

UVa

PA-
LEN
CIA

Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid - Campus La Yutera



Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Especialidad en Intervención Sociocomunitaria

Título: Desmontando el Mito de las Altas Capacidades

Tutor: Lorenzo Pérez Díez

Alumna: Eva Alonso Hernando

Resumen:

Esta investigación analiza las razones para estudiar e identificar cuáles son los mitos que existen en nuestra sociedad sobre las personas de altas capacidades, haciendo difícil la identificación y seguimiento educativo y emocional efectivo de dichas personas. Comienza con un abordaje en detalle el marco legal, seguido del análisis del concepto de alta capacidad, el análisis de sus características, seguido de la identificación. En el aspecto empírico, este estudio se apoya en las experiencias y conocimientos sobre el tema abordado a través del diseño de investigación exploratorio con un enfoque descriptivo. A modo de conclusión, hago una valoración personal de la experiencia y posible intervención educativa.

Palabras clave: Altas capacidades, conceptualización, identificación, mitos y sociedad e intervención educativa.

Abstract:

This research analyses the reasons for studying and identifying the myths that exist in our society about people with high abilities. This makes it difficult to identify and provide effective educational and emotional follow-up for these individuals. It begins with the legal framework discussed in detail, then the analysis of the concept of high ability, followed by a brief overview of the history and the difference between High Ability, the analysis of its characteristics, followed by the identification. On the empirical side, this study is based on the experiences and knowledge on the subject being addressed through exploratory research design with a descriptive approach. By way of conclusion, I make a personal assessment of the experience and possible educational intervention.

Keywords: High abilities, conceptualisation, identification, myths and society and educational intervention.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	7
1 ¿Qué dice la normativa?	7
1.1 Leyes a nivel nacional	7
1.2 Leyes a nivel autonómico	9
2 Conceptualización	11
2.1 Definición y características	11
2.2 Principales tipos	20
2.3 La importancia de la identificación	26
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	30
3 Planteamiento del problema y objetivo de investigación	30
3.1 Objetivos que alcanzar	30
3.2 Interrogantes de la investigación	30
4 Metodología	30
4.1 Diseño de investigación	31
4.2 Población	33
4.3 Técnicas e instrumentos de investigación	33
4.4 Procedimiento y planificación	33
4.5 Análisis de datos	34
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES	41
5 Conclusiones	41
5.1 Orientaciones y propuestas de futuro en la intervención educativa	43
5.2 Conclusiones personales	46
CUARTA PARTE: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS	48
6 Bibliografía y webgrafía	48
7 Anexos	51

“Es más fácil desintegrar el átomo que un prejuicio.”

EINSTEIN

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en el estudio de las concepciones erróneas y los mitos que se encuentran en la sociedad acerca de las personas de altas capacidades (AACC, de aquí en adelante) y más concretamente, en el alumnado. Con el paso del tiempo, este perfil ha sido objeto de diversas interpretaciones, lo cual ha incidido directamente en los criterios de identificación y, en consecuencia, en la posterior intervención educativa aplicada. Aunque se han producido importantes avances en la investigación, siguen existiendo ideas erróneas que afectan a la educación de este alumnado y que pueden dar lugar a posibles dificultades emocionales, académicas y sociales.

El principal objetivo de esta investigación dentro del marco educativo es desmontar los mitos creados en la sociedad sobre las altas capacidades, lo que dificulta la identificación, la atención necesaria y adecuada a las necesidades educativas que presenta este colectivo. En la actualidad, familias y docentes presentan un gran desconocimiento del concepto de AACC generando prejuicios y freno en su desarrollo integral.

Además de este objetivo principal, otros objetivos más específicos se relacionan con concienciar acerca de la importancia del apoyo socioemocional y una educación adaptada, para así favorecer el desarrollo y la aceptación personal, beneficiando su autoestima, autoconcepto e integración. Y seguidamente, se impulsen estrategias pedagógicas acertadas, previniendo el fracaso escolar y optimizando su aprendizaje, dentro de espacios donde puedan relacionarse y desarrollarse plenamente con reconocimiento e inclusión.

A través de una selección de 21 afirmaciones, se aplicó un breve y accesible cuestionario para explorar de una manera sencilla los mitos arraigados en la sociedad que nos rodea sobre las personas con AACC. Para la recolección de datos se empleó como instrumento de medición un cuestionario estandarizado, correspondiente a la metodología cuantitativa elegida para este análisis. Esta herramienta fue dirigida especialmente a quienes están en contacto directo con este perfil, como docentes y familiares, con el objetivo de identificar falsas creencias existentes, y así generar conciencia de una manera directa y sencilla.

Este trabajo se organiza en tres apartados: marco teórico tratando las leyes, el concepto y su evolución a través del tiempo, investigación empírica con el planteamiento del problema, metodología y análisis de los resultados, y las conclusiones con posibles propuestas de futuro.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1 ¿Qué dice la normativa?

En este apartado se va a hablar de lo que establecen las distintas leyes a nivel nacional y autonómico ya que es necesario que estos alumnos y alumnas estén protegidos por todas y cada una de las razones que se van a ir exponiendo en este estudio y una vez analizadas, resaltar la necesidad de que se hagan efectivas en los distintos centros escolares. Asimismo, es imprescindible valorar la posibilidad de realizar futuras posibles mejoras en dichas leyes.

1.1 Leyes a nivel nacional

En este sentido, en el ámbito nacional se encuentra la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Esta ley española menciona una necesidad de garantizar una educación y atención inclusiva, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, donde incluye las altas capacidades y proponiendo aquellas medidas de atención personalizada para así maximizar su desarrollo social y personal.

La ley aborda esta capacidad desde diferentes aspectos:

1. Detención precoz y atención específica, utilizando los recursos necesarios para poder dar una detención temprana al alumnado con necesidades específicas, donde se incluyen las AACC. Con esta detención se permite dar apoyo educativo de una manera personalizada desde los primeros años de escolarización.
2. Planes de enriquecimiento curricular, donde las administraciones educativas desarrollaran las orientaciones necesarias para que los centros educativos preparen planes de refuerzo o enriquecimiento curricular, adaptándose a las necesidades específicas del alumnado, para así mejorar su desarrollo competencial y evitar el fracaso escolar.
3. Evaluación y seguimiento personalizado, se hará una evaluación mediante unos criterios adaptados a la situación de cada alumno o alumna, permitiendo ajustar las medidas de atención educativa y modificar su escolarización si fuera necesario.
4. Fomento de la inclusión en las etapas educativas, donde se promueve la escolarización de una manera adecuada de estos y estas estudiantes en los diferentes niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Ajustando la relación del educando y del educador para así poder atender mejor las necesidades específicas.

5. Recursos y apoyos complementarios, garantizando la disponibilidad de los recursos materiales y humanos necesarios para apoyar al alumnado con necesidades específicas, donde están incluidos el alumnado de altas capacidades.

Por su parte, el Real decreto 943/2003, de 18 de julio, se basa en la Ley Orgánica 10/ 2002, de la Calidad de Educación. Explica, es imprescindible la identificación a una edad temprana para proporcionar una educación adaptada. Además, establece la flexibilidad y equidad como los principios principales dentro del sistema educativo español. Donde asegura que el alumnado con necesidades educativas específicas pueda recibir atención adecuada a sus necesidades. Con el principal objetivo de permitir que este alumnado pueda avanzar más rápidamente y garantizarl su adecuada adaptación educativa dependiendo de sus necesidades y capacidades, respetando siempre su desarrollo social y emocional.

Este decreto se aplica a los centros educativos de régimen especial y general de España, que regula los procedimientos y las condiciones que adaptan el tiempo de los distintos niveles educativos dependiendo de sus necesidades. Prestando una identificación y atención en la educación temprana, personalizada, con programas específicos y promoviendo la participación familiar. Ofertando una flexibilidad en donde podrían avanzar a cursos superiores. Si fuera necesario, se podrían adaptar medidas específicas, apoyadas por programas específicos. Cada decisión deberá ir documentado en su expediente académico, llevando un continuo seguimiento de la trayectoria educativa.

Respecto a las enseñanzas especiales, que incluyen los deportes, idiomas o música, esta flexibilización deja que se reduzca la duración de esos cursos, exceptuando casos específicos. Se podrán llevar a cabo otras implicaciones prácticas, entre ellas, se realizará un currículo adaptado que incluirá aquellas actividades que por ejemplo fomenten la creatividad y resolución de problemas. Manteniendo un equilibrio entre el desarrollo académico, emocional y social. Promoviendo la formación docente para así poder identificar y poder trabajar de una manera eficaz con alumnado en este perfil.

El decreto concluye con unos retos y consideraciones a tener el cuenta, entre ellos, la identificación temprana, para una adecuada aplicación, manteniendo un seguimiento y una correcta evaluación. Garantizando un apoyo continuo durante toda la trayectoria escolar del educando, fortaleciendo una atención de calidad y equitativa.

A su vez, el Real Decreto 157/2022 regula los contenidos mínimos y la organización de la Educación Primaria en España. Para ello, establece los objetivos, las competencias clave, las áreas de conocimiento, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Asimismo, impulsa un planteamiento equitativo e inclusivo basado en valores como la igualdad, el respeto, y la sostenibilidad. Además, promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales y el aprendizaje basado en competencias.

En su artículo 20, se centra en el alumnado con AACC, donde explica que su escolarización podrá flexibilizarse, en las condiciones que establezcan las administraciones educativas, de modo que la duración de la etapa pueda reducirse en un año si se considera que es la medida más adecuada para el desarrollo de sus capacidades personales.

1. 2 Leyes a nivel autonómico

En consonancia con las leyes nacionales se encuentran diferentes leyes a nivel autonómico. De acuerdo con la Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, que regula en la comunidad de Castilla y León las condiciones para flexibilizar los distintos niveles educativos. Su objetivo es ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades de este tipo de alumnado, permitiéndoles progresar a cursos superiores a los que les corresponden por su edad, cuando cumplan determinados requisitos. Con esta medida se pretende favorecer el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades sociales, afectivas e intelectuales, garantizando que reciban una atención adecuada a sus necesidades dentro del sistema educativo.

La norma responde al marco jurídico estatal establecido por la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación, y el Real Decreto 943/2003, que establecen las condiciones necesarias para flexibilizar el tiempo de duración de los distintos niveles educativos. En Castilla y León, esta orden se enmarca en el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad, aprobado en 2003, que abarca medidas específicas para la detección, evaluación e intervención en casos de alumnado con superdotación intelectual.

Esta flexibilización considera la posibilidad de anticipar hasta tres cursos en la enseñanza básica, con dos como máximo dentro de un nivel educativo y uno en la enseñanza postobligatoria. En las enseñanzas especiales, danza o música, se puede reducir la formación hasta la mitad de lo previsto. Pueden autorizarse medidas adicionales, en casos excepcionales.

El proceso para solicitar esta medida requiere una exhaustiva evaluación psicopedagógica llevada a cabo por los equipos de orientación educativa, ligado a un informe del equipo docente y de inspección educativa que afirme que ha superado los objetivos del curso a superar. También, debe justificar que esta medida va a favorecer su desarrollo social y personal. Esta solicitud deberá ser admitida por la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, previo consentimiento por escrito de los padres o tutores legales.

Una vez permitida, la flexibilización se hace constar en su expediente académico, explicando las medidas adoptadas y las adaptaciones curriculares aplicadas. Estas medidas incluyen programas concretos para atender sus necesidades. Asimismo, se implanta un seguimiento para evaluar la eficacia de la medida y asegurar que el alumno mantiene un progreso. Si la medida no resulta beneficiosa, puede ser revocada mediante un procedimiento nuevo.

Por su parte, el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017- 2022 tiene como meta principal fomentar la inclusión educativa y garantizar la igualdad de acceso a la educación de todo el alumnado, especialmente de aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo. Trabajando la normalización, la accesibilidad universal y la prevención.

Su estructura se articula en torno a seis líneas estratégicas: fomento de una cultura inclusiva en los centros educativos; mejora de los procesos de prevención, identificación e intervención temprana; optimización de indicadores internacionales como la tasa de finalización de estudios y el abandono escolar temprano; fomento de la participación familiar y social; apoyo a la investigación y la innovación pedagógica; y promoción de la igualdad y la cultura de la no violencia.

Las propuestas de mejora incluyen la actualización de la normativa, la implantación de la tutoría personalizada, el refuerzo de la formación del profesorado, la mejora de la coordinación entre instituciones y la evaluación continua del impacto del plan. El plan pretende consolidar un sistema educativo más flexible, accesible e inclusivo que cumpla con los estándares internacionales de calidad y equidad, garantizando oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes dentro de un modelo educativo innovador y participativo.

Asimismo, el Plan de Atención al Alumnado con Sobredotación Intelectual de Castilla y León establece estrategias para atender las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades

intelectuales. Reconoce la diversidad de capacidades y subraya la importancia de la atención diferenciada. Se dirige a toda la comunidad educativa, incluidos profesorado, orientadores y familias. Propone a su vez, un enfoque preventivo e integrador, promoviendo la inclusión en las aulas ordinarias, acompañada de orientación especializada y formación del profesorado.

Destaca la necesidad de mejorar la identificación temprana y la formación del profesorado para responder adecuadamente a las necesidades educativas de estos alumnos. Entre los principales objetivos destacan el desarrollo integral de los alumnos, la identificación temprana, la puesta en marcha de programas adaptados y la formación continua del profesorado. Para ello, se introducirán medidas como un modelo mixto de identificación, evaluaciones psicopedagógicas detalladas, programas de enriquecimiento, agrupamientos flexibles y reducción del horario lectivo para los alumnos más destacados.

Además, el plan prevé la creación de equipos especializados y comisiones específicas para apoyar y evaluar la atención educativa. También promueve la formación del profesorado, la elaboración de materiales educativos y guías informativas, y la cooperación entre centros escolares, familias e instituciones. Por último, prevé evaluaciones periódicas para medir los avances en la prestación de apoyo educativo, garantizando la mejora continua y la igualdad de oportunidades del alumnado AACC.

2 Conceptualización

2.1 Definición y características

Este apartado comienza con el recorrido histórico-cronológico, donde se analiza la definición de las AACC y se observa que ha cambiado significativamente desde las primeras definiciones hasta las más actuales.

Su estudio histórico nos lleva a 1575, donde Juan Huarte de San Juan identificó los diferentes niveles de entendimiento en su trabajo Examen de Ingenios para las Ciencias. Más tarde, Francis Galton (1869) unió la inteligencia al legado genético, sentando los cimientos para los primeros estudios científicos.

En el siglo XX, desde un enfoque psicométrico, Alfred Binet (1905) creó el primer test de inteligencia, continuado por Lewis Terman (1916), adaptándolo al Test Stanford-Binet. Esta modificación permitió sistematizar y estandarizar la forma de medir la inteligencia, así como introducir el concepto de cociente intelectual (CI) como indicador numérico.

El test de Stanford-Binet se transformó en una importante herramienta para la identificar a los individuos con altas capacidades, ya que posibilitaba detectar a aquellos cuyo CI se encontraba muy por encima de la media. No obstante, consolidó una visión cuantitativa y limitada de la capacidad intelectual, que se centraba sobre todo en las aptitudes lógico-verbales y numéricas. Esto hizo que otros elementos igualmente relevantes para las altas capacidades, como la capacidad creativa o las competencias emocionales, pasaran a un segundo plano. Asimismo, la rigidez en el empleo de las puntuaciones del CI como criterio único de identificación propició unas prácticas educativas de carácter excluyente y, en ocasiones, injustas, en las que el talento se presentaba definido de forma reduccionista y no se tenían en cuenta las diversas manifestaciones de la inteligencia.

En siguientes décadas desde un enfoque diferencial y emocional, Leta Stetter Hollingworth (1942) señaló las necesidades educativas y socioemocionales de los estudiantes con AACC, apostando por programas individualizados para promover su desarrollo integral. Años después, con un enfoque multidimensional, Joseph Renzulli (1978) introdujo el Modelo de los Tres Anillos, señalando la unión entre creatividad, inteligencia y compromiso con la tarea. Este enfoque fue desarrollado por Mönks y Van Boxtel (1988), los cuales incorporaron la influencia del entorno (escuela, familia, y grupo de iguales) como dato concluyente en el desarrollo de las AACC.

A su vez, Howard Gardner (1983) expuso la Teoría de las Inteligencias Múltiples, rebatiendo la idea de una sola inteligencia y aportando diversos tipos de habilidades (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical...) Por otro lado, Robert Sternberg (1985) aportó la Teoría Triárquica de la Inteligencia, tratándolo desde una perspectiva multidimensional, donde incluye el término *insight* como cualidad fundamental en la solución de problemas.

Autores como Linda Silverman (1993) han señalado la interacción que se encuentra entre procesos emocionales y cognitivos. Castelló (1998), señala la diferencia entre superdotación, habilidad global en las áreas, y talento, habilidad concreta en áreas específicas. François Gagné (2004) presentó el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDT), que hace una distinción entre dotación

(aptitudes innatas excepcionales) y talento (habilidades desarrolladas mediante el aprendizaje y la práctica). Para Gagné, la transformación de la dotación en talento está determinada por agentes catalizadores internos (como la motivación y la perseverancia) y del entorno (como la familia y el medio educativo). Este enfoque ha sido decisivo para entender cómo las AACC pueden convertirse en talentos específicos a través de adecuadas intervenciones educativas. Kazimierz Dabrowski (2004) elaboró la Teoría de la Desintegración Positiva (TDP), que postula que el desarrollo tanto personal como moral se produce a partir de diversos procesos de desintegración psicológica que posibilitan la reestructuración de una identidad más auténtica e integrada. Con este planteamiento explica que suelen atravesar crisis emocionales y existenciales intensas llegando a convertirse en oportunidades para un crecimiento psicológico.

A su vez, David Yun Dai (2005) muestra el reduccionismo, que se centra en pruebas cuantitativas, y el energentismo, que señala las AACC como fenómenos influenciados por factores contextuales e internos. Dai y Chen (2013) aportan tres paradigmas:

- Gifted Child (Niños con AACC): visión tradicional basada en resultados de tests.
- Talent Development (Desarrollo del Talento): enfoque flexible e influenciado por el contexto.
- Differentiation (Diferenciación): atención individualizada según necesidades y ritmos de aprendizaje.

Seguidamente, James T. Webb (2014) ahondó en los retos emocionales que enfrentan las personas con AACC, tratando temas como la depresión y el perfeccionismo. Su estudio fomenta estrategias para el desarrollo emocional y personal, resaltando la importancia de un soporte educativo adaptado a sus necesidades.

Para concluir este apartado, se proporcionarán tres definiciones de AACC:

La National Association for Gifted Children de EE.UU define a las personas AACC como:

“Aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo) en uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (las matemáticas, la música, la lengua...) o su propio conjunto de destrezas sensorio- motrices (la pintura, la danza, los deportes...)” (National Association for Gifted Children, 2010, p. 1)

Por ejemplo, con la de Renzulli que sigue a continuación:

“El rendimiento superior o cualquier proceso verdaderamente creativo-productivo lo posibilita la interacción de tres conjuntos de rasgos: una capacidad por encima de la media (entendida aptitudinalmente tanto a nivel general como específico), el compromiso con la tarea (conjunto de rasgos no intelectivos como la perseverancia, la determinación o la capacidad de sacrificio) y la creatividad (conjunto de características que engloban la curiosidad, la originalidad o la propensión a cuestionar las convenciones sociales)”(Renzulli & Gaesser, 2015, p. 109)

Y por último, Jeanne Siaud- Facchin en su libro “Demasiado inteligente para ser feliz” (2014) les describe como personas con una manera atípica de inteligencia, la cual implica una activación de los recursos cognitivos de una forma particular, diferente al resto. Con una inteligencia en vez de cuantitativa, cualitativa. Que hace que la manera de pertenecer en el mundo influye en la totalidad de su personalidad, donde combina unas capacidades cognitivas excepcionales, con gran capacidad para el análisis, la memoria y la comprensión. Además, de una sensibilidad emocional intensamente proporcional, que incluye alta empatía, sensibilidad y una percepción de los sentidos muy aguda. Esta autora prefiere utilizar el término de “cebras” para referirse a ellas en vez del término altas capacidades, destacando su singularidad, ya que son únicas, son difícilmente domesticables y a su vez, necesitadas de pertenencia en un grupo o tribu. Destacan por tener rayas únicas, estas muestran la diferencia individual dentro de las personas de AACC.

Este breve recorrido histórico y conceptual sobre las AACC expone una evolución hacia enfoques más integradores y multidimensionales. Valorando tanto los factores emocionales, como los cognitivos y sociales en el desarrollo del alumnado. Necesitando la creación de programas educativos adaptados para potenciar sus habilidades y asegurar su bienestar emocional. Donde, independientemente de su contexto cultural o social, provoca esta necesidad de programas específicos.

Añadir la diferencia existente entre Superdotación y AACC, pues en gran variedad de textos encontraremos la palabra superdotación, superdotados o *gifted students*, cuando en realidad se refieren a AACC. La comprensión e identificación de las variables que existen entre ambos

términos es fundamental para aportar un apoyo educativo personalizado y adecuado. Así lo explican Gálvez, J. M. (2000) y Tejera, J. P., del Rosal, Á. B. & Naveiras, E. R. (2017)

Las AACC como ya se ha tratado, aluden a habilidades intelectuales por encima de la media, caracterizadas por una gran creatividad, una adquisición rápida de conocimientos, y una motivación intrínseca para aprender y descubrir. Las personas con AACC suelen poseer una memoria destacada, un pensamiento abstracto audaz, y una gran capacidad de sobresalir en varias áreas como por ejemplo la música, el arte, el deporte o el liderazgo. No obstante, con respecto a la superdotación, esta representa un nivel más concreto con referencia a las altas capacidades, sobresaliendo en habilidades en diversas áreas como por ejemplo las ciencias, las matemáticas o la música, además de presentar un ritmo de aprendizaje más acelerado. Asimismo, estas personas suelen presentar rasgos avanzados en intensidad emocional, sensibilidad y pensamiento crítico, influyendo en su desarrollo social y personal.

Si bien es verdad que los dos términos están relacionados, ya que uno pertenece al otro, existen diferencias clave entre ambos. Por lo que, las AACC es una expresión más amplia que abarca la superdotación, siendo esta un subtipo dentro del espectro de las AACC. Comprender las diferencias e identificación entre ambos es primordial para poder facilitar el apoyo necesario y que cada persona pueda desarrollar todo su potencial.

A continuación se procede al desarrollo de las *características generales*. Las personas con AACC intelectuales muestran características particulares que los distinguen de sus pares en términos creativos, cognitivos, académicos y emocionales. Estas características intervienen en su desarrollo social y personal, generando tanto ventajas como retos en sus trayectorias emocionales y escolares (Barrera, 2008).

A su vez, marcan una diferencia con el resto, mostrando comunes patrones facilitando su identificación. Calero (2007) comenta que estas personas sobresalen por poseer una memoria de trabajo fuera de lo normal, capaz de procesar y almacenar de una manera simultánea una gran cantidad de datos, permitiéndoles solucionar problemas de forma eficiente. Asimismo, presentan una alta flexibilidad cognitiva, adaptándose con soltura a nuevas situaciones, unido de una notable autorregulación, que les permite tener un rendimiento muy alto incluso en situaciones de distracción.

Estas características generales se van a explicar en los siguientes apartados abarcando desde la inteligencia y su desarrollo cognitivo hasta la aptitud académica y talentos específicos. Empezando con la *Inteligencia y desarrollo cognitivo*. Plantear que la inteligencia sobresaliente es una característica que les define. Presentan una elevada capacidad para procesar información de manera eficaz y rápida, permitiéndoles resolver problemas complejos, formular hipótesis e identificar patrones (Gracia, 2008). Su pensamiento metacognitivo y abstracto está muy desarrollado, esto les permite reflexionar sobre su propio aprendizaje y adaptarlo a sus necesidades. Asimismo, presentan competencias autodidactas, impulsadas por una gran curiosidad llevándoles a explorar nuevos conocimientos e ideas. (Sastre Riba & Fonseca Pedrero, 2019).

Desde edades tempranas, muchos estudiantes con AACC exhiben un dominio avanzado del cálculo, el lenguaje y la lectura, lo que les diferencia notablemente del resto de estudiantes (Clark, 2008). Esta capacidad prematura a veces no está alineada con su desarrollo emocional, generando desajustes debido al nombrado “síndrome de las disincronías” (Terrassier, 1994). Pueden padecer disincronías en su desarrollo, tanto internas como externas, y pueden mostrarse en la relación entre su motricidad e inteligencia, complicando la realización de movimientos físicos pese a su actividad mental, así como en la desigualdad entre su capacidad afectiva e intelectual. Esto podría ser un impedimento para comprender emociones, asimilar el exceso de información que perciben o gestionar miedos. Igualmente, pueden percibir disincronías en la interacción social, debido a sentirse diferentes de sus iguales, ya sea por sus intereses o sus distintas necesidades. Por otro lado, las disincronías externas comprenden la discrepancia entre el ritmo de aprendizaje y sus capacidades intelectuales, provocando frustración y bajo rendimiento.

Segun Siaud (2016) añade que les puede dificultar estructurar ideas debido a su pensamiento arborescente, ya que este tipo de pensamiento sigue múltiples ramificaciones de una manera simultánea. Activando, a su vez, un mayor número de conexiones neuronales que se despliegan en varias áreas del cerebro. Así como el déficit de inhibición latente en donde su cerebro puede procesar mucha información sin llegar previamente a filtrar y generando una sobrecarga de datos. Añade cómo poseen una inteligencia visual e intuitiva, con una predilección por las conexiones intuitivas y con imágenes en vez de las utilizadas mediante la palabra, generando una posible dificultad de expresión verbal.

La *creatividad y el pensamiento divergente* es otra de las características que resaltan en estas personas. Tienen gran facilidad para producir ideas originales y solucionar problemas desde diversas perspectivas (Clark, 2008). Su capacidad para imaginar soluciones innovadoras y su flexibilidad mental, les lleva a crear productos artísticos e intelectuales de gran calidad. Esta imaginación detallada y rica también se traslada en la experimentación constante de ideas nuevas (Calero, 2007). Su pensamiento divergente les posibilita cuestionar normas implantadas y madurar soluciones diferentes, lo que frecuentemente les lleva a ser vistos como visionarios o inconformistas. Esta cualidad también beneficia el desarrollo de habilidades en áreas como el arte, la música, la tecnología, y las ciencias.

Autores, como Alonso, Renzulli y Benito (2003), añaden otros rasgos característicos de los estudiantes con altas capacidades. Son curiosos, con una constante necesidad de explorar e investigar diversos aspectos de la vida. Asimismo, les fascinan los desafíos y los retos, con un pensamiento independiente permitiéndoles plantear problemas desde perspectivas originales. Presentan una capacidad para manifestar ideas revelando una alta madurez. También, suelen presentar una alta autocrítica, donde cuestionan actitudes ajenas y buscan la excelencia en las tareas que emprenden. Añadir, que disfrutan cuando realizan actividades creativas, suelen mostrar indiferencia a las que son monótonas. Para finalizar, añadir que se caracterizan también por un gran sentido del humor, amplios intereses, liderazgo e iniciativa para la resolución de problemas, del mismo modo que por disfrutar de relaciones con personas mayores.

Observando el punto de vista del *aspecto emocional*, las personas con altas capacidades suelen tener una tendencia hacia el perfeccionismo y la autocrítica, estableciendo a sí mismos estándares elevados (Freeman, 2006). Si bien, estas características pueden ayudarles a motivarles a alcanzar grandes logros, también pueden generar ansiedad, estrés y miedo al fracaso (Goleman, 2005). Su hipersensibilidad emocional les hace muy receptivos a las emociones de los demás, empatía extrema, llevándoles a la fatiga emocional. Esta fuerza emocional puede provocar cambios en su estado de ánimo, pasando rápidamente de la tristeza a la euforia. Añadir que su gran lucidez les lleva a analizar con profundidad personalidades y situaciones, generando, una vez más sobrecarga emocional e incluso sensación de aislamiento (Siaud-Facchin, 2016).

Presentan preferencia e independencia para trabajar solos, esto no tiene que implicar dificultades sociales, sino simplemente es una necesidad para enfocarse en tareas que para ellos son

significativas. Sin embargo, pueden experimentar sentimientos de soledad al no encontrar compañía con intereses comunes. También, suelen mostrar un gran sentido de la justicia, donde muestran gran interés por temas éticos y sociales como la igualdad y los derechos humanos (Dabrowski, 1977). Esta sensibilidad moral puede deducirse en actitudes críticas hacia las aquellas normas establecidas.

A pesar de que las AACC pueden actuar como una causa de protección frente a posibles problemas sociales y emocionales, igualmente pueden incrementar el riesgo de perturbación en estas áreas. Presentan un procesamiento sensorial complejo ya que asume información sensorial de manera más rápida de lo común y de una manera más compleja, ocasionando sobreestimulación. Su hipereficiencia sensorial o hiperestesia presenta percepciones aumentadas en los cinco sentidos donde, por ejemplo, la vista enseña la detección de detalles que pueden ser inapreciables, o el oído con una sensibilidad extrema a ruidos mínimos, al igual que el olfato, el tacto y el gusto, presentando respuestas intensas a estímulos que pueden generar hostilidad sensorial (Siaud-Facchin, 2016).

Recientes investigaciones proponen que los estudiantes con AACC pueden experimentar depresión, ansiedad y baja autoestima debido a su alta sensibilidad emocional y a las expectativas elevadas que tienen sobre sí mismos (Neihart, 1999; Gross, 2004). Además, muestran alta vulnerabilidad a distintos estados de ánimo negativos y síntomas depresivos (Bain, Choate & Biss, 2006). Por el contrario, mantienen habilidades sociales avanzadas, en concreto en aspectos relacionados con la empatía. Igualmente, resaltar que la orientación escolar y el apoyo social pueden mitigar los efectos dañinos de estas vulnerabilidades, favoreciendo la resiliencia social y emocional (Martínez Cortés et al., 2009).

En este ámbito social, sobresalen por ser solidarios, con empatía elevada hacia problemas sociales. Sus habilidades comunicativas, verbales y no verbales, junto con su habilidad analítica, constituyen un éxito en su aprendizaje. Disfrutan de una memoria excepcional, pensamiento reflexivo y divergente, siendo persistentes y responsables. Por otro lado, algunos pueden ser tímidos, pero si ganan confianza, pueden llegar a demostrar extroversión y entusiasmo. Presentan una madurez emocional y compromiso con las tareas que los distinguen. Sin embargo, pueden exhibir comportamientos no adecuados con el grupo, a causa de su necesidad por destacar y por ser el centro de atención.

En referencia al potencial de la *aptitud académica y los talentos específicos*, el aprendizaje del educando es sobresaliente en diversas áreas, con habilidades distintas que reflejan su capacidad para adquirir conocimientos en múltiples dominios. Para favorecer su desarrollo, es primordial adaptar el currículo educativo, que les permita expresar su creatividad de manera original y personal. En el ámbito académico, pueden aprender rápidamente y dominar avanzados contenidos con poca ayuda (Castelló, 2008). Con un vocabulario extenso, habilidades destacables en lectura, escritura y cálculo, además de la capacidad de trasladar la sabiduría adquirida a nuevas situaciones (Calero, 2007). Su destacable motivación intrínseca les impulsa a penetrar en temas complejos, a veces profundizando en áreas concretas desde edades tempranas. Aun así, esta devoción por el aprendizaje podría generar frustración si no encuentran el estímulo necesario en el entorno escolar (Martínez Cortés et al., 2009).

Tabla 1: *Talentos según sus características*

Talento	Características
Académico	Relacionado con una habilidad excepcional para asimilar data y tener gran disfrute por la lectura.
Creativo	Permite representar conceptos de manera innovadora.
Lógico- matemático	Refleja en la resolución excepcional de problemas abstractos y numéricos.
Social	Caracterizado por una gran empatía y un conocimiento intuitivo sobre los problemas ajenos.
Artístico y musical	Asociado a una habilidad para el dibujo y el disfrute por la música, además de la muestra de habilidades autodidactas para tocar instrumentos.
Verbal	Vinculado a capacidades destacadas en su lenguaje.
Motriz	Implica coordinación física y agilidad superiores a las de otros niños y niñas de su edad.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Fernández, Izquierdo, Pastor y Zorzano (2016)

En resumen, las personas con altas capacidades muestran un perfil multidimensional, con diversas habilidades sobresalientes en diferentes ámbitos, pero también se encuentran retos relacionados con la adaptación social, emocional y escolar. Es por eso, que es necesario implementar estrategias educativas adaptadas a cada usuario o usuaria donde se potencien los talentos personales y

minimicen las complicaciones derivadas de sus desincronías, ayudando así su desarrollo integral (Calero, 2007; Alonso, Renzulli y Benito, 2003; Fernández, Izquierdo, Pastor y Zorzano, 2016).

2.2 Tipología de la alta capacidad

Tomando una perspectiva de una manera más integral las AACC conforman un fenómeno multifacético y complejo que abarca diversas manifestaciones y perfiles. Estos perfiles no solo abarcan el cociente intelectual (CI) alto, sino además, en la conexión de habilidades creativas, cognitivas y emocionales. Diferentes autores coinciden en la división y la manera de catalogar los diferentes tipos existentes de altas capacidades (Joseph Renzulli, 1978; Howard Gardner, 1983; Robert Sternberg, 1985)

A continuación se describen los principales tipos de AACC, comenzando por la *precocidad intelectual* que da a conocer un desarrollo anticipado en indicadores psicomotrices o intelectuales que sobrepasan la media de una edad concreta. Necesariamente, esto no conlleva un alto grado de inteligencia plasmada, sino simplemente un ritmo más acelerado en el desarrollo. Los estudiantes precoces precisan una atención específica para así poder prevenir que su potencial quede infravalorado o condicionado por un sistema educativo común o general. Los niños y niñas precoces podrían experimentar bajo rendimiento académico y desmotivación sino tuvieran la intervención adecuada, es por ello la importancia de encontrar retos adecuados a sus intereses y capacidades. Dentro de las características clave se encuentran:

- Desarrollo prematuro de habilidades intelectuales.
- Adquisición de conocimientos y aprendizaje por encima de la media.
- Necesidad de estimular su intelecto adaptándolo a su nivel de desarrollo.

Por su parte, las personas con *talentos simples* se describen con habilidades que destacan en un área concreta del conocimiento. Estas capacidades marcan la diferencia de manera particular con un tipo de destreza o información en particular. Dentro de los tipos de talento simple se encuentran:

- Talento verbal: Se distingue por el amplio vocabulario, la comprensión verbal y la fluidez. A veces podría generar complicaciones a la hora de comunicarse debido a su empleo de lenguaje avanzado.
- Talento lógico: Destaca el pensamiento racional y estructurado, a veces podría generar rigidez en cuanto a la resolución de problemas.

- Talento matemático: Destaca en la gestión de información cuantitativa y numérica, a pesar de esto, podría generar carencias en habilidades lingüísticas y sociales.
- Talento social: Sobresale su elevada capacidad para liderar y su alta empatía, aunque podrían ser confundidas como actitudes dominantes o autoritarias.
- Talento creativo: Habilidad para generar soluciones poco convencionales e ideas innovadoras, aunque podría ser entendido como una persona excéntrica o difícil de encajar en sistemas académicos estrictos.

De igual forma, el *talento complejo*. Lo que le diferencia del talento simple es que los talentos complejos conllevan la combinación de varias aptitudes y habilidades en diversas áreas. Se encuentran principales tipos de talento complejo:

- Talento lógico-verbal-memorístico (académico): Sobresale en pensamiento lógico, habilidades memorísticas y verbales. Estas personas destacan en entornos académicos estructurados, pero podrían tener complicaciones con el pensamiento flexible o la creatividad.
- Talento motriz-kinestésico: Destaca en coordinación motriz y capacidades corporales. A su vez podrían ser subestimados en sistemas académicos enfocados en habilidades escolares tradicionales.
- Talento artístico/figurativo: Sobresale en áreas como la música, la pintura, el diseño o la escultura. Pueden experimentar falta de motivación en materias tradicionales, debido a que sus intereses artísticos no siempre van de acuerdo con los programas educativos tradicionales.

Finalmente, la *superdotación* presenta un potencial extraordinario en varias áreas del conocimiento, que incluyen razonamiento lógico, verbal, espacial, matemático y la memoria, además de una elevada creatividad. Presentan unos rasgos distintivos:

- Alta sensibilidad emocional e idealismo.
- Insaciable curiosidad y una acelerada capacidad de aprendizaje.
- Sentido de defensa de la verdad y justicia.
- Perfeccionismo y perseverancia.

La superdotación además de medirse mediante pruebas de CI superiores a 130, también comprende aspectos motivacionales y emocionales. Joseph Renzulli propone que estas personas deben compaginar compromiso con las tareas, creatividad e inteligencia elevada. Betts y Neihart (1988)

proponen seis perfiles de diferentes de estudiantes con altas capacidades, considerando factores académicos, sociales y emocionales:

- Alto rendimiento: Estudiantes que están muy motivados y que destacan en el rendimiento académico y además son normalmente identificables en el sistema escolar.
- Autónomo en el aprendizaje: Presentan una capacidad para aprender independientemente, aun así, podrían necesitar apoyo para guiar su curiosidad hacia objetivos concretos.
- Clandestino o invisible: Prefieren ocultar sus habilidades para así poder encajar socialmente, lo que podría generar baja autoestima y ansiedad.
- Retador: Va asociado a la creatividad, podría actuar de una manera rebelde, incluso desafiante si no se estimularan su capacidad creativa.
- Doble excepcionalidad: Estos individuos presentan altas capacidades y necesidades educativas especiales, pueden mostrar TEA, TDAH, TDA, retraso motor, disgrafía, discalculia, dislexia, disortografía, trastornos de la conducta o de la personalidad o alteraciones emocionales, dificultando su identificación.
- Desertor: Estudiantes con un bajo rendimiento académico esto se debe a la desmotivación. Todas sus fortalezas se quedan ocultas debido a la falta de retos académicos.

La psicóloga clínica Jeanne Siaud-Facchin, presenta su tipología particular con diversos perfiles basados en sus *características emocionales, psicológicas y sociales*. Estos tipos no son únicos, pero ayudan a comprender la variedad dentro del espectro de las AACC. Los principales tipos son:

- El armonioso: Este tipo corresponde a aquellas personas que han incorporado su alta capacidad de forma equilibrada en sus vidas personales. De carácter emocionalmente estable, relaciones sociales sanas y con buena autoestima. Llegan a sacar partido a su potencial sin muchos conflictos internos y sin tener problemas de adaptación. Personas flexibles, adaptándose de manera natural a las diferentes situaciones que se les presentes.
- El confrontado: Este perfil enfrenta grandes complicaciones para adaptarse a su entorno debido a la desarmonía entre las expectativas externas y su capacidad intelectual. Estas personas pueden sentirse incomprendidos, inclusive rechazados. Pueden presentar actos desafiantes, como rebeldía o aislamiento. Comúnmente, se enfrentan con problemas de autoestima o ansiedad.
- El enmascarado: Estas personas suelen a esconder sus características para así poder encajar en su entorno. A veces, practican un “camuflaje social” reprimiendo sus capacidades emocionales e

intelectuales. Esto puede causarles frustración, sentimientos de vacío e insatisfacción. Suele ser más común entre mujeres por las altas presiones sociales y culturales a las que se enfrentan.

- El inhibido: Este perfil lo tienen aquellas personas quienes sienten miedo a no cumplir con las expectativas programadas o al fracaso. Suelen presentar un bloqueo emocional que les limita la posibilidad para expresar su creatividad o avanzar en proyectos. Frecuentemente, muestran dudas constantes sobre sus capacidades personales y pautas de procrastinación.
- El desbordado: Este perfil muestra una sensibilidad extrema, tanto sensorial, como emocional. Pueden sentirse desbordados por emociones intensas y estímulos externos, dificultando su día a día. Suelen ser más propensos a tener problemas de estrés crónico o ansiedad. Aunque poseyendo un alto potencial creativo, les suele costar organizar sus prioridades o ideas.
- El creador: Estas personas presentan una inclinación natural hacia la creatividad y la innovación. Su manera de pensar es divergente, esto les permite dar con soluciones originales y únicas. Suelen tener complicaciones para seguir normas impuestas o estructuras rígidas. Muy a menudo son visionarios, pero podrían parecer desconectados de la realidad o incluso excéntricos.

Otra forma de clasificar sería considerar el momento de identificación en la vida:

Tabla 2: *Manera de identificar o tipificar según las distintas etapas de descubrimiento de la vida.*

Etapas de descubrimiento de la vida	
Identificadas en la infancia	Se basa en diversas pruebas psicométricas que sirven para medir la inteligencia del menor, y además evalúa comportamientos distintivos y rasgos emocionales.
Identificadas en edad adulta	Pueden llegar al diagnóstico por pura curiosidad, al verse identificados con los patrones descritos para AACC. Otras veces cuando acuden con sus propios hijos a evaluaciones psicológicas y se reconocen en las descripciones que hacen a sus hijos e hijas. Pueden comenzar a sospechar de su condición al experimentar aislamiento emocional, sentimientos de diferencia, o complicaciones para poder adaptarse con naturalidad socialmente.
No llegan a ser identificadas	No llegan a comprender las variadas razones que existen detrás de esas diferencias que presentan y las dificultades en su vida

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Siaud-Facchin (2016)

En lugar de encasillar a las AACC en categorías estrictas, Siaud-Facchin subraya la diversidad de manifestaciones. Reconoce que estos perfiles pueden mezclarse y evolucionar a lo largo de la vida, resaltando la importancia de comprender y valorar las diferencias individuales para ofrecer el apoyo necesario a cada tipo. A su vez señala que no son un grupo de personas homogéneas, cada persona es única y vive su alta capacidad a su manera, siendo influenciados por diversos factores como el entorno social, familiar, las experiencias vividas y las características de su personalidad que hacen a cada persona única.

Por otro lado, presentan unas características que comparten de una manera común, entre ellas cabe destacar *la manera de aprender*. Porque como se ha explicado, su aprendizaje se determina por patrones diferenciados que se manifiestan de su excepcional desarrollo emocional, intelectual y motivacional. Renzulli (2005), comenta que poseen una capacidad notable para trabajar información de manera veloz, afrontar problemas complicados y asimilar conocimientos de manera creativa y profunda, esto les exige enfoques educativos individualizados.

Destaca su *estilo de aprendizaje y su proceso cognitivo*, pues las personas con AACC se distinguen por su velocidad en el tratamiento de la información y su capacidad para unir datos complejos, esto les permite asimilar y entender nuevos temas con apenas repetición y por lo tanto en menos tiempo que sus iguales (Gagné, 2004). Asimismo, su pensamiento abstracto y divergente proporciona soluciones innovadoras, a la vez que su memoria a largo plazo les posibilita ejecutar grandes volúmenes de datos. Aun así, estas habilidades pueden acabar en desmotivación si el contenido académico tiene falta de estímulos adecuados o resulta repetitivo (Reis & Renzulli, 2010).

Un rasgo que les distingue es su predilección por el aprendizaje autodirigido, debido al impulso de una motivación intrínseca y curiosidad intelectual excepcionales. Winner (1996), sugiere que estas personas les gusta explorar sus intereses de manera independiente, resaltando la importancia de buscar y aportar estrategias educativas que fomenten la investigación personal y la independencia. Jeanne Siaud-Facchin, subraya que estas personas procesan información de manera intuitiva y global, captan conexiones y patrones antes que detalles aislados. Esto les permite afrontar conceptos complicados con facilidad, sin embargo, también les puede llevar a perder interés en las explicaciones que van paso a paso y que por tanto consideran no necesarias. Igualmente, su alta velocidad para procesar les ayuda a relacionar nuevos conocimientos con lo ya asimilado

anteriormente, aunque puede desencadenar en aburrimiento en entornos educativos tradicionales en donde el ritmo del aprendizaje puede ser más lento.

Igualmente, resalta su insaciable curiosidad y su aspiración por explorar temas de interés de una manera profunda y autodidacta. Frecuentemente, pueden dedicar largos periodos a investigar áreas concretas, esto refleja su orientación autónoma hacia el aprendizaje. Aun así, su hiperactividad mental, que le hace reflexionar simultáneamente sobre diferentes temas, podría llegar a ser tanto una fortaleza como un desafío, ya que podría generar exceso de carga mental o complicaciones para poder concentrarse en tareas que son menos estimulantes.

Sin olvidarnos de su tendencia a ser personas emocionalmente sensibles y empáticas, lo que influye en su aprendizaje. Por lo tanto, un entorno escolar debe atender sus necesidades emocionales para que no afecte su motivación y su rendimiento. Incluso se enfrentan al desafío del perfeccionismo, que les puede llegar a generar miedo al fracaso y bloqueos emocionales. Por lo tanto, precisan de un entorno que fomente su autonomía, creatividad y pensamiento crítico, tratando de evitar aquellas tareas repetitivas que desmotiven sus ganas de participar.

Desde el punto de vista social, su necesidad de pertenencia a un grupo le puede sorprender con la falta de pares intelectuales semejantes en entornos académicos tradicionales, esto le podría llevar a la desmotivación y aislamiento. Freeman (1998) señala que esta falta de conexión social puede limitar su participación proactiva en el aula, destacando la importancia de programas educativos que incluyan componentes socioemocionales para trabajar la resiliencia entre otras habilidades sociales. (Neihart et al., 2002).

El rol del docente en el proceso de aprendizaje es fundamental para apoyar y guiar el desarrollo del potencial de los estudiantes con AACC. Garnica (2010) precisan recibir orientación específica y sentirse valorados. La mera aportación de información o trabajo extra sin la adecuada supervisión podría llegar a ser contraproducente. Brown (2007) destaca la importancia de reconocer sus fortalezas a través de evaluaciones, para así diseñar actividades de enriquecimiento que correspondan a sus necesidades. Es labor imprescindible que el personal docente reciban formación continuada para adquirir estrategias diferenciadas y poder atender a estos estudiantes. La importante colaboración con el equipo docente y el acceso a recursos especializados y actualizados es clave para asegurar una educación eficaz y significativa.

Teniendo en cuenta este enriquecimiento académico sería de vital importancia destacar las necesidades emocionales, creando especial atención a las necesidades socioemocionales. Con entornos seguros, fomentando la inteligencia emocional y desarrollando estrategias de afrontamiento. Estas, son medidas imprescindibles para adelantarnos a posibles problemas derivados de la sobre exigencia y el perfeccionismo. Calero (2007) recomienda programas de mentoría y la realización de técnicas como meditación, pudiendo ser útiles para mejorar su autoestima y reducir los posibles niveles de estrés.

Por lo tanto, las personas con AACC precisan de un enfoque educativo flexible que combine apoyo socioemocional con estrategias académicas innovadoras. Métodos como el aprendizaje basado en proyectos, el enriquecimiento curricular y la aceleración educativa son positivos para desarrollar su crecimiento intelectual, así como la unión de estos con programas de apoyo emocional sería imprescindible para su bienestar personal. Una vez más, es de vital importancia el reconocimiento temprano de estas necesidades, además de la formación docente actualizada, podría garantizar un desarrollo integral y un aprendizaje significativo (Renzulli, 2005).

2.3 La Importancia de la Identificación

Siaud- Facchin (2016) cuenta como en los últimos años se ha notado un notable aumento en la identificación de las altas capacidades en personas adultas debido a diferentes razones, entre ellas porque existe una mayor difusión de información, una transformación en la percepción de la sociedad sobre este tema y en otras ocasiones porque un hijo o hija presenta una evaluación o diagnóstico en AACC. Esta identificación podría llegar a ser de una manera formal a través de diversas pruebas psicométricas o de una manera informal, por comparaciones con sus propios hijos (AACC) o por mera observación.

Hay varias razones por las que esta identificación no se lleva a cabo en la infancia, primero porque como se ha tratado anteriormente se refiere a los diferentes tipos de AACC como superdotados, por otro lado, por la consistencia de estereotipos creados, en las que entre otros muchos mitos, la sociedad suele hacer una relación directa entre éxito académico o laboral. Esta imagen distorsionada genera dudas acerca de la propia identidad, autoconcepto y autoestima, generando la falta de reconocimiento en este perfil. Por otro lado, esta identificación tardía en las personas adultas suele ir acompañada de un proceso emocional complicado, ya que deben reconstruir esquemas mentales de su propia vida. La inexistencia de un diagnóstico temprano ha hecho que hayan tenido que vivir

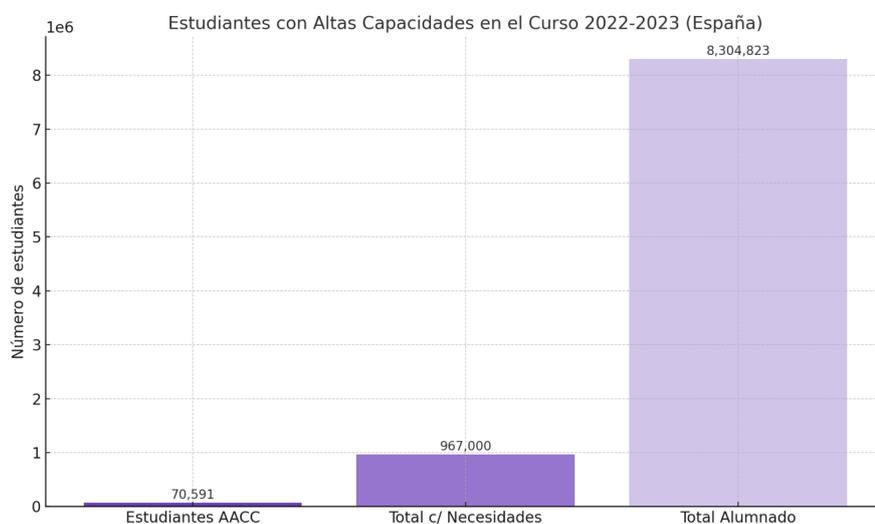
sin una referencia en su vida clara, pudiendo llegar a tener una posible inadaptación emocional y social.

El aumento y la disponibilidad de información que existe hoy en día ha hecho que haya más posibilidad de que más personas adultas hayan podido descubrir su condición. Aun así, todavía existen barreras como por ejemplo miedo a la evaluación a través de test formales. Por ello, es importante fomentar el el acceso a recursos especializados y la formación, para que puedan añadirla a su nueva enriquecida identidad. Pudiendo llegar a ver la identificación de las altas capacidades como un inicio de un proceso de crecimiento y autoconocimiento.

En cuanto a la baja identificación de los estudiantes con AACC en España se puede dar por varios factores, como por ejemplo la baja formación del profesorado, la falta de protocolos de detección efectivos, escasez de recursos y la baja concienciación en el ámbito educativo y en el social. Una vez más, recordar la importancia de la identificación para que puedan recibir la educación diferenciada necesaria para su desarrollo pleno (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

De acuerdo con la última información publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (MEFPD) en abril de 2024, a lo largo del curso 2022-2023 se detectaron en el sistema educativo español 70.591 estudiantes AACC. Este dato supone el 7,3% del total del alumnado que recibió apoyo educativo para necesidades específicas, y aproximadamente el 0,85% del total del alumnado de enseñanzas no universitarias.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

Según los datos del Ministerio de Educación en 2023 en España había 51.396 AACC en enseñanzas no universitarias, de los cuales 18.089 eran niñas y 33.307 niños. Los expertos explican que esta diferencia se debe a la mala valoración e interpretación de un diagnóstico en donde a las niñas se confunden los síntomas con depresión o ansiedad.

Figura 2

Casos de altas capacidades intelectuales en enseñanzas no universitarias

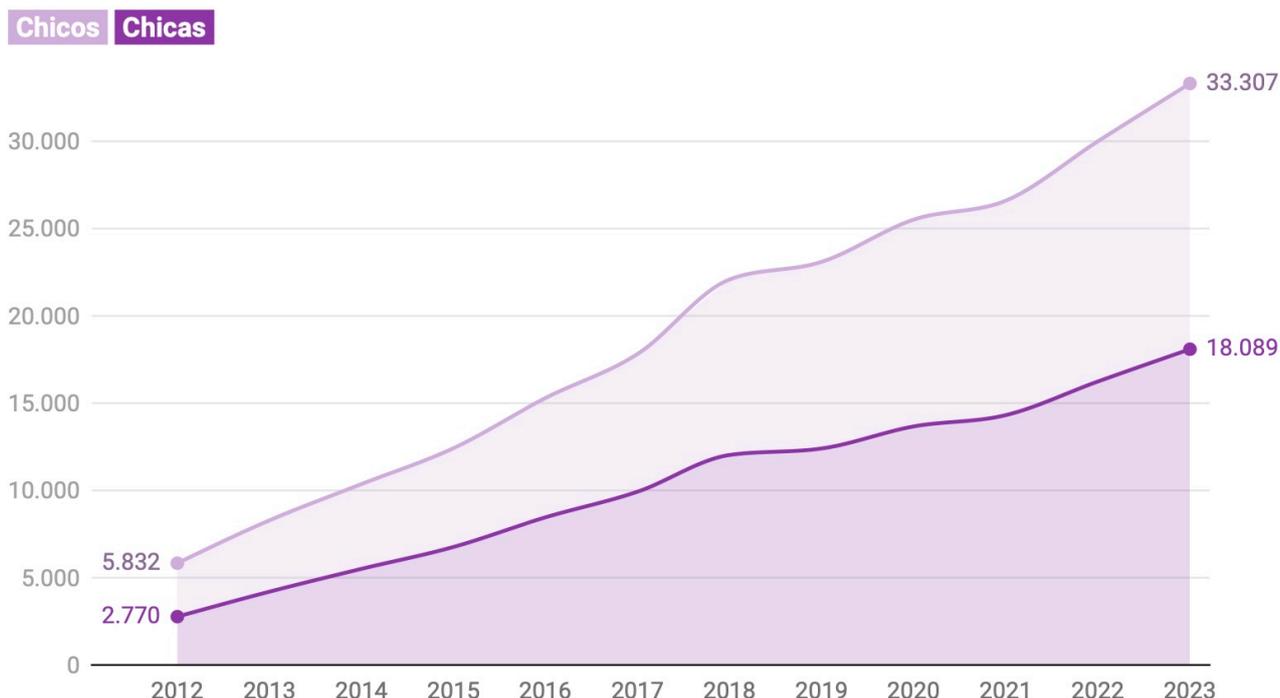


Gráfico: L. C. • Fuente: Ministerio de Educación

El protocolo de la identificación de AACC en Castilla y León que está regulado por la Orden EDU/1152/2010, complementada por la Orden EDU/1865/2004 y el protocolo específico publicado por la Consejería de Educación, basándose en criterios académicos y psicopedagógicos. Este proceso tiene diferentes fases, la primera es la detección que puede ser iniciada por docentes, el equipo de orientación, familiares o el propio estudiante, esta detección se da cuando esta persona muestra varias de las características expuestas anteriormente, para dar paso a la evaluación psicopedagógica, que es llevada a cabo por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en Educación Infantil y Primaria o el Departamento de Orientación en Secundaria. Los instrumentos utilizados para la recopilación de información se basan en pruebas de inteligencia; evaluación del rendimiento académico; pruebas de creatividad y pensamiento divergente; cuestionarios para docentes y familias; observación directa y estudios de caso. Una vez aplicadas y analizadas estas

pruebas, el equipo de orientación emite un informe psicopedagógico para después aplicar las necesarias medidas educativas.

El protocolo de identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo no es exclusivo para las AACC, es el mismo para las AACC que para el resto de las necesidades educativas asociadas a distintas condiciones personales. La Junta de Castilla y León presenta el programa DETECTA para dicha identificación pretende la detección precoz de alumnado con AACC en el primer curso de Educación Primaria. Este es un programa que pretende identificar de forma proactiva al alumnado que pudiera disfrutar de una respuesta educativa diferenciada, con el fin de evitar la infra-identificación y promover una adecuada respuesta educativa. Una vez completadas las tres fases del programa, se procede a la realización de una evaluación psicopedagógica integral, de acuerdo con la normativa existente en Castilla y León. Esta valoración es realizada por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Destaca el trabajo de identificación de Renzulli y Geasser (2015) donde se incluye su modelo de puerta giratoria. Asimismo, Siaud- Fachin (2016) expone que a la hora de realizar evaluaciones se ha de analizar la forma en que la persona procesa la información, presentando un pensamiento arborescente (procesamiento de ideas ramificadas), sensibilidad emocional extrema y capacidad asociativa sobresaliente. Teniendo en cuenta la empatía intensa y la hiperestesia (percepción sensorial aguda)

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

3 Planteamiento del problema y objetivo de investigación

Las personas que presentan AACC, ya sean menores, adolescentes o personas adultas, se encuentran rodeadas de diversos mitos y estereotipos debido a la falta de un conocimiento real por parte de la sociedad, educadores e incluso familiares cercanos y padres. Estas falsas creencias pueden afectar a la hora de la identificación temprana para después poder dar un recurso, atención y educación necesaria. Es por eso que con esta investigación se pretende analizar estas ideas arraigadas y poder detectar a través de una encuesta hasta qué punto estas personas entrevistadas poseen o no de información precisa.

3.1 Objetivos que alcanzar

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de los cuestionarios utilizados son:

- Generar estrategias de sensibilización acerca de AACC dentro y fuera del sistema educativo.
- Observar los estereotipos y mitos más comunes que existen en torno en AACC.
- Registrar el grado de conocimiento de las personas participantes acerca de AACC.
- Considerar la necesidad de formación adecuada dentro del ámbito familiar y escolar para atender adecuadamente al alumnado AACC.

3.2 Interrogantes de la investigación

Se plantean una serie de afirmaciones a confirmar a partir del cuestionario trabajado y de los objetivos propuestos.

- En nuestra sociedad se presentan falsas creencias y mitos sobre las personas con AACC, esta situación hace difícil la identificación y la atención adecuada dentro del ámbito educativo y social.
- La población en general presenta un conocimiento limitado sobre las personas con AACC.
- La carencia de formación específica hace que exista permanencia en los mitos y por tanto la dificultad de la adecuada atención de AACC.

4 Metodología

El método en una investigación empírica define las técnicas utilizadas para analizar y recopilar datos con el propósito de poder resolver dudas y preguntas sobre la investigación. Así como el análisis de los procedimientos, el planteamiento y el enfoque. En este contexto de estudio, los mitos de AACC, la metodología está basada en la naturaleza del problema y en la necesidad de conseguir información que representara la población a analizar con la mayor objetividad posible. Por esta

razón se descartó la investigación cualitativa, la entrevista, que en un principio se había planteado y se optó por el tipo de estudio cuantitativo. Este tipo de estudio, a su vez presenta un diseño experimental.

4.1 Diseño de investigación

Se ha enmarcado dentro de un diseño exploratorio con un enfoque descriptivo. El objetivo es detectar la existencia de creencias, percepciones y mitos sobre las altas capacidades, pero no con fines de estadística generalizada, sino con el fin de mejorar la comprensión de las carencias formativas y de sensibilización de las personas implicadas. El método utilizado permite determinar de forma estructurada y sistemática la permanencia de falsas creencias en nuestra sociedad, facilitando la captación de datos concretos a través de la recopilación de información por medio de un cuestionario estandarizado.

Este enfoque metodológico describe fenómenos utilizando datos numéricos, realizando inferencia de datos en estadística y relacionando diversas variables. Buscando un objetivo principal, el de conseguir información que se pueda medir y que sea objetiva. Por eso, la encuesta con un cuestionario estandarizado es la técnica utilizada lo que permite recoger datos con un alto grado de validez y fiabilidad de una muestra representativa de población.

Algunas de las características de este tipo de investigación son:

- Generalización: Los resultados se pueden trasladar a la población en general
- Objetividad: Al constar de preguntas y respuestas directas y cerradas, no van a depender de la interpretación personal y subjetiva de la persona que investiga.
- Repetibilidad: Se podría volver a repetir en lugar o momento.
- Estandarización: El cuestionario consta de preguntas ya definidas y estáticas, garantizando que todas las personas las respondan hallándose en las mismas circunstancias.

Las diferentes ventajas que se encontraran al trabajar en este tipo de estudio elegido son:

- Posibilita reconocer tendencias y patrones generales sobre el conocimiento de AACCC en la población estudiada.
- Permite la comparación entre los grupos encuestados, favoreciendo la detección de nociones previas existentes.

- Aporta datos estadísticamente analizables e imparciales, descartando alguna posibilidad del análisis subjetivo a la hora de la interpretación de los resultados.

Por otro lado, existen una serie de limitaciones:

- Falta de profundidad a la hora de entrevistar y encontrar unas respuestas más ajustadas, personales y reflexivas.
- Simplifica de una manera excesiva la información de las AACC al mantener la respuesta dicotómica.
- No capta datos de las vivencias personales y de las emociones vinculadas con las AACC.

La selección de las afirmaciones incluidas en el cuestionario se basó en la presencia de mitos recurrentes sobre la AACC que siguen profundamente instalados en nuestra sociedad. Más allá del propósito principal del estudio, se planteó uno adicional: hacer que, una vez cumplimentado el cuestionario, las personas encuestadas pudieran comparar rápida y fácilmente estas creencias con la información existente en Internet.

Cabe señalar que, tras profundizar en el tema, surgieron muchas otras afirmaciones que personalmente me parecieron más interesantes, como las referentes al pensamiento arborescente, un proceso caracterizado por la rápida ramificación y multiplicación de las ideas, parecido al crecimiento de las ramas de un árbol, el sentido de justicia, la empatía, la sensibilidad, la intuición, la capacidad de liderazgo o la organización. Sin embargo, decidí no incluir estas cuestiones porque, además de poder llegar a ser temas más subjetivos, también requerirían aclaraciones tanto en la formulación de la afirmación como en la respuestas. Esta necesidad de contextualización podría entorpecer la comprensión y quitarle sentido al cuestionario, sobre todo si se realizaba un formato digital. Además se pudo observar en la prueba piloto que las preguntas largas no generaban buenos resultados.

Decir que esta ha sido la primera vez que he aplicado un cuestionario digital como herramienta de tipo de estudio cuantitativo, ya que en experiencias previas he utilizado distintas modalidades, incluso en diferentes países. En cualquier caso, de todas las técnicas empleadas, la que más me gusta es la investigación cualitativa a través de entrevistas, por el valor que se da a la escucha cercana y a todos esos matices que se escapan en la distancia: el tono de voz, el ritmo del discurso, las emociones que se generan en la conversación y la dirección que puede tomar el diálogo en cada

momento según los estímulos. Este tipo de investigación es, en muchos sentidos, íntima y sumamente personal, lo que la convierte en una experiencia muy enriquecedora para mí.

4.2 Población y muestra

Para este trabajo se optó por una muestra de carácter intencional formada por personas con una vinculación directa con el propio fenómeno de interés. Con un planteamiento cuantitativo, con el propósito de llegar a un gran número de participantes y obtener así una muestra más representativa. En principio, el cuestionario iba dirigido a personas con algún tipo de formación o contacto con el tema: profesores, familiares de personas con AACC, estudiantes universitarios y estudiantes de formación profesional. Sin embargo, a pesar de que muchos de los encuestados afirmaron tener formación o algún conocimiento sobre el tema, los datos obtenidos muestran la persistencia de creencias equivocadas y mitos muy generalizados. Ya había observado esta realidad en el ámbito educativo, concretamente durante mi paso por los centros escolares.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la población de estudio, este trabajo presenta los resultados de un cuestionario que se aplicó a 155 personas relacionadas con el ámbito de las altas capacidades intelectuales, incluyendo profesorado, padres, alumnado y personas con vínculos estrechos con alumnos con AACC. El propósito de esta herramienta es detectar la presencia de mitos comunes sobre este colectivo, así como conocer el nivel de conocimientos previos, experiencia y formación sobre el tema.

4.3 Instrumento de investigación

El cuestionario como técnica e instrumentos seleccionado consta de 21 afirmaciones con respuestas dicotómicas de verdadero o falso. Hay una primera parte donde se recoge el perfil de la persona encuestada y la segunda con las afirmaciones a responder acerca de los mitos. El instrumento utilizado es administrado a través de internet con Google Forms, abordando áreas como la supuesta naturaleza innata, las relaciones sociales, el entorno socioeconómico, estereotipos de género o rendimiento académico de AACC.

4.4 Procedimiento y planificación

El procedimiento utilizado para la recogida de datos fue la distribución del test a través de WhatsApp y de plataformas digitales. La manera de participar fue de manera anónima y voluntaria.

Una vez reunidas las respuestas, la misma aplicación realizó el análisis, identificando las falsas creencias acerca de AACC.

Un hecho curioso fue que algunos participantes interpretaron el cuestionario como una especie de examen. Algunos manifestaron su frustración cuando obtuvieron, por ejemplo, 15 de 21 respuestas correctas, ya que pensaban que tenían un conocimiento elevado de AACC. Aclarando en varias ocasiones que la finalidad del ejercicio no era evaluar los conocimientos, sino detectar la presencia real de mitos y falsas creencias en la sociedad. Incluso me planteé la opción de ocultar la puntuación final, pero ello me habría impedido alcanzar uno de los propósitos implícitos del estudio: generar en el encuestado una reflexión sobre su propio nivel de conocimiento y fomentar la curiosidad por profundizar en el tema. Además, la posibilidad de ver la puntuación final tal vez actuaría como disparador de inquietudes y, en muchos casos, como punto de partida para que la persona buscara información sobre el tema.

4.5 Análisis de datos

Analizando los resultados de la investigación, los datos muestran que, en general, existe un bajo nivel de conocimiento sobre las altas capacidades. Una gran parte de los encuestados reconoció tener poco o ningún conocimiento, o sólo una noción mínima. Esto se vio reflejado en las respuestas recogidas, donde muchos tópicos fueron considerados ciertos, lo que pone de manifiesto la importancia de la sensibilización y la concienciación tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Dentro del grupo de profesorado, había una gran representación de profesionales con más de diez años de experiencia. A pesar de su trayectoria, la mayor parte no ha recibido formación específica sobre altas capacidades y sólo unos pocos han trabajado de forma directa con alumnos identificados con estas características. Esta situación es inquietante, ya que muestra que la experiencia no siempre va acompañada de un conocimiento profundo de las necesidades educativas especiales de estos alumnos.

Algunos docentes dieron por ciertas afirmaciones equivocadas como que las personas con AACC no necesitan apoyo, que suelen tener dificultades sociales de forma natural o que siempre sacan las mejores notas. Estas ideas son reveladoras de un déficit de conocimiento que puede tener repercusiones negativas en la detección y atención de los alumnos con altas capacidades,

favoreciendo su invisibilidad, bajo rendimiento académico o interpretaciones equivocadas de su conducta.

Por otro lado, el grupo de familias de alumnado con AACC también presentó carencias. Aun manifestando conocer el diagnóstico de sus hijos e hijas, la mayor parte no ha recibido ningún tipo de orientación o apoyo tras la identificación. Esta falta de orientación por parte de las instituciones deja a muchas familias desatendidas en el proceso de comprender cómo apoyar adecuadamente a sus hijos, tanto académica como emocionalmente. En muchos casos, las propias familias poseen mitos interiorizados que hacen difícil comprender adecuadamente las necesidades reales de estos niños, como la suposición de que son personas con una facilidad natural para todo, que no necesitan intervención o que sus dificultades sociales son propias de su condición.

Entre las 21 afirmaciones a tratar, algunas destacan por encontrar el mayor número de errores:

En la afirmación nº4 dice que les cuesta desarrollar habilidades sociales, y por lo tanto presentan mayor dificultad para establecer relaciones sociales. En realidad, las habilidades sociales las tienen desarrolladas como cualquier otra persona. Si bien, es verdad que debido a sus intereses o manera de pensar pueden sentirse desconectados del grupo. Por lo tanto, esto no demuestra un déficit social sino más bien, una desincronización. Por ello, cuando se encuentran rodeados de su grupo de iguales, compartiendo pasiones e intereses, su socialización se presenta de una manera satisfactoria y funcional.

En cuanto a la afirmación nº5, afirma que no existe una ley que les ampare y por lo tanto no existe un marco legal concreto que proteja y reconozca al alumnado con AACC. Explicar que sí existe una legislación vigente, donde se contemplan diferentes medidas para atender a esta diversidad, como por ejemplo la adaptación y enriquecimiento curricular, flexibilización de etapas y orientación.

En la afirmación nº7, se debe tener un CI de 130, donde a partir de esta cifra sería una persona considerada con AACC. Tampoco sería correcto pues el CI es solo una de las diferentes variables a considerarse a la hora de hacer una identificación. Ya que el talento se puede expresar de múltiples formas como con la creatividad, liderazgo, potencial de desarrollo...

Con respecto a la afirmación nº 15, en la que expresa que pueden presentar intereses específicos, como la cosmología. Explicar que un rasgo común es la profundidad, especificidad e intensidad de

sus intereses. Pueden mostrar alto interés desde edades tempranas por temas complejos, llegando a desarrollar conocimientos autodidactas en las áreas escogidas.

En la n°16 donde afirma que solo un pequeño porcentaje de la población tiene altas capacidades. Debido a la falta de formación, recursos o interés existe un problema a la hora de la identificación real de los casos existentes.

Respecto a la afirmación n° 20, donde asegura que si avanza al siguiente curso recibirá rechazo del alumnado, generando aislamiento o rechazo social. Existen numerosos estudios que si esta aceleración está planificada los efectos académicos y emocionales serán positivos, evitando el aburrimiento en el aula y encontrando mayor afinidad con los estudiantes debido a compartir un nivel de desarrollo e interés.

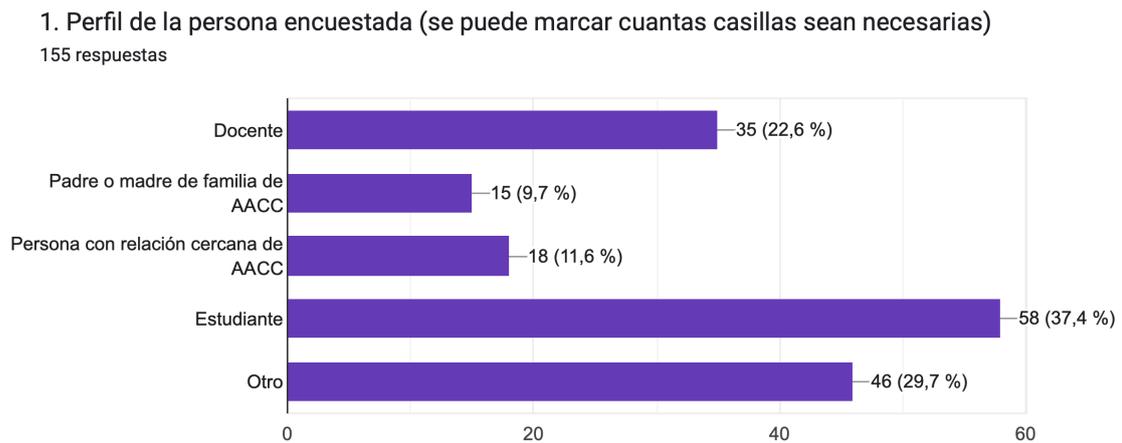
Pregunta	Respuestas correctas
4. Les cuesta desarrollar habilidades sociales.	55/154
5. No existe una ley que les ampare.	66/150
7. Para ser considerado persona de alta capacidad, se debe tener un CI de 130 o más.	57/152
15. Suelen presentar intereses específicos, como la egiptología o la cosmología.	70/150
16. Solo un pequeño porcentaje de la población tiene altas capacidades.	33/153
20. Si avanza al siguiente curso, será más propenso al rechazo del alumnado.	72/150

Figura 3: *Distribución de las puntuaciones totales del cuestionario.*



Fuente: Google Forms, a partir de datos propios (2025)

Figura 4. *Perfil persona encuestada*



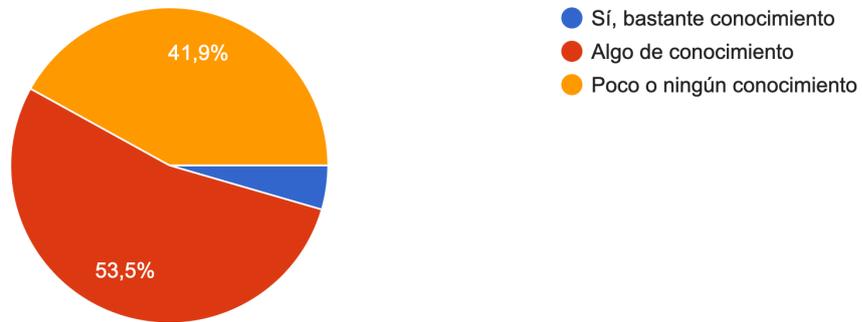
Fuente:

Google Forms, a partir de datos propios (2025)

Figura 5: *Pregunta sobre nociones previas*

2. ¿Crees que tienes nociones previa sobre AACC?

155 respuestas

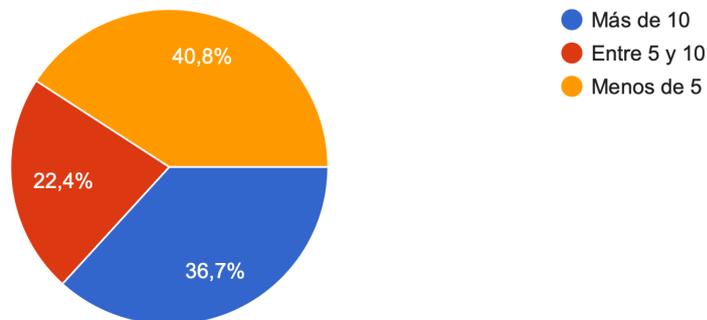


Fuente: Google Forms, a partir de datos propios (2025)

Figura 6: *Pregunta años de experiencia del docente*

3. En el caso de ser docente, ¿Cuántos años de experiencia tienes en la enseñanza?

49 respuestas

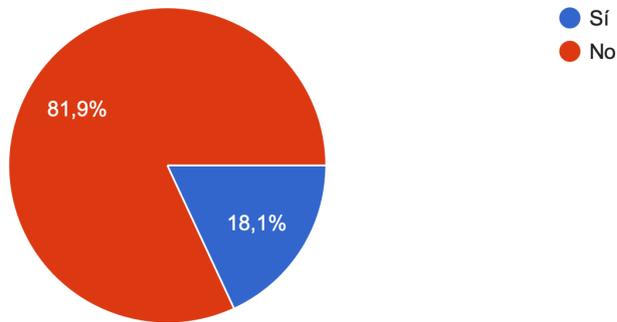


Fuente: Google Forms, a partir de datos propios (2025)

Figura 7: *Pregunta sobre la formación recibida*

5. ¿Has recibido formación específica sobre AACC?

105 respuestas

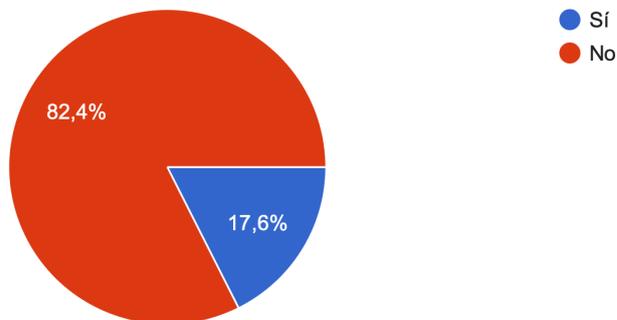


Fuente: Google Forms, a partir de datos propios (2025)

Figura 8: *Pregunta sobre hijos con AACC*

6. En caso de ser familiar, ¿Tienes hijos/as con AACC?

91 respuestas

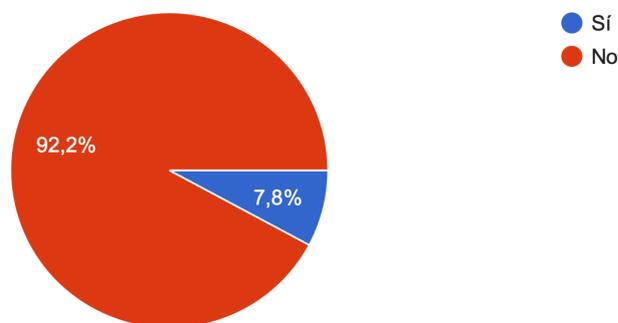


Fuente: Google Forms, a partir de datos propios (2025)

Figura 9: *Pregunta sobre formación recibida*

7. Si es afirmativo ¿Has recibido apoyo o formación para atender sus necesidades?

51 respuestas



Fuente: Google Forms, a partir de datos propios (2025)

Haciendo contraste de los interrogantes de la investigación, los resultados obtenidos del cuestionario confirman las afirmaciones previamente planteadas:

- En nuestra sociedad se presentan falsas creencias y mitos sobre las personas con AACC, esta situación hace difícil la identificación y la atención adecuada dentro del ámbito educativo y social. Se confirma que tanto en personas formadas en contextos educativos como las que tienen relación con una persona con AACC, existe desconocimiento sobre el tema. Y por lo tanto las creencias erróneas están presentes dificultando su identificación y posterior atención educativa inclusiva y efectiva.
- La población en general presenta un conocimiento limitado sobre las personas con AACC. El 41,9% de las personas encuestadas expresan tener poco o ningún conocimiento. Mientras que el 53,5% afirma tener algo de conocimiento y aun así presentar falsas creencias.
- La carencia de formación específica hace que exista permanencia en los mitos y por tanto la dificultad de la adecuada atención de AACC. La mayoría de las personas participantes en el cuestionario afirmaron no haber recibido formación específica sobre las AACC, aun siendo un profesional de la educación o teniendo familiares AACC. Así como que no han recibido apoyo para atender sus necesidades.

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

5 Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que hoy en día existen barreras significativas a la hora de entender y por lo tanto de atender al alumnado AACC. Mostrando que existen concepciones erróneas claramente arraigadas en la sociedad, a pesar de los progresos educativos y del perfil de los colectivos. En el apartado 7.2 de los anexos, se aporta una explicación a las afirmaciones del cuestionario, donde se atiende a esos mitos, empezando por la primera afirmación donde la AACC es innata y estática. Por lo tanto, su desarrollo se produce de forma natural. Confirmando que aunque hay una base genética para las altas capacidades, el contexto juega un papel fundamental en su desarrollo. Las capacidades pueden ser estimuladas o inhibidas en función de los factores educativos, emocionales y sociales. Según Renzulli (2005), el talento necesita oportunidades, motivación y creatividad para florecer. En otras palabras, no es suficiente tener un potencial: hay que cultivarlo. Así se atiende las 21 afirmaciones, explicando en qué consisten las diversas concepciones erróneas heredadas y asentadas en la actualidad.

Las concepciones objetivas de AACC permiten entender que no tiene que ver con un rendimiento objetivo, sino con un potencial que se manifiesta de diversas maneras y en diferentes áreas del conocimiento. Dicho potencial no necesariamente se traduce en obtener buenas calificaciones, ni tampoco asegura el que se alcance el éxito tanto personal como académico sino se acompaña de forma adecuada. Por tanto, es imprescindible superar la concepción de que las AACC estáticas y exclusivamente propias de determinados entornos sociales. De igual manera, se encuentran en niños y niñas por igual, si bien a con frecuencia resultan ocultos por falta de intervención o identificación. Por lo tanto, una vez más, la atención educativa es una necesidad legalmente reconocida, no un privilegio, que necesita medidas flexibles, específicas y sostenidas a lo largo del tiempo, así como un apoyo emocional que aborde las desincronías posibles entre el aspecto afectivo y lo cognitivo. Entender la AACC a partir de una perspectiva contextualizada, inclusiva y amplia que permita olvidar los estereotipos y caminar por una educación personalizada y equitativa.

Durante la elaboración del cuestionario aparecieron algunas limitaciones. En una versión inicial, el número de preguntas y su desarrollo generó resistencia, pues algunas personas verbalizaron que eran demasiadas o que requerían demasiado tiempo. Llegando incluso a mencionar que responderían al azar por compromiso. Ante esto, se redujo el número de afirmaciones y simplificó

lo máximo la redacción, con el fin de garantizar una participación real y conseguir un número elevado de participantes.

Otro obstáculo encontrado fue que en la distribución del cuestionario, al no utilizar redes sociales, limitando notablemente su difusión. La intención inicial era compartirlo con personas conocidas y que éstas, a su vez, lo enviaran a través de grupos de WhatsApp u otras plataformas, pero esta estrategia no fue efectiva: en la mayoría de los casos, sólo lo respondía la persona de contacto. Así que al final, se optó por una estrategia de difusión de persona a persona, lo que supuso una importante inversión de tiempo. De esta manera se llegó a conseguir los 100 primeros cuestionarios. Sin embargo, la manera más eficaz de conseguir más personas con el menor desgaste y de una forma más rápida resultó ser la aplicación presencial del cuestionario en las aulas del centro educativo donde se realizaban las prácticas del Máster.

Aunque el cuestionario era completamente anónimo, algunas personas decidieron compartir su puntuación. Se observó un patrón recurrente: los que afirmaban tener algún conocimiento sobre la AACC tendían a puntuar alrededor de 15 correctos, mientras que los que afirmaban no tener ningún conocimiento puntuaban significativamente menos. Se pudo contrastar personalmente los resultados de unas 90 personas del entorno más cercano, amistades y familiares. A partir de ese número, no se conocía o de una manera cercana a las personas.

Se podría hablar de diferentes casos que llamaron la atención de manera significativa, por ejemplo el de una mujer peruana, contó que de niña le habían diagnosticado un coeficiente intelectual de 140 en su país de origen, recomendándole a su madre educación especial. A pesar de ello, sólo obtuvo ocho respuestas correctas en el cuestionario. Otro caso, una amiga, fue profesora durante años, actualmente trabaja en otro sector dentro del Ministerio de Educación, ella afirmaba que su hijo no era AACC por razones que ella explicaba, entre ellas se encontraban diferentes mitos nombrados en el test, mientras se le explicaba lo contrario. Al final, el servicio de orientación del colegio de su hijo le confirmaron que sí era AACC. Otra madre y amiga, explicaba cómo su hijo de tercero de infantil le pide más y más en diferentes áreas, como por ejemplo en las matemáticas, y que el jefe de estudios de su colegio le recomendó que no se lo proporcionase ya que después se aburriría en clase. Y así se podrían nombrar muchos otros ejemplos. Este hecho y otros similares de personas con AACC y con hijos en la misma condición, pone de manifiesto la desconexión entre la realidad y

el conocimiento que el individuo pueda tener sobre su naturaleza, así como la influencia de los mitos en la autopercepción.

5.1 Orientaciones y propuestas de futuro en la intervención educativa

Como se ha explicado, el alumnado con AACC tiene diversos perfiles que precisan enfoques educativos enriquecedores y personalizados. Por ello, las necesidades que requieren desde educación no son homogéneas, estas van a variar según diferentes factores como las habilidades individuales, su edad, contexto familiar y el ambiente social. Por lo tanto, se precisa la más ajustada identificación de estas necesidades para poder diseñar estrategias educativas que ayuden a su desarrollo integral.

Para acoger aquellas necesidades educativas para AACC, es fundamental identificar sus características personales mediante una primera evaluación que de paso a determinar sus necesidades específicas. A raíz de esta evaluación, se tomarán decisiones para la programación general del ciclo al que pertenezca, adaptando contenidos y objetivos del currículo de manera individualizada cuando fuera preciso.

En el aula, se deben considerar la diversidad del grupo dentro de las programaciones, aportando actividades variadas y diseñadas para periodos cortos que posibiliten atender el ritmo más rápido de aprendizaje de estos estudiantes. El seguimiento será colaborativo y continuo, observando la evolución del aprendizaje, evaluaciones regulares, con reuniones entre los distintos profesionales implicados en el proceso educativo y una constante comunicación con las familias para asegurar una intervención global y adaptada a sus características.

Si se desea mejorar el aprendizaje en estudiantes con AACC diversas estrategias educativas presentan diversas apuestas, Renzulli (2005) aporta el Modelo de Enriquecimiento Triádico, el cual se compone de estudios modernos en pequeños grupos, actividades de enriquecimiento con carácter genérico y proyectos personales para estimular el pensamiento creativo y crítico. De igual manera, Tomlinson (1999) propone el enriquecimiento curricular profundizando en temas que les genere interés, al igual que la opción de aceleración educativa, como por ejemplo avanzando a niveles académicos superiores, esto les podría aportar los desafíos intelectuales que necesiten. (Colangelo et al., 2004).

Otra herramienta eficaz es el aprendizaje basado en proyectos, esta técnica une la teoría con la práctica, promoviendo resolución de problemas y habilidades colaborativas (Barron & Darling-Hammond, 2008). Teniendo en cuenta a las personas adultas con AACC, la mentoría y el autoaprendizaje son imprescindibles para mantener su crecimiento social e intelectual (Brookfield, 1986).

Algunas de las principales necesidades y estrategias en ámbitos intelectuales, sociales y psicológicos. (Freeman, J., 2018; Gagné, F., 2015; Renzulli & Reis, 2014; Sternberg, 2021; Martínez et al., 2020; Silverman, 2013; Jiménez, 2021) Empezando con las necesidades intelectuales, se sugiere por un lado, aplicar horarios flexibles y agrupamientos: Permitirles trabajar de maneras diferentes en grupos, individualmente, ajustando su ritmo de trabajo. Por otro lado, emplear un currículo diferenciado: Es importante un enfoque personal que tenga en cuenta su ritmo de aprendizaje, que permita un progreso más ágil o un trato más profundo de temas de su interés. En lo relativo a estrategias de estimulación cognitiva: Precisan tareas que los creen desafíos intelectuales, tratando de evitar actividades simples o repetitivas. Respecto a los recursos: Los estudiantes AACC se podrán beneficiar de herramientas y materiales educativos extras que puedan complementar el currículo marcado. A su vez, habrá que desarrollar habilidades avanzadas: Planear actividades que fomenten la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico. Y trabajar desde la investigación y autonomía: Creando oportunidades para crear proyectos de descubrimiento, a través del uso de avanzadas estrategias de búsqueda y análisis de información.

En lo relativo a cubrir las necesidades sociales, será fundamental fomentar la participación en grupos: El trabajo en equipo crea habilidades interpersonales, fortaleciendo su sentido de comunidad y permitiendo el intercambio de conocimientos. Reconocer la importancia de pertenencia al grupo: Es importante que se sientan parte de su entorno social y escolar, a pesar de sus diferencias. Integrar con grupos diversos: Para enriquecer su experiencia social, deben relacionarse con personas de distintos contextos y edades, tanto dentro como fuera del contexto educativo. Y valorar la importancia de las relaciones significativas: Necesitan crear oportunidades para poder compartir preocupaciones, ideas y logros con profesores y compañeros que los entiendan.

Por último, hay que tener en cuenta la importancia de cubrir las necesidades emocionales y psicológicas, proporcionando seguridad emocional: Debido a la razón de su disincronía que suelen

experimentar entre su desarrollo cognitivo y afectivo, necesitan personas adultas que les guíen de una manera comprensiva. Fomentando sentimiento de éxito: Estos estudiantes necesitan un entorno académico dinámico que evite el aburrimiento y les motive. Evitando presiones externas: Se debe intentar no sobrecargarlos con expectativas elevadas, para que puedan disfrutar del aprendizaje sin estrés extra. Y promoviendo la confianza y aceptación: Es primordial que entiendan que son respetados y valorados por su entorno próximo, el que incluye a sus familiares, docentes y compañeros.

Para poder dar salida a estas necesidades aquí explicadas, es importante implementar medidas personalizadas y específicas con una respuesta educativa diferenciada. Entre ellas cabe destacar que la extensión curricular sugiere la incorporación de tareas más desafiantes y complejas con el objetivo de ahondar el conocimiento y desarrollar aptitudes avanzadas para promover la resolución de problemas y el aprendizaje por descubrimiento. Así como, la flexibilización permite que los AACC avancen de una manera más rápida en el currículo dependiendo de su ritmo personal ofreciendo beneficios como el aumento de la motivación y la adaptación a su nivel intelectual, pero también aporta desafíos como la probabilidad de que se generen problemas de adaptación social si no se realiza de manera adecuada. García, M., & Rodríguez, L. (2020) Por otro lado, la diferenciación curricular intenta aportar actividades que se adapten al nivel de estilo de aprendizaje y competencia de cada persona a través de tareas que estimulen el pensamiento crítico y desarrollen habilidades específicas, aportando una beneficiosa una experiencia educativa personalizada. Martínez, R., & Gómez, C. (2019) De este modo, la individualización trata en diseñar actividades que correspondan a los intereses concretos del estudiante promoviendo el desarrollo de la investigación autónoma y la independencia, también posibilita la opción de contar con mentoría individualizada por parte de expertos en áreas concretas para desarrollar habilidades particulares. Pérez, J. (2021).

De igual modo, el enriquecimiento curricular aumenta las oportunidades de aprendizaje a través de actividades que fomentan el razonamiento avanzado, la creatividad y la curiosidad, conteniendo programas extracurriculares que integren debates, aprendizajes interdisciplinarios y proyectos de investigación. Martínez, C., & Torres, M. (2021) CREECYL de la Junta de Castilla y León organiza un programa de enriquecimiento curricular para AACC. Asimismo, los servicios psicopedagógicos poseen como objetivo principal aportar un seguimiento personal a través de especialistas y orientadores, creando estrategias que fomenten el desarrollo emocional y académico. Fernández, A.

(2020) A su vez, la mentoría supone asignar especialistas o tutores que les guíen en áreas de interés concretas aportando apoyo personal y profesional, encauzado en el desarrollo de sus metas y habilidades. López, R. (2018) Por último, las actividades extracurriculares se basan en programas flexibles y abiertos que posibilitan explorar temas no tratados en el aula fomentando la participación en actividades académicas y recreativas que estimulen la creatividad, el interés y el compromiso del AACC. Gómez, S., & Castro, E. (2019)

5.2 Conclusiones personales

A modo de conclusión personal, decir que con mucha motivación y poca experiencia me arranco en esta aventura que comienza exactamente hace tres años, en el momento en que de manera inesperada, la maestra de mi hijo en 1º de primaria me informa por correo electrónico que había pasado un cribado de AACC. A partir de ese instante comienza un proceso de descubrimiento marcado por la sorpresa, la falta de información y, principalmente, por la necesidad de dar respuesta todas esas preguntas que me abordan y poder entender esta realidad para mi hijo y para mí. Esta inicial confusión me llevo a una intensa búsqueda de conocimiento a través del estudio de múltiples fuentes que me permitieron adentrarme en este complejo mundo de las AACC.

Durante este tiempo, pude observar la falta de formación específica y la escasa sensibilidad por parte del profesorado y en concreto por parte del equipo de orientación educativa. Generando incertidumbre ya que, a pesar de que se aplicaron los protocolos establecidos, la manera de llevarlos a cabo reflejó carencia de empatía y una mirada centrada simplemente en los estándares académicos y no en las emocionales o conductuales del alumno. Es por eso que esta vivencia me ha llevado al convencimiento de que la formación del personal educativo es necesaria y urgente. La identificación del alumnado AACC debe ir sostenido por una comprensión de sus potencialidades, debilidades y características individuales. Además de un acompañamiento y formación de las familias.

Desde una dimensión si se puede decir, más personal aún e íntima, en el transcurso de este proceso pude redescubrir a mi propio padre. Una parte importante de su historia está marcada por el sufrimiento por no encajar, reforzándome más la idea de la necesidad en la educación y el compromiso social, donde la inclusión sea real, valorando la diferencia de estas personas como una fortaleza, en vez de una debilidad.

En definitiva, este humilde estudio pretende ser una pequeña contribución a la realidad de las personas con AACC, desde una perspectiva humana, por encima de la académica. Dando importancia al acompañamiento y comprensión de la diversidad, como responsabilidad de la comunidad. Pudiendo comenzar desde el conocimiento a través de la educación y construyéndose desde una empatía real.

Amanda Ackerman, poeta activista y militante por los derechos humanos en Amnistía Internacional Uruguay en su poema “somos diferentes” explica cómo somos las voces de otros que han marchado y callado; dando importancia a que, aun viviendo las mismas realidades, las sentimos de manera diferente...

CUARTA PARTE: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

6 Referencias bibliográficas

- II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/ii-plan-atencion-diversidad-educacion-castilla-leon-2017-2ABC>. (2021). Repunta un 54% la detección de altas capacidades en los últimos tres cursos en Castilla y León. Recuperado de https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-repunta-54-por-ciento-deteccion-altas-capacidades-ultimos-tres-cursos-202105240820_noticia.html
- Acylac. (2025.). Asociación de Castilla y León de Altas Capacidades. Recuperado de <https://acylac.org/>
- AEST. (2023). Altas capacidades intelectuales; características. Recuperado de <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion>
- Álava, S. (2025). Diferenciación entre el TDAH y las altas capacidades. El Norte de Castilla.
- Altas Capacidades y Talentos. (2023). ¿Solo hay 46.238 alumnos de AACC en España? Recuperado de <https://www.altacapacidadesytalentos.com/hay-46-238-alumnos-de-aacc-en-espana/>
- Alonso, J., Renzulli, J. S., & Benito, Y. (2003). Respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades. Ministerio de Educación. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001680.pdf>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Calero, M. D. (2007). Altas capacidades intelectuales y su evaluación psicológica. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.ugr.es/~calero/altas_capacidades.pdf
- Castelló, A. (2025.). Delimitación conceptual de la inteligencia: un análisis de las dimensiones física, funcional y conductual. Recuperado de <https://altacapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/Delimitaci%C3%B3n-Conceptual-de-la-Inteligencia.-Un-an%C3%A1lisis-de-las-dimensiones-f%C3%ADsica-funcional-y-conductual.-1.pdf>
- Castelló, A., & Estapé, B. (2025.). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205>
- Consejería de Educación de Castilla y León. (2004). Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/>

resumenbocyl/orden-edu-1865-2004-2-diciembre-relativa-flexibilizacion-diver(Educa Castilla y León)

- Consejería de Educación de Castilla y León. (2007). Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de Recursos de Educación Intercultural, el equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. Recuperado de [https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-283-2007-19-febrero-constituyen-centro-recursos-ed\(AESAC\)](https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-283-2007-19-febrero-constituyen-centro-recursos-ed(AESAC))
- Consejería de Educación de Castilla y León. (2009). Orden EDU/865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil y en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de [https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-865-2009-16-abril-regula-evaluacion-alumnado-nece\(AESAC\)](https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-865-2009-16-abril-regula-evaluacion-alumnado-nece(AESAC))
- Consejería de Educación de Castilla y León. (2009). Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de [https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-17-agosto-2009-regula-diseno-aplicacion-seguimie\(AESAC\)](https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-17-agosto-2009-regula-diseno-aplicacion-seguimie(AESAC))
- Consejería de Educación de Castilla y León. (2025). Atención al alumnado con altas capacidades intelectuales. Recuperado de [https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/atencion-alumnado-altas-capacidades-intelectuales\(Educa Castilla y León\)](https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/atencion-alumnado-altas-capacidades-intelectuales(Educa Castilla y León))
- Dai, D. Y. (2005). Reductionism versus emergentism: A framework for understanding conceptions of giftedness. *Roeper Review*, 27(3), 144–151. <https://doi.org/10.1080/02783190509554311>
- El Debate. (2023, 16 de marzo). ¿En qué comunidades de España hay más alumnos con altas capacidades intelectuales? Recuperado de https://www.eldebate.com/educacion/20230316/que-comunidades-espana-hay-mas-alumnos-altas-capacidades-intelectuales_100228.html
- Dabrowski, K. (2004). La teoría de la desintegración positiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 431–445. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220431A>(Revistas UCM)Fernández, E., Izquierdo, A., Pastor, C., & Zorzano, E. (2016). *Talentos y altas capacidades: Identificación y atención educativa*. Editorial CEPE. Recuperado de https://www.editorialcepe.es/libro/talentos-y-altas-capacidades_9788416941081

- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, (368), 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>(Educación FP y Deportes)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. Recuperado de [https://jorluiseptor.github.io/EQUIP1/supplemental_docs/PLC/Gardner%2C%20Howard%20E.%20\(1983\).%20Frames%20of%20Mind..pdf](https://jorluiseptor.github.io/EQUIP1/supplemental_docs/PLC/Gardner%2C%20Howard%20E.%20(1983).%20Frames%20of%20Mind..pdf)
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books. Recuperado de <https://www.basicbooks.com/titles/howard-gardner/multiple-intelligences/9780465018222/>
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Nueva York: World Book. Recuperado de <https://www.gutenberg.org/ebooks/47403>
- Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. (s.f.). *Atención al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es>
- Junta de Castilla y León. (2003). Acuerdo 18/12/03, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad de Castilla y León. Recuperado de [https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/plan-marco-atencion-educativa-diversidad-castilla-leon\(Altas Capacidades\)](https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/plan-marco-atencion-educativa-diversidad-castilla-leon(Altas Capacidades))
- Latorre, C. (2025). Francoys Gagné en My Friends' Corner [Entrada de blog]. Javier Tourón. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024, abril 16). *Datos Alumnado con Altas Capacidades 2022-2023*. Recuperado de <https://www.educacionfydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>
- Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. En F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Ámsterdam: Swets & Zeitlinger.

- National Association for Gifted Children. (2025.). National Association for Gifted Children. Recuperado de <https://nagc.org/>
- Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, por la que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 236, de 6 de diciembre de 2004. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1865-2004-2-diciembre>
- Plan de Atención al Alumnado con Sobredotación Intelectual de Castilla y León. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/plan-atencion-alumnado-sobredotacion-intelectual-castilla>
- Programa Talentum. (2022). Informe nacional censo altas capacidades curso 21-22. Recuperado de <https://www.programatalentum.es/informe-nacional-altas-capacidades/>
- Ramírez, O. (2025). Métodos de identificación de altas capacidades y TDAH en niñas. El Norte de Castilla.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, núm. 175, de 23 de julio de 2003. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-15060>
- Real Academia Española. (2025.). Superdotado, superdotada. Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/superdotado>
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Recuperado de <https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2019/08/TheEnrichmentTriadModel.pdf>
- Renzulli, J. S. (s. f.). *La concepción de los tres anillos*. Centro Renzulli. Recuperado de http://www.centrorenzulli.es/_movil/recursos/generica_3.html
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación, 368*, 96–131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). El modelo de enriquecimiento para toda la escuela. Centro de Mansfield, CT: Prensa de Aprendizaje Creativo. <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/>
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 60(3), 180–184. <https://www.gifted.uconn.edu/general/faculty/renzulli/Renzulli1978.pdf> Santos,

A., & Carvajal, L. (2025). El eco silenciado de las mujeres con TDAH y altas capacidades. El Norte de Castilla.

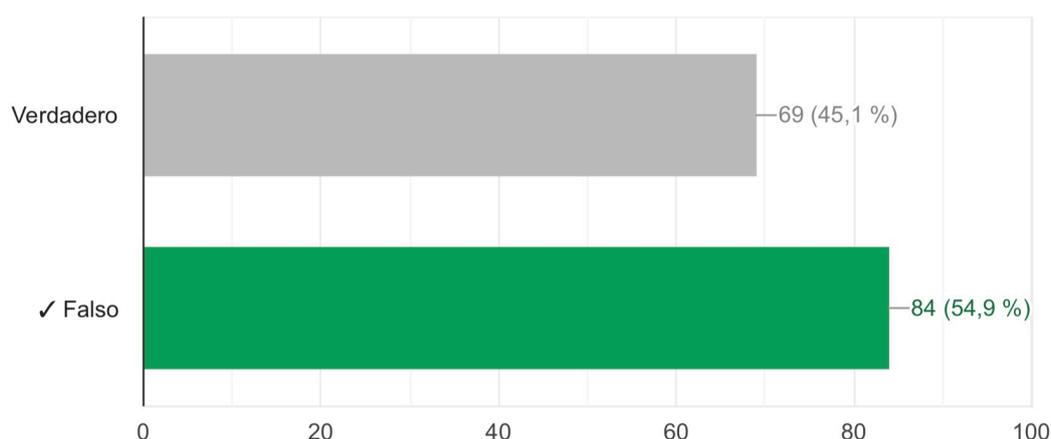
- Siaud-Facchin, J. (2016). ¿Demasiado inteligente para ser feliz?. Paidós.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling the gifted and talented. Denver: Love Publishing. Recuperado de <https://www.positivedisintegration.com/Silverman1993b.pdf>
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press. [<https://www.cambridge.org/core/books/beyond-iq/>]
- Terman, L. M. (1916). The measurement of intelligence. Boston: Houghton Mifflin. Recuperado de <https://archive.org/details/measurementofint008006mbp>
- Tourón, J. (2025). El modelo de desarrollo del talento de Francoys Gagné. Blog de Javier Tourón. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/>
- Virtus-Palacios, D., & Orozco-Gómez, M. L. (2025). DETECTA: Cribado de Altas Capacidades en Castilla y León. Anduli, Revista de Ciencias Sociales, 27, 45-60. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.03>

7 Anexos

7.1. Cuestionario

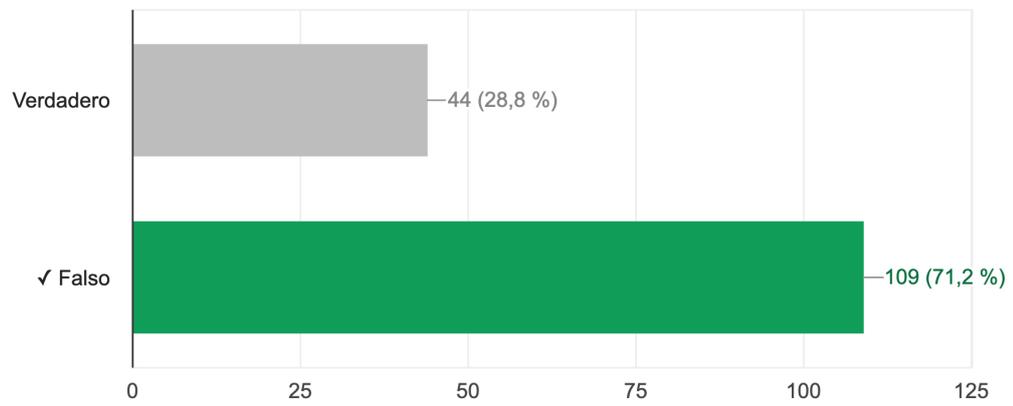
1. La alta capacidad intelectual es innata y estática. Por lo tanto, su desarrollo se produce de forma natural.

84 de 153 respuestas correctas



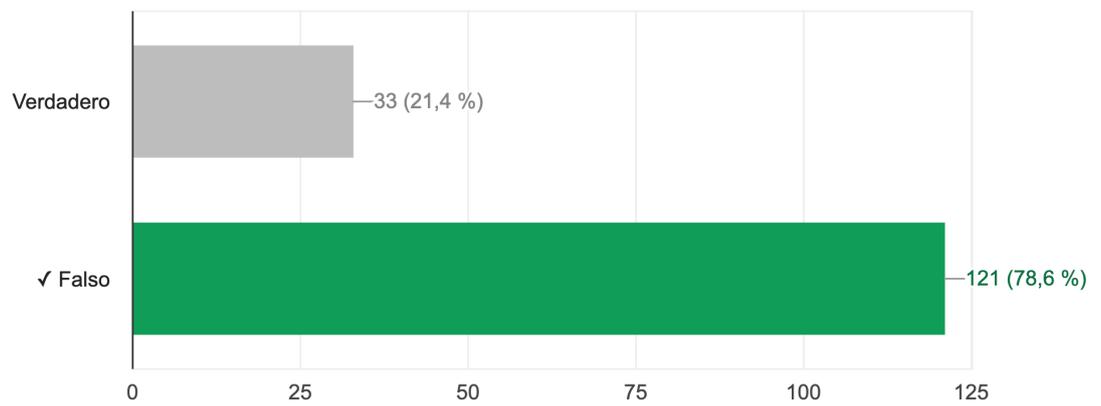
2. Suelen ser buenos en casi todas las áreas y pueden destacar en la materia que se propongan.

109 de 153 respuestas correctas



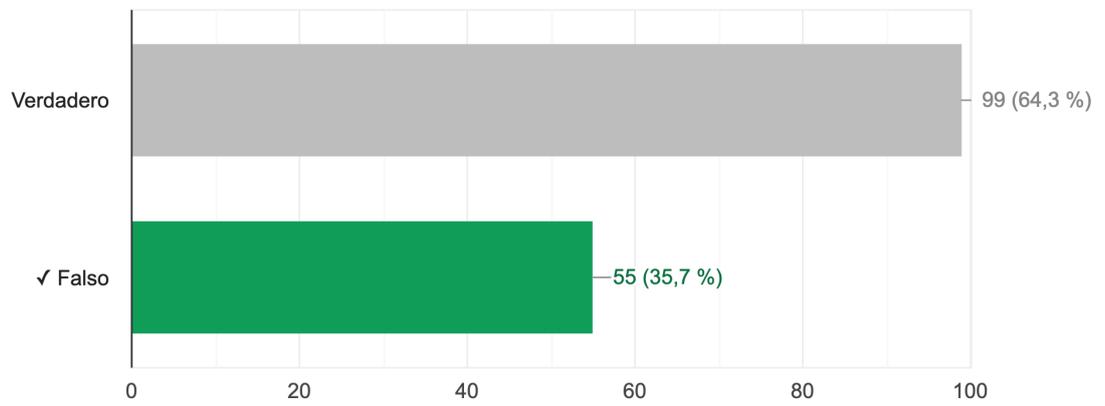
3. El alumnado con altas capacidades suele sacar las mejores notas en clase.

121 de 154 respuestas correctas



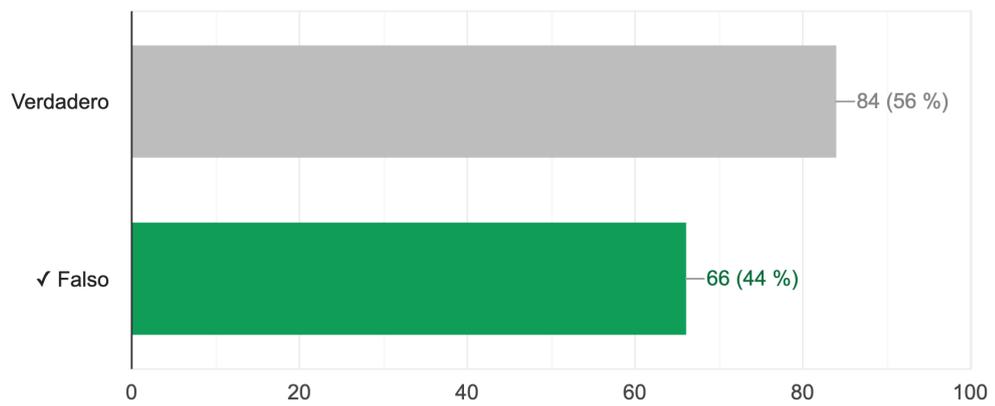
4. Les cuesta desarrollar habilidades sociales.

55 de 154 respuestas correctas



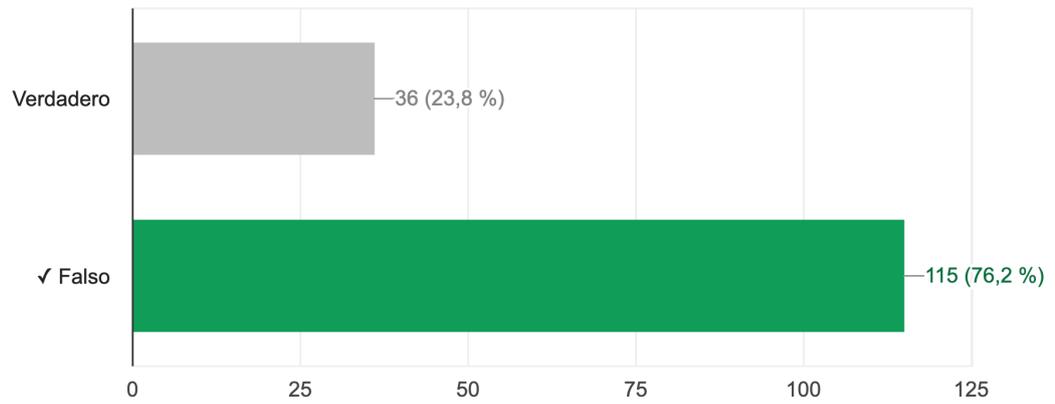
5. No existe una ley que les ampare.

66 de 150 respuestas correctas



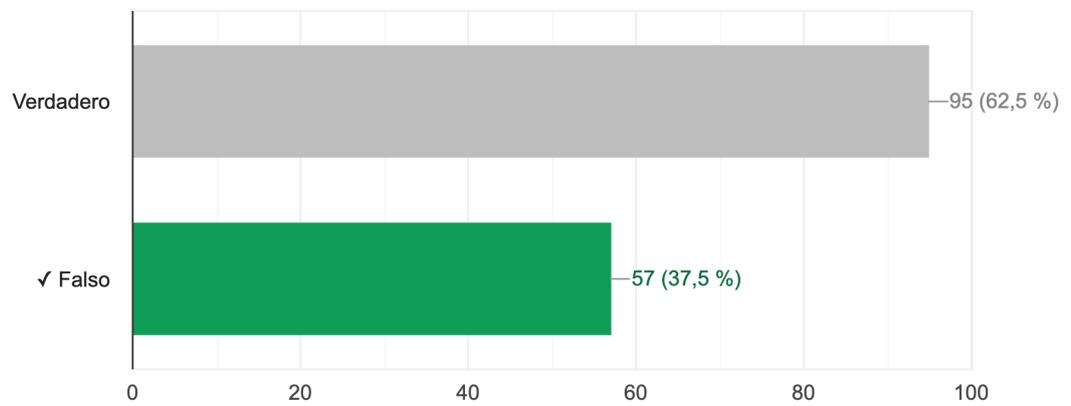
6. Un alto nivel socioeconómico contribuye a desarrollar altas capacidades.

115 de 151 respuestas correctas



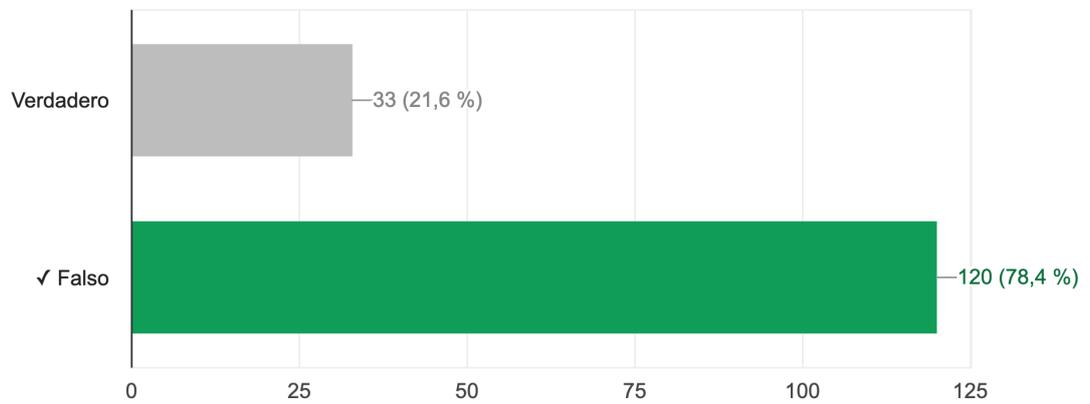
7. Para ser considerado persona de alta capacidad, se debe tener un CI de 130 o más.

57 de 152 respuestas correctas



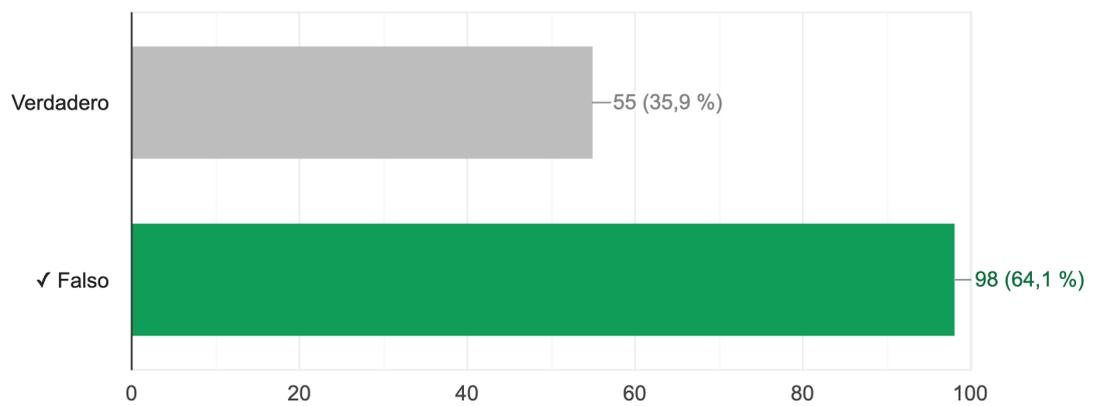
8. Tener altas capacidades es lo mismo que ser una persona superdotada.

120 de 153 respuestas correctas



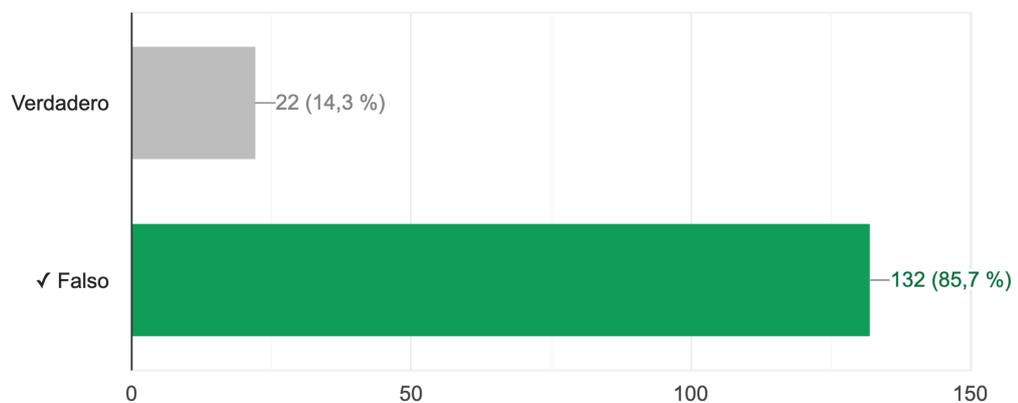
9. No sienten la necesidad de un grupo de iguales.

98 de 153 respuestas correctas



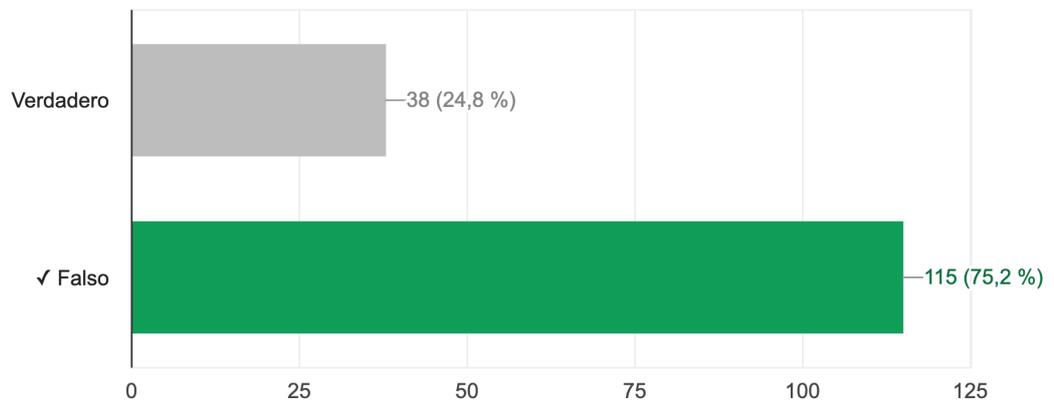
10. No suelen necesitar apoyo educativo especial.

132 de 154 respuestas correctas



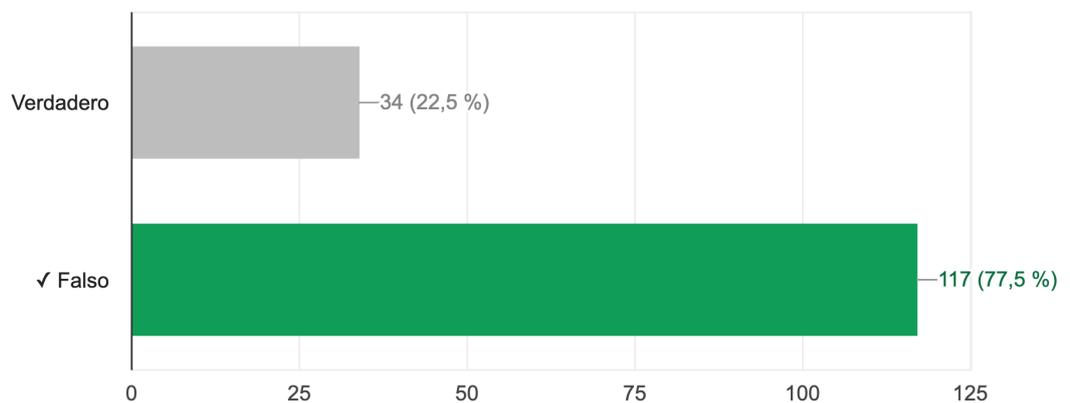
11. Suelen tener dificultades para desarrollarse en el deporte.

115 de 153 respuestas correctas



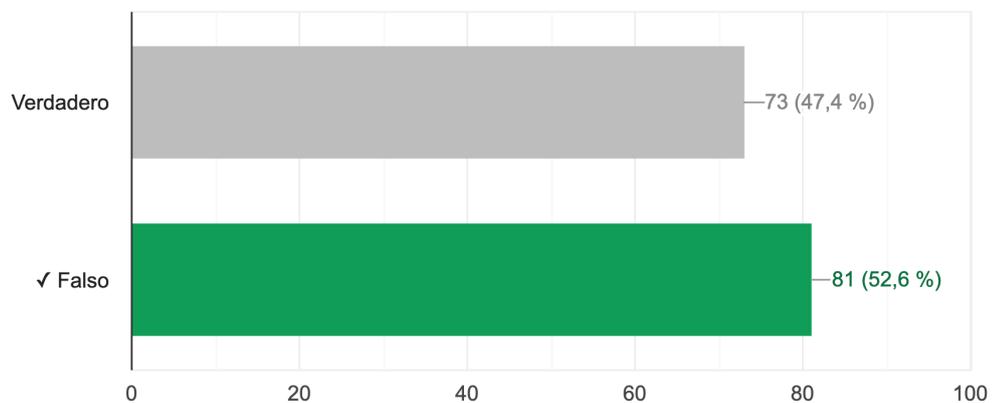
12. Existen más niños que niñas con AACC.

117 de 151 respuestas correctas



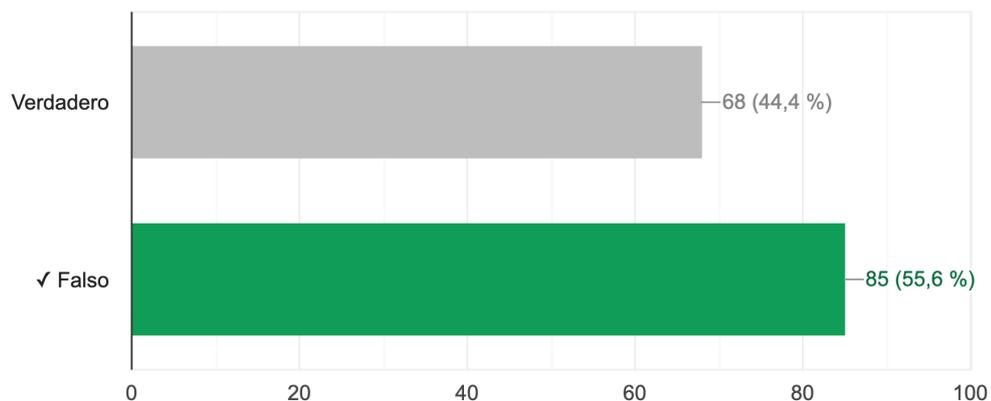
13. Las altas capacidades se suelen detectar en la infancia, difícilmente en la adolescencia o en la edad adulta.

81 de 154 respuestas correctas



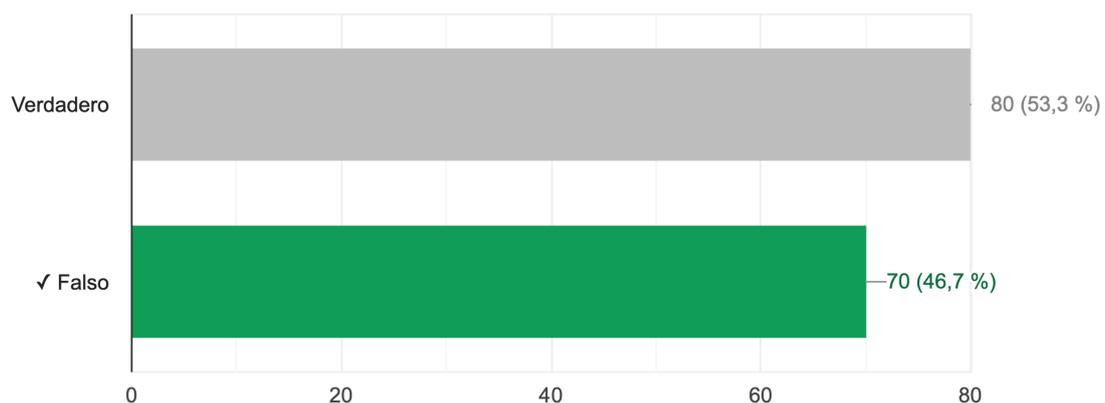
14. La mayoría aprenden a leer de manera autónoma antes de los 3 años.

85 de 153 respuestas correctas



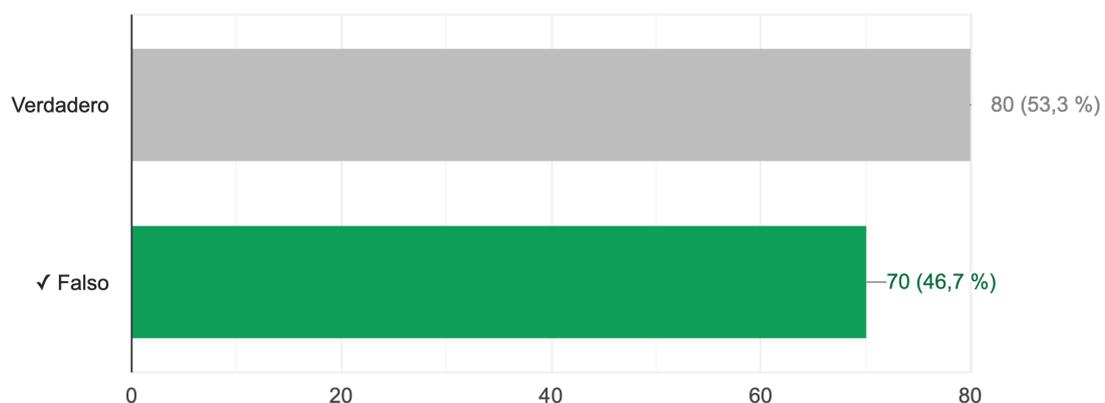
15. Suelen presentar intereses específicos, como la egiptología o la cosmología.

70 de 150 respuestas correctas



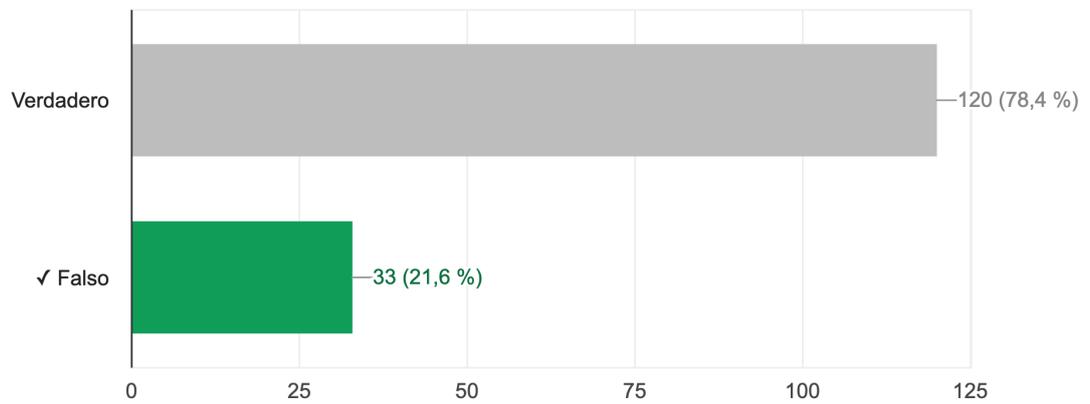
15. Suelen presentar intereses específicos, como la egiptología o la cosmología.

70 de 150 respuestas correctas



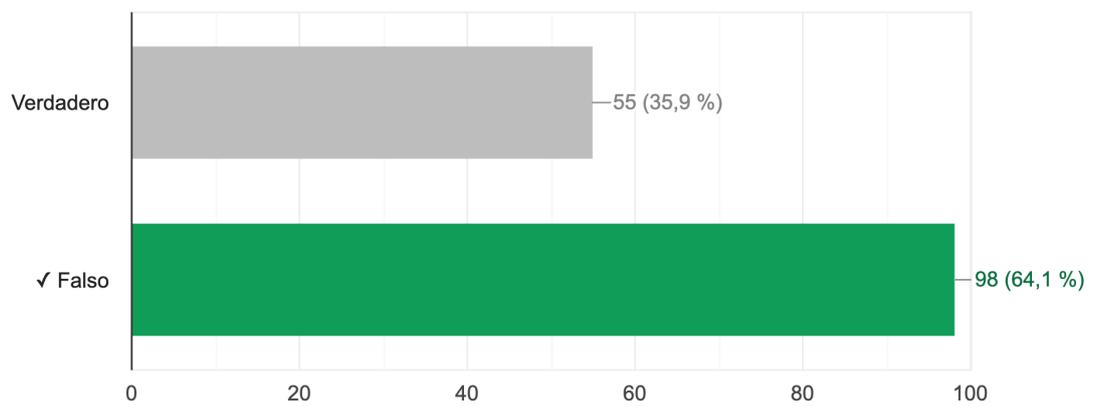
16. Solo un pequeño porcentaje de la población tiene altas capacidades.

33 de 153 respuestas correctas



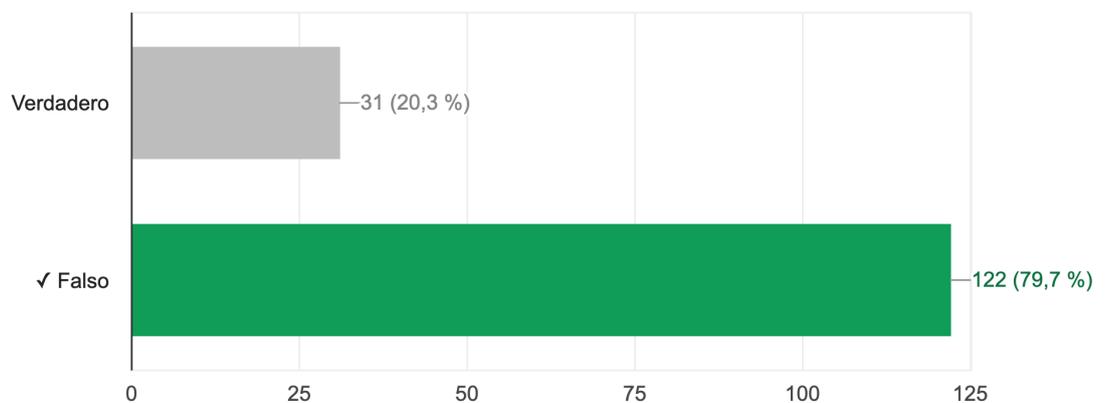
17. Las altas capacidades ayudan al éxito académico y profesional.

98 de 153 respuestas correctas



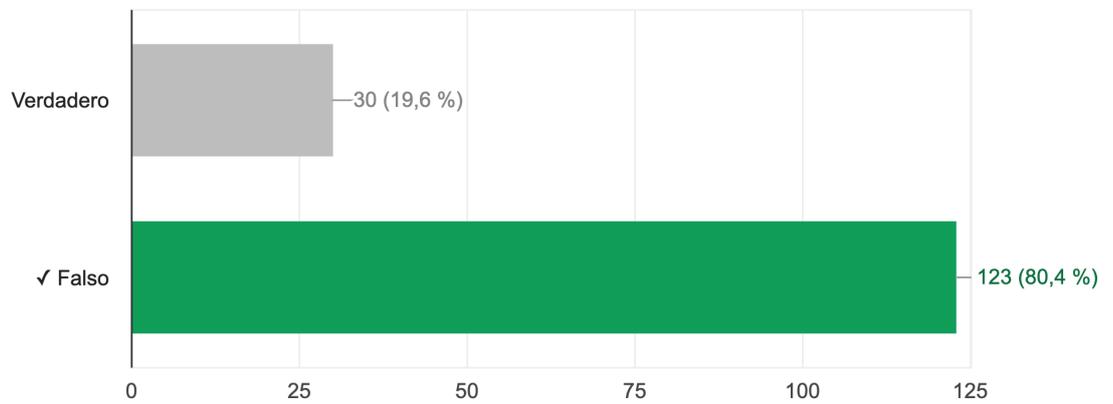
18. Forman un grupo homogéneo, con características comunes.

122 de 153 respuestas correctas



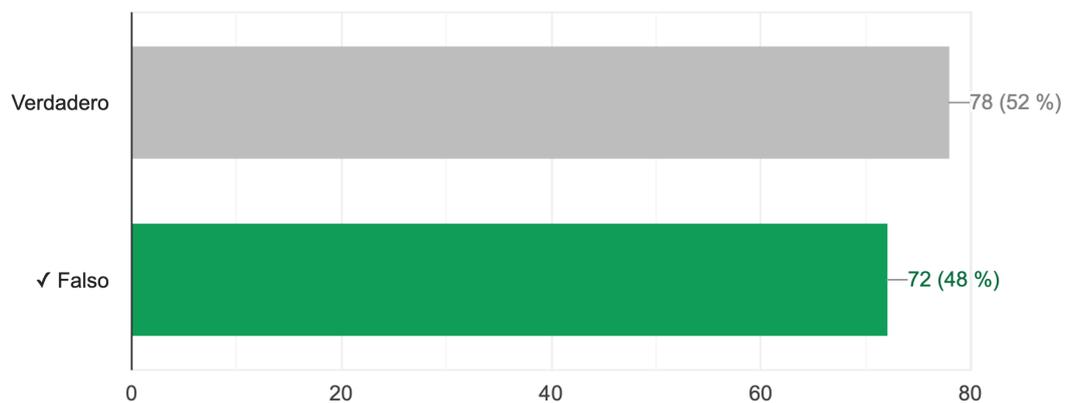
19. Suelen disfrutar de las tareas que se hacen en el colegio.

123 de 153 respuestas correctas



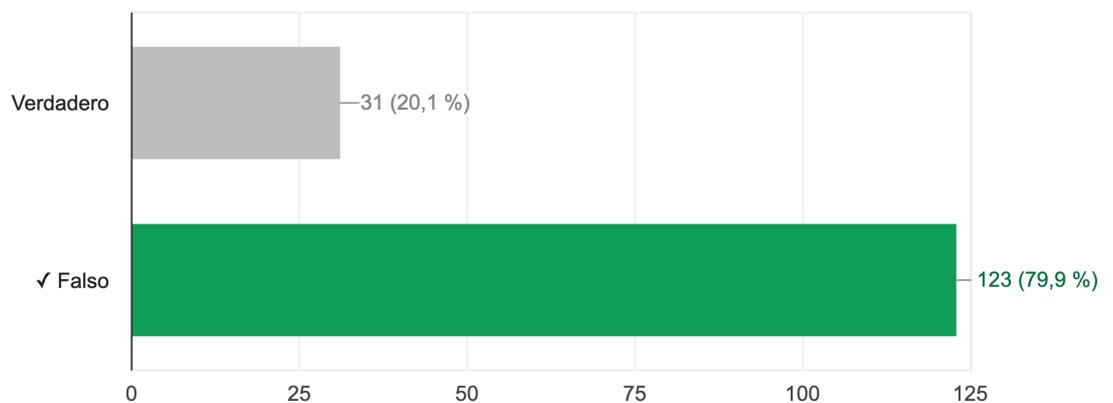
20. Si avanza al siguiente curso, será más propenso al rechazo del alumnado.

72 de 150 respuestas correctas



21. Brindar atención especial al alumnado con altas capacidades genera desigualdad.

123 de 154 respuestas correctas



7.2 Explicación a las afirmaciones del cuestionario

1. La alta capacidad intelectual es innata y estática. Por lo tanto, su desarrollo se produce de forma natural.

FALSO

Aunque hay una base genética para las altas capacidades, el contexto juega un papel fundamental en su desarrollo. Las capacidades pueden ser estimuladas o inhibidas en función de los factores educativos, emocionales y sociales. Según Renzulli (2005), el talento necesita oportunidades, motivación y creatividad para florecer. En otras palabras, no es suficiente tener un potencial: hay que cultivarlo.

2. Suelen ser buenos en casi todas las áreas y pueden destacar en la materia que se propongan.

FALSO

Las AACC no aseguran un alto rendimiento en todas las áreas. Muchas personas tienen talentos concretos (matemáticos, verbales, musicales, etc.) y no son necesariamente hábiles en todo. Además, las teorías más actuales y el modelo de perfiles múltiples de Gardner, reconocen la diversidad de capacidades cognitivas en el grupo de AACC.

3. El alumnado con altas capacidades suele sacar las mejores notas en clase.

FALSO

Gran número de alumnado con AACC no se encuentra estimulados en el aula, lo que puede conducir al bajo rendimiento, la desmotivación y el aburrimiento. A veces incluso se les diagnostica erróneamente TDAH debido a su inquietud. Los estudios demuestran que entre el 30 y el 50% de estos alumnos tienen un bajo rendimiento escolar (Jiménez & Martínez, 2009).

4. Les cuesta desarrollar habilidades sociales.

FALSO

No hay evidencias de que los AACC supongan dificultades de tipo social por sí mismos. Lo que sucede es que a veces estos estudiantes tienen niveles de conversación o intereses diferentes, y pueden sentirse aislados o poco comprendidos, sobre todo si no encuentran un entorno de iguales. Por ello, pueden desarrollar habilidades sociales como cualquier otra persona con los apoyos apropiados.

5. No existe una ley que les ampare.

FALSO

En numerosos países tienen leyes concretas. En España, por ejemplo, la LOMLOE considera al alumnado con AACC como estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), dando derecho a determinadas medidas: flexibilidad, enriquecimiento, aceleración, etc.

6. Un alto nivel socioeconómico contribuye a desarrollar altas capacidades.

FALSO

Tener un alto nivel socioeconómico no es generador de altas capacidades, aunque puede influir en la estimulación del talento y en la identificación. Las personas de entornos más desfavorecidos tienen menor acceso a recursos culturales y educativos y a las evaluaciones, haciendo invisible su potencial.

7. Para ser considerado persona de alta capacidad, se debe tener un CI de 130 o más.

FALSO

Hoy en día se reconoce que el CI no lo es un todo. El $CI \geq 130$ es un criterio clásico y modelos como el de Castelló o Renzulli definen la AACC como una combinación de capacidades intelectuales, compromiso con la tarea y creatividad, sin llegar a limitarse a una cifra.

8. Tener altas capacidades es lo mismo que ser una persona superdotada.

FALSO

La superdotación es una de las categorías dentro de las altas capacidades. Existen también el talento simple, talento complejo, y otros perfiles. Por eso, no todos los estudiantes con AACC son superdotados, pero sí todos precisan atención personalizada.

9. No sienten la necesidad de un grupo de iguales.

FALSO

Como cualquier ser humano, los niños con AACC necesitan formar parte de un grupo en el que se sientan entendidos. Diversos estudios explican que el contacto con iguales mejora su motivación, autoestima y habilidades sociales.

10. No suelen necesitar apoyo educativo especial.

FALSO

El hecho de que el alumnado tenga capacidades superiores a la media no significa que pueda valerse por sí mismo en el entorno académico. Si no se abordan sus necesidades particulares, puede haber aburrimiento, desmotivación y frustración. La atención diferenciada es un derecho en educación.

11. Suelen tener dificultades para desarrollarse en el deporte.

FALSO

No hay una correlación directa entre las capacidades físicas y la AACC. Algunas personas con AACC pueden sobresalir en áreas motrices o físicas, pero otros no. Las capacidades físicas y intelectuales no están forzosamente relacionadas.

12. Existen más niños que niñas con AACC.

FALSO

Las investigaciones señalan que la proporción entre sexos es similar, pero las niñas suelen estar poco detectadas debido a los prejuicios sexistas, la autoexigencia y la inclinación a pasar inadvertidas para integrarse socialmente.

13. Las altas capacidades se suelen detectar en la infancia, difícilmente en la adolescencia o en la edad adulta.

FALSO

Aunque lo idóneo es la detección temprana, la AACC puede identificarse en cualquier momento de la vida, incluso en la edad adulta. Hay personas adultas que son conscientes de su condición al acompañar a sus hijos o hijas a procesos de valoración.

14. La mayoría aprenden a leer de manera autónoma antes de los 3 años.

FALSO

Es verdad que algunos niños con AACC llegan a aprender a leer antes que la media, pero no todos lo consiguen. No es un criterio obligatorio ni universal. Existen varios caminos para desarrollar el talento.

15. Suelen presentar intereses específicos, como la egiptología o la cosmología.

FALSO

Es cierto que muchos tienen intereses muy profundos en temas poco comunes, pero no es una característica que puede generalizarse a todos. Los hay que tienen intereses muy diversos o similares a los del resto.

16. Solo un pequeño porcentaje de la población tiene altas capacidades.

FALSO

Eso va a depender de diversos criterios. Si se toma un CI >130, se valora en un 2%. Pero si se aplica un modelo como el de los talentos múltiples, se habla de hasta un 10% o más. Las cifras reales están infravaloradas.

17. Las altas capacidades ayudan al éxito académico y profesional.

FALSO

El éxito dependerá de varios factores: las oportunidades, el entorno, las habilidades sociales, la autoestima, etc. Numerosas personas con AACC no tienen éxito escolar si no están debidamente atendidas. Hay que orientar y acompañar el talento.

18. Forman un grupo homogéneo, con características comunes.

FALSO

Las personas con AACC son diversas entre sí. Presentan perfiles muy diferentes: artísticos, verbales, creativos, matemáticos, emocionales, etc. Por ello, la atención educativa debe ser personalizada.

19. Suelen disfrutar de las tareas que se hacen en el colegio.

FALSO

A menudo se sienten aburridos si el currículo no está adaptado a su nivel de competencia. No se divierten con tareas repetitivas o poco estimulantes, y pueden llegar a desengancharse del sistema educativo.

20. Si avanza al siguiente curso, será más propenso al rechazo del alumnado.

FALSO

La aceleración educativa (flexibilización) está respaldada por estudios que muestran resultados académicos, emocionales y sociales positivos, siempre que vaya acompañada. No está vinculada necesariamente al rechazo social.

21. Brindar atención especial al alumnado con altas capacidades genera desigualdad.

FALSO

La atención personalizada a las necesidades de aprendizaje es un principio de equidad, no de desigualdad. Proporcionar a cada estudiante lo que realmente necesita no debe ser un privilegio, sino justicia educativa.