



**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN  
EN MÚSICA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

***DETECCIÓN TEMPRANA E INTERVENCIÓN  
EDUCATIVA EN ALUMNOS CON ALTAS  
CAPACIDADES***



**AUTORA:** Paula Ingelmo Nieva

**TUTOR ACADÉMICO:** José María Arribas  
Estebarranz

### **Resumen**

Los niños y niñas conceptuados como “alumnos con altas capacidades” son considerados, al amparo de la ley, como “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y, por lo tanto, a tenor de dicha ley “requieren una atención educativa diferente a la ordinaria para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales”.

Se requiere para ello, al igual que con cualquier otro alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, dos actuaciones fundamentales: una detección temprana y una intervención inmediata. El proyecto que proponemos en este trabajo, además de abordar la cuestión desde un punto de vista teórico, versa precisamente sobre esas dos cuestiones. Pretendemos concienciar y sensibilizar a padres y profesores sobre esta realidad, a la vez que ofrecer un instrumento útil para la práctica docente.

### **Palabras clave**

Altas capacidades, superdotado, talento, precocidad, detección temprana, evaluación, intervención, educación primaria.

### **Abstract**

Children classified as "highly able pupils" are considered, under the law, as "pupils with specific educational support needs" and, therefore, according to the law, "they require educational attention different from the ordinary one so that they can achieve the maximum possible development of their personal abilities".

In order to achieve this, as with any other pupils with specific educational support needs, two fundamental actions are required: early detection and immediate intervention. The project we propose in this paper, in addition to addressing the issue from a theoretical point of view, deals precisely with these two issues. We aim to raise awareness and sensitise parents and teachers to this reality, while at the same time offering a useful tool for teaching practice.

### **Key words**

High capacities, exceptionally gifted, talent, precocity, early detection, evaluation, intervention, elementary education.

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Justificación.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Objetivos.....</b>	<b>8</b>
3.1. Objetivos académicos.....	8
3.2. Objetivos de la investigación.....	9
<b>4. Marco teórico.....</b>	<b>9</b>
4.1. Concepto de Atención a la Diversidad.....	9
4.2. Concepto y clasificación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.....	10
4.3. Concepto de inteligencia y clasificación.....	11
4.4. Definición y clasificación de alumnos con altas capacidades.....	12
4.5. Tipología del alumnado con altas capacidades.....	14
4.6. Principales características del alumnado con altas capacidades.....	15
4.7. Disincronía.....	18
4.8. Asociaciones de altas capacidades.....	19
4.9. Mitos sobre las altas capacidades.....	20
4.10. La vivencia personal de los niños con altas capacidades y sus familias.....	21
<b>5. Propuesta de intervención en el aula con alumnos con altas cpacidades. protocolo de actuación .....</b>	<b>22</b>
<b>5.1. Detección temprana .....</b>	<b>23</b>
5.1.1. Detección temprana de las altas capacidades .....	23
5.1.2. Papel fundamental del maestro en la detección temprana.....	23
5.1.3. Screening .....	24
<b>5.2. Evaluación psicopedagógica .....</b>	<b>25</b>
5.2.1. Instrumentos de detección y evaluación.....	25
5.2.2. El infradiagnóstico y su problemática .....	26
<b>5.3. Intervención .....</b>	<b>27</b>
5.3.1. Principios generales de actuación frente a los alumnos con altas capacidades..	27
5.3.2. Métodos concretos de actuación .....	28
5.3.3. Educación musical y altas capacidades.....	28
5.3.4. Programa de enriquecimiento curricular .....	29
5.3.5. Aceleración o flexibilización.....	30
5.3.6. Actividades extraescolares.....	32

5.3.7. Propuesta de actividades –inclusivas- de enriquecimiento curricular para trabajar con alumnos con altas capacidades por ciclos .....	32
<b>6. Conclusiones, potencialidades y limitaciones.....</b>	<b>43</b>
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>45</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>48</b>
Anexo I.....	48
Anexo II.....	52

## Índice de tablas y figuras

<b>Tabla 1.</b> <i>Clasificación de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo</i> .....	10
<b>Figura 1.</b> <i>Superdotación</i> .....	13
<b>Tabla 2.</b> <i>Estudios socioemocionales en alumnos con altas capacidades</i> .....	16
<b>Tabla 3.</b> <i>Mitos generales de las altas capacidades</i> .....	21
<b>Tabla 4.</b> <i>Mitos en el entorno escolar de las altas capacidades</i> .....	21
<b>Tabla 5.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Monedas en grupo</i> .....	32
<b>Tabla 6.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Las sumas del Antiguo Egipto</i> .....	33
<b>Tabla 7.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: La portada dibujada</i> .....	34
<b>Tabla 8.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Un cuento a tu manera</i> .....	35
<b>Tabla 9.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Sudokus</i> .....	36
<b>Tabla 10.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Kahoot</i> .....	37
<b>Tabla 11.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Ensalada de cuentos</i> .....	38
<b>Tabla 12.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Poema Blackout</i> .....	38
<b>Tabla 13.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Dibujo de figuras geométricas con regla y compás</i> .....	39
<b>Tabla 14.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Profesores por un rato</i> .....	40
<b>Tabla 15.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Cuento teatralizado</i> .....	41
<b>Tabla 16.</b> <i>Actividad de enriquecimiento curricular: Cuento desde otra perspectiva</i> .....	42

## **1. Introducción**

*Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.*

*Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar [...] altas capacidades intelectuales, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.» (Art. 71.1,2 LOMLOE)*

El presente trabajo de investigación versa sobre los alumnos con altas capacidades, su diagnóstica e intervención. Es complicado como veremos a lo largo del mismo delimitar qué es eso de la inteligencia y más aún clasificar a los alumnos en función de dicho constructo; por ello agruparemos bajo el genérico epígrafe de “altas capacidades” a todos aquellos niños que de una u otra manera presentan un coeficiente intelectual y un desarrollo en una o varias áreas, significativamente superior a la media, sabiendo que dicha denominación acoge conceptos tan variados como: precocidad intelectual, superdotación, talento sencillo y múltiple... No obstante, todos ellos son considerados “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y en función de dicha definición son alumnos que requieren una atención distinta a la ordinaria para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades.

La escuela ha de ser un espacio inclusivo e integrador que tiene, por ley, la obligación de desarrollar al máximo todas las capacidades de cada uno de los niños a ella encomendados; sin embargo la realidad con frecuencia y por desgracia suele ser otra; por múltiples razones no cumple con esa misión fundamental y no de los caos en los que más se observa esta deficiencia es con los niños y niñas con altas capacidades; existe un problema grave de infradiagnóstico, del que se deriva, en consecuencia, la desatención existente.

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, durante el curso 2021-2022, el número de alumnos, cursando Educación Primaria y Secundaria, diagnosticados con altas capacidades ascendía a 46.238.

Teniendo en cuenta que el número total de niños escolarizados y contabilizados por la administración pública durante el pasado curso era de 4.850.661 (2.795.491 en Educación Primaria, 2.055.170 en Educación Secundaria), el porcentaje de alumnos con altas capacidades representa el 0,9 % del total.

Habitualmente, se piensa que un niño que tenga una capacidad intelectual superior a la media es un “problema menor”, ya que tiene mejores aptitudes que el resto para desarrollarse. Sin embargo, muy lejos de la realidad, las altas capacidades son un verdadero reto para la comunidad educativa.

Existe mucho desconocimiento hoy día en el ámbito de las altas capacidades, la superdotación o el talento, al igual que el fatal desenlace que pueden tener a nivel académico estos brillantes niños. Tejera, J. P., del Rosal, Á. B., y Naveiras, E. R. (2017), exponen en la Revista de talento, inteligencia y creatividad, que la ignorancia de la población se debe al intenso debate existente

a nivel científico entre diversos términos y definiciones, que además generan falsos mitos influyendo en la percepción, diagnóstico e intervención educativa de estos niños.

El marco legislativo reconoce las altas capacidades como una necesidad específica de apoyo educativo, y como tal deben ser abordadas desde el aula. Los maestros deben contar no solo con la preparación si no con los recursos pertinentes para la adaptación e integración de estos niños en el sistema educativo. Los autores de *Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades*, Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pianda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González L. y Vázquez, A. (2010), lo entienden de la misma manera:

*Los alumnos con altas capacidades intelectuales, como alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo, requieren una respuesta educativa diferente y diferenciada. Esta respuesta consiste en proporcionar provisiones educativas que respondan a su diversidad, en el uso y manejo de conocimientos, recursos, habilidades, ritmo de aprendizaje, intereses y motivaciones.*

Nuestra propuesta de intervención, pretende, precisamente, paliar de algún modo esta deficiencia; por un lado, procurando un mayor conocimiento y sensibilización sobre este tipo de alumnos que destierre el desconocimiento y los tópicos existentes al respecto y por otro, dotando a los padres y maestros de un instrumento que ayude a la identificación lo más temprana de sus capacidades y a la consecuente intervención desde las múltiples posibilidades pedagógica y legales que se nos brindan.

## **2. Justificación**

A lo largo de los años como alumna de Magisterio en Educación Primaria, he cursado diferentes asignaturas sobre la atención a la diversidad y atención psicopedagógica. He realizado un recorrido sobre múltiples trastornos y limitaciones que como docentes encontraremos en el aula: Síndrome de Down, discapacidad visual, discapacidad auditiva, dislexia, déficit de atención, hiperactividad, autismo, etc. Sin embargo, las altas capacidades han sido una gran incógnita a lo largo de toda la formación profesional universitaria.

*En la actualidad existe un vacío dentro del sistema educativo que repercute en los niños con altas capacidades intelectuales. Este vacío puede deberse al desconocimiento del personal docente sobre cómo afrontar situaciones dentro del aula en donde se encuentre con este tipo de alumnado que presenta esta necesidad educativa, así como la falta de herramientas y técnicas que necesita el profesorado para el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes en esta condición.* (Higueras-Rodríguez, 2017)

En su gran mayoría, el alumnado que presenta trastornos, viene descrito en la cartilla de presentación, es decir, cuando el alumno se matricula en el centro, la familia entrega un diagnóstico, ya que se realiza durante los primeros años de vida, muchas veces antes de la escolarización en Educación Infantil, como puede ser el caso del Síndrome de Down, discapacidad visual, auditiva, Síndrome de Rett, etc. Si bien, es cierto que hay otras muchas deficiencias que como docentes debemos detectar, tales como la hiperactividad o trastorno

negativista desafiante, entre otros. Como comentaba anteriormente, la formación que se nos ofrece a los estudiantes en este aspecto es amplia y de calidad, pudiendo realizar una muy buena labor, a excepción de las altas capacidades, ámbito en el que creo existen muchas carencias.

La elección de este tema, *detección temprana e intervención en alumnos con altas capacidades*, se debe única y exclusivamente a la necesidad de encontrar respuestas sobre un tema tan complejo, desconocido y a la vez tan importante, como lo son las altas capacidades.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivos académicos**

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

### **3.2. Objetivos de la investigación**

El **objetivo general** de esta investigación es informar y formar a cuantos están en relación con niños con altas capacidades, especialmente a los maestros, con el fin de concienciarles y sensibilizarlos acerca de la consideración de estos alumnos como “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y lo que ello conlleva.

Entre los **objetivos específicos** cabe destacar:

- Proporcionar una información contrastada acerca del concepto de altas capacidades y su clasificación.
- Concienciar y sensibilizar a los padres y maestros de las necesidades educativas que presentan los niños con altas capacidades.
- Informar a los padres y maestros de la importancia de una detección precoz, un diagnóstico acertado y una buena intervención inmediata.
- Proporcionar a los maestros un instrumento que les facilite la detección temprana así como una serie de actividades de enriquecimiento curricular para aplicar en el aula de forma inclusiva.

## **4. Marco teórico**

### **4.1. Concepto de Atención a la Diversidad**

El concepto de Atención a la Diversidad indica que cada alumno tiene unas necesidades individuales y específicas de aprendizaje, que desde la escuela, deben ser abordadas para lograr el desarrollo íntegro y pleno de cada uno de los alumnos.

Con el paso de los años, la educación ha sido marcada por varias leyes educativas que han sustentado la educación de nuestro país. La Atención a la Diversidad, ha ido evolucionando en terminología y contenido en cada una de ellas.

La LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ya contemplaba la Atención a la Diversidad en el Capítulo V “De la educación especial” (artículos 36 y 37) manifestando que aquellos alumnos que presentasen necesidades educativas específicas, serían regidos por los mismos principios de normalización e integración.

Actualmente, la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que la Atención a la Diversidad no debe ser entendida como una medida excepcional, si no como la herramienta que permita adaptarse a cada uno de los niños, sea cual sea su circunstancia (artículo 3)

*Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.*

#### 4.2. Concepto y clasificación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Como señalábamos en la introducción, la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, define a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) como *aquellos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar [...] altas capacidades intelectuales, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*» (Art. 71.1,2. LOMLOE). La clasificación que podemos establecer de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo es la siguiente:

**Tabla 1**

*Clasificación de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.*

LOMLOE		DESCRIPCIÓN ALUMNADO
<b>ACNEES</b>	DISCAPACIDAD SENSORIAL	Presentan alteración en los órganos sensoriales: ojos/vista. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ceguera</li> <li>- Baja visión</li> </ul> Presentan alteración en los órganos sensoriales: oído. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sordera</li> <li>- Hipoacusia</li> </ul>
	DISCAPACIDAD INTELLECTUAL	Presentan un funcionamiento intelectual inferior a la media. Dificultad de aprendizaje, comunicación, razonamiento, etc. Diferentes grados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leve</li> <li>- Moderada</li> <li>- Grave</li> <li>- Profunda</li> </ul>
	DISCAPACIDAD FÍSICA	Presentan una disminución de la capacidad de movimiento. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesiones de origen cerebral o medular</li> <li>- Trastornos neuromusculares</li> </ul>
	TRANSTORNOS GRAVES DE CONDUCTA	Presentan problemas conductuales cuando el trastorno afecta al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastorno negativista desafiante</li> <li>- Trastorno disocial</li> </ul>
	TRANSTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	Presentan criterios de diagnóstico del DSM-V. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autismo</li> <li>- Síndrome de Rett</li> <li>- Asperger</li> </ul>
	OTROS TRASTORNOS MENTALES	Trastornos graves de personalidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anorexia</li> <li>- Depresión</li> <li>- Esquizofrenia</li> <li>- Trastorno bipolar</li> </ul>
	<b>ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES</b>	SOBREDOTACIÓN
TALENTO SIMPLE		Sobre el percentil 95 en un área (de cada 100 niños, supera a 95 en un área específica)
TALENTO COMPLEJO		Sobre el percentil 85 en dos o más áreas (de cada 100 niños, supera a 85 en dos o más áreas específicas)

<b>TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN</b>		Presentan dificultad en la adquisición del lenguaje y dificultad en la comunicación. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastorno simple del lenguaje</li> <li>- TEL (Trastorno Específico del Lenguaje)</li> <li>- Afasia</li> </ul>
<b>TRASTORNOS DE ATENCIÓN O DE APRENDIZAJE</b>	TEA	Presentan dificultades significativas de atención. <ul style="list-style-type: none"> <li>- TDAH (impulsividad, hiperactividad, ambas)</li> </ul> Presentan dificultades significativas en la adquisición y uso de las diferentes competencias: habla, lectura, escritura, razonamiento matemático. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dislexia</li> <li>- Discalculia</li> <li>- Disgrafía</li> </ul> Aunque presentan una capacidad intelectual dentro de los niveles psicométricos normales, su rendimiento es inferior a la media.
<b>RETRASO MADURATIVO</b>		Presentan una evolución inferior en la adquisición de capacidades en comparación al resto de niños de su edad.
<b>INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO</b>	INTEGRACIÓN TARDÍA	Alumnos inmigrantes o que han sido escolarizados más tarde por cualquier causa personal y/ familiar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desfase curricular</li> </ul>
<b>VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA</b>	DIVERSAS CONDICIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minorías étnicas. Situación social y familiar desfavorable</li> <li>- Alumnos bajo situaciones de riesgo socio-familiares y en protección del menor</li> <li>- Alumnado itinerante</li> </ul>
<b>CONDICIONES PERSONALES O HISTORIA ESCOLAR</b>	DIVERSAS CONDICIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermedades de larga duración</li> <li>- Hospitalización</li> </ul>
<b>DESCONOCIMIENTO GRAVE DE LA LENGUA DE APRENDIZAJE</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos inmigrantes</li> </ul>

Basado en: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

### **4.3. Concepto de inteligencia y clasificación**

La inteligencia es un término relacionado con las altas capacidades. Habitualmente nos referimos a estas personas como inteligentes, pero ¿qué es realmente la inteligencia?

Howard Gardner (1983) establece la teoría más conocida sobre la inteligencia, Teoría de las Inteligencias Múltiples. Hasta el momento el concepto de inteligencia estaba íntegramente relacionado con las capacidades lingüísticas y lógicas, dejando de lado el resto de aptitudes y habilidades que una persona puede llegar a poseer.

En 1999, Gardner modificó su teoría ampliando los conceptos y manteniendo la esencia de la investigación.

Tal y como exponen Mérida J. A. y Jorge M. L. (2007), Gardner reformuló el concepto o definición de inteligencia como: «*Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura*»

Gardner estimó que la inteligencia no se podía definir como la habilidad de responder a un determinado test que cuantificase los coeficientes intelectuales, si no como las diferentes habilidades para resolver problemas en un contexto determinado. Y desde esta idea nace la concepción de inteligencia como las Inteligencias Múltiples.

Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., y Brizuela, B. (1999), definen las Inteligencias Múltiples que Gardner consideró en su Teoría.

- **Inteligencia lingüística.** Capacidad de usar eficazmente las palabras, manejo adecuado de la semántica, sintaxis, significados, fonética y pragmática. Esta inteligencia es común en periodistas, escritores y políticos.
- **Inteligencia lógico-matemática.** Capacidad para utilizar los números eficazmente. Razonamiento abstracto y concreto y capacidad de resolución de problemas matemáticos. Esta inteligencia está presente en científicos, informáticos e ingenieros.
- **Inteligencia espacial.** Capacidad de visualizar el espacio, relaciones entre elementos, color y forma, representar ideas visuales o gráficas. Esta inteligencia la presentan arquitectos, pintores, jugadores de ajedrez.
- **Inteligencia cinético-corporal.** Capacidad para dominar el propio cuerpo y expresarse a través de él. Habilidades propias motrices como el equilibrio, fuerza, flexibilidad. Esta inteligencia la presentan deportistas, actores o artesanos.
- **Inteligencia musical.** Capacidad de entender, sentir y discriminar las diferentes formas musicales. Funciones vinculadas al ritmo. Esta inteligencia la presentan compositores, intérpretes, críticos musicales.
- **Inteligencia interpersonal.** Capacidad de empatizar con los demás, distinguir y percibir estados de ánimo, intenciones y motivaciones ajenas. Análisis del lenguaje no verbal. Esta inteligencia es propia de personas que trabaja con grupos numerosos, así como profesores, trabajador de asuntos sociales.
- **Inteligencia intrapersonal.** Capacidad de autoconocimiento y gestión de emociones y sentimientos. Autoconcepto y autoestima. Esta inteligencia es presentada por psicólogos y pedagogos.
- **Inteligencia naturalista.** Capacidad de relacionarse con el entorno natural. Conocer y clasificar las especies de fauna y flora estableciendo relaciones con ellos. Esta inteligencia es propia de ganaderos, apicultores, veterinarios.

#### **4.4. Definición y clasificación de alumnos con altas capacidades**

Habitualmente escuchamos términos como niño con altas capacidades, superdotado o cociente intelectual entre otros, sin embargo es una realidad difícil de definir incluso para la comunidad científica. Por otro lado, es imperativo destacar que no existe un único perfil de altas capacidades, es necesario estudiar las aptitudes de cada persona para conocer sus aspectos

destacables. Es importante diferenciar entre algunos de estos términos para adentrarnos en el mundo de las altas capacidades.

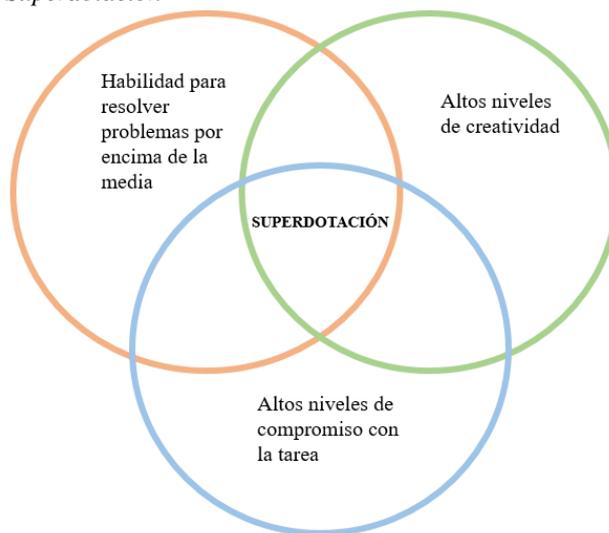
El término superdotado alude a aquellos alumnos cuyo rendimiento intelectual es superior en numerosos aspectos destacables.

Según Ovalles A. (2017), han sido muchos los autores que se han referido a la superdotación aportando grandes y numerosas herramientas para la evaluación de la inteligencia. William Stern, conocido por establecer el criterio base de las puntuaciones de Coeficiente Intelectual en 1912 o Lewis Terman por la famosa escala de Binet-Simon en 1916.

Sin embargo tenemos que reconocer a Joseph S. Renzulli como uno de los mayores investigadores de la superdotación. Gracias a sus aportaciones, el Modelo de los tres anillos de Renzulli (1977-1994), nos ofrece más información y detalla las características principales en una persona superdotada.

En contraposición de lo que se había estudiado hasta el momento, Renzulli expone que no se puede adjudicar la superdotación o altas capacidades a un número como el Cociente Intelectual. Su modelo establece que una persona con altas capacidades es aquella que presenta habilidades para resolver problemas por encima de la media, altos niveles de creatividad y altos niveles de compromiso con la tarea.

**Figura 1**  
*Superdotación*



Basado en Ovalles A. (2017).

Otro término a contemplar es el talento. Este es el conjunto de habilidades y destrezas específicas que permiten al sujeto tener control dentro de un área concreta. Un alumno talentoso en un área puede no serlo en otra.

Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., Miguel A., Moruna P., Moya A., Rodríguez G., Ruiz V., Sánchez M., Torrego Y., Varas M., Vega S. y Zariquiey, F. (2011). especifican y profundizan en los diferentes talentos existentes:

- **Talento académico.** Los alumnos que aprenden a un ritmo rápido los diferentes contenidos de las diferentes áreas presentes en el currículo. Aquellos que presentan el talento académico son usualmente confundidos como alumnos superdotados.
- **Talento matemático.** Los alumnos destacan en ciertas aptitudes como el razonamiento lógico-matemático, analítico e inteligencia espacial y visual. Además tienen una gran habilidad para el aprendizaje de matemáticas.
- **Talento motriz.** Los alumnos muestran unas habilidades físicas como la coordinación o la agilidad, entre otros.
- **Talento verbal.** Los alumnos poseen las aptitudes relacionadas con el lenguaje. Comprensión, expresión, dominio de un amplio vocabulario, lectura y escritura.
- **Talento social.** Los alumnos destacan en aptitudes de interacción social. Adoptan roles activos en los grupos, tendiendo a liderarlos. Organizan, diseñan y planifican actividades.
- **Talento artístico.** Los alumnos destacan en aquellas tareas de artes plásticas: dibujo, pintura, etc. Disfrutan haciendo sus producciones y dedican mucho tiempo en realizar este tipo de tareas.
- **Talento musical.** Los alumnos poseen una capacidad elevada para aprender la música. Además de mostrar interés por las tareas y explicaciones pertinentes, tienen una muy buena percepción musical.

La precocidad también es un término que se debe tener en cuenta. Ortega Cotarelo, A. (2019) señala que un niño precoz presenta un ritmo de desarrollo y aprendizaje que sobresale comparado con el resto de niños de su edad. El autor afirma que esto sucede porque los niños precoces tienen mayores recursos intelectuales que sus compañeros. Del mismo modo, aclara que al alcanzar su maduración cognitiva, su capacidad intelectual puede ser igual a la del resto de niños de su edad, por tanto la precocidad es un indicador a temprana edad de las altas capacidades, pero no asegura que el sujeto presente superdotación o talento.

Desde otra perspectiva Gálvez J. M. (2000), añade que la mayoría de alumnos superdotados, a su vez fueron precoces, pero afirma que no existe una evidencia científica entre precocidad e inteligencia, es decir, no hay una relación directa que determine que a más precocidad, mayor inteligencia.

En definitiva, tanto un niño que presente superdotación como otro que sea talentoso, pertenecen al grupo de las altas capacidades intelectuales, y bajo ese criterio deben ser adaptados en la escuela para conseguir su desarrollo completo.

#### **4.5. Tipología del alumnado con altas capacidades**

Como vemos, el concepto de *altas capacidades* constituye un grupo muy heterogéneo que abarca conceptos similares entre sí, que pueden llegar a confundirse, pero que sin embargo son muy diferentes. Ciertamente todos ellos se caracterizan por obtener puntuaciones superiores a la media en los test psicométricos y en las pruebas de aptitudes; no obstante, las altas capacidades no se manifiestan en todas las áreas; en función de ello, el Ministerio de Educación nos brinda la siguiente tipología:

- **Alumnado superdotado:** combina los elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información -inteligencia elevada-, con una alta originalidad y pensamiento divergente -creatividad- y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencia -implicación en la tarea- (Renzulli, 1977, 1981, 1994).
- **Alumnado con talento:** muestra un elevado rendimiento en un área o en varias áreas de conocimiento (verbal, creativa, lógica, matemática, espacial, social musical y deportiva).
- **Alumnado creativo:** utiliza el conocimiento en nuevas formas que producen una o varias soluciones ante un problema planteado, imagina las consecuencias de esta actividad y proyecta situaciones que aún no están controladas o planificadas.
- **Alumnado con maduración precoz:** presenta un desarrollo más rápido que el resto de individuos de la misma edad. En la mayoría de las ocasiones el niño acaba igualándose con los de su edad, o bien su diferencia se concreta en algún área y se actualiza como talento.
- **Genio:** presenta una inteligencia considerablemente superior a la de los demás o realiza aportaciones muy relevantes para la sociedad.
- **Alumnado brillante:** presenta un alto grado de inteligencia, tomando como referencia las personas de su entorno. Memoriza gran cantidad de información, alto rendimiento académico, etc.
- **Alumnado excepcional:** se desvía por encima de la media del resto de individuos.
- **Alumnado con alto rendimiento curricular:** presenta de manera sostenida, bien generalizada o bien específica, un alto rendimiento académico.

#### **4.6.Principales características del alumnado con altas capacidades**

Hay numerosos autores que distinguen diversas características que identifican al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Entre ellos existen discordancias y coincidencias que nos ofrecen la posibilidad de establecer ciertas listas.

Espinosa Veá, M., y Fiz Poveda, M. R. (2008) desarrollaron una investigación cuyo objetivo principal era identificar alumnos con altas capacidades intelectuales. De los 12 niños estudiados, 7 presentaron finalmente altas capacidades, por lo tanto atendiendo a las características psicopedagógicas que buscaron los autores en los sujetos seleccionados, podemos afirmar que las dieciséis características que indican tienen un buen criterio de selección:

1. Aprendices rápidos. Alta capacidad de retención.
2. Lectores precoces y buenos.
3. Relacionan ideas y conceptos con una gran facilidad. Manejo de buena cantidad de información.
4. Alto dominio del lenguaje.
5. Buena comprensión de ideas abstractas.
6. Vocabulario avanzado para su edad. Expresión fluida.
7. Destreza para resolver problemas con estrategias sistemáticas.
8. Alta capacidad de concentración.
9. Comportamiento creativo.
10. Muestran interés por una amplia gama de temas.
11. Curiosos.

12. Apasionados por alguna área de conocimiento específica.
13. Buen autoconcepto.
14. Descritos como perfeccionistas, autocríticos y perseverantes.
15. Muestran buenas habilidades sociales. Pueden mostrar liderazgo dentro del grupo-aula.
16. Buen rendimiento escolar.

No podemos atender únicamente la dimensión psicopedagógica. Es imperativo destacar la dimensión socioemocional. Algaba A. y Fernández Marcos T. (2021) reúnen los diferentes estudios e investigaciones que se han elaborado sobre las características socioemocionales desde 2009 hasta la actualidad. Como a continuación se puede observar en la tabla, las investigaciones se han llevado a cabo con niños de entre 6 y 18 años en su gran mayoría, permitiendo ver la evolución socioemocional de la población infantil y juvenil.

**Tabla 2**

*Estudios socioemocionales en alumnos con altas capacidades.*

<b>AUTORES</b>	<b>PARTICIPANTES/METODO</b>	<b>RESULTADOS</b>
<b>Gere et al. (2009)</b>	Se compararon las puntuaciones en sensibilidad sensorial de 80 niños con alta capacidad de entre 6 y 11 años con las puntuaciones de niños sin alta capacidad. Los padres completaron el cuestionario del Perfil sensorial de Dunn (1999).	<b>Los niños con alta capacidad son más sensibles emocionalmente y fisiológicamente a su entorno.</b>
<b>Kostogianni y Andronikof (2009)</b>	78 participantes de entre 9 y 15 años, con CI>130 en el WISC-III. Se les administró el Rorschach CS y el Inventario de Autoestima Coopersmith. Los padres completaron la Lista de Verificación del Comportamiento del Niño (CBCL) que evalúa psicopatología general.	<b>Estudiantes de altas capacidades y baja autoestima son vulnerables al desajuste emocional. También lo son los estudiantes con alta capacidad y alta autoestima que presentan preocupación por uno mismo. Los niños con alta capacidad presentan más problemas de comportamiento y emocionales que las niñas.</b>
<b>Harrison y Von Haneghan (2011)</b>	216 estudiantes de 6º a 8º grado. Este estudio correlacional comparó las respuestas de dos grupos (con y sin altas capacidades). Las variables dependientes fueron los niveles de sobreexcitabilidad (psicomotor, sensual, intelectual, imaginativo y emocional), insomnio, miedo a lo desconocido y ansiedad por la muerte. Se usaron escalas tipo Likert, el cuestionario de sobreexcitabilidad II y el cuestionario de ansiedad por muerte.	<b>Los estudiantes con alta capacidad experimentan más insomnio, miedo a lo desconocido, ansiedad por la muerte y sobreexcitación que los estudiantes sin alta capacidad.</b>
<b>Guignard et al. (2012)</b>	132 niños (CI>130) completaron el Children and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS) y el Revised Children and Adolescent Manifest Anxiety Scale (R-CMAS). Se compararon con puntuaciones de referencia.	<b>Niños con alta capacidad tienden a exhibir puntuaciones más altas en preocupación / hipersensibilidad, preocupaciones sociales y perfeccionismo.</b>
<b>Shechtman y Silektor (2012)</b>	974 estudiantes en los grados 5–12. De estos, 330 eran altas capacidades y 466 eran estudiantes sin alta capacidad. La soledad se midió mediante la Escala de Soledad. La competencia social se midió mediante el Cuestionario de Competencia Interpersonal para adolescentes (ICQ). La empatía se midió mediante el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). El autoconcepto se midió	<b>Los niños con alta capacidad muestran un nivel superior en satisfacer sus necesidades, empatía, autoconcepto académico, ausencia de ansiedad emocional. Tienen un nivel inferior en auto-revelación/apertura y autoconcepto físico. Según aumenta la edad disminuye su nivel de empatía y habilidades sociales. Muestra mismos niveles de soledad percibida.</b>

	mediante la Escala de autoconcepto del niño Piers-Harris revisada.	
<b>Wang et al. (2012)</b>	Se midió el perfeccionismo en 144 estudiantes con alta capacidad de 6º a 12º grado. Se utilizó la Escala Casi Perfecta-Revisada (APS-R). Se midió la orientación a objetivos mediante los Patrones de Escalas de Aprendizaje Adaptativo (PALS). Se midió la autoestima en la competencia académica mediante la subescala de competencia académica (CSW-A). Se aplicó la escala de satisfacción con la vida (SWLS).	<b>Para los estudiantes de alta capacidad y baja autoestima en la competencia académica, tener objetivos de alto dominio sirvió como factor protector frente al impacto negativo del perfeccionismo en el rendimiento académico.</b>
<b>Guérolé et al. (2013)</b>	111 participantes de entre 8 y 12 años de CI>129 con bajos logros académicos y desajuste social. Los niños respondieron la Escala de ansiedad manifiesta infantil revisada (R-CMAS). Las puntuaciones fueron comparadas en función de la edad y el género con las puntuaciones de niños con bajos logros académicos y desajuste social sin alta capacidad.	<b>En los niños con desajuste social y escolar estudiados no encontraron diferencias en ansiedad manifiesta entre los niños con alta capacidad y los niños sin alta capacidad. No hallaron diferencias en ansiedad para ambos sexos en los niños estudiados.</b>
<b>França-Freitas et al. (2014)</b>	269 niños con altas capacidades, de ambos sexos, entre los 8 y 12 años de edad, que respondieron al Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales (SSRS-BR), a la Escala Multidimensional de Satisfacción de Vida para Niños y a la Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños.	<b>Repertorio más elaborado de habilidades sociales para los niños de alta capacidad en todas las habilidades excepto en la empatía</b>
<b>Mofield y Parker Peters (2015)</b>	130 estudiantes con altas capacidades en sexto, séptimo y octavo grado. Se evalúan los niveles de perfeccionismo con el Goals and Work Habits Survey (GWHS). Se usó el Cuestionario de sobreexcitabilidad (OEQ).	<b>La sobreexcitación emocional, intelectual e imaginativa interactúa y se relaciona con el perfeccionismo en niños con alta capacidad. Estudiantes con alta sobreexcitación emocional tenían mayor preocupación por los errores y estándares personales</b>
<b>Guérolé et al. (2015)</b>	Se comparan ansiedad-rasgo y desregulación emocional entre dos grupos de niños con altas capacidades. Un grupo con perfil armónico y otro grupo no armónico que destacan en aptitud verbal (n = 107 y 136, respectivamente). CI>130 en la Escala Wechsler para niños (WISC-III).	<b>Los niños de altas capacidades no muestran discrepancia en ansiedad en función de si presentan un perfil de aptitudes armónico o no armónico pero sí muestran mayor desregulación emocional los niños con perfiles no armónicos en los que sobresale la aptitud verbal.</b>
<b>Eklund et al. (2015)</b>	Se comparó el riesgo emocional y conductual en 1206 estudiantes con y sin alta capacidad (entre 5 y 12 años). Se utilizó el Sistema de evaluación conductual de menores para padres y maestros (BASC-2) y el Sistema de evaluación conductual y emocional (BESS) para evaluar el funcionamiento conductual según maestros y padres.	<b>Los menores sin alta capacidad mostraron más problemas conductuales y emocionales que menores con alta capacidad. No se encontraron diferencias significativas entre menores con alta capacidad y sin alta capacidad en síntomas depresivos, tasas de ansiedad, dificultades para mantener la atención y otras preocupaciones situacionales o personales. Los niños con alta capacidad que mostraron dificultades tenían comportamientos internalizados.</b>

<b>Eren et al. (2018)</b>	49 niños con altas capacidades y 56 niños de inteligencia normativa de entre 9 y 18 años. Se empleó el Programa de Trastornos Afectivos y Esquizofrenia para niños en edad escolar (K-SADS-PL), la Escala de Calificación de la Depresión infantil (CDRS-R), la Escala de Calidad de Vida para Niños (PedsQL), la Escala de Depresión para Niños (CDI), el Inventario de Ansiedad (STAI-C) el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) y la Escala de Evaluación Familiar (FAD).	<b>Niños con alta capacidad puntuaron más alto en depresión y se describieron a sí mismos como más desatentos, con baja funcionalidad social y tenían peor percepción de su estado de salud física.</b>
<b>Urben et al. (2018)</b>	19 adolescentes varones con alta capacidad y 20 con inteligencia en la media (12-18 años). Se administró una tarea de control atencional (Stop-signal Task) con caras neutrales, felices o tristes.	<b>Adolescentes con alta capacidad presentan habilidades de autorregulación emocional diferentes, con peor procesamiento cognitivo de la tristeza, en comparación con los adolescentes sin alta capacidad. .</b>
<b>Casino-García et al. (2019)</b>	273 estudiantes españoles de 8 a 18 años, distribuidos en dos grupos: estudiantes con alta capacidad y estudiantes sin alta capacidad. Se utilizó la Escala de experiencia positiva y negativa (SPANE), el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) y un cuestionario de humor.	<b>Estudiantes con alta capacidad presentan mayor impacto de estado ánimo negativo reflejado en niveles más bajos de bienestar subjetivo e inteligencia emocional que los estudiantes sin alta capacidad.</b>

Tomado de Algaba A. y Fernández Marcos T. (2021).

#### **4.7. Disincronía**

Los niños que presentan altas capacidades intelectuales pueden tener un desarrollo diferente entre la intelectualidad y otras áreas. Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., Miguel A., Moruna P., Moya A., Rodríguez G., Ruiz V., Sánchez M., Torrego Y., Varas M., Vega S. y Zariquiey, F. (2011), exponen, que este término fue descrito por primera vez por Jean Charles Terrassier. El psicólogo francés definió disincronía como *el desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados*.

Los autores esquematizan los dos tipos diferentes de disincronías que según el psicólogo podía presentar el alumnado con altas capacidades: disincronía externa o interna.

- **Disincronía externa (o social):**

- Disincronía niño-escuela. Esto ocurre cuando el niño con altas capacidades se ve obligado a llevar un ritmo de aprendizaje igual al de sus compañeros, es decir, inferior al que el necesita. Como consecuencia, el alumno aspirará a resultados inferiores a los que merece o espera. Esto generará un problema de frustración, pudiendo derivar en problemas de disciplina y finalmente en fracaso escolar.
- Disincronía niño-padres. Esto tiene lugar cuando las familias no estimulan ni respetan adecuadamente la precocidad, el talento o la superdotación de sus hijos, dándole el valor que merece.

- **Disincronía interna:**

- Disincronía entre inteligencia y psicomotricidad. Esto implica que el alumno con altas capacidades presente dificultades para coordinar su agilidad intelectual o mental con la motricidad. Por ejemplo, aunque en su cabeza la información fluya a gran velocidad, tiene dificultad para escribirla, ya que el área motriz no ha sido adquirida.
- Disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual. Esta disincronía ocurre cuando los resultados de los test psicométricos tienen diferentes resultados en las diferentes áreas.
- Disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad. En esta ocasión la alta capacidad intelectual genera una incapacidad para comprender las propias emociones y sentimientos.
- Disincronía con sus compañeros. Esto implica que los niños con altas capacidades tienen unas necesidades sociales e intereses diferentes a los de los niños de su misma edad, por lo que pueden no experimentar esa unión al grupo.

#### **4.8. Asociaciones de altas capacidades**

En el momento en el que un niño es diagnosticado como Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, comienzan una serie de cambios que modifican la vida del niño y de su entorno. Para ofrecer apoyo a estas familias surge el concepto de Asociación.

En lo referido a las altas capacidades, encontramos diversas asociaciones que cumplen con estas funciones, tanto a nivel estatal como autonómico. En primer lugar, es necesario destacar La Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades (CEAS). La Confederación nace desde la idea de aunar los conocimientos de varias asociaciones españolas. Creada en 2002 cumple con diferentes labores de apoyo a niños o adultos que tienen un diagnóstico en altas capacidades y a sus familias.

Su labor fundamental implica investigar y acreditar la valía de las asociaciones que dicen ser de altas capacidades para que puedan ser incluidas en la Confederación y trabajar con aquellas familias derivadas. Por tanto, la derivación a las diferentes asociaciones también es otra labor del equipo.

Por otro lado, encontramos la Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos (AEST). Fundada en 1992, tiene el fin de apoyar alumnos y familias que presentan Altas Capacidades.

Las familias tienen un espacio para compartir testimonios de otras personas que muestran su experiencia en el campo de la superdotación y el talento. Además, otra de sus funciones como asociación es la sensibilización y concienciación de las altas capacidades en la sociedad, papel que considero fundamental para que a los niños que presenten esta necesidad específica, se les atienda de manera eficaz y correcta. En esta misma línea, la asociación tiene un servicio de información que orienta a la comunidad educativa ofreciendo tutores, orientadores y técnicas entre profesores y equipos psicopedagógicos.

En tercer lugar, Mensa es otra asociación de personas con un alto cociente intelectual fundada en 1946 en Inglaterra. En España, Mensa trabaja desde 1984. Esta asociación acoge a aquellas personas cuyo CI se encuentra dentro del 2% superior al de la población general. Estas personas, consideradas como socios, tienen la posibilidad de relacionarse entre sí y conocer casos similares a los suyos propios que les ayuden a auto conocerse y comprenderse.

A nivel autonómico encontramos diversas asociaciones con funciones similares a las anteriormente nombradas.

- *Andalucía*. FASI (Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales)
- *Aragón*. Sin Límites, asociación aragonesa de altas capacidades)
- *Asturias*. APADAC (Asociación de Progenitores de Alumnos de Asturias con Altas Capacidades)
- *Baleares*. ABSAC MALLORCA, asociación de altas capacidades y talentos.
- *Canarias*. ATAC+ (Asociación Canaria de Altas Capacidades suma)
- *Cantabria*. ACAACI (Asociación Cántabra de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales)
- *Castilla La Mancha*. FACTO, asociación de apoyo a las familias con altas capacidades Castilla La Mancha.
- *Castilla León*. ACYLAC (Asociación castellano leonesa de Altas Capacidades)
- *Cataluña*. ACACIA (Asociación Catalana de Altas Capacidades Intelectuales por Adultos)
- *Comunidad Valenciana*. AVAST (Asociación Valenciana de apoyo a las altas capacidades intelectuales)
- *Extremadura*. A3CEX (Asociación de Apoyo de Altas Capacidades de Extremadura)
- *Galicia*. ASAC GALICIA (Asociación de Altas Capacidades de Galicia)
- *Madrid*. AMACI (Asociación Madrileña de Altas Capacidades Intelectuales)
- *Murcia*. AMuACI (Asociación Murciana de Altas Capacidades Intelectuales)
- *Navarra*. ANAC (Asociación Navarra para las Altas Capacidades)
- *País Vasco*. AUPATUZ (Asociación de niños y niñas con altas capacidades del País Vasco)
- *Rioja*. ARNAC (Asociación Riojana de Niños de Altas Capacidades)

#### **4.9.Mitos sobre las altas capacidades**

Las altas capacidades están sembradas de mitos, que como su nombre indica, no responden a la realidad, hasta tal punto que en ocasiones, erróneamente, se nos hace difícil clasificar a estos alumnos como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sin embargo lo son sin lugar a dudas, puesto que, en función de su propia definición, son alumnos que requieren una atención distinta a la ordinaria para lograr el pleno desarrollo de sus capacidades y en todo caso la consecución de los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado; de modo que si se ven privados de esta atención no privilegiada, sino “distinta a la ordinaria”, no logran el fin último de la educación que no es otra, que el desarrollo integral. Por ello se hace imprescindible desterrar todos mitos y estereotipos de que se ven afectados.

**Tabla 3**

*Mitos generales de las altas capacidades.*

<b>ESTEROTIPOS GENERALES</b>	<b>REALIDADES GENERALES</b>
<b>Son personas de clase media-alta.</b>	<b>Proviene de cualquier clase social.</b>
<b>Su cociente intelectual es alto.</b>	<b>El criterio psicométrico no se reduce al cálculo del cociente intelectual.</b>
<b>Su capacidad física es inferior al del resto.</b>	<b>El desarrollo físico es independiente a las altas capacidades.</b>
<b>La superdotación es innata.</b>	<b>La carga genética es importante, pero el contexto influye.</b>
<b>Son personas sin sentido del humor.</b>	<b>Su sentido del humor es más avanzado que el de sus iguales.</b>
<b>Son propensos a desequilibrios emocionales o psicológicos.</b>	<b>Tienen menos desequilibrios que sus iguales.</b>

Basado en Reche Morales, G.M. (2019).

**Tabla 4**

*Mitos en el entorno escolar de las altas capacidades.*

<b>ESTEREOTIPOS ENTORNO ESCOLAR</b>	<b>REALIDADES ENTORNO ESCOLAR</b>
<b>Tienen buen rendimiento escolar y destacan en todas las áreas.</b>	<b>Pueden destacar en una única área y presentar fracaso escolar.</b>
<b>Se aburren en clase.</b>	<b>En el aula se debe adaptar la respuesta educativa.</b>
<b>Se sienten motivados por todos los temas.</b>	<b>Se sienten motivados por los temas que les generan curiosidad.</b>
<b>Necesitan ser atendidos por profesionales con altas capacidades.</b>	<b>El papel del maestro es de guía, orientador y apoyo.</b>
<b>No necesitan ayuda, aprenden solos.</b>	<b>Necesitan una atención especializada para cubrir sus necesidades educativas.</b>

Basado en Reche Morales, G.M. (2019).

#### **4.10. La vivencia personal de los niños con altas capacidades y sus familias**

Como hemos dicho en numerosas ocasiones a lo largo del trabajo, un niño con altas capacidades no es un niño privilegiado “un sobrado” como coloquialmente se le denomina en ocasiones, sino que es un niño con necesidades específicas de apoyo educativo, de modo que si no se le ofrece una explicación a su percepción como diferente en gran medida o no recibe una atención educativa distinta a la ordinaria, le estamos condenando a no desarrollar todas sus potencialidades e incluso a fracasar académicamente como suele ocurrir con demasiada frecuencia. Por otro lado, esto les suele provocar en muchos casos un sentimiento de fracaso, incompreensión, marginación... en las que se ven también implicadas sus familias.

Nos ha parecido interesante y esclarecedor añadir a modo de estudio de caso, la experiencia personal, contada directamente por una amiga (**Véase Anexo II**) que fue diagnosticada en su momento como alumna con altas capacidades, gracias a las sospechas de una de sus maestras en tercero de Primaria. Las experiencias, por definición son personales e intransferibles; no pretendemos generalizar, tan solo exponer un caso real y concreto, en el que el reconocimiento de su realidad ayudó a esa alumna a conocerse y comprenderse mejor, lo cual, en su caso, le proporcionó tranquilidad frente a su percepción como distinta en algún aspecto respecto de los compañeros.

## 5. Propuesta de intervención en el aula con alumnos con altas capacidades. Protocolo de actuación

### ESQUEMA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



- **DETECCIÓN TEMPRANA**
  - *Escalas de observación y Screening*
- **EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**
  - **Evaluaciones psicométricas y otras: creatividad, desempeño...**
- **INTERVENCIÓN**
  - **Dentro del aula**
    - **Atención individualizada**
    - **Metodologías activas y participativas:**
      - **Aprendizaje por proyectos**
      - **Aprendizaje cooperativo**
      - **Educación musical y altas capacidades**
    - **Programas de enriquecimiento curricular**
    - **Propuesta de actividades –inclusivas- de enriquecimiento curricular por etapas**
      - **1º ciclo de Primaria**
        - *Monedas en grupo*
        - *Las sumas del antiguo Egipto*
        - *La portada dibujada*
        - *Un cuento a tu manera*
      - **2º ciclo de Primaria**
        - *Sudokus*
        - *Kahoot*
        - *Ensalada de cuentos*
        - *Poema de Blackout*
      - **3º ciclo de Primaria**
        - *Dibujo de figuras geométricas con regla y compás*
        - *Profesores por un rato*
        - *Cuento teatralizado*
        - *Cuento desde otra perspectiva*
  - **Otras intervenciones**

## **5.1.Detección temprana**

### **5.1.1. Detección temprana de las altas capacidades.**

La detección temprana es entendida de la misma manera desde cualquier campo de trabajo, bien sea medicina o educación. Esto consiste en detectar los problemas o dificultades que tiene una persona para comenzar el tratamiento lo antes posible.

El proceso de detección de las altas capacidades puede iniciarse desde el momento en el que un alumno cursa la primera etapa de Educación legislada, Educación Infantil, al igual que ocurre con el resto de necesidades específicas de aprendizaje. Como mencionábamos anteriormente, la gran ventaja de la detección temprana es adecuar la atención y educación hacia ese niño o niña, así como los materiales y la metodología.

Generalmente los procesos de detección temprana de las altas capacidades surgen en el momento en el que las familias observan en sus hijos un perfil determinado que implica ser diferente al resto de niños de la misma edad, pudiendo presentar dificultad para integrarse y facilidad académica y precocidad.

Colás Elizade, A. (2014) ofrece algunos indicadores generando un perfil sobre aquellos alumnos que puedan presentar altas capacidades. Si bien, esta detección deberá ser confirmada por un especialista.

- Utilización del lenguaje. Amplio vocabulario, precisión de los términos empleados, así como tiempos verbales y estructuración compleja de las frases utilizadas.
- Comprensión elevada de ideas complejas y abstractas. Desarrollas ideas propias a un nivel poco esperado para su edad.
- Calidad de las preguntas. Pueden estar dotadas de madurez, intencionalidad u originalidad.
- Habilidad para diseñar estrategias sistemáticas para la resolución de problemas.
- Habilidad para aprender eficaz y rápidamente.
- Comportamiento creativo en lo referido a la producción de ideas o soluciones a problemas determinados.

### **5.1.2. Papel fundamental del maestro en la detección temprana.**

*Cuando plantas una tomatera imaginas que dentro de unos meses recogerás deliciosos tomates. Debes regarla y colocarla en un sitio estratégico para que el sol incida sobre ella. Sí la tomatera empieza a torcerse inclinándose hacia la tierra, utilizas un tutor o varilla de apoyo. Cuánto antes la coloques, más probabilidades tendrás de que la tomatera salga hacia delante.*

Con esta metáfora se entiende perfectamente la importancia de la detección temprana. Cuanto antes sea un niño diagnosticado antes se pueden realizar las adaptaciones y comenzar el trabajo especializado para que el niño en cuestión tenga un desarrollo pleno de todas sus capacidades.

La comunidad educativa es como el mecanismo de un reloj, para que funcione requiere que cada uno de los miembros que la forman, completen adecuadamente sus funciones.

El maestro no solo tiene la obligación de cubrir el temario impuesto por las leyes educativas, tiene una responsabilidad mayor. Esa responsabilidad es la clave para lograr el desarrollo íntegro y completo de cada uno de los alumnos que conforman su clase. La responsabilidad es conocer a su alumnado; conocer sus gustos, motivaciones, puntos fuertes y débiles.

Los docentes deben reconocer y delimitar los comportamientos y su ajuste al desarrollo típico infantil, para ello, es necesario contar con profesionales con una buena formación en el campo de las necesidades específicas de aprendizaje y de apoyo educativo, así como los indicadores y las diferentes necesidades. Perpiñán Guerras, S. (2021) indica que la Educación Primaria es un escenario privilegiado para la prevención y detección temprana. La autora explica el término prevención como la toma de decisiones que genera acciones para minimizar riesgos. En esta ocasión nos expone que la educación cumple un papel imprescindible en una triple vertiente preventiva.

- **Prevención primaria.** En fin principal de la prevención primaria es evitar la aparición de trastornos o dificultades y está dirigida a todo el grupo-aula. Esta prevención depende en su totalidad de la calidad educativa y en la creación de un buen clima de trabajo que permita al alumnado establecer vínculos sanos, la estimulación de la motivación y como consecuencia, mejorar el aprendizaje, evitando la aparición de ciertos problemas de conducta o aprendizaje.
- **Prevención secundaria.** Dirigida a aquellos niños que puedan presentar un trastorno de desarrollo. La prevención secundaria implica detectar de manera temprana la aparición de dificultades para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo. Tras esta detección el maestro debe comunicar sus sospechas a los equipos de orientación para que los psicopedagogos hagan una evaluación y ofrezcan un diagnóstico completo.
- **Prevención terciaria.** En tercer lugar, la prevención terciaria está formada por las actuaciones que el maestro propone para trabajar con los alumnos que presenten alteraciones o trastornos de desarrollo. Estas actuaciones pueden ser ordinarias o extraordinarias.

### **5.1.3. Screening.**

Benito, Y., Moro, J., Alonso, J. A., y Guerra, S. (2014). Establecen que el Test de *Screening*, conocido como el Test de Identificación Temprana de alumnos superdotados, fue publicado por el Ministerio de Educación de España en 1979 con el fin de identificar niños con altas capacidades entre los cuatro y los seis años de edad.

La idea fundamental de este test es separar de entre todos los niños, aquellos que tienen posibilidad de tener altas capacidades de los que no. Los autores entienden este proceso como una preselección.

La principal problemática que impide el diagnóstico de cualquier necesidad específica educativa es el dinero que conlleva. Es por eso que este cribado permite de una forma económica, separar a los posibles candidatos de los alumnos que serán descartados.

Los autores de *Test de screening para alumnos superdotados*, afirman que es usual en estas pruebas seleccionar hasta un 10% de los alumnos:

*En esta fase es preferible que se produzcan falsos positivos entre los sujetos seleccionados (sujetos que son nominados como posibles superdotados pero que posteriormente no se confirman como tales en el proceso de diagnóstico), a que queden niños sin identificar. (Benito, Y., Moro, J., Alonso, J. A. y Guerra, S. 2014)*

Es necesario discernir entre las pruebas que pueden utilizarse como prueba de *Screening* de las que no son válidas. Para ello, hay que atender a ciertas características. La más importante es la validez científica, implica que sean pruebas sensibles y específicas. Han de ser eficientes basadas en la razón de probabilidad. Además de ser seguras evitando causar daños en los sujetos, deben cumplir con el principio de la reproducibilidad, es decir, permitir que el test pueda ser utilizado por otras personas. Los autores ejemplifican las características anteriormente mencionadas con las escalas de Gates y el Test con base empírica que ofrece El Ministerio de Educación.

## **5.2. Evaluación psicopedagógica**

### **5.2.1. Instrumentos de detección y evaluación.**

El diagnóstico de un individuo en las altas capacidades no implica única y exclusivamente la realización de un cuestionario o test psicométrico. Se realizan entrevistas con la familia y el niño, y se pregunta a los profesores mediante cuestionarios para rellenar (**Véase Anexo I**). No obstante, los test psicométricos nos ofrecen una muy buena herramienta de diagnóstico para conocer la capacidad intelectual de los niños que las realizan. Algunas de ellas son las expuestas a continuación.

- **WISC-V, escala de Inteligencia de Wechsler.** La prueba española adaptada de la WISC-V está compuesta por quince pruebas. Algunas de ellas provienen de la cuarta edición de la escala. Estas pruebas incluyen preguntas sobre semejanzas, dígitos, letras, claves, vocabulario, símbolos, comprensión, aritmética y puzles visuales. Estas pruebas forman escalas que posteriormente serán evaluadas en su globalidad: comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, razonamiento cuantitativo, memoria de trabajo auditiva, capacidad general y competencia cognitiva.
- **K-ABC, test de Kaufman,** por sus siglas en inglés, *Kaufman Assessment Battery for Children*. Estos test están diseñados para evaluar a niños de entre dos y doce años y medio. Las escalas que mide este test psicométrico incluyen el procesamiento secuencial y simultáneo, y conocimientos académicos. Es importante destacar que mientras un individuo realiza esta prueba, se realiza una observación del lenguaje no verbal que será evaluado.  
Las pruebas realizadas constan de diversas actividades: adivinanzas, aritmética, comprensión lectora, letras, vocabulario, memoria espacial, series de fotografías, etc.

- **SB-V, escalas de inteligencia de Stanford-Binet.** Este test originariamente tenía la función de ubicar a cualquier persona que lo realizara en un nivel cognitivo o en otro. Posteriormente se comenzó a utilizar para diagnosticar déficits cognitivos o altas capacidades. La escala está compuesta por quince pruebas que evalúan el razonamiento verbal, razonamiento abstracto, razonamiento visual, razonamiento cuantitativo y memoria a corto plazo. Las actividades incluyen tareas de vocabulario, comprensión, análisis de patrones, memoria de cuentas y oraciones.
- **Matrices Progresivas de Raven.** Otro de los test psicométricos más conocidos son las matrices progresivas de Raven. La finalidad de esta prueba es medir la capacidad eductiva de un individuo. Esta capacidad está asociada a la capacidad intelectual para comprar imágenes y el razonamiento analógico. Los parámetros que dan los resultados de la prueba se comparan con el factor “G” de la inteligencia. Este factor “G” hace referencia a la inteligencia general que condiciona la ejecución de razonamiento o procesamiento para la resolución de problemas, y que es común a todas las habilidades cognitivas.

### **5.2.2. El infradiagnóstico y su problemática.**

En nuestro país, muchos de los alumnos con altas capacidades no reciben un diagnóstico adecuado. Actualmente, debemos dar gracias por la cantidad de asociaciones y organizaciones que forman al profesorado para la detección de la superdotación y el talento, pero ¿cuántas personas han descubierto tener altas capacidades durante su vida adulta?

Ranz R. (2015) expone acertadamente las razones del infra diagnóstico y su problemática. En primer lugar, es imperativo destacar la poca formación que se ofrece a los profesionales durante su periodo académico sobre los perfiles y las características de los alumnos con altas capacidades, así como el trabajo y adaptaciones que se pueden realizar tras el diagnóstico de estos casos. En segundo lugar, tal y como defiende el autor y psicólogo Ranz R. (2015), al recibir poca formación, los docentes no diferencian adecuadamente las conductas derivadas de la alta capacidad de otros patrones conductuales relativos al TDAH o al autismo de alto funcionamiento. Esto deriva en diagnósticos erróneos y por tanto, adaptaciones incorrectas para/con el alumno.

En último lugar, la tercera causa del infra diagnóstico está asociada a la escasa aplicación de protocolos proactivos, sistemáticos y universales en los centros educativos. Se contemplan múltiples protocolos de actuación para aquellos alumnos que presentan una capacidad inferior a la media, pero para aquellas que están por encima del promedio es difícil encontrarlas y ponerlas en práctica.

Turón y Ranz (2017) en el prólogo del libro de Steven Pfeiffer, *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*, plantea la situación actual en España respecto de los alumnos con altas capacidades, especialmente en lo que se refiere a su identificación y diagnóstico:

*Es cierto que hemos avanzado mucho en España en las últimas décadas, pues actualmente contamos con, al menos, cuarenta y cinco asociaciones de padres en todo*

*el territorio y diversos grupos de investigación en algunas universidades, que tienen una trayectoria consolidada; en algunas se imparten asignaturas sobre el particular; el Estado ha legislado, las Comunidades Autónomas también lo han hecho, pero con muy diversa fortuna y acierto.*

*Hay un par de datos que permiten certificar que, si bien hemos avanzado, el progreso ha sido insuficiente, lento y, en ocasiones, en la dirección equivocada al confundir a los más capaces con lo que no son. El primero es que siguen operando ideas y conceptos sobre las altas capacidades que son difícilmente sostenibles hoy en día, más propios de los estudios de Terman en el primer tercio del siglo pasado. El otro, más definitivo aún, es que hay poco más de veintitrés mil alumnos identificados en España como poseedores de altas capacidades. ¿Cuántos deberían haber sido identificados? ¿Un 10 por ciento? Eso representaría más de ochocientos mil.*

### **5.3. Intervención**

#### **5.3.1. Principios generales de actuación frente a los alumnos con altas capacidades.**

Cada uno de los niños que dan vida a nuestras aulas, tienen necesidades educativas propias y específicas, y la escuela, gracias a la integración del término diversidad, garantiza que todo el alumnado pueda desarrollarse de manera plena atendiendo individualmente sus necesidades.

Los alumnos que presentan altas capacidades no tienen un “problema menor”, son alumnos considerados ACNEAES, y por tanto debemos procurar que el apoyo y medidas que se les ofrezcan sean acordes a sus necesidades, con el fin de promover su desarrollo pleno como individuos de la sociedad de la que forman parte.

En primer lugar, para trabajar con aquellos niños cuyo diagnóstico responda ante superdotación, talento o precocidad, tal y como expone Guijarro, R. B. (1990) es imprescindible establecer una atención pedagógica individualizada, esta atención implica dar respuesta a la diversidad. El maestro debe analizar a su alumnado y diseñar diferentes estrategias o materiales educativos, así como actividades complementarias que cubran las necesidades de los alumnos con altas capacidades. Del mismo modo, si estas medidas ordinarias no son suficientes, el maestro requerirá poner en marcha ciertas medidas pedagógicas de carácter extraordinario, así como la modificación y adaptación curricular.

En segundo lugar, la libertad como fin de fomentar la autonomía es un principio fundamental a la hora de trabajar con estos alumnos. Es evidente que la libertad en la escuela tiene ciertos límites, el alumnado entiende el rol que adquiere y toma como autoridad al profesorado, y dentro de los márgenes que él establece, el alumnado cuenta con esa libertad que le permite generar experiencias que enriquecen su aprendizaje. Al tratarse de niños con unas capacidades intelectuales significativas, es necesario permitir una mayor libertad que le permita descubrir y ser consciente de su aprendizaje.

Tres son las principales propuestas de intervención que contemplamos respecto de los alumnos con altas capacidades:

- Aquellos métodos didácticos que se han revelado eficaces para el aprendizaje el aprendizaje de todos los alumnos, pero que resultan especialmente indicados para los alumnos con altas capacidades: *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* y *el aprendizaje cooperativo*.
- Los *programas de enriquecimiento curricular*.
- La *aceleración o flexibilización*, una adaptación curricular significativa contemplada como la última medida prevista legalmente en la atención a los alumnos con altas capacidades.

### **5.3.2. Métodos concretos de actuación.**

En relación a los principios generales de actuación frente a los alumnos con altas capacidades, necesitaremos utilizar metodologías que nazcan desde la atención individualizada y la libertad de trabajo, teniendo en cuenta sus gustos e inquietudes. Las metodologías que a continuación se presentan el *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* y *el aprendizaje cooperativo* no han sido diseñadas exclusivamente para estos alumnos, pero sí les permiten trabajar acorde a sus necesidades específicas educativas formando parte de un grupo-clase en el que puedan sentirse integrados.

- **El *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*** es una metodología que según Galeana, L. (2006), puede ser utilizada desde tres enfoques: método de instrucción, estrategia de aprendizaje y estrategia de trabajo. Utilizado desde cualquier perspectiva, el aprendizaje basado en proyectos permite que el alumnado elija qué quiere aprender y como puede hacerlo. Este aprendizaje implica que los equipos de trabajo necesitan una gran variedad de perfiles y con diferentes talentos en las diversas áreas disciplinares, exactamente lo que se necesita para trabajar con alumnos con altas capacidades.
- Desde otra perspectiva, el ***aprendizaje cooperativo*** es otra opción que debe tenerse en cuenta. Esta metodología plantea modificar el rol del alumnado de individuo pasivo a “investigador novel” en la (re)construcción del aprendizaje, tal y como explican Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2012). Esta metodología permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se entienda como una actividad abierta y creativa. Otra gran ventaja es ofrecer la posibilidad de compartir el aprendizaje. Dota de importancia el hecho de compartir objetivos y responsabilidades, con el fin de conseguir la interacción entre todos los discentes para construir los conocimientos.

### **5.3.3. Educación musical y altas capacidades.**

La música es un arte que surgió hace millones de años. A lo largo del tiempo se han utilizado las posibilidades y ventajas que ofrece la música para trabajar con diversas patologías. Desde la musicoterapia en pacientes con esquizofrenia, Alzheimer o autismo tenemos evidencias como *Frieda Fromm-Reichmann y la psicoterapia intensiva en la esquizofrenia* de Delahanty G. (2006); *Efecto de la musicoterapia como terapia no farmacológica en la enfermedad de Alzheimer. Revisión sistemática* desarrollado por García-Casares, N., Moreno-Leiva, R. M., & García-Arnés, J. A. (2017); *Musicoterapia para el trastorno de espectro autista* de Gold, C., Wigram, T., & Elefant, C. (2007).

En el campo de las altas capacidades referenciamos a Villanueva Granero, C., y Molero López-Barajas, D. (2014) al realizar un proyecto que pone en valor la musicoterapia con alumnos con altas capacidades.

*La terapia musical o musicoterapia consiste en el uso de la música y de sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) por un musicoterapeuta, con un paciente o grupo, en el proceso diseñado para facilitar y promover la comunicación, u otros objetivos terapéuticos relevantes, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas....*

*La musicoterapia busca descubrir potenciales y/o restituir funciones del individuo para que éste alcance una mejor organización intra y/o interpersonal y, consecuentemente, una mejor calidad de vida a través de la prevención y rehabilitación en un tratamiento...*

(Villanueva Granero, C., y Molero López-Barajas, D., 2014)

Tras desarrollar el proyecto de intervención educativa de la música y las altas capacidades, los autores establecen como conclusión la cantidad de beneficios que aporta la música a estos alumnos. Entre ellos, los más significativos incluyen la mejora de habilidades en tareas espaciotemporales, matemáticas, lectoras, concentración, memoria y rendimiento académico.

#### **5.3.4. Programa de enriquecimiento curricular.**

En la Revista UNIR (2021), en el artículo *Programas de enriquecimiento curricular: ¿por qué son tan importantes para alumnos con altas capacidades?*, entendemos los programas de enriquecimiento curricular como aquellos planes diseñados que incorporan áreas de aprendizaje que no forman parte del currículo. Esto puede implicar el desarrollo de contenidos más complejos y a la vez profundos. En definitiva, el fin principal de estos programas es adaptar la educación a los ritmos de aprendizaje del alumnado con altas capacidades intelectuales. Estos programas son diseñados por las administraciones educativas y están recogidos en el Plan General de Atención a la Diversidad (PGAD) que establece cada centro educativo en la Programación General Anual (PGA).

Reyzábal Rodríguez, M. V., Boal Velasco, M. T., Expósito González, M., Plaza Galán, D., Caminero Pérez, S., Deza Bello, A., y Ramos Carrón, N. (2007), exponen cuales fueron los aspectos que se tuvieron en cuenta para diseñar el Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid.

En primer lugar, los programas fueron definidos como la actuación que ofrece oportunidades de aprendizaje, fuera del horario escolar aumentando el currículo oficial que establece la ley educativa. Gracias a la definición se estableció cual debería ser el fin principal de este programa, es decir, el objetivo general del programa de enriquecimiento curricular: Desarrollar capacidades mediante el pensamiento creativo buscando un equilibrio emocional.

Por otro lado, los autores clarifican que se necesitan perfiles muy concretos de docentes para poder impartir el programa. Las características que deben poseer o adoptar los maestros son las siguientes:

- Entender las peculiaridades de los niños con altas capacidades.
- Ser flexible.
- Desarrollar un programa de superdotados.
- Tener simpatía.
- Experimentar con lo desconocido.
- Reconocer los errores.
- Animar al alumnado para que presenten ideas.
- Adaptar materiales para convertirlos en creativos y/o imaginativos.
- Aceptar el sentido del humor del alumnado.
- Ser justo.
- Establecer como activo el rol del alumno.

Son muchos los programas de enriquecimiento curricular implementados de los que se tiene constancia en España, por ejemplo, Huelva, C. C. (2019) explica en su artículo como fue la implementación de un programa de enriquecimiento curricular en el centro Santa Joaquina de Vedruna, Sevilla, durante los cursos 2013/2014 y 2014/2015 con alumnos de altas capacidades intelectuales.

Los objetivos de este programa de enriquecimiento incluyen (p.117):

- *Desarrollar y potenciar las habilidades y los talentos de los niños/as a través del desarrollo de proyectos amplios.*
- *Fomentar la motivación y el interés por el aprendizaje, clave en el desarrollo de la inteligencia.*
- *Promover el hábito de observación, análisis y valoración de las diferentes disciplinas.*
- *Potenciar los valores de esfuerzo, la voluntad y la constancia, como elementos fundamentales para el éxito.*
- *Fomentar la creatividad y el pensamiento lateral y divergente como base para la resolución de problemas.*
- *Mejorar aspectos del desarrollo emocional y social, relevantes para el bienestar general, desarrollar las capacidades comunicativas, expresivas y creativas de los alumnos.*
- *Fomentar el trabajo cooperativo para la consecución de metas compartidas.*
- *Ofrecer apoyo y orientación, tanto a los alumnos como a su entorno.*

Las metodologías que emplea el programa de este centro son al aprendizaje basado en proyectos, la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y el aprendizaje cooperativo. Las tareas y actividades propuestas son presentadas como retos o desafíos que estimulan al alumnado para que se conviertan en partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

### **5.3.5. Aceleración o flexibilización.**

La *aceleración* o *flexibilización* de la escolarización consiste en adelantar un curso escolar a aquellos alumnos que hayan sido diagnosticados. Esta medida implica que el estudiante tiene la capacidad de abordar el currículo en menos tiempo que el usual contemplado por la ley educativa. Tal y como establece el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se

establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, con constancia en el “Artículo 20, Alumnado con altas capacidades intelectuales”, los alumnos podrán ser acelerados un curso a lo largo de la etapa:

*En los términos que determinen las administraciones educativas, se podrá flexibilizar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, de forma que pueda reducirse un curso la duración de la etapa, cuando se prevea que esta es la medida más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.*

Según Jiménez, F. G. (2009), estos programas pueden adoptar diferentes formas, por ejemplo cursar dos años académicos de manera paralela, paso a un curso superior, etc. Si bien, la toma de medidas extremas tiene ventajas y desventajas. Son muchos los autores que defienden ambas vertientes.

Rodrigues Maia-Pinto, R., y de Souza Fleith, D. (2012) contemplan que el proceso de aceleración ha de ser observado desde cinco dimensiones: ritmo, relevancia, aislamiento social, acceso y tiempo preciso.

- El ritmo se refiere a la velocidad en la que las actividades o disciplinas del currículo se presentan al alumno. Demasiada información en un corto espacio temporal genera estrés y por lo contrario, informaciones repetidas o de extensos periodos generan aburrimiento.
- La relevancia hace referencia a si es estrictamente necesario o no el llevar a cabo la estrategia de flexibilización. El maestro y claustro deben evaluar si el alumno puede adelantar un curso atendiendo a sus necesidades intelectuales, afectivas o sociales.
- El aislamiento social, en la misma línea que la dimensión anterior. Evaluar de manera continua la adaptación del alumno a su nuevo grupo-aula, por ejemplo.
- El acceso a actividades que motiven al alumno y permitan el desarrollo de sus habilidades.
- El tiempo preciso como la clave de la aceleración. Elegir el momento adecuado en el que el alumnado pueda optar al proceso de flexibilización es crucial para evitar futuras complicaciones, tales como una posible dificultad de adaptación, desinterés o frustración.

Desde otra perspectiva, Tourón Figueroa J., Peralta López M. F., y Repáraz Abaitua M. R. (1996) especifican sobre un tipo de aceleración menos conocida y a su vez, menos agresiva. Se trata de la flexibilización parcial. A diferencia de la anteriormente nombrada, esta consiste en la aceleración de una materia específica. Los autores manifiestan que las asignaturas más comunes que se someten a aceleración parcial son matemáticas, lengua e idiomas.

Cabe destacar que aunque el currículo de los alumnos que cursen esta modalidad sea modificado es necesario estimular al alumnado bajo retos de aprendizaje que permitan poner en juego su capacidad para resolver problemas y evitar que la materia y actividades que se presenten se encuentren por debajo de sus posibilidades de aprendizaje.

### **5.3.6. Actividades extraescolares.**

Actualmente, hay múltiples empresas y/o asociaciones que cuentan con actividades específicas para niños con altas capacidades intelectuales. Algunas de estas, las diseñadas por asociaciones tienen un coste cero para las familias, mientras que las diseñadas por empresas con ánimo de lucro establecen precios asequibles que facilitan el acceso a estas. Algunos ejemplos interesantes se presentan a continuación.

*Talentum, altas capacidades intelectuales*, a lo largo de este curso, 2022-23, ha ofrecido un concurso, *Got Talentum*, donde los niños con altas capacidades debían enviar un vídeo enseñando un talento, bien fuere cantar, bailar, tocar un instrumento, hacer magia... El concurso finalizaba con una gala donde actuarían los seleccionados y el premio era una beca en uno de los centros de *Talentum*.

La misma empresa diseñó un *Scape Room* ambientado en las películas de Harry Potter donde podían participar los niños con altas capacidades y sus familias.

Otro modelo de actividad, regido por la Asociación Española para Superdotados y con Talento, conocida por sus siglas como AEST, organiza campamentos de verano para niños con altas capacidades.

Se pueden encontrar diferentes actividades extraescolares durante todo el período del curso escolar. Incluyendo actividades deportivas, como pueden ser baloncesto o tiro con arco; actividades artísticas, como pintura o lenguaje musical; o talleres específicos, como taller de física cuántica o taller de dibujo creativo.

### **5.3.7. Propuesta de actividades –inclusivas- de enriquecimiento curricular para trabajar con alumnos con altas capacidades por ciclos.**

Obsérvese como en el enunciado hemos incluido el adjetivo “inclusivas” para referirnos a las actividades que proponemos para trabajar con los alumnos con altas capacidades. Trabajar con dichos alumnos, como con cualquier otro alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, requiere hacerlo, siempre que sea posible, de forma integrada dentro del aula, de modo que se beneficien tanto estos alumnos como los alumnos normalizados. Recordemos que el objetivo de la educación es la formación integral, de todas las dimensiones de la persona, no solo en este caso de la dimensión cognitiva.

**Tabla 5**

*Actividad de enriquecimiento curricular: Monedas en grupo.*

<b><u>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (1º ciclo de Primaria)</u></b>	
<i>Monedas en grupo</i>	
<b>CURSO</b>	2º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Matemáticas
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	30 minutos
<b>MATERIALES</b>	- Ficha (adjuntada en EJEMPLO) - Material de escritura
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar correctamente la suma de dinero.</li><li>• Reconocer las monedas de céntimo y euro.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interiorizar de forma simbólica los cálculos de euro y céntimo.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Se entregará al alumnado una ficha en la que deberán dibujar monedas de entre un céntimo y dos euros para sumar la cantidad requerida.</p> <p>Enunciado: <i>Dibuja tres monedas para que en cada caso haya exactamente la cantidad que se indica.</i></p>
<b>EJEMPLO</b>	<p>11. Dibuja tres monedas para que en cada caso haya exactamente la cantidad que se indica.</p>  <p>50 céntimos → </p> <p>40 céntimos → </p> <p>22 céntimos → </p> <p>2 euros y 25 céntimos → </p> <p>2 euros y 50 céntimos → </p> <p>5 euros → </p> <p>70 céntimos → </p>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza correctamente la suma de dinero.</li> <li>• Reconoce las monedas de céntimo y euro.</li> <li>• Interioriza de forma simbólica los cálculos de euro y céntimo.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

**Tabla 6**

*Actividad de enriquecimiento curricular: Las sumas del Antiguo Egipto.*

<b>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (1º ciclo de Primaria)</b>	
<i>Las sumas del Antiguo Egipto</i>	
<b>CURSO</b>	2º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Matemáticas
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	30 minutos
<b>MATERIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha (adjuntada en EJEMPLO)</li> <li>- Material de escritura</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los términos de la suma y la resta.</li> <li>• Descifrar los números distinguiendo entre los jeroglíficos.</li> <li>• Realizar las sumas y restas.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>

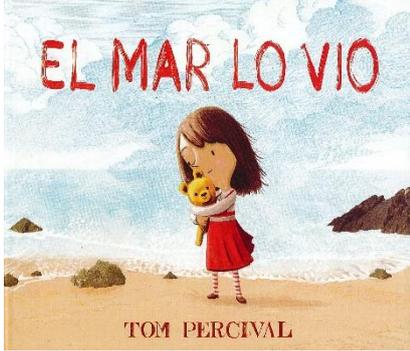
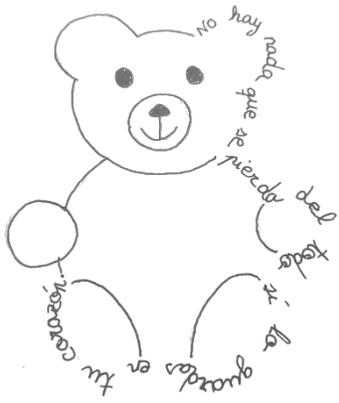
<b>DESARROLLO</b>	Se entregará al alumnado una ficha de sumas y restas en la que para poder encontrar los números que forman parte de los sumandos, minuendos y sustraendos, deberán sustituir el jeroglífico por su correspondiente número. Enunciado: <i>Cambia los jeroglíficos por los números y calcula.</i>																																
<b>EJEMPLO</b>	<p align="center"><i>Cambia los jeroglíficos por números y calcula:</i></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">    +    </td> <td style="width: 50%;">    -    </td> </tr> <tr> <td><input type="text"/> <input type="text"/> <hr/><input type="text"/> <input type="text"/></td> <td><input type="text"/> <input type="text"/> <hr/><input type="text"/> <input type="text"/></td> </tr> <tr> <td>    +    </td> <td>    -    </td> </tr> <tr> <td><input type="text"/> <input type="text"/> <hr/><input type="text"/> <input type="text"/></td> <td><input type="text"/> <input type="text"/> <hr/><input type="text"/> <input type="text"/></td> </tr> <tr> <td>    +    </td> <td>    -    </td> </tr> <tr> <td><input type="text"/> <input type="text"/> <hr/><input type="text"/> <input type="text"/></td> <td><input type="text"/> <input type="text"/> <hr/><input type="text"/> <input type="text"/></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9											+	-	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	+	-	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	+	-	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9																								
+	-																																
<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>																																
+	-																																
<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>																																
+	-																																
<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <hr/> <input type="text"/> <input type="text"/>																																
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los términos de la suma y la resta.</li> <li>• Descifra los números distinguiendo entre los jeroglíficos.</li> <li>• Realiza las sumas y restas.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>																																

Elaboración propia.

**Tabla 7**

*Actividad de enriquecimiento curricular: La portada dibujada.*

<b>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (1º ciclo de Primaria)</b>	
<i>La portada dibujada</i>	
<b>CURSO</b>	1º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Lengua Castellana y Literatura
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	60 minutos
<b>MATERIALES</b>	- Libro/cuento - Material de escritura y/o dibujo
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir la importancia de la lectura y fomentar el hábito lector.</li> <li>• Practicar la síntesis de la información.</li> <li>• Elaborar un caligrama que represente la obra escogida.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	Al alumnado se le pedirá que traiga su libro favorito. Después de leerlo, deberán señalar una frase significativa e importante del libro y realizar un caligrama con ella. La idea que se debe transmitir es que su producción pueda “sustituir la portada del libro”.

<b>EJEMPLO</b>	  <p>El mar lo vio de Tom Percival. Caligrama: Oso “No hay nada que se pierda del todo si lo guardas en tu corazón”.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubre la importancia de la lectura y fomenta el hábito lector.</li> <li>• Practica la síntesis de la información.</li> <li>• Elabora un caligrama que representa la obra escogida.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

**Tabla 8**

*Actividad de enriquecimiento curricular: Un cuento a tu manera.*

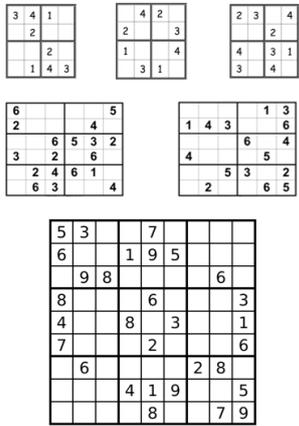
<b><u>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (1º ciclo de Primaria)</u></b>  <i>Un cuento a tu manera</i>	
<b>CURSO</b>	2º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Lengua Castellana y Literatura
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	50 minutos
<b>MATERIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuento</li> <li>- Material de escritura</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabajar la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	Se dicta al alumnado el comienzo de una historia. Ellos deberán escribir la historia completa abordando el espacio que el docente decida.
<b>EJEMPLO</b>	<p>Comienzos dictados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Érase una vez La Tierra. Todo estaba cubierto por un manto verde rodeado de arbustos y árboles frutales. El agua de los lagos reflejaba el brillo del Sol. Todo estaba muy tranquilo hasta que...</li> <li>- Martín y Juan vivían en casa de la abuela Toñi. Una mañana se levantaron de la cama al escuchar un fuerte sonido. Venía del desván. Cuando entraron, en el gran desván solo había un baúl viejo. Al abrirlo se dieron cuenta de que...</li> <li>- Los animales de la granja Soleada eran muy felices. La vaca Paca, el perro Pedro, la gallina Marina y la oveja Teja, pasaban los días tranquilos en su casa. Una tarde, una camioneta llegó a la granja para comprarla y convertirla en un parque de atracciones. Los animales deberían impedirlo. Cogieron la camioneta y...</li> </ul>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla la imaginación y creatividad.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>
--	---

Elaboración propia.

**Tabla 9**

*Actividad de enriquecimiento curricular: Sudokus.*

<b>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (2º ciclo de Primaria)</b>	
<i>Sudokus</i>	
<b>CURSO</b>	3º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Matemáticas
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	50 minutos
<b>MATERIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha con sudokus (adjuntada en EJEMPLO)</li> <li>- Material de escritura</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender la estructura del sudoku.</li> <li>• Realizar los sudokus desde el respeto de las normas que permiten resolver la tarea.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>El alumno deberá rellenar los sudokus para finalizar la actividad. Las instrucciones para resolver la tarea son las siguientes:                      Encontramos los números del 1 al 9. En cada cuadrado no se pueden repetir los números, hay nueve huecos y deben aparecer los nueve números. A su vez, no se pueden repetir los números en la misma fila ni en la misma columna.</p> <p>Antes de realizar el sudoku normal, se incluyen algunos ejemplos entre los números 1-4 y 1-6 para preparar al alumnado.</p>
<b>EJEMPLO</b>	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende la estructura del sudoku.</li> <li>• Realiza los sudokus desde el respeto de las normas que permiten resolver la tarea.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

Tabla 10

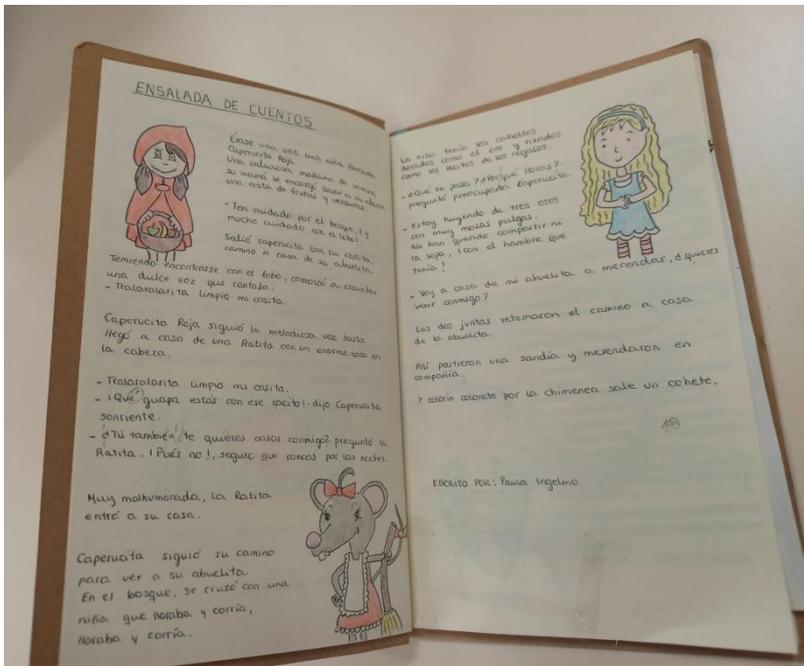
Actividad de enriquecimiento curricular: Kahoot.

<b>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (2º ciclo de Primaria)</b>	
<i>Kahoot</i>	
<b>CURSO</b>	4º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Matemáticas
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	60 minutos
<b>MATERIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador</li> <li>- Contenidos de geometría del curso</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a hacer preguntas.</li> <li>• Desarrollar preguntas desde la relevancia de la información.</li> <li>• Integrar conocimientos de aplicaciones educativas.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>La tarea consiste en la realización de un <i>kahoot</i> de geometría. Esta aplicación permite crear cuestionarios en línea.</p> <p>El alumno que realice la tarea incluirá preguntas sobre el temario que sus compañeros estén abordando sobre la geometría que posteriormente podrá ser realizado.</p>
<b>EJEMPLO</b>	
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende a hacer preguntas.</li> <li>• Desarrolla preguntas desde la relevancia de la información.</li> <li>• Integra conocimientos de aplicaciones educativas.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

Tabla 11

Actividad de enriquecimiento curricular: Ensalada de cuentos.

<b>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (2º ciclo de Primaria)</b>	
<b>Ensalada de cuentos</b>	
<b>CURSO</b>	3º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Lengua Castellana y Literatura
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	50 minutos
<b>MATERIALES</b>	- Material de escritura y/o dibujo
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabajar la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	La tarea consiste en escribir un cuento solapando o intercalando tres cuentos populares. El alumno puede incluir o modificar los cuentos para fomentar la conexión entre estos.
<b>EJEMPLO</b>	 <p>The image shows a student's handwritten work on a notebook page titled "ENSALADA DE CUENTOS". The page is divided into sections for three different fairy tales: "Caperucita Roja", "La Ratita Presumida", and "Ricitos de Oro". Each section contains a short paragraph of text and a simple drawing of a character from the story. The drawings include a girl in a red hood, a girl with blonde hair, and a mouse. The text is written in Spanish and shows a mix of the three stories, as required by the activity.</p>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabaja la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respeto las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

Tabla 12

Actividad de enriquecimiento curricular: Poema Blackout.

<b>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (2º ciclo de Primaria)</b>	
<b>Poema Blackout</b>	
<b>CURSO</b>	4º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Lengua Castellana y Literatura
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	60 minutos

<b>MATERIALES</b>	- Texto - Material de escritura y/o dibujo
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabajar la composición de versos.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	Se entregará al alumno un texto en papel. Él deberá elegir las palabras que considere adecuadas y diferenciarlas del resto para elaborar sus propios versos.
<b>EJEMPLO</b>	 <p>Como un pez en el agua nada, un delfín del océano nadaba, la sirena que subía y bajaba impaciente por visitar Granada.</p> <p>Verso realizado a partir de la obra <i>El misterio de la ciudad submarina</i> de Ulises Cabal.</p>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabaja la composición de versos.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

Tabla 13

Actividad de enriquecimiento curricular: Dibujo de figuras geométricas con regla y compás.

<b>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (3º ciclo de Primaria)</b>	
<b>Dibujo de figuras geométricas con regla y compás</b>	
<b>CURSO</b>	5º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Matemáticas
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	50 minutos
<b>MATERIALES</b>	- Material de escritura y/o dibujo - Regla - Compás
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar figuras planas desde el razonamiento.</li> <li>• Seguir instrucciones.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	Para realizar esta tarea primero pediremos al alumnado que realice diferentes figuras regulares con el único uso de la regla y el compás. Se les permitirá tiempo para que realicen sus construcciones (cuadrados, hexágonos, octógonos, dodecaedros...)

	Posteriormente se le ofrecerán ciertas instrucciones (adjuntada en EJEMPLO) para que realicen de nuevo esas figuras, y comparen su trabajo con el anteriormente realizado, extrayendo conclusiones.
<b>EJEMPLO</b>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;"><b><u>INSTRUCCIONES PARA DIBUJAR UN HEXÁGONO REGULAR</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elige el radio que desees que tenga la circunferencia. Ten cuidado con el radio que elijas, si es muy grande, no entrará en la hoja, si es muy pequeño no podrás dibujar bien.</li> <li>2. Haz la circunferencia.</li> <li>3. Elige un punto de la circunferencia y llámalo A.</li> <li>4. Con el mismo radio que habías elegido, pinchando en el punto A, marca la distancia en la circunferencia y llámalo B.</li> <li>5. Repite el paso 4 tantas veces como sean necesarias hasta que tengas 6 puntos marcados en la circunferencia.</li> <li>6. Une los puntos de manera consecutiva y habrás conseguido tu hexágono regular.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>¡ENHORABUENA!</b></p> </div>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla figuras planas desde el razonamiento.</li> <li>• Sigue instrucciones.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

**Tabla 14**

*Actividad de enriquecimiento curricular: Profesores por un rato.*

<b><u>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (3º ciclo de Primaria)</u></b> <i>Profesores por un rato</i>	
<b>CURSO</b>	6º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Matemáticas
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	3 sesiones de 60 minutos
<b>MATERIALES</b>	- Material de escritura y/o dibujo
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar actividades y materiales creativos.</li> <li>• Recoger información.</li> <li>• Aprender a hacer preguntas.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>La tarea consiste en diseñar un pequeño proyecto para enseñar a niños más pequeños de la etapa.</p> <p>Para ello el alumnado debe elegir un curso y reunirse con el profesor de matemáticas del curso para planificar la actividad que va a realizar.</p> <p>Posteriormente investigará para decidir cómo enseñar.</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p>El concepto de resta en 1º de Educación Primaria.</p> <p>El alumno diseña una máquina de restar.</p> <p>La máquina es diseñada con una caja de cartón y dos vasos de cartón que representan el minuendo y el sustraendo.</p> <p>Se han colocado dos ruletas sobre ambos términos con números del 1 al 9.</p>

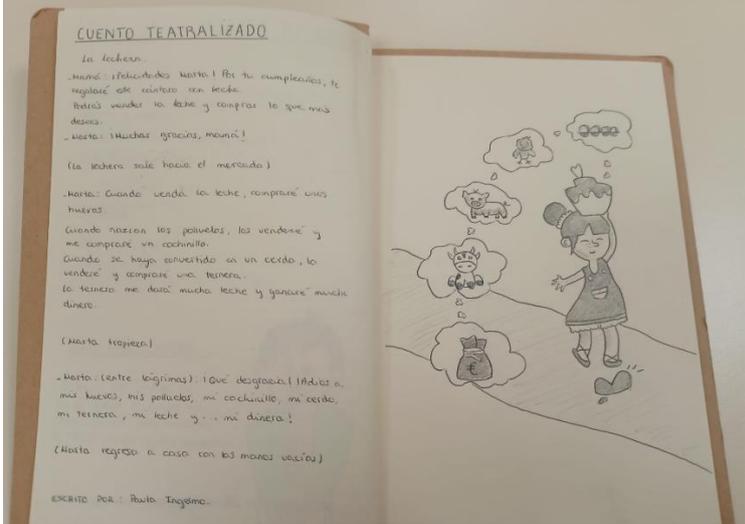
	<p>Para que funcione se deben colocar en el vaso de minuendo el número que aparece arriba (3), gomas, clips, pompones... Este vaso no tiene base, por lo tanto caerán los elementos introducidos.</p> <p>En el vaso del sustraendo se añadirán de los elementos que han caído del minuendo donde se quedarán retenidos (2), ofreciendo en la caja la diferencia (1).</p> 
<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña actividades y materiales creativos.</li> <li>• Recoge información.</li> <li>• Aprende a hacer preguntas.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

**Tabla 15**

*Actividad de enriquecimiento curricular: Cuento teatralizado.*

<p align="center"><b><u>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (3º ciclo de Primaria)</u></b></p> <p align="center"><i>Cuento teatralizado</i></p>	
<b>CURSO</b>	5º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Lengua Castellana y Literatura
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	50 minutos
<b>MATERIALES</b>	- Material de escritura y/o dibujo
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabajar la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Cuento teatralizado consiste en escoger un cuento y modificar su estructura para convertirlo en un teatro.</p> <p>El alumno debe conocer cómo se escriben las obras de teatro para realizar la actividad correctamente.</p> <p>Además, esta actividad ofrece la posibilidad de continuidad. Posteriormente podría ser representada en el aula.</p>
<b>EJEMPLO</b>	

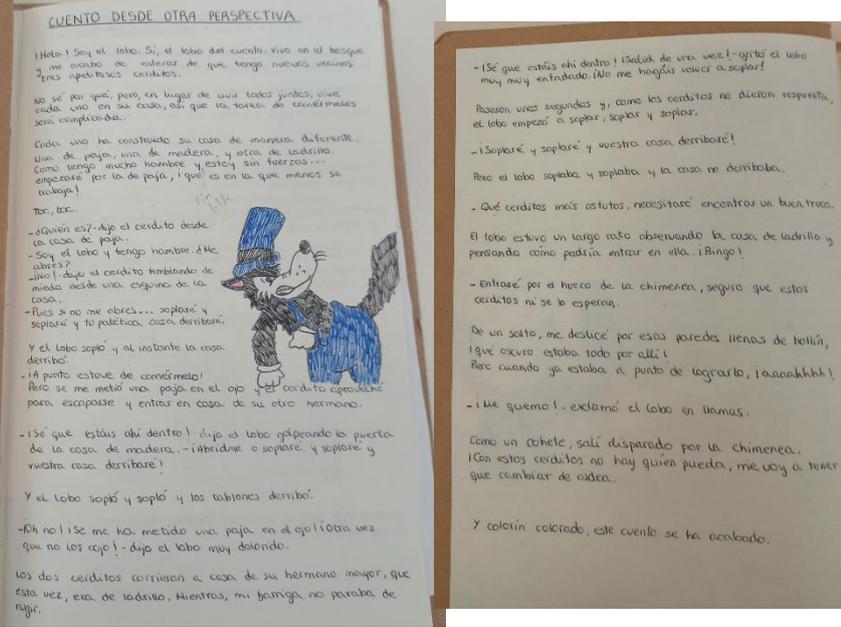
	 <p><b>Cuento teatralizado: <i>La Lechera</i></b></p>
<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabaja la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

**Tabla 16**

*Actividad de enriquecimiento curricular: Cuento desde otra perspectiva.*

<p align="center"><b><u>ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (3º ciclo de Primaria)</u></b></p> <p align="center"><i>Cuento desde otra perspectiva</i></p>	
<b>CURSO</b>	6º Educación Primaria
<b>ÁREA</b>	Lengua Castellana y Literatura
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	60 minutos
<b>MATERIALES</b>	- Material de escritura y/o dibujo
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabajar la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respetar las normas de la actividad.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>En esta tarea el alumno debe reescribir un cuento popular modificando la historia para que sea contada desde las sensaciones y emociones de otro personaje.</p> <p>Por ejemplo, en vez de contar el cuento elegido desde la perspectiva del protagonista, que sea narrado desde la visión del villano o antagonista.</p>

<p><b>EJEMPLO</b></p>	 <p>The image shows two pages of handwritten text in Spanish, titled 'CUENTO DESDE OTRA PERSPECTIVA'. The text is a retelling of the story 'Los tres cerditos' from the perspective of the wolf. It includes dialogue and actions, such as the wolf building a house of straw, wood, and brick, and the three rabbits building their houses. A drawing of a wolf and three rabbits is also present. The text is written in blue ink on lined paper.</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p><i>Los tres cerditos desde la perspectiva del lobo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla la imaginación y creatividad.</li> <li>• Trabaja la composición de historias desde la puntuación y vocabulario conocidos.</li> <li>• Respeta las normas de la actividad.</li> </ul>

Elaboración propia.

## 6. Conclusiones, potencialidades y limitaciones

Como anteriormente se ha mencionado en los objetivos, el fin principal de este trabajo ha sido informar y formar a cuantos están en relación con niños con altas capacidades, con el fin de concienciarles y sensibilizarlos acerca de la consideración de estos alumnos como “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y lo que ello conlleva. Los niños que presentan altas capacidades, son niños que deben ser considerados como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y por tanto debe establecerse una educación diferencial e individualizada para conseguir el desarrollo pleno de todas sus capacidades.

Las altas capacidades están reconocidas en el marco legal con una clasificación entre superdotación y talento. No obstante, incluyendo las corrientes de influyentes autores en el campo de la inteligencia y las altas capacidades, hemos concluido que la clasificación inclusiva está formada por superdotados, alumnos con talento y precoces. Así hemos cumplido con el primer objetivo específico de la investigación, proporcionar una información contrastada acerca del concepto de altas capacidades y su clasificación.

Así mismo, hemos tratado de exponer la importancia de trabajar adecuadamente con estos niños dentro del aula para evitar que su situación escolar derive en frustración y fracaso escolar. Son muchos los mitos que rodean el mundo de las altas capacidades, mitos familiares, sociales, pero sobre todo, mitos en el entorno escolar. Consideramos haber roto aquellas ideas falsas y preconcebidas que se tienen sobre las altas capacidades para haber cumplido con el segundo objetivo específico de nuestra investigación, concienciar y sensibilizar a los lectores de las necesidades educativas que presentan los niños con altas capacidades.

Una de las labores más importantes que tiene un maestro dentro del aula es la detección, la detección precoz de cualquier característica que impida el aprendizaje de su alumnado. La detección precoz ofrece la posibilidad de empezar a trabajar cuanto antes con la metodología que mejor se adapte a las condiciones personales del alumno. Ofrecemos cuáles son las características y perfiles que presentan los alumnos con altas capacidades para facilitar la labor de detección.

Es cierto que el diagnóstico no está en la mano del docente, pero sí esclarecemos la importancia de un diagnóstico desde la globalidad. Las altas capacidades no dependen de un número, altas capacidades y 130 cocientes intelectuales no son sinónimos. El diagnóstico no depende única y exclusivamente de un test psicométrico, existen tantos tipos de altas capacidades como personas hay en el mundo.

Sin embargo, la intervención educativa si atañe a los docentes y a la comunidad educativa. Hemos considerado de acuerdo a nuestra investigación, que los principales métodos didácticos que deben adoptarse para trabajar con alumnos con altas capacidades deben basarse en la libertad que fomente la autonomía y la atención individualizada, por ejemplo el *Aprendizaje Basado en Proyectos* o el *Aprendizaje cooperativo*, así como la música como herramienta y estrategia de aprendizaje. Del mismo modo, los docentes pueden considerar emplear elementos y propuestas diseñados específicamente para estos casos, como pueden ser los programas de enriquecimiento curricular y la flexibilización.

Han sido diseñadas doce actividades de enriquecimiento curricular que pueden ser aplicadas en el aula y ayudar a los maestros a elaborar herramientas similares. Hemos prestado especial importancia a desarrollar actividades inclusivas que permitan su realización de forma integrada para lograr el beneficio de todo el alumnado, sin importar sus capacidades intelectuales, con la condición de que se presentan en forma de reto para incentivar a los alumnos superdotados, precoces o talentosos. Estimamos haber logrado el tercer y cuarto objetivos específicos de la investigación, informar a los padres y maestros de la importancia de una detección precoz, un diagnóstico acertado y una buena intervención inmediata; y proporcionar a los maestros un instrumento que les facilite la detección temprana así como una serie de actividades de enriquecimiento curricular para aplicar en el aula de forma inclusiva.

En lo referido a las potencialidades del trabajo, es imperativo destacar, que una guía práctica como la que se ofrece, es imprescindible para nuestro sistema educativo, ya que dota de información y herramientas que permiten la intervención educativa de los alumnos con altas capacidades para que puedan desarrollar plenamente todas sus capacidades y formar parte de la sociedad en la que vivimos.

En cuanto a las limitaciones, se debe señalar la premura de tiempo para elaborar una investigación y diseñar una propuesta, y por tanto, no haber podido implementar la guía en aulas para extraer y estudiar conclusiones objetivas que completen el trabajo.

## 7. Bibliografía

- Algaba Mesa, A., y Fernández Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 60-74. Recuperado de [Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades : una revisión sistemática \(educacion.gob.es\)](https://www.educacion.gob.es)
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., y Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial. Recuperado de [36195\\_INTELIGENCIAS\\_MULTIPLES\\_AULA.pdf \(planetadelibros.com\)](https://www.planetadelibros.com)
- Benito, Y., Moro, J., Alonso, J. A. y Guerra, S. (2014). *Test de screening para alumnos superdotados*. CEADS. Recuperado de [Microsoft Word - Revista 33 en espa\361ol\\_definitiva2\) \(centrohuertadelrey.com\)](https://www.centrohuertadelrey.com)
- Colás Elizalde, A. (2014). *Detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el período 3-6*. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de [Detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el período 3-6 \(unavarra.es\)](https://www.unavarra.es)
- Espinosa Veja, M., y Fiz Poveda, M. R. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Revista Aula abierta*, 36(1-2), 49-64. Recuperado de [Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria \(educacion.gob.es\)](https://www.educacion.gob.es)
- Gálvez, J. M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación. Recuperado de [Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades - José Martín Gálvez - Google Libros](https://www.google.com)
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81. Recuperado de [Vista de Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades \(una.ac.cr\)](https://www.una.ac.cr)
- Jiménez, F. G. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: Revista educativa digital*, (2), 21-36. Recuperado de [Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo - Dialnet \(unirioja.es\)](https://www.dialnet.unirioja.es)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mérida, J. A., y Jorge, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92. Recuperado de

La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional - Dialnet (unirioja.es)

Ortega Cotarelo, A. (2019). *Altas capacidades, precocidad y autoconcepto en la educación primaria*. Proyecto de investigación. Universidad de Murcia. Recuperado de Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia: Altas capacidades, precocidad y autoconcepto en la educación primaria

Ovalles A. (2017). Teoría de los tres anillos como modelo de intervención educativa para el desarrollo de altas capacidades. *Revista encuentros*, 1(1), 119-128. Recuperado de TEORÍA DE LOS TRES ANILLOS COMO MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE ALTAS CAPACIDADES | Revista ENCUENTROS (unellez.edu.ve)

Perpiñán Guerras, S. (2021). *El papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de los trastornos del desarrollo*. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Recuperado de Libro practicas 113-118.pdf

Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR. Recuperado de Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica (unir.net)

Programas de enriquecimiento curricular: ¿por qué son tan importantes para alumnos con altas capacidades? (2021). *Revista UNIR, La Universidad en Internet*. Recuperado de El programa de enriquecimiento curricular: claves e importancia (unir.net)

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Recuperado de Disposición 3296 del BOE núm. 52 de 2022

Reche Morales, G. M. (2019). *Altas capacidades: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa. Mitos y realidades sobre las altas capacidades*. Región de Murcia. Recuperado de altas-capacidades-intelectuales.pdf (carm.es)

Reyzábal Rodríguez, M. V., Boal Velasco, M. T., Expósito González, M., Plaza Galán, D., Caminero Pérez, S., Deza Bello, A., y Ramos Carrón, N. (2007). *Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. Recuperado de Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid (educacion.gob.es)

Rodrigues Maia-Pinto, R., y de Souza Fleith, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 189-214. Recuperado de Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios (scielo.org.pe)

Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pienda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del*

*profesorado*, 13(1), 147-158. Recuperado de [Redalyc.Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades](#)

- Tejera, J. P., del Rosal, Á. B., y Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincree: Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51. Recuperado de [Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf \(researchgate.net\)](#)
- Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., Miguel A., Moruna P., Moya A., Rodríguez G., Ruiz V., Sánchez M., Torrego Y., Varas M., Vega S. y Zariquiey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM. Recuperado de [Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf \(orientacionandujar.es\)](#)
- Tourón Figueroa, J., Peralta López, M. F., y Repáraz, C. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación. *Revista española de pedagogía*, 54(203), 5-39. Recuperado de [LA ACELERACIÓN COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD ACADÉMICA: CONCEPTO, MODALIDADES Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS on JSTOR](#)
- Villanueva Granero, C., y Molero López-Barajas, D. (2014). Musicoterapia en estudiantes con altas capacidades. *Revista Aula De Encuentro*, 16(1). Recuperado de [Musicoterapia en estudiantes con altas capacidades | Aula de Encuentro \(ujaen.es\)](#)

**8. Anexos**

**Anexo I. Escalas de observación y valoración por edades.**

<b>ESCALA DE OBSERVACIÓN Y VALORACIÓN SUPERDOTACIÓN (PRECOCIDAD INTELLECTUAL) 3-4 AÑOS</b>				
	<b>Rara vez/ nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Muy a menudo</b>	<b>Siempre</b>
Retiene y adquiere de forma rápida la información				
Presenta facilidad para conceptualizar (adquisición de conceptos elevados para su edad),				
Utiliza un vocabulario amplio para su edad				
Posee gran información de temas complejos para su edad.				
Comprende las explicaciones con rapidez.				
Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.				
Presenta curiosidad por lo que le rodea haciendo múltiples preguntas.				
Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.				
Tiende a trabajar y jugar solo/a.				
Tiene tendencia a organizar al grupo.				
Demuestra sentido del humor.				
Tiene periodos de concentración largos.				
Es constante y persistente en las tareas que le interesan hasta que las termina.				
Se muestra perfeccionista.				
Se opone o aburre ante las actividades rutinarias.				
Por la riqueza y precisión de su lenguaje se le puede etiquetar como "sabelo-todo".				
Da soluciones inusuales a los problemas planteados.				
Retiene y adquiere de forma rápida la información				
Presenta facilidad para conceptualizar (adquisición de conceptos elevados para su edad),				
Utiliza un vocabulario amplio para su edad				
Posee gran información de temas complejos para su edad.				
Comprende las explicaciones con rapidez.				
No es muy aceptado por su grupo de edad				
Utiliza su capacidad sólo en las actividades que le interesan con bajo rendimiento en otras				
Prefiere realizar actividades adultas				
Prefiere jugar con amigos de más edad				
Se aburre con facilidad				
Quiere saber cómo están hechas y cómo funcionan las cosas				
Tiene una memoria y retentiva inusuales				
Se le observa precocidad verbal				
Adquiere algunos aprendizajes sin enseñanza directa				
Tiene múltiples intereses				
Parece tener un autoconcepto positivo				

*Detección temprana e intervención educativa en alumnos con altas capacidades*

Muestra gran capacidad de trabajo y bajo nivel de cansancio				
Es muy competitivo				
Mantiene buena relación con los adultos				
Ejerce liderazgo en los juegos				
Se muestra inmaduro en algunas áreas del desarrollo				
Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad				
Tiene reacciones de cólera y rabietas ante la menor contrariedad				
Le gusta inventar juegos				
Puede montar o desmontar objetos mecánicos				
Tiene conciencia de sus sentimientos y se hace eco de los ajenos				
Puede construir un rompecabezas de 4 piezas				
Reconoce algunas letras y números escritos				
Reconoce un número en la esfera del reloj o en la hoja del calendario				
Copia un círculo, un cuadrado o un triángulo				
Puede sumar hasta 5 objetos (3+2,4+1 ..)				
Es capaz de recordar cuatro cifras				
Entrega 3,4 ó 5 objetos según se le pidan				
Sabe que si tiene tres manzanas y da una a su amiguito le quedan dos. (sustracción)				
Enumera diferencias entre dos objetos: por el color, la forma, el material				
Ante un dibujo incompleto dice lo que le falta				
50. Autonomía e independencia temprana				

*Escala de observación y valoración superdotación (precocidad intelectual) 3-4 años. FUENTE: Pérez L. y López C. <https://www.psicoactiva.com/blog/altas-capacidades-superdotacion-infantil-conceptos-basicos/>*

<b>ESCALA DE OBSERVACIÓN Y VALORACIÓN SUPERDOTACIÓN (PRECOCIDAD INTELLECTUAL) 5-8 AÑOS</b>				
	<b>Rara vez/ nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Muy a menudo</b>	<b>Siempre</b>
Demuestra curiosidad por saber de todo				
Entre sus compañeros destaca porque comprende las explicaciones con rapidez				
Su comprensión tiende a ser global				
Es persistente en las tareas comenzadas hasta que las termina				
Su memoria y retentiva son inusuales. Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad				
Su vocabulario y fluidez verbal son ricos para su edad				
Ha recibido programas de estimulación temprana				
Es impaciente para conseguir una meta				
Se comporta de forma inmadura para su edad				
Da contestaciones inesperadas y sorprendentes				
Es uno de los primeros en terminar las tareas en su clase				
Sorprende con preguntas que nadie espera				

*Detección temprana e intervención educativa en alumnos con altas capacidades*

Se molesta cuando le interrumpen en una tarea				
Es muy sensible ante el fracaso o la incomprensión				
Demuestra habilidades especiales en algún área artística				
Posee habilidades especiales en algún área motora				
Demuestra una motricidad excelente				
Se relaciona bien con adultos				
Le gusta relacionarse con niños mayores que él/ella				
Cuenta muy bien historietas y cuentos				
Tiene periodos de concentración largos (en lo que le motiva)				
Muestra una actitud activa ante el aprendizaje				
Se observa creatividad e imaginación en sus producciones				
Posee gran información de temas complejos para su edad				
25. Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad				

*Escala de observación y valoración superdotación (precocidad intelectual) 5-8 años.* FUENTE: Pérez L. y López C. <https://www.psicoactiva.com/blog/altas-capacidades-superdotacion-infantil-conceptos-basicos/>

<b>ESCALA DE OBSERVACIÓN Y VALORACIÓN SUPERDOTACIÓN (PRECOCIDAD INTELLECTUAL) 9-14 AÑOS</b>				
	<b>Rara vez/ nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Muy a menudo</b>	<b>Siempre</b>
Se desenvuelve en situaciones cotidianas con una soltura inesperada y admirable				
Tiene sentido del humor				
Demuestra un espíritu observador agudo y despierto				
Es atento y detallista en el trato				
Considera las situaciones problemáticas como un reto				
Demuestra curiosidad por saber de todo, incluso lo que no se da en clase				
Es muy sensible ante las injusticias, los fracasos y la incomprensión				
Es persistente o perfeccionista en las tareas que emprende				
Sus intereses son múltiples o variados				
Entre sus compañeros sobresale porque comprende las explicaciones y las asimila con rapidez				
Prefiere relacionarse con mayores				
Con frecuencia vive absorto/a en su mundo interior como distraído				
Sobresale por su disponibilidad y responsabilidad en las tareas de grupo				
Su comprensión es global. Diferencia con facilidad lo principal de lo secundario				
Resuelve con rapidez y acierto problemas				
Utiliza y organiza diferentes estrategias para estudiar y aprender				
Se organiza de forma que saca tiempo para todo				
Su vocabulario y fluidez verbal son ricos y elaborados para su edad				
Le apasiona la lectura, devora cuentos y libros				

*Detección temprana e intervención educativa en alumnos con altas capacidades*

Sus preguntas son incisivas				
Tiene una imaginación desbordante y creativa				
Se aburre y muestra desgana en clases repetitivas o rutinarias				
Es muy maduro/a para su edad				
Si está concentrado/a le molesta que le interrumpen				
Transfiere con facilidad los conocimientos y las estrategias aprendidos a otros contenidos y situaciones, estableciendo conexiones o enlaces				
Capta con perspicacia las motivaciones de la gente, sus puntos débiles, sus necesidades y comprende sus problemas				
Reproduce con exactitud los contenidos aprendidos				
No suele satisfacerle el resultado o el ritmo de su trabajo. Siempre está seguro/a de que puede y debería mejorarlo				
Posee amplia información sobre ciertos asuntos que no son propios de su edad				
30. Reciba poca ayuda del profesor en sus tareas. Es autosuficiente o autodidacta				

*Escala de observación y valoración superdotación (precocidad intelectual) 9-14 años. FUENTE: Pérez L. y López C. <https://www.psicoactiva.com/blog/altas-capacidades-superdotacion-infantil-conceptos-basicos/>*

**Anexo II. Entrevista a una alumna con altas capacidades.**

Pilar tiene 22 años, y es una joven con un diagnóstico en altas capacidades. Estudió Educación Primaria y Secundaria en el Colegio La Inmaculada Concepción en San Lorenzo del Escorial, Madrid. Los estudios de Bachillerato los cursó en el centro Jesús María, en Madrid.

Ha estudiado Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universidad Politécnica de Madrid, y actualmente está realizando un máster habilitante en la misma universidad, en la Facultad de las Telecomunicaciones.

**Paula Ingelmo: - ¿Qué diagnóstico tienes?**

**Pilar: -** *En tercero de Primaria, una profesora que teníamos en el colegio, me pidió que fuera al psicólogo porque ella intuía que pudiera tener altas capacidades, y en cuarto de primaria me hicieron una prueba con un psicólogo que vino al colegio.*

*En la prueba creo que te daban el cociente intelectual, y al hacerme las pruebas, supongo que adaptadas a la edad que tenía en ese momento, me dijeron que tenía un cociente intelectual de 125, o sea que no llegaba a ser superdotada pero me dijeron que era sobredotada.*

*Me comentaron que normalmente cuando te hacen estos test sueles destacar en una habilidad, por ejemplo, ser muy bueno en mates, y que mis resultados les habían sorprendido porque estaba bastante alta en todo, no sobresalía en ninguna, pero todas las capacidades estaban bastante equitativas.*

**Paula Ingelmo: - Antes de ser diagnosticada, ¿sospechaste el algún momento tener altas capacidades?**

**Pilar: -** *Yo creo que altas capacidades como tal, no. Lo típico de compararte con el resto de tu clase y pensar -soy lista-, pero nunca el tener altas capacidades, -yo soy lista, estudio y se me da bien esto-, pensaba.*

**Paula Ingelmo: - ¿Qué pensaste al recibir el diagnóstico?**

**Pilar: -** *En ese momento fue gratificante porque alguien te decía la capacidad que tenías. Me sentí especial en ese aspecto, pero en ese momento no fui capaz de ver más allá en relación con lo que me iba a suponer a largo plazo.*

**Paula Ingelmo: - ¿Consideras las altas capacidades como algo negativo o positivo?**

**Pilar: -** *Cuando a mí me diagnosticaron, intenté relacionarme con gente que también tenía altas capacidades.*

*He conocido gente muy equilibrada a nivel emocional, gente a la que le ha ido muy bien, y que puede que las altas capacidades les hayan ayudado. Pero también he conocido a personas que el hecho de tener altas capacidades les había entorpecido en absolutamente todo y les ha obligado a llevar una vida mucho más complicada.*

*Depende de la persona y de cómo hayan influido las altas capacidades en sus vidas pueden ser algo positivo o negativo.*

**Paula Ingelmo: - ¿Cómo recuerdas las clases en Primaria antes y después de ser diagnosticada?**

**Pilar: -** *Antes del diagnóstico, recuerdo las clases muy aburridas. Me llevaba un libro a clase y leía a escondidas.*

*En tercero de Primaria tuve un periodo en el que lo pasé mal. Me regañaban constantemente por corregir a la profesora. A mi madre la citaron en el centro para decirle que su hija era un poco prepotente. Recuerdo las clases un poco aburridas pero lo pasaba bien con mis compañeros.*

*Después del diagnóstico no tuve problemas inmediatamente. Empezaron en el momento en el que me subieron de curso. En el colegio cogí la fama de ser muy lista, todos los profesores esperaban que hiciera las cosas muy bien, las expectativas muy altas, y sentí una presión muy fuerte. Ya no eras de las listas de la clase, eras la lista del cole. - Mira está chica, la han subido de curso -.*

**Paula Ingelmo: - ¿Cuándo te flexibilizaron la escolarización?**

**Pilar: -** *Considero que me subieron de curso en una edad muy mala, porque no hice sexto de primaria. No sé si es que no había madurado, pero no conecté con los compañeros de mi nueva clase. Ellos hacían tonterías que yo no entendía. Esos primeros años de secundaria si recuerdo a nivel social haber tenido muchas carencias.*

*Yo hice quinto y sexto a la vez, es cierto que me lo adaptaron un poco, porque era difícil hacerlo todo a la vez. Me quitaron horas de educación física, música e incluso de recreo, metiéndome en esas horas conocimiento del medio, matemáticas y lengua, las que ellos consideraban que eran importantes o relevantes de sexto de primaria.*

*Además, al diagnosticarme, no solo decidieron subirme de curso, si no que me alentaron mucho para hacer actividades extraescolares. Me dijeron que no me sirviera solo del cole, que era importante hacer actividades extraescolares.*

*Mis padres lo tomaron bastante a rajatabla y me matricularon en piano, en lenguaje musical, coro, flauta travesera, natación y en tiro con arco, en definitiva, no solo estaba haciendo quinto y sexto a la vez, también tenía muchas actividades por la tarde. Lo pasé especialmente mal. Recuerdo ese curso como bastante agobiante.*

*En primero de la ESO mantuve muchas actividades extraescolares pero dejé algunas.*

**Paula Ingelmo: - Eso a nivel mental, ¿qué te produce?**

**Pilar: -** *Igual te sorprende, pero no lo recuerdo horrible. Recuerdo estrés, recuerdo empezar a acostarme más tarde. Mi hermana y yo compartíamos cuarto, y no olvida tener que pedirme que apagara la luz para poder dormirse. Ya te digo, no lo recuerdo como horrible, sí estresante. Quizá no recuerdo más porque mi cerebro lo ha oprimido.*

**Paula Ingelmo: - ¿Qué pensaste al saber que subirías un curso?**

**Pilar: -** *Al principio, el curso que hice quinto y sexto a la vez, estaba emocionada. Pensé, incorrectamente, que por fin iba a tener un aliciente intelectual, que iba a aprender un montón, iba a estar mucho más contenta en clase y que iba a ser en definitiva algo positivo. No lo fue. Cuando me pasaron de curso y me adapté a la etapa y a mis compañeros, fue lo mismo. Mis compañeros tardaban un poquito más en entender las cosas, y yo me seguía aburriendo en clase.*

*Si sumamos a eso que mis amigos de toda la vida iban un curso por detrás y que no les veía ni en el recreo, pues imagínate, eso fue bastante duro.*

**Paula Ingelmo: - ¿Cómo fue la adaptación con los nuevos compañeros?**

**Pilar: -** *Me vieron todos como a una hermana pequeña. Quizá fue por mi actitud, pero me volví muy tímida de golpe y me empezó a costar mucho hablar con ellos. Además cuando empezaron a juntarse conmigo fue para pedirme los deberes. Esos fueron mis primeros amigos. Más tarde, entendí que nunca llegué a tener amigos. Lo único que querían era que les ayudara con cosas de clase.*

**Paula Ingelmo:** - *¿Qué más ayudas has tenido a nivel educativo?*

**Pilar:** - *A parte de que me subieran de curso, creo que ninguna. Había profesores que se implicaban un poco más y que me daban hojas y fichas extras, para que no me aburriera. En segundo de la ESO, la profe de inglés me dio un libro de cuarto, para que fuera haciendo las actividades de ese curso.*

**Paula Ingelmo:** - *¿Crees que las altas capacidades te han favorecido o perjudicado en algún momento?*

**Pilar:** - *Las altas capacidades me han ayudado a entender las cosas más rápido que a mis compañeros, pero también me han obligado a cubrir ciertas expectativas de la gente que me conocía. A nivel social, creo que ni me han favorecido ni perjudicado.*

**Paula Ingelmo:** - *¿Crees que la sociedad tiene un buen conocimiento sobre las altas capacidades?*

**Pilar:** - *No, creo que hay mucho desconocimiento. Un mito por ejemplo, es que se piensa que al tener altas capacidades o ser superdotado tienes que tener muy buenas notas. En mi caso sí se ha cumplido, pero conozco gente con altas capacidades y fracaso escolar.*

*Otro mito es pensar que al tener altas capacidades se te debe dar bien todo, cuando puedes tener talentos en música y que las matemáticas se te den de pena.*