



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Doble excepcionalidad: Dislexia y Alta Capacidad Intelectual

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Audición y Lenguaje

Autor/a:

D^a Paula San Millán González

Tutor/a:

D^a M^a Marcela Palazuelo Martínez

Curso:

2014/2015



*Erase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.*

*Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.*

*Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.*

J.A. Goytisolo



AGRADECIMIENTOS

*Mi más sincero agradecimiento a Dña. M^a Marcela Palazuelo Martínez,
por ofrecerme su ayuda para la elaboración del presente trabajo
y por su continua disponibilidad.*

*A todos los profesores de la Facultad de Educación y Trabajo Social, y a los
profesionales de los centros de prácticas, por enseñarme esta maravillosa profesión.*

*A mi hermana, a mis padres, a mis familiares y a todos mis amigos,
por su continuo apoyo, su paciencia y su cariño.*



RESUMEN

El presente trabajo versa sobre el diseño de una página web titulada "Un mundo al revés", cuyo título pretende hacer un "guiño" al contenido que en ella se trata, es decir, la doble excepcionalidad: Dislexia y Alta Capacidad Intelectual.

La doble excepcionalidad es una realidad escolar; no obstante, se trata de un tema de actualidad por lo que considero necesario realizar previamente un marco teórico para conocer las bases de la dislexia, de la alta capacidad intelectual y de la doble excepcionalidad. Posteriormente, se explica el programa de intervención diseñado para intervenir con un alumno que presenta esta doble excepcionalidad, buscando como principal objetivo que el alumno aminore sus dificultades y acreciente sus fortalezas. Este programa de intervención consiste en una página web que está adaptada a las necesidades del alumno así como a sus intereses personales.

Palabras clave: Dislexia, Alta Capacidad Intelectual, doble excepcionalidad, dificultades de lectoescritura, Cociente Intelectual, superdotación.

ABSTRACT

This work is about the design of a website entitled "Un mundo al revés". This title aims to make a "wink" to the content that is in it, that is, the double exceptionality: Dyslexia and high intellectual ability.

The double exceptionality is a school reality. However, this is a topical issue. First, I make a theoretical framework about dyslexia, high intellectual ability and double exceptionality. Subsequently, I explain the intervention program designed to interfere with a student who presents this dual exceptionality. The main objective is that student decrease his difficulties and increase his strengths. This intervention program consists of a website that is adapted to the needs of student and his personal interests.

Keywords: Dyslexia, high intellectual ability, twice-exceptional students, reading and writing difficulties, IQ, giftedness.



ÍNDICE

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. OBJETIVOS.....	10
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	14
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	15
4.1. Dislexia.....	15
4.1.1. Conceptualización.....	15
4.1.2. Etiología.....	17
4.1.3. Características principales.....	20
4.1.4. Tipos de dislexia.....	22
4.1.5. Modelos explicativos.....	22
4.1.6. Evaluación.....	23
4.2. Alta Capacidad Intelectual.....	25
4.2.1. Origen del término.....	25
4.2.2. Conceptualización.....	26
4.2.3. Diferencias de conceptos.....	28
4.2.4. Características.....	30
4.2.5. Disincronías.....	32
4.2.6. Modelos explicativos.....	33



4.2.6.1. Modelos basados en capacidades.....	34
4.2.6.2. Modelos de procesos cognitivos.....	35
4.2.6.3. Modelos basados en el rendimiento.....	36
4.2.6.4. Modelos socioculturales.....	37
4.2.7. Identificación y Evaluación.....	38
4.3. Doble excepcionalidad: Dislexia y Alta Capacidad Intelectual.....	39
CAPÍTULO III. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN "UN MUNDO AL REVÉS"	45
5. DOBLE EXCEPCIONALIDAD: REHABILITACIÓN DE LA DISLEXIA TENIENDO EN CUENTA LOS INTERESES Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL.....	46
5.1. Contexto.....	46
5.2. Aspectos metodológicos.....	47
5.3. Desarrollo.....	49
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES	56
6. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	57
CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	60
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
8. BIBLIOGRAFÍA.....	69
9. ANEXOS.....	71



CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN



1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende reflejar los conocimientos y valores adquiridos durante estos últimos cuatro años en los que he cursado el Grado de Educación Primaria con mención en Audición y Lenguaje en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

En primer lugar, se incluye esta introducción del trabajo, así como los objetivos que pretendo conseguir con el mismo y la justificación del tema elegido (capítulo I), con el fin de que se puedan comprender adecuadamente los posteriores capítulos.

En el trabajo se aborda el tema "Doble excepcionalidad: Dislexia y Alta Capacidad Intelectual", un tema de gran actualidad en la investigación que se está realizando con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Se pretende enfatizar la importancia que tiene en el ámbito escolar el temprano diagnóstico, con el fin de atender las necesidades que reclama este sector de la educación. Se incluye el marco teórico sobre la dislexia, la alta capacidad intelectual y la doble excepcionalidad (capítulo II), así como un programa de intervención con el que se puede observar cómo atender adecuadamente a estos alumnos (capítulo III).

El protagonista de esta programación es el lenguaje, un instrumento básico para los humanos (García Casas, 1994). A través de él, el alumno se sumerge en "Un mundo al revés", una página web de elaboración propia con la que se acomete mejorar los problemas o dificultades que presenta este alumno así como fortalecer sus elevadas dotes. En esta página, la labor del alumno es fundamental, pues es el "Ayudante" de unos protagonistas muy peculiares: la familia Canguro Arborícola. A través de ellos conoce y aprende los animales en peligro de extinción, un tema curricular que se pretende ampliar a través de este recurso digital. En todo momento, el alumno cuenta con la guía de Benito, un canguro que aparece al final de cada página y le lleva al alumno a la siguiente actividad.



El profesor es un guía en el proceso de enseñanza, siendo el alumno un sujeto activo en su propio aprendizaje, evitando así que sea una mera "vasija" en la que el educador le "llena" de conocimientos, como nos diría Paulo Freire (1970).

Con el título de esta programación, se pretende hacer un "guiño" a la dislexia. Por un lado, uno de los motivos de que se titulase así fue por la poesía inicial del presente trabajo "El lobito bueno" de Goytisolo (1983), debido a que se puede reflejar a través de ella una idea que se tiene en la sociedad: la dislexia como aquellas personas que "cambian las letras", que escriben "al revés". Otro motivo es porque la familia Canguro Arborícola está formada por los padres, Amor (el padre) y Roma (la madre), y los dos hijos, Arco (el hermano mayor) y Odra (el hermano pequeño). Como se puede apreciar, los protagonistas y los que ponen "voz" a este trabajo son los animales, y no las personas, y además los nombres de estos protagonistas son los mismos pero escritos al revés. He de destacar que el hecho de elegir a unos canguros como protagonistas ha sido debido a que esta especie son, por lo general, nocturnos, y las personas vivimos de día; y, además, caminan del revés, mientras que las personas caminamos hacia adelante. Por lo tanto, el título ha girado en torno a la dislexia, pero, como ya he destacado anteriormente, con esta programación se pretende satisfacer todas las necesidades del alumno que presenta esta doble excepcionalidad.

Se expondrán también las conclusiones obtenidas (capítulo IV), así como las referencias bibliográficas citadas en el trabajo, la bibliografía utilizada y los Anexos que sirven de apoyo a lo explicado en la teoría (capítulo V).

Finalmente, quiero reflejar la idea de que la atención educativa a todo el alumnado en edad escolar, debe estar basada en dos principios rectores que sustentan nuestro actual Sistema Educativo: la Equidad y la Calidad de la Educación. Para alcanzar estos principios es imprescindible tener en consideración las necesidades educativas de cada alumno, según sus peculiaridades, con la finalidad de que obtenga el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales (Martínez, 2009).



2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración del presente documento, son, entre otros, los que se presentan a continuación:

- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del Centro.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.



3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Durante mi estancia en uno de los centros escolares en los que he realizado el Prácticum II, he podido trabajar con alumnos que presentaban distintas dificultades. Sin embargo, una de las dificultades que más me llamaba la atención en cuanto a las dificultades de lectoescritura, era la **dislexia**. Esto es debido a que los conocimientos que yo tenía inicialmente, se veían reflejados en los errores que cometía mi alumnado cuando realizaba ejercicios. De este modo, me informé más en este ámbito y pude entender que el niño disléxico puede tener una buena inteligencia, como era el caso, o incluso sobresalir en los test de inteligencia, y sin embargo no ser capaz de leer y escribir adecuadamente (Márquez, 2009).

Por consiguiente, la dislexia es un problema fonológico, un problema de decodificación, una desventaja. Por ello, es muy importante tener en cuenta el tipo de estrategias de intervención que son más apropiadas en cada caso (Martínez, 2012).

Por otro lado, he podido trabajar también con un alumno del Programa de Enriquecimiento SICO, en el cual he participado como mentor. Este programa extracurricular está dirigido a alumnos con **alta capacidad intelectual** y su objetivo principal es conseguir alumnos Sensatos, Inteligentes, Creativos y Optimistas (Elices, Palazuelo, Del Caño, 2013). Por lo tanto, gracias a este programa he podido observar diferentes herramientas y técnicas para trabajar con alumnos que presentan esta necesidad, así como algunas de las siguientes características (Van Tassel-Baska, 1992; Brody, 1995, citado en Tourón, 2012):

- Poseen diferencias individuales en capacidad, que hacen necesaria una adaptación de los procedimientos educativos seguidos con ellos, para responder a tales diferencias.
- Poseen gran facilidad de manipulación de sistemas de símbolos abstractos, y rápido aprendizaje de materiales nuevos. Esto hace que sean, de ordinario, lectores precoces (entre 2 y 3 años más avanzados que sus compañeros de la misma edad).



- Cuentan con un gran poder de concentración, diversidad de intereses y curiosidad intelectual, lo que tiene una repercusión en el modo de presentar el currículum, ya que la cantidad y el tiempo que son capaces de ocuparse de una tarea es sensiblemente mayor que la de los alumnos normales.
- Tienen gran capacidad para captar el significado de los conocimientos apoyada en una buena percepción de las relaciones, lo que les lleva a construir su propio conocimiento, crear nuevas ideas de un modo creativo así como a sintetizar las existentes.
- Su velocidad de aprendizaje es tal, que difícilmente pueden acomodarse al ritmo de desarrollo del currículum normal para alumnos de sus mismas edades.

Hay que tener en cuenta que este potencial por sí solo no hace que la persona tenga éxito, sino que son necesarios múltiples factores como el compromiso, la constancia y el esfuerzo (Tourón, 2014).

Después de observar estos casos, me pregunté: ¿Qué ocurre entonces si un alumno, como el del presente trabajo, tiene ambas necesidades educativas, es decir, si presenta la doble excepcionalidad: **Dislexia y Alta Capacidad Intelectual**? Aquí comenzó la intensa búsqueda sobre la doble excepcionalidad, encontrando en su gran mayoría artículos en inglés, como el de Peer (2000), que nos dice:

Las personas afectadas por la dislexia pueden hacer grandes esfuerzos para disfrazar el hecho; así que puede darse con superdotación. Las dos necesidades tienen mucho en común en cuanto a sus efectos: ambas pueden hacer que los niños se sientan "diferentes", así como, pueden causar que el desarrollo del niño sea distinto al de sus compañeros, causándole a veces dificultades sociales y emocionales. Por ende, los alumnos superdotados con dislexia pueden pensar, hablar y razonar sobre conceptos perfectamente, aunque pueden tener grandes dificultades para leer y escribir. Por lo tanto, para lograr el potencial académico, social y emocional completo, se tiene que mantener un alto nivel de motivación y autoestima durante el tiempo escolar.



Por consiguiente, este trabajo pretende ser una guía para que los profesionales de la educación puedan identificar esta doble excepcionalidad dado que, como se decía anteriormente, los niños disléxicos con alta capacidad son difíciles de diagnosticar debido a que esta alta capacidad les proporciona los suficientes recursos para ocultar sus dificultades, produciendo un inadecuado desarrollo en la persona que lo presenta.

Como fin del capítulo, quiero exponer las **competencias del grado** con las que se relaciona este trabajo:

Competencias generales

- Poseer y comprender conocimientos en el área de la Educación para ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de coordinarme y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Fomentar el espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de mi profesión.

Competencias específicas

- Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.

Necesitamos en educación una mejor comprensión de los estudiantes y de su aprendizaje (Angela Lee Duckworth, 2013).



CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO



4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Dislexia

4.1.1. Conceptualización

Después de realizar una búsqueda de documentación científica, así como una selección de los documentos encontrados, con su posterior lectura y análisis, he podido comprobar que nos hallamos ante un tema bastante complejo a la par que difícil, entendiéndose aquí la palabra difícil como la ardua tarea que supone delimitar exactamente este concepto. Por consiguiente, y debido a la amplia gama de definiciones que posee este término, he querido señalar en este apartado algunas de ellas.

De esta forma, el concepto genérico que tenemos sobre la dislexia es que se entiende como una dificultad en la lectoescritura. No obstante, esta definición no es lo suficientemente precisa, por lo que se requiere partir de los orígenes de este término:

El término “dislexia” fue acuñado por el oftalmólogo Rudolf Berlin en 1884, refiriéndose a la “ceguera verbal”, *word-blindness* en inglés, o *caecitas et surditas verbalis*, descrita por el médico alemán Adolph Kussmaul, en el año 1877. Kussmaul hacía referencia a pacientes que habían perdido su capacidad de leer, es decir, pacientes con una dislexia adquirida producida por un daño cerebral durante la etapa adulta. Pringle-Morgan, en 1896, describió el primer caso congénito de “ceguera verbal”, siendo esta la dislexia que conocemos hoy en día (Martínez, 2012).

La dislexia es un problema de descodificación, lo que provoca que la lectura apenas tenga sentido para una persona que padece este trastorno (López Escribano, 2007; Martínez, 2012).

Otra definición nos dice que el concepto de dislexia comprende una dificultad en el aprendizaje de la lectura, a pesar de que en los últimos años este concepto se emplea con una mayor precisión para designar un síndrome determinado, que se manifiesta



como una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las frases, afectando tanto a la lectura como a la escritura (Rivas y Fernández, 2011). Además, añade:

Cabe afirmar que la dislexia es un trastorno del lenguaje, que se manifiesta como una dificultad con respecto al aprendizaje de la lectura y sus usos generales –escritura-, como consecuencia de retrasos madurativos que afectan al establecimiento de las relaciones espaciotemporales, a los dominios motrices, a la capacidad de discriminación perceptivo-visual, a los procesos simbólicos, a la capacidad atencional y numérica, y /o a la competencia social y personal, en sujetos con un desarrollo global acorde con su edad cronológica, con unas aptitudes intelectuales asociadas con el funcionamiento lingüístico –vocabulario, razonamiento verbal y comprensión verbal- normales altas, y en un medio socio-económico-cultural no determinado (Rivas y Fernández, 2011).

Según el Doctor Artigas-Pallarés (2009), el término que encaja mejor con la conceptualización de la dislexia es una desventaja ante una imposición cultural, debido a que la escritura, y por ende la lectura, es un invento reciente.

Después de observar algunas definiciones de las muchas que hay sobre este término, nos preguntamos: ¿es la dislexia una enfermedad? Para ello, recorro de nuevo al Doctor Artigas-Pallarés (2009), el cual refleja en uno de sus artículos que la dislexia es una dificultad, independiente de la inteligencia, que solo identifica falta de habilidad para la lectura. Por lo tanto, no es una enfermedad, y no está, por esta razón, entre las enfermedades codificadas en los manuales diagnósticos clínicos, aunque sí está especificada como trastorno de aprendizaje en el Manual DSM V.

Por otro lado, hay que destacar que la dislexia se relaciona con un inicio del desarrollo del lenguaje tardío, tanto a niveles fonológicos, como articulatorios y de fluidez, con un progreso lento en tareas de lectura y deletreo, aproximadamente a los siete años, y con claros problemas de lenguaje, tanto en lectura como en escritura, entre los nueve y los once años (Rivas y Fernández, 2011). Además, tiene una prevalencia



estimada de entre un 5-10% (Artigas-Pallarés, 2009), aunque dicha prevalencia se ve condicionada por la definición que se utilice de la misma (Martínez, 2012).

4.1.2. Etiología

La confusión para delimitar la definición de dislexia se extrapola a la etiología de este concepto, provocando que sea difícil encontrar una causa única que genere este problema.

De este modo, Rivas y Fernández (2011) analizan el origen de la dislexia y afirman que existen tres **factores fundamentales** que lo pueden provocar:

- Por un lado, los factores neurológicos. De esta forma, tanto los disléxicos como los que no lo son, presentan una especialización del hemisferio izquierdo para el procesamiento lingüístico, pero los disléxicos tienen una tasa de procesamiento inferior. Además, los disléxicos presentarían un funcionamiento deficitario del hemisferio derecho. De este modo, las aportaciones de los estudios que se han realizado bajo los planteamientos de la perspectiva neurológica, resultan más convenientes para la comprensión de las denominadas dislexias adquiridas, ya que en las evolutivas, al no existir lesión o daño cerebral, no es posible hablar de una correspondencia daño o lesión estructural con función específica implicada. Entonces, las disfunciones neurológicas son más claras en las dislexias adquiridas.

- Por otro lado, están los factores cognitivos. Para explicar estos factores, tenemos que recurrir a los principales déficits cognitivos que se han observado en personas con dislexia. Así, se tiene:

- Déficit perceptivos y de memoria. Los sujetos disléxicos padecen dificultades con la codificación verbal y fonológica, más que dificultades de tipo perceptivo, ya que fracasan cuando los estímulos están sometidos a etiquetas verbales.
- Déficit en el procesamiento verbal. Dentro de esta categoría podemos encontrarnos con alumnos que:



- Padecen una comprensión lectora deficitaria. De esta forma, cuando leen recuerdan series de palabras literalmente por lo que son ineficaces a la hora de recordar los términos exactos así como cuando tienen que leer directamente gracias al significado. Además, se sabe que los disléxicos son malos lectores porque traducen la entrada visual de las letras a un código de base sonora o hablada, lo cual es innecesario para leer.
 - Presentan un escaso dominio sintáctico: vocabulario reducido, poca fluidez para las descripciones verbales y un uso sintáctico poco complejo.
 - Tienen fallos en el análisis sonoro de las letras o grafemas que realizan, lo que explica que padezcan problemas después en la lectura y en la escritura.
 - No presentan dificultades en el procesamiento verbal general, debido a que sus errores se cometen en acciones de deletreo, lectura y escritura.
- Otros factores son los factores genéticos. Según Sans (2012), la dislexia es un trastorno con una fuerte carga hereditaria. De este modo, el 40% de los hermanos y entre un 30 y 50% de los progenitores de los niños disléxicos también presentan el trastorno.

Asimismo, son muchos los estudios que ponen de manifiesto que la dislexia es una patología heredable, lo que quiere decir que se puede interpretar como un trastorno del neurodesarrollo con origen genético (Grigorenko, 2001). Algunos autores como Pennington y Osion (2005), plantean que la dislexia muestra un alto nivel de procedencia familiar, siendo los antecedentes familiares uno de los factores más significativos que indican cierto riesgo de padecer esta patología, existiendo una heredabilidad de entre el 18 y el 65 por 100, que es ocho veces mayor si uno de los padres presenta dicho trastorno (Grigorenko, 2001).

Otros estudios, como son los de genética molecular, que se apoyan en la base genética, señalan, tras varios años de investigación, que hay ciertos genes que se pueden vincular con la dislexia. De esta forma, los genes que producen la dislexia no son genes con una anomalía específica, sino que forman parte de las variantes genéticas presentes



en la población general; esto es, no es un gen concreto el que produce la dislexia, sino que es una combinación genética que da lugar a la poca habilidad lectora que padecen las personas disléxicas (Artigas-Pallarés, 2009). Precisamente, se han hallado nueve regiones (DYX1- DYX9) que alojan genes que pueden influir en este trastorno. Se expone que el primero de los genes que se ha relacionado con la dislexia es el gen DYX1C (Nopola-Hemmi et al., 2000; Tapale et al., 2003). Este gen se ubica en la región o locus DYX1 en el cromosoma 15.

Por lo tanto, y con todo lo dicho anteriormente, estos descubrimientos han hecho que los investigadores declaren que las deficiencias de los disléxicos se generan antes del nacimiento, en el momento en que se desarrolla el cerebro, teniendo un origen genético que tendría lugar en los primeros meses del desarrollo fetal (Galaburda y Cestnick, 2003).

Una vez que sabemos cuáles son los problemas que producen la dislexia, se debe tener en cuenta **cómo es el proceso** por el cual una persona puede padecer dislexia. Con este fin, y debido a la explicación sencilla que ofrece, quiero citar a Nicolás Martínez, debido a que explicó este proceso en la Asamblea Regional de Murcia (2008):

El doctor Francisco Martínez, médico de familia y padre de una niña con dislexia, pone una metáfora muy significativa. Nos habla de un reguero de hormiguitas; ese reguero de hormiguitas podrían ser las neuronas que en el periodo fetal van desde el tubo neural hacia la corteza cerebral para conformar el futuro cerebro, como digo en estado fetal, de los seres humanos. Pues bien, en ese caminito de las neuronas, de esas hormiguitas, se produce un pequeño accidente; las hormiguitas, las neuronas chocan con algo y se dispersan, y al dispersarse cada una se va, a lo mejor, a donde no se debe de ir. Se producen errores en la reagrupación, y en definitiva la fila se deshace y terminan desperdigadas por donde no debieran. En todas las personas a la hora de la formación neurológica se producen este tipo de errores en la colocación de las neuronas, pero en el caso de los disléxicos el trastorno es aún mayor: no todas las neuronas se colocan en el



lugar adecuado, por lo que esta dislexia se puede superar con un trabajo adecuado a nivel educativo, pero nunca se cura, nunca desaparece.

Pero, ¿por qué unos cientos de neuronas son suficientes para que tenga lugar la dislexia? Martínez (2012), nos ofrece la respuesta a esta pregunta: A más ectopias, atasco, mayor dificultad para la lectura. Además, añade esta aportación:

Descifrar la palabra con la que nos enfrentamos le supone a nuestro cerebro examinar las diferentes rutas y luego elegir la vía adecuada (ruta fonológica y ruta léxica). El problema del cerebro disléxico es que en esa vía habrá siempre un atasco que hará que el tiempo en llegar al destino se retarde. Por razones que consiguen explicarnos nuestras hormiguitas, en lugar de una autovía, el disléxico utiliza lo más parecido a un sendero.

Por consiguiente, cualquier factor genético, físico, químico o biológico que interfiriese en el proceso de migración neuronal provocando estas ectopias en determinadas áreas del cerebro, podría llegar a producir esta dificultad (Martínez, 2012).

Si asumimos que no nacimos para leer, que nuestro cerebro no está diseñado para la lectura y que esta se consigue gracias a la plasticidad cerebral, no debe resultarnos extraño que cualquier dificultad, cualquier traba, por pequeña que sea, implique la incapacidad para llevar a cabo aquello para lo que nuestro cerebro no está diseñado (Martínez, 2012).

4.1.3. Características principales

Aunque son diversos los autores que establecen cuáles son las características de la dislexia, he decidido seguir el manual de Ángulo Domínguez et al. (2002), en el cual se señalan las siguientes características:

La mayoría de las personas disléxicas presentan algún tipo de déficit auditivo/fonológico, viso-espacial o psicomotor. De esta forma:



Siempre se presentarán estas características:

- Dificultades en el lenguaje escrito.
- Dificultades en la ortografía.
- Lento aprendizaje de la lectura.
- Dificultades para comprender y escribir segundas lenguas.

A menudo, podrán presentarse también:

- Dificultades en matemáticas.
- Dificultades para seguir instrucciones y secuencias complejas de tareas.
- Problemas de comprensión de textos escritos.
- Fluctuaciones muy significativas de capacidad.

A veces, podrán presentarse:

- Dificultades en el lenguaje hablado.
- Problemas de percepción de las distancias y del espacio.
- Confusión entre la izquierda y la derecha.
- Problemas con el ritmo y los lenguajes musicales.

Rivas y Fernández (2011) hablan de los llamados **indicadores primarios de futura dislexia**, los cuales pueden aparecer en el habla y lenguaje, y en la psicomotricidad, siendo la edad más típica de manifestación entre los cuatro y los seis años. Por lo tanto, según estos autores tenemos:

- En el habla y en el lenguaje se consideran indicadores primarios de probable dislexia los siguientes: las dislalias o problemas articulatorios, vocabulario pobre, falta de expresión y comprensión verbal deficiente.
- En la psicomotricidad, cabe destacar:
 - El retraso de la estructuración y del conocimiento del esquema corporal.
 - Las dificultades sensorio-perceptivas, responsables de la confusión entre colores, formas, tamaños y posiciones.
 - La torpeza motriz en la ejecución de ejercicios manuales y de grafía.
 - Tendencia a la escritura en espejo.



4.1.4. Tipos de dislexia

Los tipos de dislexia que se pueden observar son los que se presentan en el esquema del Anexo I (Rivas y Fernández, 2011).

4.1.5. Modelos explicativos

Para poder intervenir con alumnos disléxicos se debe determinar el proceso o los procesos que producen esta dificultad. Esto nos lleva a los modelos que explican la forma en la que los niños llegan a leer y a escribir. Tenemos dos tipos de modelos (Rivas y Fernández, 2011):

- **Modelos neuropsicológicos**

A través de la neuropsicología se puede saber la relación existente entre las funciones lingüísticas y las estructuras cerebrales implicadas, con lo que se pretende conocer las bases neurológicas de la dislexia. Para conseguir este fin, los expertos dedicados al tratamiento de los trastornos lectoescritores, requieren información exhaustiva sobre el funcionamiento cerebral.

- **Modelos psicolingüísticos**

El enfoque más relevante en el modelo psicolingüístico es el de las operaciones cognitivas, debido a que identifica los estadios o etapas del procesamiento lingüístico que son deficitarios y explica los trastornos observados. Dentro de este enfoque, debemos destacar el modelo de Seymour y MacGregor (1984), que postula que la adquisición de la lectura se lleva a cabo mediante tres fases parcialmente solapadas:

- Estadio logográfico: Reconocimiento de las palabras según las características visuales.
- Estadio alfabético: Facilita el reconocimiento de las formas visuales y motoras de los grafemas (letras) y su correspondencia con los fonemas (sonidos).
- Estadio ortográfico: Implicado en la adquisición del establecimiento de las reglas ortográficas, de las relaciones entre unidades multigrafémicas y pronunciación y entre deletreo y significado.



Dentro de este modelo, podemos distinguir cuatro procesadores:

- Procesador semántico: Representación abstracta de conceptos y de relaciones entre los mismos.
- Procesador fonológico: Permite la representación de todos los fonemas, generando el lenguaje hablado.
- Procesador grafémico: Este procesador, en base a la recepción de las características visuales de las letras, facilita su identificación.
- Procesador ortográfico: Es el responsable de posibilitar el acceso desde la fonología a la semántica (comprensión) y desde la semántica a la fonología (expresión).

Por consiguiente, gracias a estos modelos podemos determinar el mecanismo que produce la dificultad de la dislexia, así como adaptarnos de una forma más precisa a los distintos alumnos que presenten esta dificultad.

4.1.6. Evaluación

Según Rivas y Fernández (2011), para poder identificar al alumno disléxico se debe llevar a cabo una evaluación doble, que incluya la evaluación de las principales áreas o problemas neuropsicológicos (lateralidad, psicomotricidad...) y la evaluación de las competencias psicolingüísticas personales, es decir, los procesos implicados en la lectoescritura (fonológico, sintáctico, semántico...). De este modo, se evalúa la conducta objeto de interés (lectoescritura) así como los problemas implicados.

- A través de la **evaluación neuropsicológica**, podemos identificar el origen de la dislexia (origen conductual o disfuncional neurológico). Como señalan estos autores, la recogida de información de carácter evolutivo, educativo, médico y social, antecede a la exploración. Por lo tanto, los principales datos de interés a tener en cuenta son los que propone Thomson (1992), que se incluyen en el Anexo II.

Después de obtener esta información, se exploran las diferentes áreas que son objeto de interés de la evaluación neuropsicológica. Véase Anexo III.



▪ A través de la **evaluación psicolingüística**, se puede observar cuáles son los mecanismos responsables que generan dislexia. Según estos autores, hay que delimitar una serie de tareas, por lo que quiero destacar el planteamiento sobre la adquisición de la lectoescritura de Seymour y MacGregor (1984), lo que nos lleva a elaborar las siguientes tareas:

- Tareas de vocalización: el sujeto tiene que leer en voz alta las distintas palabras que se le presentan por escrito.
- Tareas de decisión léxica: las palabras se le presentan al sujeto, tanto visual como auditivamente, debiendo decidir si las palabras presentadas son o no palabras.
- Tareas de decisión semántica: el sujeto tiene que decidir a cuál de las categorías semánticas, que previamente se le explica que existen, pertenecen los diferentes términos verbales que las componen.
- Tareas de procesamiento visual: el sujeto tiene que leer los términos expuestos en las tres posiciones espaciales.

Finalmente, y tras obtener todas las respuestas de estas pruebas, podremos establecer si estamos ante un sujeto con dislexia, así como el tipo de dislexia que le afecta.

No obstante, quiero destacar un aspecto en cuanto a la evaluación que, debido a sus críticas, considero importante. De este modo, cuando hablaba de los llamados indicadores primarios de futura dislexia (véase apartado 4.1.3.), denominados así por Rivas y Fernández (2011), destacaba que la edad de manifestación abarca entre los cuatro y los seis años. Por consiguiente, dado que las habilidades lectoras empiezan a adquirirse alrededor de los seis años y no hay un nivel medio consolidado hasta los siete, las personas que puedan padecer dislexia tienen que esperar hasta los nueve años para recibir diagnóstico, tal y como subrayan Angulo Domínguez et al. (2002). Además, añaden que esto provoca un fracaso escolar de cuatro años, así como la imposibilidad de intervenir en la fase en la que comienza el aprendizaje de la lectura, que es cuando existe una mayor eficacia.



Este mismo problema lo critica Martínez (2012):

Si el desfase curricular no es de dos años, olvidaos, no hay dislexia, habrá que esperar; pero, ¿puede esperar la dislexia? [...] Y sin embargo, para cuando se haya manifestado, para cuando dejemos de llamar vago o tonto al disléxico, se habrá creado un problema aún mayor, la desmotivación, la falta de autoestima, la depresión, la sensación de que el niño, haga lo que haga, no le va a servir para nada. Bueno, sí, algo se habrá conseguido: habremos plantado el germen del fracaso escolar.

El camino de la dislexia es largo y duro, y caro, y solo con trabajo y constancia, amor y dedicación, se puede conseguir que el niño desarrolle las estrategias para evitar el naufragio (Martínez, 2012).

4.2. Alta Capacidad Intelectual

4.2.1. Origen del término

Como comienzo de este apartado dedicado a la Alta Capacidad Intelectual, considero necesario conocer, en primer lugar, el origen de este concepto, con el fin de que el lector obtenga una comprensión adecuada de todo lo que se desarrollará posteriormente. Para ello, he querido recurrir a García Martín (2007), por su esclarecida explicación acerca del origen de este concepto:

Desde el comienzo del siglo XX, los debates sobre la naturaleza de la sobredotación, se han centrado en un aspecto fundamental: La inteligencia de una persona, ¿es el resultado principal de la herencia o bien es el resultado de los factores ambientales? Muchos teóricos de la inteligencia aplicaron las ideas de **Charles Darwin** sobre la *supervivencia del más capacitado* para este debate. El primo de Darwin, **Sir Francis Galton**, concluyó que la inteligencia de un individuo la determina su herencia biológica mucho más que ningún otro factor. Esta conclusión permaneció en el campo de la educación durante bastantes años.



Aproximadamente, 30 años después, el psicólogo francés, **Alfred Binet** (1905), ofreció otro punto de vista. Según Binet, la inteligencia era el "buen uso" de funciones mentales como la atención, la memoria, la discriminación y el juicio práctico, por lo que elaboró una escala para distinguir a los estudiantes "normales" de los "débiles mentales".

Posteriormente, **Lewis Terman**, utilizó un nuevo método de puntuación, el cual incluía el resultado de dividir la edad cronológica y la edad mental y multiplicarlo por cien, dando lugar al mundialmente conocido Cociente Intelectual o CI, una medida estática que continua utilizándose como principal medida de la inteligencia. De esta forma, las palabras "superdotado" y "talentoso" equivalían a un CI igual o superior a 130.

Por consiguiente, y gracias a este breve repaso del origen de la sobredotación obtenido de García Martín (2007), podemos saber cómo ha ido evolucionando este concepto, considerándose inicialmente como una **única habilidad general** hasta la inclusión de otras características y aspectos a tener en cuenta, como son las **características personales y sociales**. De esta forma, ahora se puede entender de manera adecuada, el siguiente apartado, donde se recogen algunas de las definiciones que se han elaborado en torno a la Alta Capacidad Intelectual.

4.2.2. Conceptualización

La experiencia educativa ha venido a demostrar que la posesión de excelentes capacidades cognitivas no es una garantía de éxito escolar y menos aún, de equilibrio emocional y afectivo (Sternberg, 2000; Sánchez Manzano, 2002; McCoach y Del Siegle, 2003; Gottfried, Gottfried, Cook y Morris, 2005; y Lohman, 2005); de aquí la errónea idea que se tenía antiguamente, y todavía perdura hasta nuestros días, de que estos alumnos debido a sus capacidades no necesitan apoyo, siendo, por el contrario, y tal y como aparece en nuestra legislación, alumnos con necesidades educativas específicas que requieren la atención de los profesionales, con el fin de evitar el fracaso escolar y personal.



Por consiguiente, debemos saber a qué se denomina "alumno con Alta Capacidad Intelectual", con el fin de poder intervenir ante una persona con estas características. Así, son muchas las definiciones que se han podido recoger a lo largo de los años, entre las que destaco las siguientes:

- Para Alexander, Carr y Schwanenflugel (1995), un alumno superdotado es aquel que tiene alta capacidad de ejecución, en áreas como aptitud intelectual, habilidad creativa, habilidad de liderazgo y/o rendimiento en artes como el dibujo o la pintura.
- Simonton (1999) define el término talento como alguna capacidad innata que permite a un individuo demostrar un alto rendimiento excepcional en un dominio que requiere herramientas especiales y de entretenimiento.
- Para Rizza y McIntosh (2001), los niños superdotados son aquellos que en virtud de sus destacadas habilidades son capaces de un alto rendimiento, en alguna de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, creatividad o pensamiento productivo, liderazgo y rendimiento en artes visuales.
- Otros autores como Sternberg (2004), plantean que un niño debe ser considerado superdotado no solamente si presenta un rendimiento superior en la mayoría de las materias sino además, si este niño gracias a sus altas capacidades es capaz de adaptarse a su medio obteniendo de él lo que sus inquietudes le demandan sin plantear problemas desadaptativos.
- Para Miguel López y Moya Gutiérrez (2011), superdotada es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana.
- Según Elices, Palazuelo y Del Caño (2013), es cada vez más frecuente utilizar, al menos en el contexto escolar, el término de alta capacidad como denominación genérica que hace referencia a quien destaca notablemente por encima del resto de compañeros en diferentes campos.



4.2.3 Diferencias de conceptos

Como se ha podido comprobar anteriormente, el concepto de alta capacidad intelectual sigue siendo confuso y se utilizan con frecuencia numerosas acepciones como similares: talento, sobredotado, genio, bien dotado, prodigio, alta capacidad, superdotado... (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013). Por consiguiente, son varios los autores que han querido definir estos términos, al fin de delimitar el concepto de alta capacidad intelectual. Entre estas definiciones tenemos las siguientes (Monteverde, 1998):

- El **superdotado** es la persona que manifiesta un nivel de rendimiento intelectual superior en una extensa gama de aptitudes y aprende con facilidad en cualquier área o materia. Se caracteriza por su competencia general.
- El **talentoso** es la persona que muestra habilidades excepcionales en áreas o materias muy concretas. Se caracteriza por su competencia específica.
- El **precoz** es la persona que, mucho antes del tiempo considerado como normal, muestra en áreas concretas una aptitud o habilidad excepcional. Se caracteriza por su competencia específica prematura.
- El **prodigio** es la persona que, a corta edad, es capaz de realizar un producto admirable e inusual en un campo específico comparándolo con los niveles de rendimiento en el adulto. Se caracteriza por su competencia específica prematura y admirable.
- El **genio** es la persona que, debido a sus excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad, ha producido una obra importante para la cultura en que vive y la sociedad reconoce y exalta. Se caracteriza por su competencia general y específica.
- La **eminencia** es la persona que, debido a la perseverancia, oportunidad, azar, etc. ha producido una obra genial sin que el nivel intelectual sea el factor determinante. Se caracteriza por su competencia concasual.



Por consiguiente, el superdotado puede ser precoz, talento, prodigio, eminente, pero no necesariamente un genio. En porcentajes sería de aproximadamente un 2,25 % y 1 de cada 934.080 puede ser genio o prodigio ($CI > 190$), así como 1 de cada 294.000 tiene un CI por encima de 170 (Miguel López y Moya Gutiérrez, 2011).

Ahora bien, ¿hablamos de **superdotación o de talento**?

▪ Algunos autores realizan una diferenciación entre Superdotado, Talento académico y Talento creativo, definiendo estos conceptos de la siguiente forma (González y Gotzens, 1998; Castelló y Martínez, 1999):

- Alumno Superdotado: El superdotado no se especializa en una forma concreta de aprendizaje, sino que es perfectamente capaz de afrontar cualquier materia educativa de forma competente, debido a su potencial cognitivo y de aprendizaje.
- Talento Académico: Sería el sujeto con un elevado rendimiento en aquellas áreas relacionadas directamente con los aprendizajes académicos (áreas implicadas en el currículum escolar normal).
- Talento Creativo: Es el que muestra un elevado rendimiento en aquellos aspectos relacionados con la producción creativa (originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración) en diversos ámbitos (literatura, pintura, etc.)

▪ La superdotación se refiere, por lo tanto, a la dotación, potencial o actual, que caracteriza de forma sobresaliente y prioritaria a ciertos individuos, generalmente procedente de la capacidad intelectual (Prieto y Castejón, 2000).

▪ Para otros, la diferencia más común entre superdotado y talento es que los niños avanzados en habilidades escolares o que tienen un alto CI, son etiquetados como superdotados, mientras que aquellas que muestran una habilidad excepcional en una forma de arte o en un área atlética son llamados talentosos (Winner, 2002).



▪ Para Gagné (2009), citado en Tourón (2012), la dotación corresponde a la posesión y uso de capacidades naturales destacadas, llamadas aptitudes, en al menos un área o dominio de capacidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad. Por el contrario, el talento designaría el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de los pares de edad que están o han estado activos en ese campo. Según este autor los dos constructos (dotación y talento) tienen aspectos comunes:

- ambos se refieren a capacidades humanas.
- ambos son normativos, en el sentido de que aluden a individuos que difieren de la norma o promedio.
- ambos grupos de individuos son “no-normales” debido a conductas destacadas, razones por las cuales suelen ser tomados como un mismo concepto.

Como conclusión, podemos decir que la superdotación y el talento serían las dos categorías fundamentales en las que se puede desglosar la excepcionalidad intelectual superior (Castelló, 1996, citado en Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

4.2.4 Características

Los niños superdotados se han caracterizado tradicionalmente porque (Calero, García-Martín y Gómez-Gómez, 2007):

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas.
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y/o abstractas.
- Manipulan notablemente símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.
- Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes.



- Poseen un comportamiento sumamente creativo.
- Tienen un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de investigación intelectual.
- Manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido.
- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad.
- Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir.

Los niños superdotados poseen ciertas características comunes (cognitivas, afectivas y sociales) que permiten distinguirlos e identificarlos de la población en general (Casillas, 1996; Freeman, 1998; George, 1992, citado en García Martín, 2007).

- **Características en el área cognitiva:** Shore y Kanevsky (1993), distinguen siete características cognoscitivas que poseen los alumnos superdotados que los diferencian de los demás estudiantes:
 - Memoria y conocimiento de base: poseen una mayor cantidad de información que se encuentra altamente interconectada y saben de qué manera emplearla.
 - Procesos autoreguladores: estos alumnos regulan, guían y corrigen sus propios procesos de aprendizaje.
 - Velocidad en los procesos de aprendizaje: emplean un mayor tiempo en la definición y caracterización de un problema, junto con la planificación de alternativas de solución, y una menor cantidad de tiempo en la aplicación de un problema. A nivel escolar, esta capacidad para aprender más rápido que el resto de los alumnos es señalada como el rasgo más distintivo de este grupo (Gil, 2000).
 - Representación de los problemas y categorización: facilidad para abstraer las características relevantes de un problema, determinando la información que falta y discriminando los datos relevantes de los irrelevantes.



- Conocimiento sobre el proceso: uso de estrategias más elaboradas en el empleo del conocimiento.
- Flexibilidad cognitiva: visualizan y utilizan diversas estrategias frente a una tarea.
- Preferencia por la complejidad: buscan de forma activa actividades de complejidad progresiva y demandante.
- **Características en el área personal, afectivo y social:** Este tipo de alumnos tienen más posibilidades de presentar problemas emocionales como consecuencia de las reacciones del entorno social debido a su condición de sobredotado y a sus mayores niveles de intensidad y sensibilidad emocional (Freeman, 1998). De esta forma:
 - Poseen un especial sentido del humor (Shade, 1991; Prieto, Ferrándiz, Fernando, Sánchez y Bermejo, 2008 citado en Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013) que puede incluso llevarles a no llegar a comprender por qué a los otros les gustan determinadas cosas.
 - Pueden sentirse incomprendidos y, en casos extremos, a veces considerados como “payasos” en clase (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).
 - Suelen tener más alto autoconcepto referido al ámbito del rendimiento escolar (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).
 - Pueden destacar por sus conductas especialmente sensatas (Palazuelo, Marugán, Del Caño y Quintero, 2010; Quintero, 2012) y manifiestan tendencias a ver la vida en sentido más positivo que los estudiantes no superdotados (Del Caño, Palazuelo, Marugán y Velasco, 2011).

4.2.5. Disincronías

Las características que he expuesto en el apartado anterior, no siempre se desarrollan en armonía y con sincronización, sino que, por el contrario, pueden existir "disincronías". ¿Qué significa este concepto? Terrasier (1998), nos dice que este término consiste en un desfase entre el desarrollo intelectual y el desarrollo psicomotor



del niño, y es bastante común encontrarlo entre los niños superdotados. Este autor, distingue dos tipos:

- **Disincronía social:** Resultante del desfase entre la norma interna del desarrollo precoz del niño y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños (Terrasier, 1998). Esto tiene como consecuencia que en el ámbito escolar haya un retroceso en el niño superdotado, ya que los padres, los profesores y los propios compañeros están pidiendo un comportamiento "normal" para su edad cronológica (García Martín, 2007).

- **Disincronía interna:** Hace referencia a la irregularidad o descompensación en diferentes ámbitos del desarrollo del niño o niña superdotados (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013). Según estos autores tenemos:

- Disincronía inteligencia/psicomotricidad: Es frecuente que los superdotados se adelanten en la adquisición de la lectura, pero su desarrollo motor no les permite adquirir la escritura.
- Disincronía entre sectores del desarrollo intelectual: Los superdotados suelen adelantarse en ámbitos del desarrollo intelectual que tienen que ver con la capacidad de razonamiento abstracto, analogías, cubos, series, puzles, y no tanto en el ámbito verbal.
- Disincronía entre las exigencias de profesores y su propio estilo independiente de trabajo intelectual.
- Disincronía entre inteligencia-afectividad: Van por delante en desarrollo cognitivo frente al afectivo.

4.2.6. Modelos explicativos

Son varios los modelos explicativos que se han propuesto a lo largo de la historia. De esta forma, en este apartado voy a citar algunos de ellos y me centraré, más detalladamente, en el que he tenido en cuenta para la elaboración de mi propuesta práctica, es decir, el Modelo dinámico de Munich de Superdotación y Talento ("Munich Model of Giftedness and Talent").



Figura 1 - Modelos de superdotación y talento.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.6.1. Modelos basados en capacidades

Estos modelos fueron los primeros que trataron de definir las características del pensamiento excepcional, dando contenido al término y utilizando una orientación metódica y pragmática, aunque presentan cierta rigidez en sus definiciones (Izquierdo, 1990). De esta forma, tenemos:

- El estudio de Terman

El estudio pionero de Terman asocia superdotación a alto cociente intelectual, estableciendo diferentes puntos de corte, pero fundamentalmente en torno a un CI igual o superior a 130 (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

- Propuesta de la Oficina de Educación de Estados Unidos

La Oficina de Educación de Estados Unidos adoptó una perspectiva más amplia, incluyendo en su definición de niños superdotados y talentosos (Marland, 1972, citado en Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013) a todos aquellos sujetos que han demostrado alcanzar éxito y/o poseer un potencial de habilidad en alguna de las áreas siguientes: habilidad intelectual generalizada, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, habilidad de liderazgo, habilidad en artes visuales y representativas y habilidad psicomotriz.



4.2.6.2. Modelos de procesos cognitivos

Estos modelos se centran en procesos cognitivos necesarios para realizar tareas complejas, tales como los test de inteligencia o determinados contenidos académicos (Castejón, Martínez y Galindo, 1997). De esta forma, tenemos:

- La superdotación según Sternberg y Davidson (1986)

Sternberg trata de explicar la inteligencia excepcional o extraordinaria de los sujetos superdotados aplicando su teoría Triárquica del talento. De esta forma, distingue tres tipos de superdotados según el nivel predominante: Analíticos (extraordinaria capacidad para planificar estrategias), creativos (gran capacidad para generar nuevas ideas, reformular problemas y sintetizar integradamente la información), prácticos (gran capacidad para aplicar sus habilidades al mundo práctico) (García Martín, 2007).

- La teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner

Gardner considera que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas, y que está organizada en elementos discretos de funcionamiento. Estos elementos discretos llevan a siete tipos de inteligencias o áreas separadas: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal (García Martín, 2007).

- Modelo dinámico de Munich de superdotación y talento (2000)

De acuerdo con el modelo de Munich de Superdotación y Talento, cuyas siglas en inglés son MMG ("*Munich Model of Giftedness*"), se entiende por superdotación o talento como una habilidad multifactorial que se construye dentro de una red de "no cognitivos" (motivaciones, autoconcepto, estrategias de afrontamiento, etc.) y "moderadores sociales", así como con los factores de rendimiento (Heller y Perleth, 2010).



Siguiendo a Ziegler y Heller (2000), sabemos que el modelo de Munich hace distinciones entre formas relativamente independientes de la capacidad, que sí son relevantes para áreas de logros específicos. Además de la inteligencia (lingüísticas, matemáticas, técnicas-constructivas y otras), se han investigado otras dimensiones como: creatividad (originalidad, productividad, elaboración, flexibilidad, etc.); competencia social (planificación, liderazgo y control de las interacciones sociales); habilidades musicales-artísticas; psicomotrices; inteligencia práctica (control sobre determinados problemas).

Por consiguiente, los tipos de inteligencia mencionados por Gardner, son considerados dentro del Modelo de Munich de superdotación y talento como factores predictivos (habilidades intelectuales; habilidades creativas; competencia social; inteligencia práctica; habilidades artísticas; aptitudes musicales y destrezas psicomotoras), que junto con favorables condiciones ambientales (ambiente familiar de aprendizaje; el clima familiar; el clima del aula; experiencias vitales; etc.) y las características de personalidad no cognitivas, llamadas moderadores (superar el estrés; conseguir la motivación; aprender y trabajar estrategias; etc.), se combinan entre sí dando lugar a sujetos altamente dotados (véase Anexo IV).

Por lo tanto, una de las razones por las que he elegido este modelo es porque, con el presente trabajo y, más concretamente, con la programación de intervención elaborada, pretendo que el alumno mejore, entre otras cosas, sus características de personalidad no cognitivas, esto es: superar el estrés generado por sus elevadas dotes, conseguir su motivación, aprender estrategias con las que disminuir sus errores y fortalecer sus virtudes, evitar la ansiedad así como lograr el autocontrol.

4.2.6.3. Modelos basados en el rendimiento

Para estos modelos existe un determinado nivel de capacidad o de talento como condición necesaria, aunque no suficiente, para que se dé un alto rendimiento (Prieto Sánchez, 1997). De esta forma, tenemos:



- El modelo de Feldhusen (1990):

Para este autor la superdotación en un niño o en un adolescente consiste en una serie de predisposiciones psicológicas y físicas hacia el aprendizaje y rendimiento superior en los años de formación y altos niveles de rendimiento o realizaciones en la vida adulta (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

- Modelo de los “tres anillos” (Renzulli, 1977, 1994):

Inicialmente este autor propuso que para poder hablar de superdotación deberían concurrir en el individuo tres elementos que gráficamente representa en anillos entrelazados. Estos tres anillos hacen referencia a la capacidad intelectual superior a la media, el compromiso con la tarea y la producción creativa del conocimiento (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

4.2.6.4. Modelos socioculturales

Son los que consideran que la superdotación está condicionada por factores socioculturales y por el entorno sociofamiliar (García Martín, 2007). De esta forma, destacamos:

- Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (1994):

Según este modelo, se debe de tener en cuenta el ambiente próximo que impacta en el individuo, como es la familia, la escuela, los amigos, así como los macroambientes, que es el contexto social de la época en la que se vive (la cultura, la situación sociopolítica...etc.) (Villalba, 2013).

- El modelo psicosocial de Tannembaun (1983)

Representa la superdotación en una estrella de cinco puntas, cada una de las cuales corresponde a uno de los cinco factores que considera claves en la superdotación: Capacidad general “G”, aptitudes específicas (habilidades mentales primarias), factores no intelectuales (motivación y autoconcepto), influjos ambientales y familiares y factor suerte (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).



4.2.7. Identificación y Evaluación

Los profesionales a los que compete realizar la identificación y evaluación de necesidades son todos aquellos que en ese momento participen en el proceso educativo del alumno. La normativa legal indica que debe ser el psicopedagogo del centro el que determine en el informe correspondiente que las necesidades educativas específicas que presenta un alumno son asociadas a sobredotación intelectual, así como los recursos necesarios para implementar el programa educativo a seguir (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

Dentro de los métodos de identificación utilizados, podemos distinguir entre **métodos cualitativos y cuantitativos**. Dentro de los primeros, se destaca la recomendación efectuada por el profesor, la información o nominación por los propios estudiantes interesados, la información/nominación entregada por los compañeros de curso, la información/nominación reportada por los padres, la entrevista y el portafolio de muestras de trabajo. Por otra parte, algunos de los métodos cuantitativos empleados son: la puntuación en pruebas de inteligencia individuales y/o grupales, pruebas de aptitud, pruebas de rendimiento, escalas de clasificación, etc. (Bralic y Romagnoli, 2000).

De esta forma, vamos a realizar una breve revisión sobre las principales pruebas de evaluación para la detección de un posible caso de sobredotación intelectual. Las **escalas y/o inventarios para la detección de la sobredotación** son los que se pueden observar en el Anexo V (García Martín, 2007).

Como cierre de este apartado dedicado a la Alta Capacidad Intelectual, quiero destacar la siguiente idea, debido a que considero que todas las personas lo debemos tener en cuenta:

Renzulli nos recuerda que estos niños tienen también necesidad de disfrutar de su infancia, siendo lo más importante que desarrollen “una buena mente y un buen corazón” (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).



4.3. Doble excepcionalidad: Dislexia y Alta Capacidad Intelectual

Recordando el **concepto** de Alta Capacidad Intelectual, encontramos que según Tannenbaum (1983), el niño superdotado es aquel que tiene el potencial de convertirse en un fabricante de ideas ejemplares en esferas de actividad para engrandecer la vida comunitaria ya sea moral, física, emocional, social, intelectual o estéticamente; Gardner (1985), por otro lado, dice que un niño superdotado es aquel que muestra características más allá de la norma en alguna de sus ocho inteligencias; Renzulli (1977) los define como aquellos que tienen habilidades por encima del promedio, son creativos y se comprometen con la tarea. Pero, ¿qué ocurre si presentan asociado otra dificultad, ya sea de aprendizaje, emocional, física, sensorial, de atención...? En este caso, estamos hablando de niños con doble excepcionalidad (Fratz, n.d.).

De forma genérica los llamados "estudiantes 2e" (estudiantes dos veces excepcionales) y que en ocasiones se ha traducido como "superdotados con 2 hándicaps", en otras como "superdotados con discapacidades" y actualmente como "superdotados con doble excepcionalidad", son aquellos alumnos que presentan una combinación simultánea de dos fenómenos que se caracterizan por ser contrapuestos y/o incompatibles a la hora de ofertar una respuesta educativa adaptada a los mismos (Brody y Mills, 1997; Robinson, 1999); es decir, representan una realidad compleja en la que un individuo que es intelectualmente dotado también tiene, como se decía anteriormente, otras dificultades asociadas como dislexia, disgrafía, TDAH, dispraxia, problemas de audición, de visión u otro tipo de dificultades (Rodríguez, n.d.).

Por lo tanto, dentro de esta doble excepcionalidad, nos encontramos con **diferentes tipos**, como son (Gardner, 1995; Yewchuk, 1988):

- Alta Capacidad Intelectual y discapacidad sensorial: hace referencia a una persona que presenta alguna discapacidad sensorial (visual, auditiva y/o vocal) y, al mismo tiempo, padece una sobredotación intelectual (alta capacidad, talento o genialidad).



- Alta Capacidad Intelectual y discapacidad motriz: se refiere a aquellas personas que poseen un alto potencial intelectual reflejado en cualquiera de sus formas y que, además, presenta alguna discapacidad física y/o fisiológica.
- Disincronía entre la Alta Capacidad Intelectual: son personas que presentan una o más habilidades excepcionales en algún área concreta, aunque tienen un CI que no supera lo establecido para ser considerado como Alta Capacidad Intelectual.
- Alta Capacidad Intelectual y dificultades de aprendizaje: son los alumnos que presentan una alta capacidad combinada con algún tipo de problema en su aprendizaje.

Los alumnos con Alta Capacidad Intelectual y dificultades de aprendizaje son la población doblemente excepcional **porcentualmente mayor** con respecto a las mencionadas anteriormente (Baum, 1994).

Por consiguiente, la doble excepcionalidad de dislexia y Alta Capacidad Intelectual, se caracteriza porque ambas dificultades están **conectadas** mediante una base de investigación y una práctica que son mucho más firmes que antes. De hecho, en "*Orton Dyslexia Society*" en 1982, Geschwind habló acerca de esta relación (Galaburda, 1993), sugiriendo la posibilidad de que, junto con los déficits relacionados con el área afectada del cerebro, surgiesen ciertas lesiones en "funciones superiores" en el hemisferio afectado, explicando así las capacidades del hemisferio derecho superiores exhibidas por los niños disléxicos. Además, este autor añadió:

Los alumnos con hiperlexia, un síndrome que se caracteriza por una intensa fascinación por letras o números y una capacidad de lectura avanzada, a pesar de su alta capacidad para leer en voz alta, muestran una comprensión mediocre, debido a que la zona implicada en el aprendizaje de las conversiones grafémico-fonémicas se han desarrollado adecuadamente, pero la conexión con otras regiones del cerebro es deficiente.



Durante este tiempo, la investigación se ha llevado a cabo con la esperanza de que íbamos a entender las diferencias neurológicas presentes en el cerebro del alumno disléxico. Siguiendo a Peer (2000), podemos observar que centros como el Instituto de Genes del Comportamiento de la Universidad de Colorado y la Unidad de Neurología en la Escuela de Medicina de Harvard, han tenido una gran influencia en nuestra comprensión de la condición biológica. Este autor nos explica también las **características** de este grupo de alumnos:

- Este grupo puede sufrir, entre otras presiones, la necesidad de la perfección. Desafortunadamente esto puede ir acompañado de una gran falta de interés en su nivel de desempeño en áreas que consideran irrelevantes. De este modo, si "perfeccionismo" se refiere a tener un alto nivel, el deseo de lograr altos niveles con el tiempo puede convertirse en una virtud, no en un problema. Sin embargo, en estos alumnos supone un problema que frustra e inhibe el logro. Por lo tanto, los profesores deben evitar que se produzca esta frustración y obsesión.

- Velocidad de procesamiento, tanto en escritura como en habla, puede causar dificultades. El problema aquí generalmente se refiere al procesamiento de la entrada. El niño tiene que comprender las palabras que escucha. Generalmente no hay problema con este proceso interno. Lo que ocurre es que no son "lentos-pensadores", sino "lentos-receptores". Desafortunadamente, esto puede provocar que el maestro pase a la siguiente pregunta cuando el niño ya tenga su respuesta, interpretándolo como que el niño desconoce lo que se le está preguntando, lo que provoca la frustración en un niño que es muy capaz.

Del mismo modo, cuando se les ofrece trabajo escrito que tienen que comprender, el alumno puede estar luchando para descifrar palabras, y, por lo tanto, esto hace que no comprenda adecuadamente lo que está leyendo. Sin embargo, si lo hubiera entendido correctamente, no hubiera tenido dificultad para responder a las preguntas posteriores.



- Memoria a corto plazo. Nunca debe confundirse con bajo cociente intelectual, aunque a menudo sí que se confunde. Por ello, no hay que confundir la incapacidad para recordar con una incapacidad para procesar conceptos.
- Problemas de secuenciación. De este modo, es frecuente que tengan confusiones con algunas letras como "b", "d", "p" "q", suponiendo una gran dificultad.
- Problemas de lateralidad, lo que significa que tienen grandes confusiones entre derecha e izquierda.

Estas características pueden causarle al alumno con doble excepcionalidad ciertos **desórdenes**, como son (Rosen, 2014):

- Frustración: estos alumnos podrían tener aspiraciones altas y sentir resentimiento por las expectativas muchas veces bajas que otros tienen para ellos.
- Baja autoestima: los niños con dificultades de aprendizaje podrían perder la confianza en sus habilidades, o parar de tratar en sus esfuerzos, porque comienzan a creer que el fracaso es inevitable.
- Aislamiento social: estos niños no pueden, por lo general, sentirse integrados plenamente. Así, suelen encontrar más fácil relacionarse con los adultos que con los niños de su edad.

Además, los alumnos con doble excepcionalidad expresan aspectos intuitivos de pensamiento creativo, y son buenos en la obtención de información a través de sus sentidos físicos (LaFrance, 1997).

No obstante, es importante destacar que este grupo de alumnos resulta muy complejo de **identificar**, dado que su alta capacidad intelectual les proporciona los medios necesarios para disfrazar sus debilidades. Por ello, hay que saber los tres rasgos característicos que presentan estos alumnos, como son: presentan alguna habilidad o



talento extraordinario, discrepan entre lo esperado y su rendimiento, y tienen un déficit en algún área (Morrison y Rizza, 2007).

Estos rasgos los encontramos también en Rosen (2014), que los explica de la siguiente forma:

- Tienen un gran talento en un área en particular, como en matemáticas, dibujo, comunicación verbal o música.
- Existe una brecha significativa entre el rendimiento del alumno en el colegio y su rendimiento en las pruebas de aptitud.
- Existen signos de un trastorno en el procesamiento, teniendo, de esta forma, problemas para seguir las instrucciones orales o las historias que son leídas en voz alta.

Sin embargo, a veces no se observan adecuadamente estos rasgos, lo que produce que a estos alumnos se les atribuyan otras cualidades que no son la doble excepcionalidad. Así, tenemos varios **grupos en los que se ocultan** estos alumnos (Baum, 1994; Beckley, 1998; Brody y Mills, 1997):

- Alumnos superdotados, cuyo bajo rendimiento es atribuido a un bajo autoconcepto, poca motivación o simplemente vagancia, sin detectar las dificultades de aprendizaje de base.
- Alumnado al que se le ha diagnosticado la dificultad de aprendizaje, pero no la superdotación por un inadecuado asesoramiento y/o bajas puntuaciones en test de inteligencia.
- Alumnos que acuden a clases normales a quienes no se les ha diagnosticado ni la superdotación ni las dificultades de aprendizaje. Este alumnado aparenta habilidades medias debido al enmascaramiento muto de ambas



excepcionalidades. Son tratados como alumnos poco cualificados sin necesidades específicas que atender.

Entonces, ¿qué se puede hacer para identificar a estos alumnos? Las únicas posibilidades para poder descubrir la superdotación en este tipo de alumnos son, además de los estudios individuales por personal especializado, las escalas de observación que lleven a objetivar las conductas en el aula, y también una formación que permita al profesor conocer los obstáculos y las claves básicas para identificar el talento superior aún enmascarado bajo esa dificultad de aprendizaje (Rodríguez, n.d.).

Por consiguiente, una vez que hemos identificado a un alumno con doble excepcionalidad, deberemos planificar la **intervención** con el mismo. Según Winebrenner (2003), lo primero que se les debe enseñar, es que reconozcan cómo aprenden, cuál es su estilo de aprendizaje y que se reconozcan en él ya sean visuales, auditivos o kinestésicos. Luego, son los maestros, padres y facilitadores los que deben propiciar un contexto de aprendizaje tanto formal (escolar) como informal (cotidiano) en el que se respete estos estilos de aprendizaje. Después, hay que enseñar a los niños a entender y respetar las diferencias individuales y a trabajar con ellas y para ellas. También señala que es fundamental establecer metas de aprendizaje a corto plazo para disminuir la presencia de frustración en cualquier contexto.

Con todo lo dicho, se debe tener en cuenta que hay que valorar bien las necesidades educativas que presenta cada alumnado, a fin de superar sus dificultades y de potenciar sus capacidades, tanto a nivel académico como a nivel personal y profesional.

Como bien dice Gardner (1995): *las personas que se ocupan de la educación deben prestar especial atención a las capacidades y a las inclinaciones de los niños a su cargo.*



CAPÍTULO III.
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
"UN MUNDO AL REVÉS"



5. DOBLE EXCEPCIONALIDAD: REHABILITACIÓN DE LA DISLEXIA TENIENDO EN CUENTA LOS INTERESES Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

5.1. Contexto

La clase en la que se desarrolla este proyecto es el **aula** de Audición y Lenguaje, teniendo especial relevancia el **área** de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, dado que se desarrollan contenidos de estas asignaturas, además de los específicos de Audición y Lenguaje. Por ello, trabajo en coordinación con la tutora de mi alumno debido a que es la persona que le imparte estas asignaturas en el aula ordinaria. Con esta coordinación, se busca que el alumno pueda utilizar en otros contextos lo que aprende en su aula de referencia.

El alumno realiza esta programación **individualmente**, aunque algunas actividades las lleva a cabo con sus dos compañeros que están también en el aula de Audición y Lenguaje. Estas actividades son, entre otras, la actividad 7, en la cual debe crear un espacio ideal para proteger la naturaleza y después lo tiene que exponer ante sus compañeros; la actividad 9 en la que cuenta con la ayuda de sus compañeros, amigos y familiares para su realización; y, la actividad 10, dado que todos juntos cantan la canción para poner fin al proyecto. Por consiguiente, es una **programación de intervención curricular**, dado que se imparte durante el horario escolar.

El alumno con el que realizo esta programación está en 3º de Educación Primaria (ocho años de edad) y presenta la doble excepcionalidad explicada anteriormente, es decir, dislexia y Alta Capacidad Intelectual. Es un niño superdotado. Según su informe psicopedagógico, el alumno presenta **dificultades** en:

- Fluidez lectora.
- Expresión oral.
- Discriminación auditiva de letras y palabras a través de dictados.



- Escritura guiada y escritura espontánea.
- Sinfones y silabas mixtas.
- Orientación espacial.
- Metalenguaje.
- Atención.
- Relación con los demás.

No obstante, y debido a su alta capacidad, presenta ciertas **fortalezas**, también observadas en el informe psicopedagógico, lo que hace que pueda mejorar con mayor rapidez sus problemas. Entre estas resalto:

- CI elevado (138).
- Aprende con rapidez y facilidad cuando algo le interesa.
- Resalta su gran creatividad.
- Elevada capacidad de autonomía.
- Interés especial por los animales, las historias, las tecnologías y los retos.

Por consiguiente, es un alumno con un **comportamiento adecuado** cuyos intereses se tienen en cuenta en las actividades programadas con el fin de atraer la atención del alumno y poder mejorar de esta forma los errores que presenta.

5.2. Aspectos metodológicos

La metodología hace referencia a cómo enseñar a nuestros alumnos, en este caso concreto a mi alumno, lo cual requiere una planificación previa aunque esta sea flexible.

Los aprendizajes serán más significativos si se abordan desde una pluralidad metodológica y no desde una única metodología. Por ello, a continuación se citan los principios metodológicos en los que me baso junto con ejemplos de las actividades que he elaborado, con el fin de que se comprendan adecuadamente. No obstante, en el Anexo VI se puede observar una explicación más detallada de estos principios. Estos **principios metodológicos** son los siguientes:



- Principio de actividad. Se lleva a cabo en todas las actividades realizadas, debido a que se requiere la autonomía del alumno para su realización, así como una enseñanza activa, teniendo en cuenta que soy su apoyo siempre que lo requiere.
- Principio de individualización. Lo podemos observar a lo largo de toda la programación, dado que el alumno debe realizar las distintas actividades individualmente.
- Principio de socialización. Se observa en la actividad 7, en la actividad 9 y en la actividad 10.
- Principio de autonomía. En esta programación valoro la autonomía del alumno a lo largo de todas las actividades, así como su interés y su participación. Por consiguiente, debe realizar todas las actividades de manera autónoma.
- Principio del juego. Durante esta programación se pueden observar diversas actividades que fomentan este principio como son el código inicial que el alumno tiene que averiguar, la adivinanza y el cuento en el apartado "comencemos", el juego del metalenguaje de la actividad 4, la sopa de letras de la actividad 5, los juegos de los mapas de las actividades 5 y 6, así como la canción final de la actividad 10, entre otros.
- Principio de creatividad. Algunas de las actividades desarrolladas para fomentar la creatividad son la tabla para trabajar el metalenguaje de la actividad 4, la creación de un espacio natural ideal de la actividad 7, la creación de normas para cuidar el espacio natural diseñado de la actividad 8 y el folleto de la actividad 9.
- Principio de Globalización. Se observa en todas las actividades desarrolladas que forman parte del presente proyecto.

Orientaciones a tener en cuenta:

- Esta programación se desarrolla con la ayuda de las Tecnologías de la Información y Comunicación, dado que las actividades se realizan a través de una página web de elaboración propia.
- La interacción entre profesor-alumno, y a la inversa, es fundamental para que haya



aprendizajes significativos (conectar los conocimientos previos con los nuevos), y más aún en el ámbito de Audición y Lenguaje, en el cual la comunicación es un elemento esencial para llegar a los conocimientos. Además, el papel del profesor en esta programación es el de guía y apoyo del aprendizaje del alumno, por lo que se tienen que dar los input adecuados (hablar de forma correcta, despacio, con órdenes sencillas y ajustándose al nivel de comprensión del alumno) y usando gestos y claves visuales de apoyo a las verbalizaciones, siempre y cuando el apoyo sea necesario.

- Pretendo también que los contenidos abordados en esta programación puedan ser utilizados con efectividad cuando las circunstancias lo exijan, es decir, que exista funcionalidad del aprendizaje.
- También se pretende potenciar la motivación del alumnado. El alumno debe saber en todo momento lo que está haciendo y para qué lo está haciendo, de modo que comprenda que hay una finalidad o un objetivo, lo cual le puede animar a continuar para conseguirlo. Para ello, se tienen en cuenta sus intereses personales.

Organización del espacio: No se tendrá en cuenta la organización del espacio debido a que todas las actividades se realizan a través de la página web que se muestra en apartados posteriores.

Organización del tiempo: Esta programación se distribuye en ocho sesiones de una hora cada una. Las actividades se han organizado en sesiones según la complejidad de las mismas y según el tiempo aproximado que necesita el alumno para realizarlas.

5.3. Desarrollo

▪ **Objetivos**

Los objetivos que se pretenden trabajar con la elaboración del presente proyecto son los siguientes:

- Realizar una lectura evitando omisiones, sustituciones, regresiones y vacilaciones.
- Lograr una mayor velocidad y fluidez lectora.
- Comprender adecuadamente los textos leídos.



- Utilizar el lenguaje oral de manera fluida.
- Discriminar letras y palabras auditiva y visualmente.
- Fomentar la correcta lectura de los sinfonos y sílabas mixtas.
- Conseguir una adecuada escritura guiada y espontánea.
- Trabajar el formato carta.
- Trabajar con planos y mapas, situando correctamente España, Castilla y León, los mares y océanos que los rodean, así como los animales en peligro de extinción de su comunidad autónoma (Castilla y León).
- Comprender y cuidar el medio natural y los espacios protegidos.
- Fomentar el cuidado de los animales en peligro de extinción.
- Desarrollar la capacidad de síntesis.
- Trabajar el metalenguaje.
- Fomentar el adecuado desarrollo de la creatividad.
- Mejorar la orientación espacial, así como la atención y el trabajo en equipo.

▪ **Contenidos**

Con el fin de mejorar los problemas o dificultades que presenta mi alumno, desarrollo, a través de las actividades programadas, los contenidos que se muestran a continuación:

- Fluidez lectora.
- Comprensión lectora.
- Expresión oral.
- Discriminación auditiva de letras y palabras a través de dictados.
- Sinfonos y sílabas mixtas.
- Escritura guiada y escritura espontánea.
- Discriminación visual de letras (grafema con rotación en el plano) y palabras.
- Formato carta.
- Planos y mapas, debido a que es un contenido que se desarrolla en 3º de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales (Conserjería de Educación. ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se



regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 117 de 20 de Junio).

- El medio natural. Animales y plantas de Castilla y León, debido a que es un contenido que se desarrolla en 3º de Educación Primaria en el área de Ciencias de la Naturaleza (Conserjería de Educación. ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 117 de 20 de Junio).
- Animales en peligro de extinción (en toda la programación).
- Capacidad de síntesis.
- Orientación espacial.
- Metalenguaje.
- Atención (en toda la programación).
- Creatividad.
- Trabajo en equipo.

▪ **Temporalización**

Con el fin de facilitar la correcta comprensión de las sesiones que se van a llevar a cabo durante la presente programación, he elaborado la tabla del Anexo VII, donde se puede observar las sesiones que se llevan a cabo, junto con los contenidos que se trabajan con cada actividad, así como la duración de las mismas.

▪ **Competencias básicas**

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, las competencias del currículo que se desarrollan con esta programación son las siguientes:

- Comunicación lingüística: Esta competencia es sin duda la que más se desarrolla dado que estamos en el aula de Audición y Lenguaje. Por lo tanto, se fomenta en todas las actividades.



- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Esta competencia se desarrolla igualmente en todas las actividades debido a que se tienen que realizar a través de la página web diseñada.
- Competencia digital: Al igual que la competencia anterior, esta competencia se desarrolla en todas las actividades dado que el formato en el que se realizarán las actividades es el formato digital.
- Aprender a aprender: Con esta programación se busca que el alumno vaya necesitando cada vez menos la ayuda del profesor, en este caso mi ayuda, con el fin de que esto se convierta en un aprendizaje por sí mismo. Se pretende fomentar a lo largo de todas las sesiones.
- Competencias sociales y cívicas: Esta competencia se desarrolla principalmente en la actividad 7, en la actividad 9 y en la actividad 10, dado que son actividades que se realizan en grupo.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Esta competencia se pretende desarrollar mediante la creación del espacio natural (actividad 7) así como con la realización del folleto (actividad 9), dado que el alumno necesita tener iniciativa para su adecuada elaboración.
- Conciencia y expresiones culturales: Esta competencia se pretende desarrollar mediante los diversos mapas que se utilizan, con el audiovisual de los espacios naturales de la actividad 7 y la creación de uno propio, con el folleto de la actividad 9 y con la canción de la actividad 10, con el fin de que el alumno tome conciencia sobre el tema tratado y enseñe a los demás la importancia de cuidarlo y mantenerlo.

▪ **Actividades**

El programa de intervención que he diseñado para trabajar con mi alumno se titula "*Un mundo al revés*". De esta forma, y como ya se ha explicado anteriormente, se trata de una página web cuyo **tema principal** es sobre los animales en peligro de extinción. Esto es debido a que el alumno tiene un gran interés en los animales y en las tecnologías, por lo que me pareció un hecho muy importante a tener en cuenta con el fin de captar su atención. Además, es un **diseño innovador** para el alumno, no solo porque pretende satisfacer las necesidades que presenta la doble excepcionalidad de dislexia y

Alta Capacidad Intelectual, sino también porque se utilizan las tecnologías, un recurso fundamental hoy en día.

En cuanto a las **actividades**, estas están guiadas por la familia Canguro Arborícola y por Benito, un canguro que aparece al final de la página y guía al alumno hasta la siguiente actividad. El alumno es una persona activa en su propio aprendizaje y el profesor es un guía para todo lo que él necesite. La actividad final que deberá realizar el alumno es un folleto (actividad 9) para informar a las personas de todo lo que ha averiguado en la página web.

Por último, y no por ello menos importante, quiero destacar que esta **página web es de elaboración propia**, por lo que todo lo que en ella se incluye (textos, actividades de Educaplay, cuento "Un mundo al revés", documentos de Word, folleto, etc.), lo he realizado yo, salvo el audiovisual de la actividad 7 y la canción de la actividad 10 (se incluye la cita en la página web). Además, al final de la página web se incluye una "Guía para el profesorado", en la que se incluyen las soluciones de las actividades para que otros profesionales puedan utilizar esta página web como recurso.

El enlace para acceder a esta página web es el siguiente:

San Millán González, P. (17 de Junio de 2015). Un mundo al revés. Enlace:
<http://paulainfinita.wix.com/los-animales>



Figura 2 - Portada de "Un mundo al revés".

Fuente: Imagen extraída de la página web "Un mundo al revés".



▪ **Recursos**

Los recursos que se necesitan son:

- Recursos materiales: Mesas, sillas, tijeras para recortar el folleto, ordenador.
- Recursos didácticos: Página web (Wix), actividades realizadas en Educaplay, cuento realizado en Issuu, documentos de Word, imágenes extraídas de Internet, dos vídeos de Youtube (documental y canción), folleto, PDF "Guía para el profesorado".
- Recursos personales: Apoyo del profesor, en este caso yo, y la tutora del alumno.
- Recursos organizativos: Aula de Audición y Lenguaje.

▪ **Evaluación**

La evaluación será **continua, global y formativa**:

- Continua: con la evaluación continua no solo interesan los resultados finales de los alumnos, sino que lo importante es hacer un seguimiento continuo del proceso educativo. En este caso haré una recogida continua de información de las distintas actividades, actitud, etc., del alumno.
- Global: en la evaluación global se tiene en cuenta todas las capacidades de cada alumno, por lo que tendré en cuenta todas las capacidades de mi alumno.
- Formativa: con la evaluación formativa debemos conseguir regular y orientar el proceso educativo.

Por consiguiente, las **técnicas e instrumentos** que voy a utilizar son los siguientes:

- Utilizaré la observación directa y sistemática como técnica de evaluación. Para ello, tengo un cuaderno que siempre llevo al aula con el fin de recoger toda la información observada.
- La técnica de intercambios orales con el alumno es evaluada mediante la realización de las diferentes actividades que se llevan a cabo.



- También, utilizo la técnica de las pruebas específicas. De esta manera, sabré los conocimientos que ha adquirido el alumno revisando para ello todos los documentos de Word que tiene que completar así como el folleto final de la actividad 9, en el que se resume todo lo aprendido a lo largo de la página web y, por consiguiente, a lo largo de toda la programación diseñada. En Anexo VIII se muestra una tabla en la que se registran los diferentes avances redactados como **criterios de evaluación**.

Por consiguiente, la evaluación se llevará a cabo al **inicio** del proyecto, porque necesito saber sus conocimientos previos para reforzar lo conocido y planificar lo siguiente a adquirir. Para ello se le harán preguntas orales acerca de la temática que se va a tratar; **durante el proceso**, porque es preciso valorar lo que el alumno va consiguiendo, con el fin de resolver a tiempo cualquier problema que pueda presentarse; y al **final**, para evaluar en conjunto si el proceso ha sido efectivo y en qué medida.

Por último, en cuanto a los **criterios de calificación**, en este caso no sé tendrán en cuenta, sino que se valorará si el alumno ha conseguido los objetivos previstos o, por el contrario, no ha sido así. Si no ha mejorado se seguirá haciendo hincapié en los aspectos que no ha logrado, con el fin de que pueda conseguirlos.



CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES



6. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de varios meses de intenso trabajo y esfuerzo, he pretendido reflejar a través de este documento los aspectos más relevantes de la dislexia, la Alta Capacidad Intelectual y la doble excepcionalidad, enriqueciéndome para su elaboración de las numerosas aportaciones hechas por los diversos autores que he ido citando.

Como ya he subrayado en alguna ocasión, aunque la doble excepcionalidad es una realidad escolar, se trata de un tema que está en pleno auge hoy en día, pudiéndose manifestar este hecho en la escasa información que hay al respecto. Por eso, con este trabajo, se pretende que todas las personas, y especialmente los profesionales de la educación, puedan informarse acerca de esta doble excepcionalidad, con el fin de poder identificar a los alumnos así como intervenir con ellos utilizando los recursos apropiados que satisfagan sus necesidades. Esto no será posible sin unos conocimientos apropiados, que darán lugar a lo que está ocurriendo actualmente; es decir, que haya alumnos dotados que todavía no han sido identificados y, de ser así, no están recibiendo la atención adecuada que requieren (Peer, 2000).

Además, no solo he querido presentar un marco teórico acerca de la doble excepcionalidad, sino que he diseñado un programa de intervención con el fin de ilustrar a través de la práctica la manera en la que se puede intervenir con este alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades así como sus intereses.

Aunque este diseño no lo he podido llevar a la práctica en todo su conjunto, he de destacar que algunas actividades concretas sí que se han trabajado con alumnos que presentan dislexia y Alta Capacidad Intelectual. Para mi alumno fue un diseño innovador y, aunque no tengo resultados cuantitativos que apoyen la validez del diseño realizado de forma cualitativa y basándome en la observación que he podido hacer y en los datos aportados por los padres y profesores, indico los siguiente:



- El niño se implicó muy bien en todas las actividades a realizar.
- Su actitud hacia las tareas de lectoescritura cambió considerablemente, se enfrentaba a ellas con interés aunque no las realizara bien, disminuyendo la sensación de fracaso.
- Mejoró la relación con iguales porque aportaba de forma oral muchos datos que iba aprendiendo sobre el centro de interés y otros alumnos del aula se iban implicando en el proyecto.
- Los padres indicaron que mejoró también su interés por la escuela en general, le notaban mucho más contento por asistir al aula y satisfecho cuando volvía.

Por ende, los maestros deben ser conscientes de estas necesidades educativas específicas, tal y como se refleja en el Artículo 14 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

1. Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades [...]. Se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje.



Por consiguiente, y tal y como nos dice Peer (2000), si no se atiende debidamente a estos alumnos, solo habrá un pequeño número que se beneficiará de una escuela altamente especializada sobre aquellos cuyas necesidades son tan graves y complejas que no pueden ser atendidas en centros ordinarios. Además, este autor añade:

Hay que valorar a los niños que muestran características de la superdotación en una variedad de áreas: la creatividad, la curiosidad, múltiples intereses, el aprendizaje auto-iniciado y así sucesivamente, aunque estos niños brillantes sean lentos a la hora de aprender. La práctica del aula deberá cambiar si queremos identificar las áreas ocultas de la superdotación potencial. Así, todos los estudiantes dotados, disléxicos o no deberían y podrían incorporarse a las filas del éxito. Tienen las cualidades y la capacidad, pero hay que identificarlos y aprender a estimularles de manera efectiva. La singularidad está ahí; es nuestro papel para encontrar el camino a seguir.



**CAPÍTULO V.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS,
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS**



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, J. M., Carr, M. y Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of Metacognition in Gifted Children: Directions for Future Research. *Metacognition and giftedness*, 1(n.d.), 1-37.
- Angulo, M.C., Gonzalo, J., Luque, J.L., Rodríguez, M.P., Sánchez, R., Satorras, R.M., Vázquez, M. (2002). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia*. Andalucía: Cúbica Multimedia, S.L.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Rev Neurol*, 48(2), 63-9. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/48S02/bbS02S063.pdf>
- Baum, S. (1994). Gifted but learning disabled. A puzzling paradox. En Baum, S. (Ed.), *Being gifted and learning disabled. From definition to practical intervention* (pp.17-23). New York: Creative Learning Press.
- Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 3(5), 6-16.
- Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: twice exceptional students. (n.d.), 1-4.
- Biografía y vidas (n.d.). José Agustín Goytisoló. Recuperado de http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/goytisoló_josé_agustín.htm
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Brody, L.E. y Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296.



- Calero, M.D., García, M.B. y Gómez, T. (2007). *El alumno con Sobredotación Intelectual. Conceptualización, Evaluación y Respuesta Educativa*. Andalucía: Micrapel, S.L.
- Castejón, J.L., Martínez, F. y Galindo, A. (1997). *Los profesores y compañeros del aula como fuente de información para la identificación del alumno superdotado*. Ponencia presentada a las jornadas: Estrategias de Atención a la diversidad: la superdotación, Murcia, España.
- Castelló y Martínez (1999), citados en Miguel, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, J.C. (Ed.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp.13-33). Madrid: Fundación SM.
- Conserjería de Educación. ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 117 de 20 de Junio.
- Del Caño, M., Palazuelo, M.M., Marugán, M., Velasco, S. (2011). Socialización, alta capacidad intelectual y optimismo disposicional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología* año XXIII, 1(1), 613-620.
- Elices, J.A., Palazuelo, M.M., Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa*. Madrid: CEPE, S.L.
- España, Asamblea Regional de Murcia (2008). *Diario de Sesiones*. Murcia (n.d.). Recuperado de http://hermes.asambleamurcia.es/documentos/pdfs/ds/DS_07/PLENO/080402-1.018.pdf
-



- Fratz, I. (n.d.). Doble excepcionalidad: superdotado y problemático. (n.d.). Recuperado de http://ingenniosilluminare.com/files/doble_excepcionalidad%20superdotado_y_problematico.pdf
- Freeman, J. (1998). *El desarrollo emocional del más capaz*. Ponencia presentada al Primer Congreso de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza, Argentina.
- Galaburda, A.M. (1993). *Dyslexia and Development: Neurobiological Aspects of Extraordinary Brains*. EEUU: Harvard University Press.
- Galaburda, A.M., Sherman, G.F., Rosen, G.D., Aboitiz, F. y Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: Four consecutive cases with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18(n.d.), 222-233.
- García, M.B. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/16795180.pdf>
- García, M. (1994). *¿La vida embarazada? Una teoría global sobre la vida terrestre*. Valencia: MGC.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil, F. (2000). Características educacionales de estudiantes de enseñanza media chilenos, con alto nivel de rendimiento. En Bralic, S. y Romagnoli, C. (Ed.), *Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos* (pp. 329-341). Santiago: Dolmen Ediciones.
- González, C. y Gotzens, C. (1998). El maestro y los compañeros de clase, fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado. *Infancia y Aprendizaje*, 82(n.d.), 3-20.



- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Cook, C.R. y Morris, P.E. (2005). Educational Characteristics of Adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *The Gifted Child Quarterly*, 49(2), 172-187.
- Grigorenko, E.L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(n.d), 91-125.
- Heller, K. y Perleth, C. (2010). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. En Pérez, L. y Díaz, O. (Ed.), *Fáisca. Revista de Altas Capacidades* (pp. 18-35). Madrid: C.E.R.S.A.
- Izquierdo, A. (1990). *La Superdotación, modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- LaFrance, E. D. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47(1), 163-182.
- Lohman, D.F. (2005). An Aptitude Perspective on Talent: Implications for identification of Academically gifted Minority Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (3/4), 333-362.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Rev Neurol*, 44(3), 173-180.
- Márquez, M.R. (2009). Tratamiento de la dislexia en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, n.d. (16), n.d. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20ROSARIO_MARQUEZ_2.pdf
- Martínez, F. (2009). Altas Capacidades Intelectuales. *Innovación y experiencias educativas*, n.d.(15), n.d. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/FRANCISCA_MARTINEZ_1.pdf
-



- Martínez, F. (2012). *El reto de la dislexia. Entender y afrontar las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- McCoach, D.B. y Del Siegle, W.Z. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- Miguel, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego, J.C. (Ed.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp.13-33). Madrid: Fundación SM.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE nº 52 de 1 de Marzo.
- Monteverde Mainar, F. (1998). Los alumnos superdotados. En Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (Ed.), *Manual de Orientación y Tutoría* (n.d.). Barcelona: Praxis.
- Mora, P. (2010). Paulo Freire "Educación Bancaria". Recuperado de <http://pa.moragarcia.over-blog.com/article-paulo-freire-parafrasis-del-tema-educacion-bancaria-de-63641427.html>
- Morrison, W. y Rizza, M. (2007). Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 57-76.
- n.d. (2013). Angela Lee Duckworth: ¿La clave del éxito? Determinación. Recuperado de https://www.ted.com/talks/angela_lee_duckworth_the_key_to_success_grit?language=e=es
- Nopola-Hemmi, J., Taipale, M., Haltia, T. et al. (2000). Two translocations of chromosome 15q associated with dyslexia. *Journal of Medical Genetics*, 37(n.d.), 771-775.



- Palazuelo, M.M., Marugán, M., Del Caño, M. y Quintero, M. (2010). PRESEN. *Test for evaluation the good sense*. Paper at 12ème Conference Internationale ECHA. París, 6 a 9 de Julio de 2010.
- Peer, L. (2000). Gifted and talented children with dyslexia. En Stopper, M. (Ed.), *Meeting the Social and Emotional Needs of Gifted and Talented Children* (pp. 65-79). New York: David Fulton Publishers.
- Pennington, B.F. y Olson, R.K. (2005). Genetics of dyslexia. En Snowling, M. y Hulme, C. (Ed.), *The science of Reading: A handbook* (pp. 453-472). Oxford, RU: Blackwell.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto-Sánchez, M.D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Quintero, M. (2012). *La sensatez como talento. Evaluación en niños de 8 a 12 años*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1003/1/TESIS178-120620.pdf>
- Renzulli, J. (1977). *Enrichment Triad Model*. (n.d.).
- Rivas, R. y Fernández, P. (2011). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rizza, M.G. y Mcintosh, D.E. (2001). Introduction to the special issue: New perspectives in gifted education. *Psychology in the Schools*, 38(5), 401-411.
- Robinson, S.M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34(2), 195-204.



- Rodríguez, R. (n.d.). Altas capacidades y dislexia. (n.d.). Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/centros/ceipisaacperal/system/files/Altas%20capacidades%20y%20dislexia.pdf>
- Rosen (2014). Entender los desafíos de los niños talentosos con dificultades de aprendizaje y atención. Recuperado de <http://www.understood.org/es-mx/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/gifted-childrens-challenges-with-learning-and-attention-issues>
- Sánchez Manzano, E. (2002). La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordon*, 54(2 y 3), 297-309.
- Sans, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender?* Madrid: Editorial Edebé.
- Seymour, P.H.K. y McGregor, C.J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and vimal impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1(n.d.), 43-82.
- Shore, B. y Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming the gifted. En Heller, K., Monks, F.J. y Passow, A. (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Simonton, D.K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. En Sternberg, R.J. (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 116-33). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325-338.
- Sternberg, R.J. (2000). Patterns of Giftedness: A triarchic analysis. *Roepers Review*, 22(4), 231-236.
- Taipale, M., Kaminen, N., Nopola-Hemmi, J. et al. (2003). A candidate gene for developmental dyslexia encodes a nuclear tetratricopeptide repeat domain protein dynamically regulated in brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 100(n.d.), 1153-1158.



- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Oxford: Macmillan.
- Terrassier, J.C. (1998). *El síndrome de asincronía*. Ponencia presentada al Primer Congreso de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza, Argentina.
- Thomson, M.E. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tourón, J. (2012-2014). Javier Tourón. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/p/javier-touron.html>
- Villalba, M. (2013). *ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DISINCRONÍAS. Investigación empírica realizada en un grupo de alumnos con altas capacidades intelectuales de Educación Primaria*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(n.d.).
- Winner, E. (2002). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(n.d.), 159-169.
- Yewchuk, C. (1988). Idiots savants: retarded and gifted. En Baine, D. (Ed.), *Alternative futures for the education of students with severe disabilities* (pp.172-179). Edmonton: University of Alberta Printing Services.
- Ziegler, A. y Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. En Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. y Subotnik, R. (Ed.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21). Oxford: Pergamon.



8. BIBLIOGRAFÍA

- Banús, S. (2015). Alta Capacidad-Superdotación. Recuperado de <http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/la-superdotacion-nios-con-altas-capacidades/index.php>
- Cañuelo, C. (2015). Ladislexia.net. Recuperado de <http://www.ladislexia.net/>
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista educación inclusiva*, 1(n.d.), 103-117.
- Del Caño, M., Elices, J.A. y Palazuelo, M.M. (2003). *Alumnos superdotados. Un enfoque educativo*. Castilla y León: DIME Y DIRÁS. Comunicación, S.L.
- Del Caño, M., Elices, J.A. y Palazuelo, M.M. (2007). *Alumnado con superdotación. Respuesta educativa*. Castilla y León: DIME Y DIRÁS. Comunicación, S.L.
- Elices, J.A., Palazuelo, M.M., Del Caño, M. (2014). *SICO. Nivel 1. Cuaderno de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales*. Madrid: CEPE, S.L.
- Froufe, S. (1989). *La dislexia. Prevención y tratamiento*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Galaburda, A.M. y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Rev Neurol*, 36(1), 3-9.
- Gámez, M.A., Garrido, C., Guillén, J., Lorente, I., Mirando, P., Montoro, Á.M., Pertusa, J., Rabadán, M.J., Román, F. (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Murcia: Compobell, S.L.
- García, J.M. y Abaurrea, V. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual/altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Gráficas Ona.

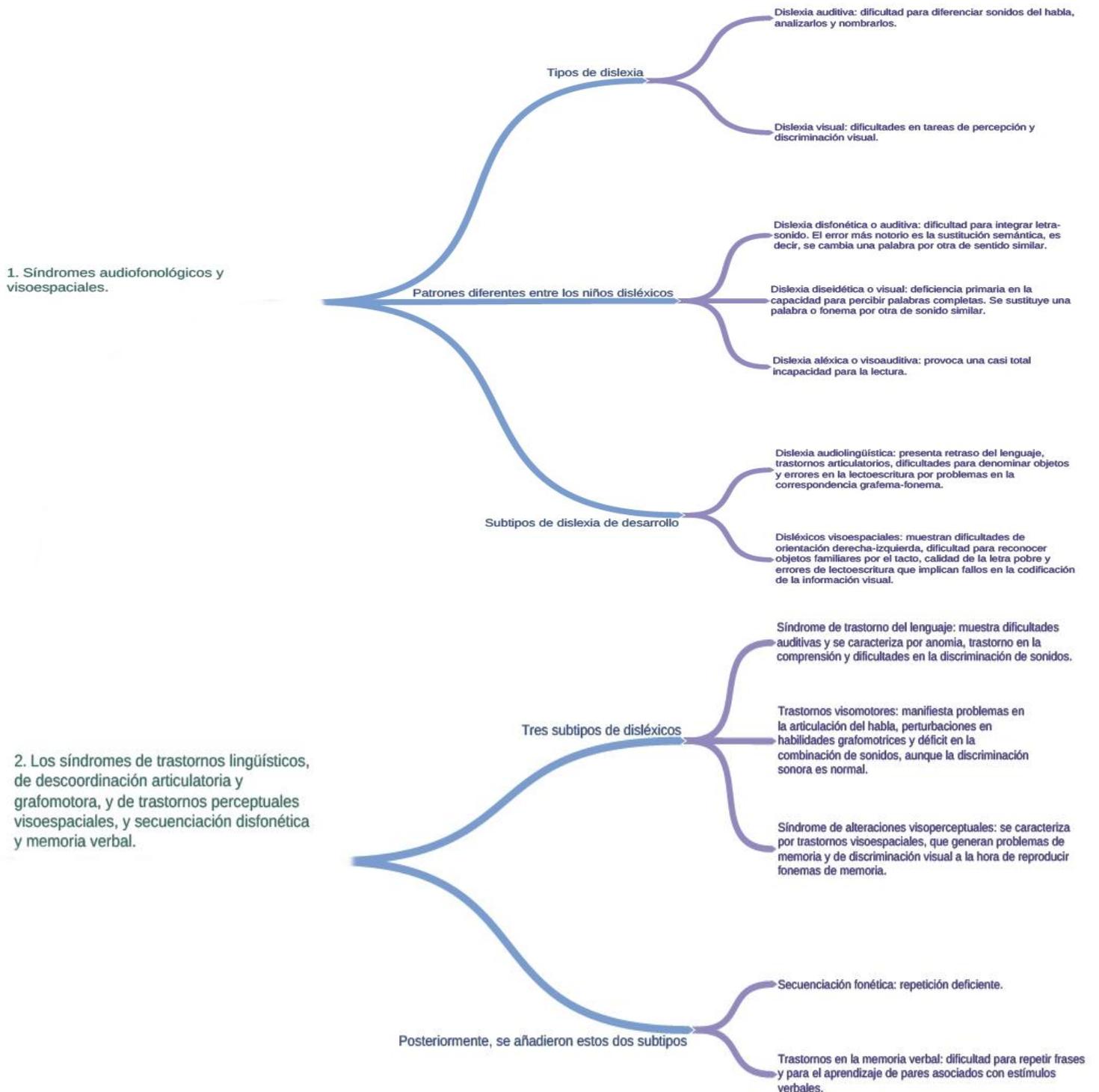


- G. Masdevall, M.T. y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y en niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. (Tesis doctoral, Universidad de la Laguna). Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs45.pdf>
- Martínez, F. (2014). Todo lo que usted quería saber sobre dislexia pero temía preguntar. Dislexia sin Complejos. Recuperado de <http://dislexiasinbarreras.blogspot.com.es/2014/03/todo-lo-que-usted-queria-saber-sobre.html>
- Martin, M.P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Gráficas Anzos, S.L.
- Muñoz, A. (1989). *Cuando el lenguaje se hace pasatiempo*. Madrid: Editorial Bruño.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial (Síntesis). *Rev Neurol*, 46(1), 1-6.
- Sastre-Riba, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Rev Neurol*, 52(1), 11-18.



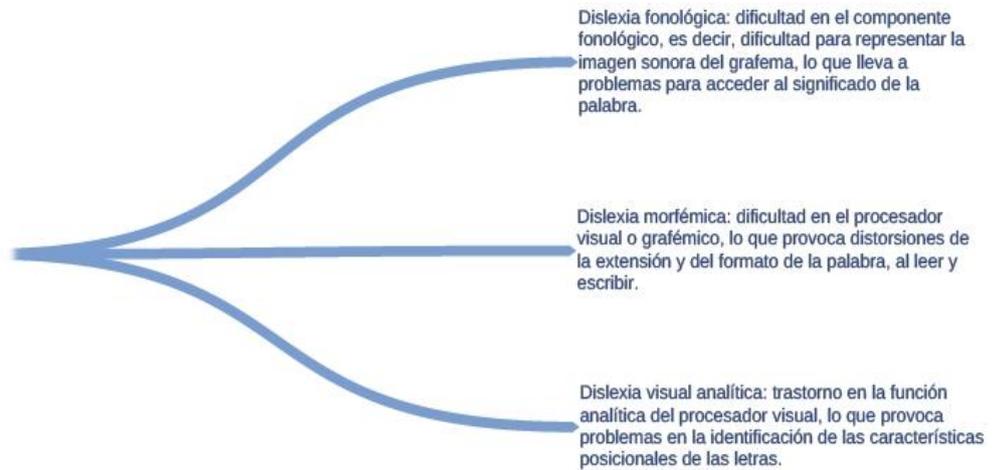
9. ANEXOS

Anexo I. Clasificación de los diferentes tipos de dislexia





3. Los síndromes caracterizados por problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico.



Fuente: Elaboración propia a partir de Rivas y Fernández (2011).



Anexo II. Datos de interés de la evaluación neuropsicológica

1. Historia evolutiva.
 - 1.1. Historia natal (para determinar posibles daños neurológicos):
 - Embarazo.
 - Parto.
 - 1.2. Desarrollo lingüístico (para determinar si hay retraso del lenguaje):
 - Primeras palabras.
 - Articulación.
 - Vocabulario.
 - Palabra-frase.
 - 1.3. Desarrollo emocional (para determinar cuándo se han producido las dificultades emocionales, especialmente si han sido a la hora de comenzar con la lectoescritura):
 - Manifestaciones conductuales/emocionales a nivel familiar-escolar.
2. Historial educativo.
 - Posibles cambios de colegio, los cuales provocan falta de experiencia de aprendizaje de forma continuada.
 - Ausencias continuadas.
 - Procedimientos de enseñanza, dado que si han sido incorrectos pueden provocar estas dificultades en otros sujetos.
 - Dificultades lectoescritoras.
 - Dificultades en otros aprendizajes.
3. Historial médico.
 - Defecto visual.
 - Defecto auditivo.
 - Epilepsia.
 - Lesiones cerebrales importantes.
 - Otras enfermedades o problemas de salud graves.



4. Historial social:

- Familiares con dificultades de aprendizaje (incidencia de padres a hijos).
- Profesión de los padres [incidencia elevada de niños cuyos padres desempeñan “profesiones visoespaciales” (diseñadores, cirujanos, etc.)].

Fuente: Recuperado de Thomson (1992).

**Anexo III. Áreas que son objeto de interés de la evaluación neuropsicológica**

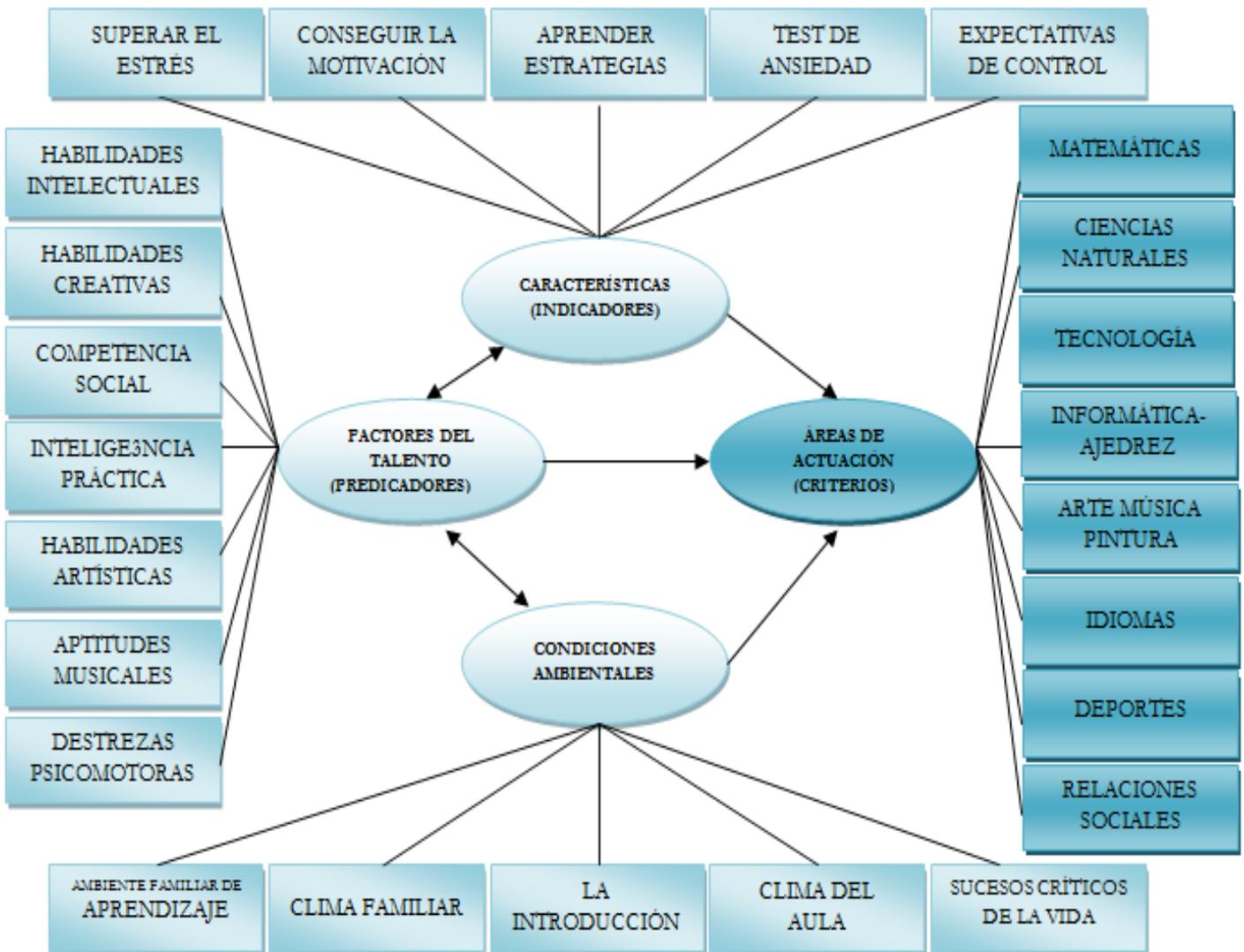
ÁREAS	PROCEDIMIENTOS, NORMATIVAS (TEST)	PROCEDIMIENTOS INFORMALES
- Percepción - Auditiva - Visual	Test del ritmo de Seashore (1968). Test giestáltico visomotor de Bender (1982).	Tareas varias de emparejamiento auditivo. Tareas varias de emparejamiento visual.
- Motricidad - Disfunción cerebelosa	Test de Boston (1986).	Observación de signos indicativos de disfunción neurológica.
- Dominancia lateral	Test de formas de lateralidad de Zazzo y Galifet-Granjón (1971). Test de dominancia lateral de Harris (1978).	Observación de la lateralidad (Picq y Vayer, 1977).
- Funcionamiento cognitivo - Psicomotricidad - Esquema corporal	Raven (1962). WISC-R (1993). Piaget-Heade. De la Cruz y Mazaira (1990).	Elaboración de tareas indicativas de las diferentes fases de completamiento del esquema corporal.
- Déficit espaciotemporales	Test giestáltico visomotor de Bender (1982).	Diseño de cuestiones que incluyan nociones espaciotemporales.
- Funcionamiento psicolingüístico - Lenguaje	TVIP (1981). ITPA (1986).	Análisis del habla y lenguaje.
- Lectura	Pruebas de lectura de De la Cruz (1980). EDIL (1984). TALE (1980).	Análisis de errores lectoescritores.
- Lectoescritura	Ortografía (1979).	



- Escritura - Desarrollo emocional	Musitu y cols. (1991).	
---	------------------------	--

Fuente: Recuperado de Rivas y Fernández (2011).

Anexo IV. Modelo de Munich de Superdotación y Talento



Fuente: Recuperado de Ziegler y Heller (2000).



Anexo V. Escalas y/o inventarios para la detección de la sobredotación

- Cuestionarios para maestros, padres y autoinformes para los propios niños, que se utilizan a menudo como primer paso para identificar a un niño, cuando existe una sospechosa sobredotación intelectual. Se destacan:
 - *EDAC*: Escala de Detección de sujetos con Altas Capacidades.
 - *Escalas de Renzulli*: Escalas para la valoración de las características del comportamiento de los estudiantes superiores.
 - *GATES*: Escala de Evaluación de Superdotados.
- Evaluación de la inteligencia individual:
 - *MSCA*: Escala de Mcarthy de Aptitudes y Psicomotricidad.
 - *WPPSI*: Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria.
 - *WISC-IV*: Escala de Inteligencia de Wechsler para niños.
 - *K-ABC*: Batería de Evaluación para niños.
 - *(K-Bit)*: Test Breve de Inteligencia de Kaufman.
- Evaluación de la inteligencia colectiva:
 - *Matrices progresivas de Raven*.
 - *TONI-2*: Test de Inteligencia No Verbal.
- Baterías de aptitudes:
 - *PMA*: Test de Aptitudes Mentales Primarias.
 - *TEA*: Test de Aptitudes Escolares.
 - *BADY (A, B, C Y G)*.
- Pruebas de creatividad
 - *CREA*: Inteligencia Creativa.
 - *PIC*: Prueba de Imaginación Creativa.



- Pruebas de personalidad y adaptación:
 - *CPQ*: Cuestionario de Personalidad para niños/as.
 - *ESPQ*: Cuestionario de Personalidad para niños.
 - *TAMAI*: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil.

Fuente: Recuperado de García Martín (2007).



Anexo VI. Principios metodológicos

▪ **Principio de actividad.** Este principio está basado en la actividad personal del alumno ya que mediante esta puede aprender. Para ello, parte de las necesidades e intereses que este tiene. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la actividad es un proceso mediante el cual se puede aprender, siendo más importante el aprendizaje de los procesos que los resultados obtenidos. Por eso, las actividades son muy importantes ya que fomentan la enseñanza activa del alumno y su autonomía. Igualmente, este principio requiere capacidad para reflexionar, tomar decisiones, esfuerzo, así como autoestima y confianza en uno mismo.

Algunas técnicas de enseñanza activa serían, por ejemplo, investigación, experimentación, proyectos, demostraciones, prácticas, ejercicios, discusión y debate, estudio de casos.

Siempre que abordemos este principio, debemos mencionar a algunos autores como Rousseau, Dewey o Kerschensteiner.

▪ **Principio de individualización.** Este principio se caracteriza por tener en cuenta las necesidades de todas las personas, es decir, sus diferentes características con respecto a los demás. Físicamente y psicológicamente las personas son diferentes, por lo que cada uno aprende también de una manera distinta. Por eso, hay que tener en cuenta los intereses de cada alumno, su ritmo de aprendizaje así como realizar un seguimiento continuo y personal.

Algunas técnicas de individualización son, por ejemplo, las fichas, el estudio dirigido, el trabajo individual, la enseñanza programada, etc.

Siempre que abordemos este principio, debemos mencionar a algunos autores como Juan Huarte de San Juan, Locke o Stern.



▪ **Principio de socialización.** El hombre es por naturaleza social puesto que necesita de los demás para sobrevivir. Para ello, el elemento fundamental es la comunicación, por lo que debe aprenderse. Además, la socialización es imprescindible para la evolución de los esquemas conceptuales y actitudinales de los individuos. Por otro lado, hay que destacar que el aprendizaje se hace más efectivo si este se lleva a cabo en grupo.

Algunas técnicas de socialización son, por ejemplo, todas las técnicas de dinámica de grupos, el método de proyectos, la investigación, la comunicación, etc.

Siempre que abordemos este principio, debemos mencionar a J. Donald Phillips.

▪ **Principio de autonomía.** Se busca la libertad y la autonomía de los alumnos, por lo que este se encargará de buscar información, tomar decisiones, investigar, sintetizar ideas, etc.

Algunas técnicas son: actividades, participación, etc.

Siempre que abordemos este principio, debemos mencionar a Wertheimer, Bruner o Piaget.

▪ **Principio del juego.** Este principio es muy importante ya que los niños aprenden mejor cuando aquello que se les enseña les llama la atención, les entusiasma o les gusta. Además, el juego se ha definido como la actividad que se hace por sí misma, mientras que el trabajo es aquello que está fuera de nosotros, es algo distinto a las obligaciones, a nuestros quehaceres. Por eso, lo ideal es que trabajemos en aquello que nos gusta, es decir, en aquello en lo que juguemos.

Algunas técnicas para el principio del juego son el cómic, adivinanzas, deportes, entretenimientos, juegos dirigidos, canto o danza, cuentos, teatro, mímica, etc.



▪ **Principio de creatividad.** Con este principio se pretende conseguir o procurar la espontaneidad, la capacidad expresiva y la creación para que el alumnado se acostumbre a tomar decisiones creativas incluso en circunstancias difíciles, adversas. Este principio se lleva a cabo en todos los ámbitos, se puede manifestar espontáneamente y se puede estimular su desarrollo. Por otro lado, la creatividad es una capacidad innata al ser humano, es decir, todas las personas por el hecho de serlo nacen con esta capacidad. Además, conecta con la inteligencia emocional, es decir, debes ser tú mismo.

Algunas técnicas para el principio de la creatividad son, por ejemplo, el juego, la poesía y literatura, la pintura, y todas las artes plásticas, la dinámica en grupos, la toma de decisiones individualmente o en grupos, realizar proyectos, el teatro, la mímica, etc.

▪ **Principio de Globalización.** Como sabemos las personas son globales (personalidad, relaciones sociales, aprendizajes más disciplinares, etc.). Igualmente, el centro se concibe globalmente, por lo que se crean unas determinadas estructuras organizativas (sociales, estables y complementarias) y de formación lo que nos permite a todas las personas vivir, ser, crecer y gestionar el centro desde esta visión global. Además, es un sistema ya que sus componentes (personas, elementos físicos, estructura organizativa, etc.) están en constante interacción y sólo en su ordenación sistemática e interactiva tiene sentido cada uno de ellos. Por lo tanto, en este sistema se integran todas las relaciones que se generan. Además, no es algo acabado, cerrado, sino que está abierto al cambio, a la modificación. Algunas técnicas son los centros de interés y el método por proyectos.

Siempre que abordemos este principio, debemos mencionar a Decroly, generador, impulsor y propagador de la globalización.



Anexo VII. Sesiones, actividades, contenidos y temporalización del programa de intervención

SESIONES	CONTENIDOS TRABAJADOS	TEMPORALIZACIÓN
Sesión 1 <ul style="list-style-type: none">▪ Inicio▪ Misión▪ Comencemos	<ul style="list-style-type: none">○ Inicio:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.- Escritura guiada.○ Misión:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.○ Comencemos:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.-Discriminación auditiva de letras y palabras a través de dictados.	Una hora
Sesión 2 <ul style="list-style-type: none">▪ Actividad 1▪ Actividad 2	<ul style="list-style-type: none">○ Actividad 1 y Actividad 2:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.- Escritura guiada.	Una hora
Sesión 3 <ul style="list-style-type: none">▪ Actividad 3▪ Actividad 4	<ul style="list-style-type: none">○ Actividad 3:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.- Escritura guiada.- Formato carta.○ Actividad 4:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.	Una hora



	<ul style="list-style-type: none">- Creatividad.- Metalenguaje.- Escritura espontánea.- Discriminación auditiva de letras y palabras a través de dictados.- Sinfones y sílabas mixtas.	
<p>Sesión 4</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Actividad 5▪ Actividad 6	<ul style="list-style-type: none">○ Actividad 5:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.- Orientación espacial.- Planos y mapas.- Discriminación visual de letras (grafema con rotación en el plano) y palabras a través de la sopa de letras.○ Actividad 6:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.- Orientación espacial.- Planos y mapas.- Discriminación auditiva.	<p>Una hora</p>
<p>Sesión 5</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Actividad 7	<ul style="list-style-type: none">○ Actividad 7:<ul style="list-style-type: none">- Fluidez lectora.- Comprensión lectora.- Expresión oral.- Discriminación auditiva.- El medio natural. Animales y plantas de Castilla y León.	<p>Una hora</p>



Sesión 6 ▪ Actividad 8	○ Actividad 8: - Fluidez lectora. - Comprensión lectora. - Escritura espontánea. - Creatividad. -El medio natural. Animales y plantas de Castilla y León.	Una hora
Sesión 7 ▪ Actividad 9: Tarea final	○ Actividad 9: - Fluidez lectora. - Comprensión lectora. - Escritura guiada. - Creatividad. - Trabajo en equipo. - Capacidad de síntesis.	Una hora
Sesión 8 ▪ Actividad 10	○ Actividad 10: - Fluidez lectora. - Comprensión lectora. - Orientación espacial. - Trabajo en equipo.	Una hora
Total: 8 sesiones y 1 tarea final.		Total: 8 h

Fuente: Elaboración propia



Anexo VIII. Hoja de registro.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Lo consigue	Lo consigue con poca ayuda	Lo logra con mucha ayuda	No lo intenta
Realiza una lectura evitando omisiones, sustituciones, regresiones y vacilaciones.				
Consigue una velocidad y fluidez lectora adecuada.				
Comprende adecuadamente los textos leídos.				
Utiliza el lenguaje oral de manera fluida y espontánea.				
Discrimina letras y palabras auditiva y visualmente.				
Lee correctamente los sinfonos y las sílabas mixtas sin equivocarlos entre ellos.				
Escribe de manera correcta, con un trazo legible, sin separar palabras, sin inversiones y sin omisiones.				
Reconoce adecuadamente diferentes soportes y, más concretamente, el formato de una carta.				
Sabe trabajar con mapas y reconoce España, Castilla y León, los mares que los rodean y los				



animales en peligro de extinción en su comunidad autónoma.				
Reconoce el medio natural y sabe describirlo.				
Define "animal en peligro de extinción" y ofrece soluciones para protegerlos.				
Sabe sintetizar las ideas principales.				
Utiliza adecuadamente el metalenguaje.				
Utiliza adecuadamente su capacidad creativa.				
Mejora la orientación espacial.				
Mejora su atención y el trabajo en equipo.				

Fuente: Elaboración propia.