad.
- Considerar su necesidad de exponer lo que sabe.
- Estimulación constante.
- Aportarle oportunidad de relación con personas con las que tenga intereses comunes.

Existen ciertas circunstancias dentro de las altas capacidades que se consideran situaciones no favorables y que requieren de una atención prioritaria (Iglesias, 1996):

- Niños con bajo rendimiento. Son aquellos sujetos muy inteligentes pero que no se esfuerzan en sus tareas.
- Minusvalías físicas. Aquellas personas con un CI elevado y que presentan a la vez alguna minusvalía.
- Deprivados culturalmente. Son aquellos que se encuentran en un entorno que no favorece el desarrollo de sus capacidades intelectuales
- Mujeres. La concepción social del puesto que debe ocupar la mujer, tanto a nivel profesional como familiar, no le deja desarrollarse plenamente.

## **2.4- Influencia de la herencia y el entorno**

La psicología evolutiva se ocupa del cambio a lo largo del tiempo del desarrollo humano, tanto los aspectos externos y visibles, como los internos no perceptibles.

Existen dos rasgos principales que permiten diferenciar a la psicología evolutiva de otras disciplinas psicológicas que estudian procesos de cambio (Palacios, Marchesi y, Coll, 1999):

- 1) Los cambios de los que se ocupa la psicología evolutiva son extensibles a la mayor parte de la población. Como por ejemplo que la amplia mayoría de los seres humanos son cuidados por alguien en la primera infancia.
- 2) Los cambios están relacionados con el periodo de la vida en que la persona se halle, y con el grado de maduración que le corresponde a esa etapa en concreto. Por ejemplo, la psicología evolutiva puede llegar a afirmar que mayoría de los niños comienzan a andar entre los 12 y 15 meses que es cuando su maduración les permite la marcha autónoma.

Por lo tanto se podría decir que la psicología evolutiva es la disciplina que estudia los cambios psicológicos que se producen en las personas dependiendo del periodo en el que se encuentren, y abarcando desde la concepción hasta la muerte. Pero además, influyen en el desarrollo de las personas factores externos como la cultura, el momento histórico, la sociedad, e internos como los rasgos y características individuales.

El comienzo de la marcha autónoma ofrece al niño la posibilidad de interacción con el medio y por lo tanto la estimulación e información que esto conlleva. Y cuando pasa de gatear a andar, este mundo se amplía y el conocimiento y los estímulos del mundo que le rodea es mayor. Todo este proceso influye en la configuración mental del niño sobre el medio en el que se encuentra, proporcionándole mayores conexiones sinápticas y una amplia gama de esquemas problema-respuesta que irá desarrollando gracias a sus propias experiencias, lo que creará un aprendizaje significativo (García y Del Val, 2010).

De esta manera, se puede concluir que la influencia del entorno es muy importante para el niño, hasta el punto de llegar a condicionar a un niño capacitado. Sin embargo esta influencia ambiental, sin una base, no puede dar lugar a unas altas capacidades.

¿Pero la herencia genética es determinante? Las teorías actuales sobre el procesamiento de la información realizan una analogía a los sistemas informáticos y señalan dos tipos de operaciones, los microprocesos y los macroprocesos.

Los microprocesos son las capacidades personales, que dependen de la herencia genética, las operaciones cognitivas elementales, y los macroprocesos son las habilidades y estrategias fuertemente influenciados por la interacción con el medio y formadas por agrupaciones de microprocesos (Castelló, 1994; 2001). Y de la misma forma funciona nuestro organismo: existe una base genética que ha sido heredada, pero que puede ser modificada y/o ampliada gracias a la influencia del medio.

Como conclusión, podríamos señalar que la herencia es la estructura inicial de la que se parte, pero las experiencias son la clave para ir completando esta base. Con respecto a las altas capacidades, si un niño no es correctamente estimulado, si el ambiente no le ofrece las oportunidades que él necesita, esta capacidad quedará oculta y sin desarrollar, e incluso se puede llegar a perder (Iglesias, 1996). La carga genética es un potencial con el que nacemos que posteriormente se ha de desarrollar, de ahí la importancia de la relación entre la genética y el ambiente.

## 2.5- Características neuropsicológicas

La inteligencia general humana parece estar basada en el volumen de la sustancia gris en ciertas regiones del cerebro, y las estructuras que son importantes en la inteligencia también están implicadas en procesos como la memoria, la atención y el lenguaje (Hernández, 2012).

Estas áreas y regiones son el córtex prefrontal dorsolateral, cuerpo calloso, corteza parietal, corteza temporal bilateral y córtex insular.

Como se ha señalado anteriormente, los factores genéticos y ambientales influyen en la persona, y por lo tanto en sus funciones ejecutivas que según señaló Lezak (2004) son “las capacidades mentales necesarias para la formulación de objetivos y la planificación de estrategias idóneas para alcanzar dichos objetivos, optimizando el rendimiento”.

El concepto de función ejecutiva se le atribuye a Fuster y fue popularizado por Luria (Barroso y Martín y León-Carrión, 2002). Se basa en un esquema teórico de ideas que describen y evalúan conductas humanas y su rendimiento, por lo que se utiliza en psicología y neurociencia.

Los componentes de las funciones ejecutivas son:

- Correlato anatómico.
- Control atencional e inhibitorio.
- Fluidez verbal.
- Flexibilidad cognitiva.
- Planificación y organización.
- Categorización.
- Memoria de trabajo.

La inteligencia y las funciones ejecutivas están altamente relacionadas, fundamentalmente la inteligencia fluida, que es la capacidad de adaptarse al entorno, superar ciertas situaciones, y desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana, debido a que comparten la activación del funcionamiento de la corteza prefrontal y sus conexiones.

Cabe destacar también la importancia de la velocidad de procesamiento, debido a que este tiempo que se estima para ofrecer una respuesta, la genética y el CI están directamente relacionados. Está fuertemente relacionada también con la memoria de trabajo. La velocidad de procesamiento es la rapidez con la que se realizan las actividades mentales y la respuesta motora. La base neurológica de esta actividad es la sustancia blanca, y la mielina es la responsable de que la respuesta sea más o menos rápida.

Por tanto, habría que señalar que los niños superdotados presentan algunas especificidades en el nivel neurológico, como una mayor velocidad de procesamiento (y por lo tanto mayores concentraciones de mielina), y una mayor capacidad de funciones ejecutivas (lo que significa un mayor desarrollo de la corteza prefrontal y sus conexiones).

Además, la inteligencia no puede ser entendida sin los procesos inhibitorios como la atención selectiva, que es la capacidad de dirigir la atención hacia un estímulo determinado, dejando de lado el resto. Los sujetos con mayores niveles de distracción tienen peores niveles de CI.

**Tabla 5:** Áreas cerebrales implicadas y características de los talentos específicos (Hernández, 2012)

<b>Talento matemático</b>
Elevado funcionamiento del hemisferio derecho.
Muy buena comunicación entre hemisferios.
El lóbulo parietal derecho está hiperdesarrollado.
Presenta una organización cerebral única en los sujetos con altas capacidades en matemáticas.

<b>Talento musical</b>
Actividad elevada en el hemisferio derecho, aunque no en exclusividad.
Facilidad para la identificación de sonidos, intensidad, tono, timbre y ritmo.
Relacionada con la inteligencia lingüística, corporal y espacial.

<b>Talento lingüístico</b>
Vinculada al hemisferio izquierdo, pero no en exclusividad.
Procesa rápidamente mensajes lingüísticos, ordena palabras y da sentido a los mensajes.
Habilidad para describir, narrar, observar, comparar, sacar conclusiones y resumir.

<b>Talento espacial</b>
Actividad incrementada en corteza parietal.
Capacidad para distinguir formas y objetos.
Percibe el mundo visual con precisión.
Transforma las percepciones.

<b>Talento motor</b>
Actividad incrementada en corteza parietal, corteza motora y Premotora bilateral.
Motricidad fina y gruesa muy desarrolladas.
Precisión y rapidez en los movimientos voluntarios.

## 3.-TRABAJO EN EL AULA CON ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES

### 3.1- Intervención educativa

En la escuela se ofrecen diversos recursos para los alumnos con altas capacidades:

1- Enriquecimiento-Adaptación Curricular:

Una adaptación curricular consiste en la adecuación en el currículum de los contenidos para que sean accesibles para el alumno, es decir, pretende dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Se basa en cinco principios (CEJA, 1994):

- *Principio de normalización:* Se basa en alcanzar los objetivos del currículo.
- *Principio de significatividad:* Primero se modifican los elementos de acceso, y después, si es necesario, los elementos básicos del currículo.
- *Principio ecológico:* Se adecúan las necesidades de los alumnos al contexto más inmediato, centro educativo, entorno, etc.
- *Principio de realidad:* Hay que partir de los recursos que existen y saber adonde se quiere llegar.
- *Principio de participación:* Entre el tutor y el resto de profesionales que trabajan con el alumno.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, se realizará una adaptación curricular de enriquecimiento o ampliación e individualizada (ACI).

Las adaptaciones curriculares pueden ser significativas o no significativas, dependiendo de los aspectos del currículo que se modifiquen. Si se diferencia claramente de los elementos del currículo establecidos para la etapa, contenidos y criterios de evaluación, será significativa. Sin embargo, si afectan a elementos tales como la metodología, o el tipo de actividad, se consideran no significativas.

Cabe señalar también el enriquecimiento educativo para los alumnos de altas capacidades, que incluye cualquier actividad incluida, o no, en el currículo escolar, que aporte al alumno una experiencia rica y variada, como por ejemplo excursiones, proyectos de investigación, creaciones artísticas o experiencias culturales.

Clark (1992) indica las dos modalidades de enriquecimiento más utilizados:

- Incorporar materiales o áreas de conocimiento que no aparecen en el currículo ordinario. Se denomina profundización.
- Ampliación de los contenidos de las áreas escolares.

En el Anexo II se ha incluido una guía para la elaboración de adaptaciones curriculares de enriquecimiento.

Los objetivos de los programas de enriquecimiento tal y como señala Porto (1990) son:

- Proporcionar actividades de aprendizaje a un nivel y ritmo apropiados.
- Ampliar información sobre diversos temas.
- Estimular para conseguir metas y aspiraciones de alto nivel.
- Proporcionar experiencias de pensamiento creativo y resolución de problemas.
- Desarrollar la independencia y autodirección en el aprendizaje.

Actualmente la Comunidad de Madrid desarrolla un programa de enriquecimiento educativo para alumnos de altas capacidades. En él se realizan actividades complementarias a la educación reglada pero fuera del horario lectivo. Se inició en el curso 1999/2000 con 157 alumnos y en la actualidad participan 1.500. Es un programa gratuito y voluntario y pueden acceder alumnos desde los 5 años de edad. Este programa se fundamenta en el modelo teórico descrito por Mönks que, como se ha señalado en el apartado 1.4, añadió el factor social a la teoría de los tres anillos de Renzulli (cociente intelectual de más de 130, perseverancia, motivación y creatividad).

Además del programa de enriquecimiento, y con carácter experimental, la Comunidad de Madrid está desarrollando un programa de diferenciación curricular en 6 centros públicos de Educación Infantil y Primaria.

Mediante este programa se pretende utilizar diferentes estrategias metodológicas para adaptarse a las distintas capacidades de los alumnos. Además, se realizan procesos de detección de alumnos en todo el centro mediante diferentes test, y actividades de sensibilización y formación con todo el profesorado.

## 2- Agrupamientos de niños superdotados:

Consiste en reunir a los niños superdotados y diseñar programas especiales dependiendo del nivel de cada clase. Las agrupaciones son positivas ya que los alumnos se relacionan con otros niños con similares características y aumentan la motivación y el rendimiento.

El inconveniente es el hecho de que al agrupar a los alumnos por su capacidad intelectual se pierde el derecho de una educación igual para todos, además de la sociabilización, colaboración y cooperación.

Hay dos tipos de agrupamientos:

- *A tiempo completo*: Es una clase únicamente con niños superdotados. Sólo existen en Estados Unidos, Rusia y Japón.
- *A tiempo parcial*: Los niños de altas capacidades reciben algunas clases juntos y otras con su clase habitual, lo que les enseña a convivir con personas de diferentes capacidades. Se procura trabajar materias que normalmente no se trabajan en la escuela.

El programa de enriquecimiento educativo para alumnos de altas capacidades desarrollado en la Comunidad de Madrid, sería también un ejemplo de agrupamiento, ya que a él sólo pueden acudir aquellos alumnos que han sido diagnosticados. Además, existe un amplio número de asociaciones de altas capacidades, tanto a nivel autonómico como estatal, que realizan actividades los fines de semana de una forma periódica. Podríamos citar la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades (CEAAC), la Asociación Española de Niños Superdotados (ASENID), la Asociación Española para superdotados y con talento (AEST), y la Asociación Española de Superdotación y Altas capacidades (AESAC) entre muchas otras.

La institución educativa SEK desarrolla desde 1990 un programa de agrupamiento denominado “proyecto estrella” que abarca edades desde los 4 a los 16 años. En él se ocupan de un entrenamiento cognitivo, asesoramiento personal (para conocer las inquietudes del alumno) y actividades de enriquecimiento, tales como ajedrez, filosofía, astronomía y astrofísica, etc. Este proyecto se realiza los sábados por la mañana.

### 3- Aceleración:

La aceleración permite a un niño de altas capacidades avanzar a un curso superior y estar con niños mayores en edad.

De esta forma, el currículo académico se ajustará más a su edad mental. Hay que tener en cuenta además el factor social: si el niño se adapta bien a otros mayores que él, la aceleración será positiva. Sin embargo, si hay una mala adaptación, la aceleración será negativa, aunque en la mayoría de los casos la aceleración trae buenos resultados ya que el niño superdotado tiene más características en común con niños mayores, comparte vivencias, pensamientos e ideas y puede ser él mismo (Pacheco, 2004).

En este proceso es muy importante la actitud del profesor hacia el alumno. Si se muestra conforme con el nuevo alumno, al que quiere potenciar sus capacidades, transmitirá esta sensación a la clase, y el niño será acogido sin ningún problema.

En 2004, la Fundación Templeton realizó un informe titulado “Una nación engañada”. En él, se señala que existen teóricamente 18 formas de aceleración:

**Tabla 6:** Formas de aceleración (Fundación Templeton, 2004)

<b>1</b>	Ingreso anticipado en Ed. Infantil	<b>10</b>	Mentores
<b>2</b>	Ingreso anticipado en Ed. Primaria	<b>11</b>	Programas extracurriculares
<b>3</b>	Saltar cursos	<b>12</b>	Cursos por correspondencia
<b>4</b>	Progreso continuo	<b>13</b>	Graduación anticipada
<b>5</b>	Enseñanza según el ritmo del estudiante	<b>14</b>	Inscripción simultánea
<b>6</b>	Aceleración del materias o parciales	<b>15</b>	Colocación avanzada
<b>7</b>	Clases combinadas	<b>16</b>	Créditos por exámenes
<b>8</b>	Plan de estudios compactados	<b>17</b>	Aceleración universitaria
<b>9</b>	Plan de estudios abreviado	<b>18</b>	Ingreso anticipado en Ed. Secundaria

El sistema educativo español contempla la posibilidad de la flexibilización para los alumnos superdotados mediante la incorporación a un curso superior al que le corresponda por edad. Esta medida excepcional se podrá realizar hasta tres veces durante la enseñanza básica (no en Educación Infantil) y una vez en las enseñanzas post-obligatorias e incorpora medidas y programas de atención específica.

Para que la aceleración sea un éxito, se deben tener en cuenta las siguientes condiciones (Carreras, 2012):

- El alumno debe tener un nivel superior a la media en la mayoría de las asignaturas.
- No pueden existir presiones, debe ser el alumno el que decida la aceleración.
- El docente del nuevo aula debe mostrarse receptivo con la entrada del alumno.
- Se debe contar con el apoyo del psicólogo de la escuela y de los padres del alumno.
- Hay que elegir el momento más adecuado.
- Hay que comprobar que el alumno ha adquirido todos los conocimientos de su curso actual antes de pasar a uno superior.

### 3.2- Las altas capacidades en contextos de aprendizaje cooperativo

Durante el siglo XX la concepción de la escuela ha sufrido una serie de cambios a nivel mundial que le han llevado a ser una escuela inclusiva. En palabras de Stainback y Stainback (1999: 11) el objetivo de la escuela es

garantizar que todos los alumnos —los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo— sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares que necesitan para que su aprendizaje sea satisfactorio

Este modelo inclusivo conlleva metodologías cooperativas capaces de atender a la diversidad dentro del aula, y educar a todo tipo de alumnos en aulas ordinarias para conseguir que se sientan integrados y acompañados, sean aceptados en igualdad y alcancen un aprendizaje satisfactorio.

La metodología cooperativa fundamenta el aprendizaje en el trabajo entre iguales, por lo tanto, además de los objetivos académicos, se desarrollan habilidades y estrategias de interacción con los demás. Esta metodología completa el desarrollo equilibrado de los alumnos con altas capacidades, beneficia al grupo clase y mejora el clima de convivencia (Torrego, 2011).

Autores como Freire y Habermas (Torrego, 2011) destacan la participación igualitaria como parte importante en la transformación social de la escuela. En el aprendizaje cooperativo cada uno de los alumnos es importante para el grupo debido a las responsabilidades que asume o cómo realiza el trabajo.

Gracias a la metodología cooperativa, los alumnos de altas capacidades son percibidos por la clase como una ayuda, lo que asegura una buena relación afectiva y social con los compañeros. Se fomenta su participación en el aula por lo que se mejorará su sentimiento de pertenencia.

Hay que señalar 8 elementos básicos del aprendizaje cooperativo, según Johnson y Johnson (1999):

- Agrupamientos heterogéneos.
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual
- Igualdad de oportunidades para el éxito.
- Interacción promotora cara a cara.
- Procesamiento cognitivo de la información.
- Uso de las habilidades cooperativas.
- Evaluación grupal.

Para que esta cooperación entre los alumnos sea auténtica, deben cumplirse los siguientes requisitos (Torrego, 2011):

- Que los alumnos vean la necesidad de trabajar en equipo y entiendan el aprendizaje como un acto social.
- Que sean conscientes de las ventajas de trabajar en equipo. Pueden colaborar con los compañeros y aprender de las diferencias que surjan entre ellos.
- Que aprendan a cooperar de forma efectiva.
- Que se comprometan a trabajar en equipo.

En el contexto de la Educación Infantil, el profesor debe ser capaz de trasladar a los alumnos estos requisitos de la forma más comprensible para ellos, explicándoles el por qué son buenos para todos los compañeros, y cómo se deben cumplir.

Aunque podría parecer que los principios que rigen la escuela inclusiva no favorecen el desarrollo de los alumnos con altas capacidades, no es así, porque, como se señala a continuación, el aprendizaje cooperativo tiene numerosas ventajas que favorecerán el desarrollo de distintas capacidades y habilidades en los alumnos.

Podemos dividir las ventajas del aprendizaje cooperativo en tres grupos según Torrego, (2011):

1- Ventajas individuales para el alumno de altas capacidades:

a) *Desarrollo cognitivo y pensamiento crítico:*

El agrupamiento ofrece al alumno de altas capacidades un mayor desarrollo metacognitivo ya que tiene la oportunidad de realizar actividades de planificación, organización, toma de decisiones, etc.

b) *Desarrollo socio-afectivo:*

El alumno se encuentra más integrado en el grupo ya que supone una ayuda para los demás, lo que crea una situación idónea para un correcto desarrollo afectivo y emocional equilibrado.

c) *Desarrollo de habilidades sociales:*

El trabajo con los demás promueve el desarrollo de la empatía, lo que favorece su integración y socialización.

d) *Mayor autonomía e interdependencia personal:*

Debido al trabajo en equipo y a la resolución de problemas, se crean mejores estrategias de aprendizaje, que previenen el fracaso escolar.

e) *Motivación hacia el aprendizaje escolar:*

El hecho de eliminar el clima de competitividad del aula hace que el alumno se sienta integrado para realizar intervenciones. La aceptación de la diversidad hace que el alumno se sienta motivado en el entorno escolar.

2- Ventajas para el grupo clase:

- a) Se establecen relaciones más profundas que derivan en integración de todos los alumnos.
- b) Existe mayor cohesión grupal.
- c) Aparecen actitudes positivas hacia el trabajo escolar y existe mayor compromiso hacia la tarea.
- d) El sentimiento de pertenencia al grupo se magnifica.

3- Ventajas para el equipo docente:

- a) Mejora del clima del aula y por lo tanto una mejor enseñanza.
- b) Se fomenta la comunicación entre iguales, lo que aumenta los recursos.
- c) Se permite la flexibilización del currículo.
- d) El docente puede ocuparse de reforzar a ciertos alumnos, ya que dispone de más tiempo.
- e) Puede adecuar más los contenidos a los intereses de los alumnos.
- f) Favorece la integración.

Todas las estrategias aprendidas dentro de un aula con metodología cooperativa pueden ser llevadas a todos los ámbitos de la vida del alumno y le servirán para la resolución de problemas.

### 3.3- Respuesta del tutor

Paul Torrance fue un psicólogo americano que dedicó la mayor parte de su carrera docente a la Psicología de la Educación. Destacó sobre todo en sus teorías sobre la creatividad, y estableció unas pautas para poder medirla. Estudió durante varios años a niños creativos y con altas capacidades, y cuando fueron adultos, les pidió que recordasen a los profesores que habían sido más importantes para ellos.

Las principales características de estos docentes según Torrance son (Torrance y Myers, 1976):

- Transmitían que los alumnos les importaban, sus ideas y sus conductas.
- Actuaban como guía para que el niño reconociera, expresara y aceptara sus sentimientos.

- Expresaban que entendían sus sentimientos y los aceptaban.
- Apreciaban a los alumnos por como eran.
- Apoyaban las características individuales de los alumnos y les motivaban a trabajar en sus temas preferidos.
- Hablaban con el alumno individualmente.
- Apoyaban sus trabajos, aunque no tuvieran buenos resultados.

En 1976, Torrance señaló que los profesores que quieran colaborar a la necesidad creativa de todos sus alumnos deberán estar dispuestos a respetar las propuestas e ideas inusuales, dar valor a las ideas, ofrecer oportunidades y credibilidad para los principiantes y permitir actuaciones sin la constante presión de la evaluación.

Por lo tanto, el tutor deberá tener en cuenta los siguientes aspectos (Ruiz, 2010):

- No se debe utilizar al alumno de altas capacidades como ejemplo, él desea ser como los demás.
- Es posible que en actividades fáciles el alumno obtenga resultados negativos. Esto es debido a que no le supone ninguna motivación y por lo tanto no presta atención.
- Debe tener las mismas oportunidades de participar que el resto de los alumnos.
- No se pueden permitir burlas en el aula, y si ocurren, se utilizarán para dialogar con los alumnos sobre valores como el respeto, la tolerancia, la aceptación, etc.
- No se puede esperar a que el alumno superdotado saque buenas notas en todas las materias, puede ser que destaque sólo en algunas.
- Puede ocurrir que tenga problemas con la caligrafía, por lo que se le pueden encargar tareas extra para trabajarla.
- No se puede exigir al alumno superdotado que se espere a que toda la clase domine la materia, ya que no se potencian sus capacidades.
- Su ritmo de pensamiento y de trabajo es más rápido que el de los demás, por lo que prefiere trabajar en solitario. Este punto de vista de Torrance supone un conflicto con quienes son partidarios de la educación inclusiva de los superdotados, y por ello existen respuestas variadas hoy en día hacia la superdotación que se exponen en el apartado 3.4.

### 3.4-Actividades

Existen diferentes tipos de actividades que se pueden realizar con alumnos superdotados dentro del tipo de intervención que se ha denominado enriquecimiento y adaptación curricular (apartado 3.1).

Se pueden clasificar según Ruiz (2010), en:

- 1) Ampliar a partir de unidades didácticas: Se sustituyen las actividades para afianzar conceptos por otras que profundicen en los contenidos.
- 2) Enriquecer a través de rincones o talleres de ampliación: Se establecen espacios en el aula donde se crean bancos de materiales y recursos para que el alumno pueda desarrollar actividades motivadoras y le permita trabajar de forma creativa y autónoma.
- 3) Ampliación programando actividades a través de proyectos: Se basa en repartir entre los alumnos distintas actividades sobre un mismo tema, y entregar al alumno de altas capacidades aquellas que tengan un grado de dificultad mayor. Este tipo de actividad permite trabajar diferentes niveles de profundidad, ritmo y ejecución.
- 4) Introducir nuevos contenidos que no recoja el currículum ordinario: En base a los intereses del alumno de altas capacidades, se pueden planificar actividades como investigaciones o recopilación de información, por ejemplo en la biblioteca del aula o del colegio, que le permita averiguar sus preferencias.
- 5) Introducir programas específicos de desarrollo cognitivo: Para reforzar las habilidades cognitivas a través del razonamiento lógico, verbal, matemático, memoria, percepción, metacognición y creatividad y conseguir una mejora en los procesos de pensamiento.
- 6) Elaborar programas específicos de desarrollo personal y social: Debido a que el niño puede tener baja autoestima o sufrir aislamiento es bueno realizar actividades que favorezcan el desarrollo social, afectivo y emocional del alumno de altas capacidades.

También se puede hacer referencia a actividades específicas agrupadas por área de conocimiento y todas incluidas dentro del currículum específico de la Educación Infantil. El siguiente listado, reelaborado a partir de Rubio (2009), puede servir de guía e inspiración para desarrollar conjuntos más completos de actividades:

#### Área de lengua:

Se puede trabajar utilizando trabalenguas, adivinanzas, descripciones de láminas, paisajes o fotografías partiendo de un ejemplo dado. Si el niño ya sabe leer, mediante libros de desarrollo de la lectura en los que el propio lector elige entre las soluciones planteadas la que mejor considera que se ajusta al problema existente y de esta forma cada uno escribe su propia historia.

### Orientación espacial:

Se trata de conseguir dominar el concepto de la orientación espacial de forma perceptiva y representativa. Para ello se debe enseñar a desarrollar el uso de elementos externos como referencia. Una actividad relacionada sería realizar dibujos con proporciones.

### Funciones cognitivas superiores:

Son aquellas que dependen de la actividad de los lóbulos frontales, e incluyen conductas como la toma de decisiones, el pensamiento abstracto, la planificación, y la decisión de cuál es el comportamiento adecuado. Ejercicios adecuados para trabajar estas funciones serían aquellos que se basan en comparar y encontrar los errores, y otros en los que se le muestra al niño una imagen para que la observe y después otra y posteriormente tenga que señalar los aspectos en común y discordantes entre las imágenes.

### Matemáticas y conocimiento del medio:

Una forma sencilla de relacionar estas dos áreas de conocimiento de forma atractiva para el niño sería la realización de un mural. En él, el niño todos los días anotaría mediante dibujos el tiempo que hace: un sol, una nube o una nube con lluvia. Al terminar el mes, realizaría una tabla de recuento de símbolos para conocer cuántos días ha hecho sol, cuántos días ha estado nublado y cuántos días ha llovido.

## **3.5-Formación del profesorado**

Una adecuada atención al alumno superdotado es imprescindible para su correcto desarrollo, por lo que una correcta formación del profesorado es indispensable. De esta formación se encargan:

- Equipos técnicos provinciales para la orientación educativa y profesional.
- Centros de profesorado.
- Equipos de orientación educativa en los colegios de Educación Infantil y Primaria.
- Departamentos de orientación de los institutos de Educación Secundaria.
- Otras instancias de la Administración Educativa.

El Ministerio de Educación ofrece el curso “La educación de los alumnos de altas capacidades” para todos aquellos docentes que certifiquen mediante informe psicopedagógico que en su aula hay un alumno superdotado. Se puede encontrar información de este curso en las siguientes páginas web:

- <http://www.ufv.es/docs/notaministerioaltascapacidades.pdf>
- <http://cse.altas-capacidades.net/indexindiceprincipal.html>

Con respecto a la Comunidad de Madrid, en el Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) se han realizado escasos cursos de formación del profesorado relacionados con las altas capacidades, y los que se han realizado, se localizan en la delegación oeste y en la delegación este.

En la delegación este, encontramos el curso “Identificación, estrategias de intervención y materiales para trabajar con alumnos de altas capacidades” realizado en el año 2009<sup>3</sup>, y el curso “Enriquecimiento del currículo ordinario a través de los materiales empleados con alumnos de altas capacidades” del año 2009<sup>4</sup>. Cabe destacar que no llegó a realizarse debido a un número insuficiente de inscritos.

En la delegación este, en el año 2012 se ha impartido el curso “Atención educativa a alumnos con altas capacidades”<sup>5</sup>.

---

3

[http://ctif.madridoeste.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_crif\\_cursos&id=222&view=uncurso&lista=default&orden=&cursoacademico=1&Itemid=67](http://ctif.madridoeste.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=222&view=uncurso&lista=default&orden=&cursoacademico=1&Itemid=67)

4

[http://ctif.madridoeste.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_crif\\_cursos&id=150&view=uncurso&lista=default&orden=&cursoacademico=1&Itemid=67](http://ctif.madridoeste.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=150&view=uncurso&lista=default&orden=&cursoacademico=1&Itemid=67)

5

[http://ctif.madridente.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_crif\\_cursos&id=681&view=uncurso&lista=default&orden=&cursoacademico=1&Itemid=67](http://ctif.madridente.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=681&view=uncurso&lista=default&orden=&cursoacademico=1&Itemid=67)

## 4.-RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Mediante este Trabajo de Fin de Grado se ha pretendido unificar las características de los alumnos de altas capacidades, sus necesidades, intereses y expectativas y la forma en la que debe actuar el docente para conseguir que el alumno se desarrolle y se sienta integrado en el aula.

En ocasiones, los esfuerzos del tutor se quedan cortos ya que el niño necesita mayores estímulos intelectuales que los que se le aportan en el aula que corresponde a su edad cronológica, y por ello las Administraciones Educativas contemplan la aceleración y el enriquecimiento como medida excepcional para que el niño aproveche todo su potencial.

El niño de altas capacidades suele ser consciente de que no es igual que los demás y en ocasiones intenta limitarse a las capacidades del grupo para no destacar, o en otras situaciones, simplemente trabaja solo debido a su gran rapidez mental y la incompreensión de los demás. Por lo tanto, el tutor del aula encontrará a un grupo con necesidades más o menos homogéneas y a un alumno que siempre necesita más información, y deberá crear un equilibrio entre estos dos ritmos de trabajo para que todos se sientan atendidos e integrados en el aula.

El resultado de este trabajo es un documento que sirva de guía al docente para reconocer ciertos indicios que puedan apuntar a las posibles altas capacidades de un alumno y pueda ser derivado al equipo adecuado para poder realizar una correcta evaluación y posteriormente realizar la intervención que corresponda a las necesidades del alumno.

Mediante los diferentes capítulos y apartados se ha logrado la consecución de los distintos objetivos, tanto el principal como los secundarios. De esta forma, en el capítulo 1 se ha señalado la justificación de la elección del tema elegido, los objetivos tanto generales como específicos, la terminología específica, la distinta legislación en la que se encuadra al alumnado de altas capacidades y la fundamentación de la metodología.

En el capítulo 2 se han desarrollado las características que nos pueden llevar a pensar en un indicio de superdotación de un alumno, las formas de evaluación, los posibles problemas de desarrollo que podemos encontrar en estos niños, el modo en el que influyen tanto la herencia como el entorno, y las características neuropsicológicas de este tipo de alumnado.

En el capítulo 3 se ha definido la intervención educativa que se puede realizar en estos casos, cómo puede influir el aprendizaje cooperativo, la respuesta del tutor, las actividades que se pueden realizar y la formación dirigida al profesorado de estos alumnos. En concreto, se considera que este capítulo ha podido constituir un instrumento útil para planificar una intervención adecuada en el aula para los maestros y futuros maestros que puedan acceder a este trabajo.

A continuación se detallan los capítulos y apartados gracias a los cuáles se ha llegado a la consecución de los objetivos propuestos al inicio del trabajo:

Objetivo	Apartado
<b>Principal:</b> Conocer qué características del alumno pueden señalar indicios de altas capacidades, con el fin de poder derivarle a los equipos especialistas en evaluación y posteriormente poder llevar a cabo las medidas y actividades más adecuadas para trabajar en el aula.	Capítulos 2 y 3
Conocer y exponer la investigación científica sobre las altas capacidades.	1.3
Revisar y exponer la legislación española acerca de los alumnos con altas capacidades.	1.4
Conocer las posibilidades que ofrece la Comunidad de Madrid con respecto a los alumnos de altas capacidades.	1.4
Comprender los problemas de desarrollo y necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades.	2.3, 2.4 y 2.5
Recopilar las medidas y actividades más adecuadas para trabajar en el aula con alumnos que presentan indicios de altas capacidades.	3.1 y 3.4
Aportar claves que permitan conseguir una efectiva integración en el aula de los alumnos de altas capacidades.	3.3
Señalar los posibles beneficios de una metodología inclusiva y cooperativa.	3.2

La idea fundamental de este trabajo es la necesidad de detectar y atender tempranamente a los alumnos de altas capacidades para lograr un correcto y completo desarrollo en todas las capacidades, habilidades y destrezas que el niño sea capaz de trabajar. Para ello se han remarcado aquellas señales relevantes en las que el docente debe fijarse para poder derivar a los alumnos a los centros de atención temprana y orientadores psicopedagógicos encargados de realizar el informe definitivo.

Como se ha señalado en el apartado 2.4, es muy importante que el entorno estimule correctamente al niño de altas capacidades, para que este pueda desarrollarse todo lo que sea capaz, por ello este punto es tan importante en la Educación Infantil.

En definitiva, este trabajo ha querido abarcar desde la posibilidad de encontrar niños con algún grado de superdotación en el aula, hasta las pautas clave de actuación de un docente en esa etapa, marcadas siempre por un equipo especializado.

## **5.-PROSPECTIVA**

En cuanto a las líneas futuras de investigación que podrían llevarse a cabo, se podría considerar la más importante el reconocimiento y acompañamiento real de los niños de altas capacidades en su escuela diaria. Como se ha señalado en múltiples ocasiones a lo largo del trabajo, los niños superdotados desean sentirse como los demás y qué mejor sitio para conseguirlo que en su centro educativo habitual. Hay que conseguir que las necesidades intelectuales del niño sean atendidas, a la vez que es tratado como todos sus iguales en un grupo aula normalizado.

Otro punto a tener en cuenta es la formación del profesorado con respecto a las altas capacidades, a la cual se ha hecho referencia en el apartado 3.5; esta formación actualmente es prácticamente inexistente e incompleta. Si los docentes no conocen los puntos fuertes de estos alumnos, será imposible su derivación a los centros de diagnóstico y por lo tanto su correcto tratamiento.

Uno de los retos del sistema educativo consistirá en resolver la paradoja de una escuela que pretende ser inclusiva y unos niños que, según algunos estudiosos, prefieren trabajar en solitario en lugar de hacerlo con sus compañeros. El docente tiene que ser capaz de apreciar que esa aparente soledad, realmente para el niño es un juego más, y aportarle la confianza y los retos necesarios para motivarle y que le resulte interesante compartir su tiempo con los demás alumnos, es decir, conseguir la integración real en la escuela.

Mediante la realización de este trabajo se han puesto de manifiesto muchos datos que inicialmente podrían parecer irrelevantes pero que son cruciales para el correcto desarrollo de los alumnos, como las características que nos pueden indicar un indicio de superdotación, o las necesidades de los alumnos, sobre todo si se habla de etapas tempranas como Educación Infantil, encargada de sentar la base de aprendizajes, normas y hábitos posteriores.

## 6.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 6.1-Referencias

- American Psychiatric Association [APA]. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4th. ed.). Washington DC: APA.
- Aretxaga, L. (Coord.) (2012). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Unibertsitateas e Investigación.
- Banús Llor, S. (2012). WPPSI-III (Escala Inteligencia Infantil Wechsler). En *Psicodiagnosis.es: Psicología Infantil y Juvenil*. Recuperado de: <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/wppsiiiiiescala/inteligenciainfantilwechsler/index.php>
- Barroso y Martín, J.M., León-Carrión, J. (2002). Funciones ejecutivas: Control, planificación y organización del conocimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (1), 27 – 44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=260165>
- Betts, G.T., Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. En R. J. Sternberg: *Definitions and conceptions of giftedness*. California, Corwin Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Londres, Routledge.
- Carpena, A. (2010): Inclusión educativa y altas capacidades: al otro lado de la campana de Gauss. *Revista Polibea*, 97, 18-22. Madrid.
- Carreras, L. (2012). *Últimas novedades en el abordaje de las altas capacidades intelectuales en las escuelas*. En *Altes capacitats i superdotació Cracbaix*. Recuperado de <http://altescapacitatisuperdotacio.files.wordpress.com/2012/05/aceleracion.pdf>
- Castelló, A. (1994). La inteligencia humana. En Y. Benito (Coord.) *Investigación e intervención psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Ed. Amaru.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson

- CEJA. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (1994). Orden de 13 de julio por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA, 10 de agosto de 1994).
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potencial of children at home and at school*. Los Ángeles. California State University.
- Fundación Templeton (2004). *Una nación engañada*. Iowa: University of Iowa. Recuperado de [http://www.accelerationinstitute.org/Nation\\_Deceived/Get\\_Report.aspx](http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/Get_Report.aspx)
- Gagné, F. (2000). *Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis*. Oxford: Pergamon.
- García, J.A., Del Val, J. (cords.) (2010). *Psicología del desarrollo*. UNED. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C. (1983). Educación Especial para profesores de Educación Especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. En Mayor, J. *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Editorial Javier Vergara.
- Hernández, S. (2012). *Aspectos neuropsicológicos de las altas capacidades*. Ponencia presentada en I Jornadas Internacionales sobre panorámica de intervención en altas capacidades intelectuales. Universidad de la Laguna, Tenerife. Material no publicado.
- Iglesias, M.J. (1996). Un problema específico de los niños bien dotados: grupos marginales y de riesgo. *Faisca: revista de altas capacidades*, 4, 19-37. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476184.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476184.pdf)
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, R. M., Saccuzzo, D. P. (2005). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Belmont (California): Thomson Wadsworth.
- Martín, M. P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Ediciones Palabra, S.A. Madrid.

- Mönks, F.J. y Van Boxtel, H.W. (1985). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva, en Freeman, J. (ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Pacheco, F. (2004). Respuestas educativas en el aula a los alumnos de alta capacidad. *Eúphoros*, 7, 211-236. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973656>
- Palacios, J., Marchesi, Á., Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial. Madrid.
- Porto, A. M. (1990). Diseño curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado. En Benito Mate, Y. (ed.), *Problemática del niño superdotado*, 13. Salamanca, Amarú.
- Renzulli, J. (2000). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. Salamanca. Amarú.
- Rubio, F. (2009). Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 19, 89. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_19/FRANCISCO RUBIO JU RADO01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO RUBIO JU RADO01.pdf)
- Ruiz, C. M. (2010). Algunas estrategias educativas para trabajar con alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 35, 26. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_35/CELIA%20M RUIZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/CELIA%20M RUIZ_1.pdf)
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Terrassier J. Ch. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. Freeman, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Torrance, E. P. (1976). *Procedimientos distintos de los test para la identificación del individuo creativo*. En Gowan, J. C., Demos, G y Torrance, E. P. (coord.) *Implicaciones educativas de la creatividad*, 261-268. Salamanca: Anaya.
- Torrance, E. P., Myers, R.E. (1976). *La enseñanza creativa*. Santillana, Madrid.
- Torrego, J. C. (coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

- Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised*. Texas. The Psychological Corporation.

## 6.2-Páginas web con información de interés sobre altas capacidades

- Agrupación de Padres y Niños superdotados de Cataluña AGRUPANS. Recuperado de <http://agrupans.altas-capacidades.net>
- Altas Capacidades y Superdotación Infantil. Recuperado de [www.psicoactiva.com/infantil/superdotado.htm](http://www.psicoactiva.com/infantil/superdotado.htm)
- Alta Habilidad: Superdotación y talento. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Asociación Española para Superdotados y con Talento. Recuperado de <http://www.asociacion-aest.org/Principal.htm>
- Asociación Valenciana de Ayuda al Superdotado y Talentoso (AVAST). Recuperado de <http://www.asociacion-avast.org/>
- Centro Cadis. Recuperado de <http://www.centrocadis.com/enlaces/5-cadis>
- Proyecto estrella, SEK. Recuperado de <http://www.sek.es/index.php?section=servicios/altas-capacidades>

## **7.-APÉNDICES**

### **7.1-Anexo I: Cuestionario de detección de altas capacidades en Educación Infantil.**

El siguiente documento se incluye con fines ilustrativos y se ha obtenido de:

Beltrán, J. (2012). Materiales del módulo de Superdotación del Máster en Intervención en Dificultades de Aprendizaje. Madrid: Instituto Superior de Estudios Psicológicos.

Mediante este cuestionario se pretende recoger las características del niño así como la frecuencia con la que se producen. Está pensado para ser completado por el profesor del alumno basándose en los datos que ha podido contemplar en el alumno mediante observación directa del mismo en el aula. Estos datos no son significativos ni concluyentes, pero pueden aportar información para la posterior evaluación psicológica.

**Cuestionario de detección de alumnos con altas capacidades  
en Educación Infantil  
(3 - 4 años)**

En el cuestionario que presentamos a continuación aparecen afirmaciones que describen conductas del niño/a o aprendizajes logrados por el mismo/a.

La escala de respuesta para cada afirmación intenta reflejar el grado en el que el profesor/a percibe esa conducta. Teniendo en cuenta que el valor 1 significa que se observa muy rara vez o nunca y el valor 4 que se manifiesta en su grado máximo, puntúe marcando el valor correspondiente de entre las cuatro posibilidades:

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Número de hermanos: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupa entre ellos: \_\_\_\_\_

1. Adquiere y retiene de forma rápida la información.	1	2	3	4
2. Presenta facilidad para conceptualizar (adquisición de conceptos elevados para su edad).	1	2	3	4
3. Utiliza un vocabulario amplio.	1	2	3	4
4. Posee gran información de temas complejos para su edad.	1	2	3	4
5. Comprende las explicaciones con rapidez.	1	2	3	4
6. Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.	1	2	3	4
7. Demuestra curiosidad por lo que le rodea haciendo múltiples preguntas.	1	2	3	4
8. Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	1	2	3	4
9. Tiende a trabajar y jugar solo.	1	2	3	4
10. Tiene tendencia a organizar al grupo.	1	2	3	4
11. Demuestra sentido del humor.	1	2	3	4
12. Tiene periodos de concentración largos.	1	2	3	4
13. Es constante y persistente en las tareas que le interesan hasta que las termina.	1	2	3	4
14. Se muestra perfeccionista.	1	2	3	4
15. Se opone o aburre ante las actividades rutinarias.	1	2	3	4
16. Por la riqueza y precisión de su lenguaje se le puede etiquetar como "sabelo-todo".	1	2	3	4
17. Da soluciones inusuales a los problemas planteados.	1	2	3	4
18. No es muy aceptado por su grupo de edad.	1	2	3	4
19. Utiliza su capacidad sólo en las actividades que le interesan con bajo rendimiento en otras.	1	2	3	4
20. Prefiere jugar con amigos de más edad.	1	2	3	4
21. Prefiere realizar actividades adultas.	1	2	3	4
22. Se aburre con facilidad.	1	2	3	4

23. Quiere saber cómo están hechas y cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
24. Tiene una memoria y retentiva inusuales.	1	2	3	4
25. Puede mantener la atención en largos períodos.	1	2	3	4
26. Se le observa precocidad verbal.	1	2	3	4
27. Adquiere algunos aprendizajes sin enseñanza directa.	1	2	3	4
28. Tiene múltiples intereses.	1	2	3	4
29. Parece tener un autoconcepto positivo.	1	2	3	4
30. Muestra gran capacidad de trabajo y bajo nivel de cansancio.	1	2	3	4
31. Es muy competitivo.	1	2	3	4
32. Mantiene buena relación con los adultos.	1	2	3	4
33. Ejerce liderazgo en los juegos.	1	2	3	4
34. Se muestra inmaduro en algunas áreas del desarrollo.	1	2	3	4
35. Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.	1	2	3	4
36. Le gusta inventar juegos.	1	2	3	4
37. Puede montar o desmontar objetos mecánicos.	1	2	3	4
38. Tiene reacciones fuertes o "rabieta" cuando algo no le sale bien.	1	2	3	4
39. Tiene conciencia de sus sentimientos y se hace eco de los ajenos.	1	2	3	4
40. Puede construir un rompecabezas de 4 piezas.	1	2	3	4
41. Reconoce algunas letras y números escritos.	1	2	3	4
42. Reconoce un número en la esfera del reloj o en la hoja del calendario.	1	2	3	4
43. Copia un círculo, un cuadrado y un triángulo.	1	2	3	4
44. Puede sumar hasta 5 objetos (3+2,4+1..).	1	2	3	4
45. Es capaz de recordar cuatro cifras.	1	2	3	4
46. Entrega 3,4 ó 5 objetos según se le pidan.	1	2	3	4
47. Sabe que si tiene tres manzanas y da una a su amiguito le quedan dos.(sustracción)	1	2	3	4
48. Enumera diferencias entre dos objetos: por el color , la forma, el material	1	2	3	4
49. Ante un dibujo incompleto dice lo que le falta.	1	2	3	4
50. Autonomía e independencia temprana.	1	2	3	4

Observaciones:

## **7.2-Anexo II: Guía para la elaboración de adaptaciones curriculares para el enriquecimiento**

El siguiente documento se incluye con fines ilustrativos y se ha obtenido de:

Beltrán, J. (2012). Materiales del módulo de Superdotación del Máster en Intervención en Dificultades de Aprendizaje. Madrid: Instituto Superior de Estudios Psicológicos.

En esta guía aparecen los puntos que debe seguir el docente a la hora de realizar una adaptación curricular individualizada para el enriquecimiento del currículo de un alumno de altas capacidades. Se debe conocer al alumno y seguir las pautas ofrecidas por el equipo psicopedagógico que ha evaluado al niño para conseguir crear una adaptación a medida del alumno y realmente eficiente para poder atender a sus necesidades que es el objetivo real de este documento.

El docente debe ir completando todos los apartados ofrecidos en este documento y una vez terminado, valorarlo con el equipo docente y psicopedagógico que trabaja con el niño para su puesta en práctica.

## **GUIA PARA LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL ENRIQUECIMIENTO**

(L. Pérez, 2005)

### **I. HISTORIA PERSONAL**

Nombre y Apellidos.

Fecha de nacimiento.-

Dirección.-

Teléfono.-

Nombre de los padres.-

Profesión del padre.-

Profesión de la madre.-

Número de hermanos.-

Lugar que ocupa.-

### **II . DESARROLLO GENERAL DEL ALUMNO**

#### **1. ANAMNESIS**

1.1.Datos relevantes del embarazo y parto.-

1.2.Datos relevantes del desarrollo físico.-

1.3.Indicios que llevan a considerar al niño/a de altas capacidades.-  
(áreas en que destaca especialmente)

1.4.Informes anecdóticos.-

1.5.Cuestionarios evolutivos.-

1.6.Datos del desarrollo en las distintas áreas.-

1.7.Otros datos.-

## **2. DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

2.1. Inteligencia.-

2.2. Estilo o preferencias de aprendizaje.-

2.3. Conocimientos curriculares.-

2.4. Aptitudes académicas específicas.-

2.5. Otras Aptitudes.-

2.6. Aptitudes artísticas.-

2.7. Características de la creatividad.-

2.8. Liderazgo y habilidades sociales.-

2.9. Aptitudes psicomotoras.-

2.10. Personalidad:  
Adaptación  
Autoconcepto  
Madurez afectiva.  
Socialización etc..

2.11. Orientaciones y/o tratamiento recibidos con anterioridad.-

### **3. ANTECEDENTES ESCOLARES**

3.1. Inicio de la escolaridad.-

3.2. Cambios de colegio y causas.-

3.3. Datos relevantes de la escolaridad.-

3.4. Rendimiento. (antecedentes)

3.5. Rendimiento actual.-

3.6. Actitudes hacia el colegio.-

3.7. Actitud hacia los profesores.-

3.8. Conducta en clase.-

3.9. Cuando empezaron a destacar sus diferencias.-

En qué áreas.-

3.10. Características del trabajo escolar que realiza.-

3.11. Otros datos. (En este apartado se recogerá también cualquier dato que el profesor estime oportuno sobre la situación y trayectoria escolar del alumno).

**III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**Fecha de elaboración.-Duración prevista.-**1. PERSONAS IMPLICADAS EN LA ELABORACIÓN.**

Nombre.	Función/intervención (lugar-duración)
2. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN LAS ÁREAS EN QUE ESTÁ MÁS CAPACITADO	
<b>ÁREA:</b> (Este apartado se realizará en tantas ocasiones como áreas o materias se necesario ampliar).	
A) Capacidades y/o habilidades especiales. (Recogidas por la observación del profesor, señaladas por la familia, manifestadas por el alumno, evaluadas por cuestionarios etc. <i>Puede utilizarse el cuestionario de evaluación de características del aprendizaje que se recoge en el anexo pág.--</i> ).	
B) Intereses y motivación. (Recogidas por la observación del profesor, señaladas por la familia, manifestadas por el alumno, evaluadas por cuestionarios etc..)	
C) Nivel de competencia curricular. (Se harán constar los objetivos conseguidos en relación con su grupo-clase y otros que pueda dominar en relación de niveles superiores).	
<i>Currículum alcanzado</i>	<i>Currículum grupo de referencia</i>

### **3. PROPUESTA DE CONTENIDOS**

3.1. Tipo de ampliación.

3.2. Objetivos de referencia. (Ciclo o etapa educativa)

3.3. Nuevos objetivos de conocimiento y de complejidad cognitiva.

-Conocimiento. (Aprendizaje de hechos, vocabulario, ideas etc..)

-Comprensión. (Interpretación y expresión verbal, gráfica, visual etc. de lo aprendido)

-Aplicación. (Utilización de lo aprendido, normas, reglas, métodos, transferencias etc..)

-Análisis. (Hacer apartados, separar conceptos, encontrar interrelaciones..)

-Síntesis. (Utilizar los elementos y las ideas en patrones complejos, originales y relacionados).

-Evaluación. (Toma de decisiones, hacer juicios, elaborar niveles etc..)

3.4. Metodología.

3.5. Actividades y tareas.

3.6. Actividades de autoevaluación.

3.7. Temporalización.

3.8 Criterios de evaluación, seguimiento y/o promoción.

**4. OTROS PROGRAMAS.**

En este apartado se consignarán aquellos otros programas o propuestas de intervención necesarias para el alumno y que se extiendan mas allá de los contenidos curriculares, algunos de los cuales ya han sido reflejados en otros apartados del libro, así:

4.1. Programa para el desarrollo del pensamiento crítico.

4.2. Programa para el desarrollo de la afectividad y los valores.

4.3. Programa para el desarrollo de la creatividad.

**5. ORGANIZACIÓN DEL HORARIO Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO INDIVIDUAL Y GRUPAL.****6.1 INTERVENCIÓN Y RECOMENDACIONES PARA EL ENTORNO FAMILIAR.****7. PLANIFICACIÓN PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA ADAPTACIÓN.**