

**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**ALTAS CAPACIDADES: UN UNIVERSO  
POR EXPLORAR**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Menéndez Suárez, Verónica**

**Tutor/a: Álvarez Hernández, Marina**

**Junio 2023**

## ÍNDICE.

1.	JUSTIFICACIÓN.....	1
2.	INTRODUCCIÓN.....	1
3.	MARCO TEÓRICO.....	2
3.1.	DEFINICIÓN DE ALTAS CAPACIDADES.....	2
3.2.	TIPOLOGÍAS.....	2
3.2.1.	Superdotación.....	2
3.2.2.	Talentos.....	3
3.2.3.	Precocidad.....	3
3.2.4.	Prodigio, genio y eminencia.....	3
3.3.	MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES.....	4
3.3.1.	Modelos basados en el rendimiento.....	4
3.3.2.	Modelos de orientación sociocultural.....	5
3.3.3.	Modelos cognitivos.....	7
3.3.4.	Modelos basados en capacidades.....	8
3.4.	PREJUICIOS SOCIALES: MITOS Y REALIDADES.....	10
3.5.	CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.....	11
3.6.	EL PROBLEMA DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD.....	14
3.7.	DETECCIÓN Y VALORACIÓN.....	14
3.7.1.	Características del proceso de detección.....	15
3.7.2.	Instrumentos y estrategias de identificación.....	15
3.7.3.	Proceso de evaluación diagnóstica.....	16
3.8.	INTERVENCIÓN.....	18
3.8.1.	¿Qué necesita este alumnado?.....	18
3.8.2.	Medidas concretas de atención educativa en el ámbito escolar.....	19
3.8.3.	Atención educativa en el ámbito familiar.....	20
3.9.	MARCO LEGAL.....	21
3.10.	REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	23
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	23
4.1.	JUSTIFICACIÓN DEL CASO.....	23
4.2.	PREEVALUACIÓN.....	24
4.3.	PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN E IMPLEMENTACIÓN.....	25
4.3.1.	Propuestas a nivel ordinario.....	26
4.3.2.	Propuestas a nivel extraordinario.....	30
4.4.	POSTEVALUACIÓN Y RESULTADOS.....	33

5. CONCLUSIONES.....	35
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
ANEXOS.....	41
<b>ANEXO I. DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXO II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXO III. PRIMERA PROPUESTA A NIVEL ORDINARIO.....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXO IV. SEGUNDA PROPUESTA A NIVEL ORDINARIO.....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO V. TERCERA PROPUESTA A NIVEL ORDINARIO.....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO VI. PRIMERA PROPUESTA A NIVEL EXTRAORDINARIO.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO VII. SEGUNDA PROPUESTA A NIVEL EXTRAORDINARIO.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO VIII. IMPLEMENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>61</b>

## **1. JUSTIFICACIÓN.**

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en el estudio de las Altas Capacidades (en adelante, AACC), ya que desde que me adentré en el ámbito de la Educación Especial, este tema captó profundamente mi atención debido a mi desconocimiento en cuanto al abordaje de las necesidades de este colectivo.

A lo largo de los años, las AACC han sido objeto de interés y de debate en la sociedad y, concretamente, en la comunidad educativa, ya que no siempre se han percibido como una necesidad que requiera atención. Por ello, este trabajo me ha permitido ampliar mis conocimientos sobre el funcionamiento cognitivo y socioemocional de este alumnado, con el objetivo de poder ofrecer en un futuro próximo una educación de calidad a este colectivo que, en muchas ocasiones, ha sido olvidado.

No obstante, dentro de este amplio ámbito, la doble excepcionalidad proporciona un enfoque único al trabajo. La doble excepcionalidad se refiere a aquel alumnado que presenta AACC junto con alguna discapacidad o dificultad específica. Es un área de investigación relativamente nueva y, la oportunidad que se me brindó al poder trabajar con un alumno que cumplía todas las características, me impulsó a adentrarme en ella. Por ello, con el presente trabajo busco contribuir a este campo poco investigado y brindar una perspectiva valiosa con propuestas de intervención adaptadas que puedan beneficiar a este alumnado tan diverso.

## **2. INTRODUCCIÓN.**

El presente trabajo consta de dos partes claramente diferenciadas: el marco teórico y la propuesta de intervención.

En la primera parte, se abordan las AACC desde una perspectiva teórica. De este modo, se define el concepto y se exploran las diferentes tipologías dentro de este amplio ámbito. Además, se analizan los distintos modelos explicativos que han coexistido hasta el día de hoy, desmintiendo también ciertos mitos asociados a las AACC que han surgido a lo largo de los años. A continuación, se comentan las características generales de este alumnado, profundizando seguidamente en el fenómeno de la doble excepcionalidad, tema que se ha tenido en cuenta, en la medida de lo posible, al determinar la detección y evaluación de este alumnado tan diverso, con tres tipos de medidas educativas que pueden implementarse en los centros para su atención. Por último, se analiza la evolución de las AACC en la legislación educativa española. Estas bases teóricas fundamentarán la segunda parte del trabajo, referida a la intervención.

De este modo, la segunda parte del trabajo se centra en diversas propuestas de intervención, tres a nivel ordinario y dos a nivel extraordinario, justificando previamente el caso y mostrando tanto la preevaluación como la postevaluación del alumno en cuestión. Los objetivos de dichas propuestas están relacionados con el control de las emociones, la asunción de las normas y el fomento de una actitud activa hacia el aprendizaje.

Para finalizar, se exponen las conclusiones extraídas tras la realización del trabajo, para continuar con las referencias bibliográficas consultadas y los anexos correspondientes.

### **3. MARCO TEÓRICO.**

#### **3.1. DEFINICIÓN DE ALTAS CAPACIDADES.**

Definir el término de AACC no es fácil, ya que se suele utilizar indistintamente junto a superdotación y talento, englobando todos los conceptos bajo un estereotipo único. Si bien es cierto que la multitud de interpretaciones y concepciones derivadas de los términos hacen todo un reto definirlos, un adecuado acercamiento podría ser la definición propuesta por la *Revista de Educación Inclusiva*:

El concepto de altas capacidades que introduce la LOE (2/2006) y continúa la LOMCE (8/2013), aunque no lo definen, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños y niñas más precoces, y por qué no, sobre todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias del alumnado bien dotado. (Comes et al., 2008, p.105)

Por todo ello, cuando se hace referencia a AACC se habla de un grupo altamente heterogéneo, recogiendo de forma general al alumnado con unas capacidades superiores al resto de los/as compañeros/as. Según Cañete et al. (2019), se incluye en AACC a aquellos individuos que tienen unas aptitudes naturales destacables que se reflejan de manera espontánea y que, con una estimulación adecuada, pueden llegar a potenciarse y, en consecuencia, multiplicar sus aprendizajes.

De esta manera, se puede afirmar que todo el alumnado superdotado tiene AACC, pero no todo el alumnado con AACC es superdotado, ya que dentro de un término tan amplio hay diferentes tipologías, las cuales se tratarán en el siguiente apartado.

#### **3.2. TIPOLOGÍAS.**

En base a diversas investigaciones (Albes et al., 2013; Beltrán et al., 2018; Cañete et al., 2019), dentro del concepto de AACC se encuentra una gran variedad de alumnado que destaca en una, varias o todas las áreas del conocimiento. Conocer cada tipo es importante para identificarles y proporcionarles la atención adecuada. De esta manera, se puede diferenciar entre superdotación, talentos (simples y complejos) y precocidad, pudiendo añadir los términos de prodigio, genio y eminencia.

##### **3.2.1. Superdotación.**

Según Prieto et al. (2012), el alumnado superdotado se caracteriza por disponer de un alto nivel de recursos en todas las aptitudes intelectuales. Por ello, estos/as niños/as tienen un gran potencial de manera natural que les permite destacar en cualquier área de conocimiento, reflejando una alta eficacia cognitiva en el tratamiento y procesamiento de cualquier tipo de información (matemática, espacial, verbal...).

El alumnado superdotado suele tener una gran capacidad de concentración, buena memoria, gran flexibilidad cognitiva y facilidad para afrontar cambios. A su vez, suele tener una gran fluidez para plantear soluciones creativas a cualquier cuestión, desarrollando nuevos conceptos y percepciones y estableciendo conexiones entre ellas (Albes et al., 2013).

De acuerdo con Cañete et al. (2019), podría afirmarse que los/as alumnos/as con superdotación pueden pasar bastante desapercibidos en el ámbito académico, mostrando

un rendimiento suficiente en la mayoría de las asignaturas y excelente en aquellas que les resultan más motivadoras. Sin embargo, su condición no significa necesariamente tener éxito pues, si no reciben una estimulación suficiente, su situación puede derivar en frustración y desmotivación y, en consecuencia, en un desaprovechamiento de los aprendizajes.

Aun así, según varios autores (Albes et al., 2013; Cañete et al., 2019), si el entorno proporciona ambientes estimulantes, el alumnado superdotado suele tener una personalidad estable, con una buena autoestima, un alto autoconcepto y una adecuada inteligencia emocional y social, no existiendo problemas en las interacciones con sus iguales pese a que en ocasiones sigan sus propios criterios.

### **3.2.2. Talentos.**

En base a ciertos autores (Albes et al., 2013; Cañete et al., 2019), los talentos se caracterizan por mostrar una gran excepcionalidad en una o en ciertas áreas específicas. De esta manera, mientras que en un ámbito pueden mostrar un alto dominio y eficacia, en otras áreas pueden tener un rendimiento medio o incluso bajo. A su vez, suelen tener una mayor facilidad en el ámbito social en comparación con el alumnado superdotado.

Castelló y de Batlle (1998) diferenciaron dentro de este grupo, por un lado, a los talentos simples y múltiples (matemático, lógico, social, creativo, verbal y motriz) y, por otro lado, a los talentos complejos (académico y artístico-figurativo). El alumnado con talento simple muestra un gran dominio en un ámbito concreto o tipo de procesamiento; sin embargo, aquel que tiene un talento complejo dispone de una combinación integrada de aptitudes concretas. Un ejemplo de este último tipo sería el talento académico, ya que tiene una destacable aptitud verbal y lógica, así como una gran gestión de la memoria. Este caso es el más perceptible dentro del aula, ya que se pone de manifiesto su gran rendimiento, así como su gran capacidad para retener información (Albes et al., 2013).

### **3.2.3. Precocidad.**

En base a diversos autores (Albes et al., 2013; Cañete et al., 2019; Prieto et al., 2012), el alumnado precoz es aquel que presenta un desarrollo evolutivo, un ritmo de aprendizaje y unos recursos intelectuales mayores de los esperados y a una edad más temprana que el resto de los/as niños/as de su misma edad cronológica. Sin embargo, la precocidad es considerada como fenómeno evolutivo, ya que el ritmo y capacidad intelectual de este alumnado se normaliza con el paso del tiempo, en concreto, cuando se da por finalizado su proceso de maduración. Por ello, hay que evitar confundir esto con superdotación, pero recalando la importancia de proporcionar de igual manera una buena estimulación. Asimismo, cabe destacar la importancia de no generar expectativas sobre esa posible excepcionalidad intelectual, ya que, a largo plazo, puede provocar una alta frustración y caída de la autoimagen en el/la alumno/a que presentaba esta condición.

### **3.2.4. Prodigio, genio y eminencia.**

Estos términos son menos utilizados, pero no por ello dejan de tener su relevancia. Según Miguel y Moya (2011), un prodigio es aquel individuo que lleva a cabo una

actividad o producción excepcional para el rango de edad en el que se encuentra. Son producciones que se asemejan a las que podría hacer un adulto, mostrando por tanto competencias precoces en ciertas áreas. Por otro lado, un genio es aquel sujeto que presenta grandes capacidades en cuanto a inteligencia y creatividad y llega a realizar una obra excepcional de gran reconocimiento en la sociedad (Picasso, Shakespeare...). Aun así, es importante no confundir esto con el alumnado superdotado y exigirle a este último actuaciones propias de un genio pues un/a alumno/a superdotado/a puede ser precoz, talento, prodigio, eminente, pero no necesariamente un/a genio/a. Por último, una eminencia es aquella persona que bien sea debido al azar, a la oportunidad, la perseverancia o la suerte ha creado una obra extraordinaria, sin que sea precisamente su nivel intelectual el protagonista de este hecho.

### **3.3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES.**

A lo largo del tiempo, han ido apareciendo nuevas definiciones de todos aquellos términos relacionados con las AACC, dándole importancia a aspectos sociales, cognitivos o culturales, entre otros. A continuación, se presentarán distintos enfoques que han ayudado a determinar características comunes en este alumnado.

#### **3.3.1. Modelos basados en el rendimiento.**

Según Miguel y Moya (2011), estos modelos defienden que presentar un determinado nivel de capacidad es un criterio absolutamente necesario, pero no suficiente para determinar un elevado rendimiento. Entre estas teorías, destaca el modelo de enriquecimiento triádico o de los tres anillos de Joseph Renzulli (1978) por su gran trascendencia tanto en la investigación como en la práctica educativa con alumnado superdotado (Prieto et al., 2012). En esta teoría se establecen tres variables interrelacionadas que definen a un individuo superdotado, las cuales se comentarán brevemente en base a Prieto et al. (2012) y Quílez y Lozano (2020).

- Inteligencia superior a la media (CI superior a 130): se refleja en las aptitudes del alumnado, con una mayor facilidad para procesar la información en comparación con sus iguales. Aunque, en este sentido, el cociente intelectual sea importante, no será un factor suficiente ni necesariamente el más fiable para conseguir información sobre las habilidades intelectuales del niño o niña.
- Motivación o compromiso con la tarea: proviene de la gran curiosidad que les suele caracterizar y se vislumbra en aspectos como la persistencia, la autoconfianza, la independencia y la propia motivación intrínseca.
- Creatividad: dentro de este elemento se engloba la originalidad de pensamiento y la habilidad para crear ideas y soluciones nuevas. En este caso, la medición es muy compleja, por lo que Renzulli no considera que haya que aplicar ningún tipo de prueba, sino que opta por comprobar la evolución creativa del sujeto desde el pasado hasta el presente.

De esta manera, ninguno de los tres conceptos en solitario se relacionaría con una persona superdotada, ya que debe existir una interacción entre los tres factores como puede verse en la Figura 1.

## Figura 1.

*Teoría de los tres anillos de Renzulli*



*Nota.* Adaptado de *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa.* (p. 17), por A. Miguel y A. Moya, 2011, Fundación SM.

En caso de que un/a alumno/a presentase una eficacia excepcional en alguna de las tres características, estaríamos hablando de una persona talentosa.

### 3.3.2. Modelos de orientación sociocultural.

En base a Albes et al. (2013) y a Miguel y Moya (2011), los modelos socioculturales son aquellos que confieren una gran relevancia al contexto social, cultural y familiar en el que el individuo está inserto. De este modo, establecen que dichos factores ambientales serán primordiales a la hora de favorecer o frenar el desarrollo del potencial de la persona superdotada, más allá de la propia inteligencia.

Dentro de estos modelos, sería preciso destacar, por un lado, el modelo psicosocial de Tannenbaum, que fue propuesto por el autor en 1986 y revisado y completado al año siguiente. En este modelo se presentan cinco importantes factores que componen ese rendimiento superior propio de las AACC:

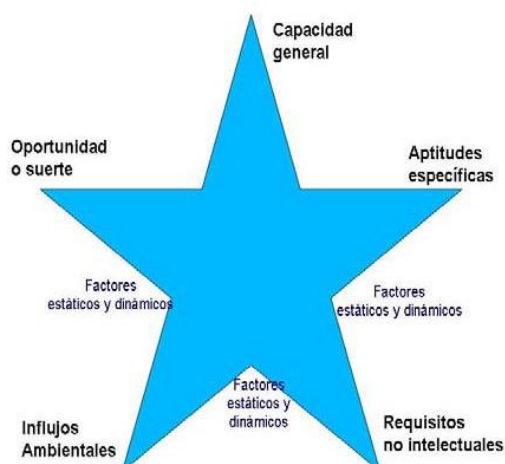
- Capacidad general, considerada como «factor g», que engloba todas las capacidades cognitivas.
- Aptitudes específicas excepcionales.
- Factores no intelectuales como la motivación y el autoconcepto.
- Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes.
- El factor suerte u oportunidad.

Estos cinco factores son necesarios en su conjunto para conseguir un alto rendimiento. No obstante, según Quílez y Lozano (2020), es preciso destacar el factor suerte u oportunidad, pues el autor toma en consideración ciertas situaciones azarosas que puede experimentar un individuo y que potenciarán o frenarán un desarrollo fructífero del talento. Los cinco factores comentados, que a su vez constan de factores estáticos y dinámicos, suelen representarse en una estrella como se puede observar en la Figura 2.

## Figura 2.

*Modelo psicosocial de Tannenbaum (1986; 1997).*



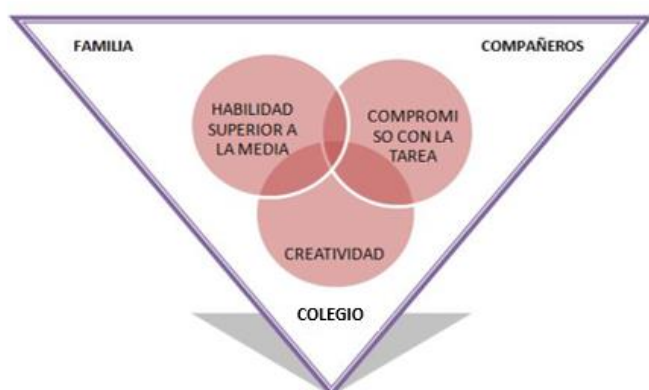


Nota. Adaptado de *Modelo psicosocial* (Tannenbaum, [1997]) [Fotografía], por G.M. Reche, 2019, Carm ([http://www.carm.es/edu/pub/19638\\_2019/pub\\_contenido\\_03\\_modelos-explicativos-de-las-altas-capacidades.html](http://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/pub_contenido_03_modelos-explicativos-de-las-altas-capacidades.html)). CC BY 2.0.

Por otro lado, es necesario señalar de acuerdo con Miguel y Moya (2011), el modelo de la interdependencia triádica de Franz Josef Mönks (1992), fruto de la revisión de la Teoría de los tres anillos de Renzulli desde un enfoque social y cultural y, por ende, menos estático. De este modo, Mönks añade tres nuevos factores: el colegio, la familia y los compañeros, los cuales se interrelacionan con los tres elementos del modelo de Renzulli (capacidad intelectual, motivación y creatividad). En definitiva, “en este modelo se considera la superdotación como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo y de su entorno” (Albes et al., 2013, p. 16), tal y como se muestra en la Figura 3.

**Figura 3.**

*Modelo de la interdependencia triádica de J. Mönks (1992).*



Nota. Adaptado de *Modelo sociocultural de Mönks (1992)*, [Fotografía], por Gabinete Psicopedagógico del Centro de Enseñanza Ocupacional, S.L, s.f., CEOCU (<https://www.ceocu.es/gabinete-psicopedagogico.php?opt=1>). CC BY 2.0.

### 3.3.3. Modelos cognitivos.

Según Miguel y Moya (2011), los modelos cognitivos son útiles para averiguar qué estrategias cognitivas se llevan a cabo en la realización de tareas de nivel superior. Por ello, apoyándose en la psicología cognitiva, estos modelos ayudan a detectar los procesos de funcionamiento intelectual empleados por las personas con superdotación.

En este sentido, es preciso señalar la Teoría triárquica de la inteligencia y pentagonal de la superdotación de Robert Jeffrey Sternberg (1986; 1993), donde “se conjugan altos niveles cognitivos, la creatividad y la dimensión práctica” (Albes et al., 2013, p. 16). Según ciertos autores (Albes et al., 2013; Quílez y Lozano, 2020; Sternberg y Prieto, 1991), en esta teoría la inteligencia se desarrolla desde tres puntos de vista o subteorías:

- Subteoría competencial-analítica: se define en base a los procesos mentales implícitos en la inteligencia, incluyéndose los metacomponentes, los componentes de rendimiento y los de adquisición de conocimiento.
- Subteoría experiencial-creativa: se refiere a los diferentes componentes de la inteligencia y su experiencia a lo largo de la vida. Es preciso señalar la capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones y la automatización de la información que nos va llegando a lo largo del tiempo.
- Subteoría contextual-práctica: se tiene en cuenta la inteligencia con relación al mundo externo de la persona, por lo que los mecanismos para adaptar, seleccionar y configurar el medio cobran una gran relevancia. A su vez, el autor pone de manifiesto la importancia del contexto cultural en el que se está inserto.

Asimismo, el autor plantea la existencia de 5 criterios absolutamente necesarios para la consolidación de las AACC, los cuales se definirán en base a Miguel y Moya (2011).

- Criterio de rareza: se define como el predominio superior en algún campo poco común con respecto a sus compañeros/as de la misma edad.
- Criterio de excelencia: se refiere al dominio de algún ámbito de manera destacable y superior en comparación con sus iguales.
- Criterio de productividad: se refiere a una mayor capacidad a la hora de trabajar respecto a un campo específico.
- Criterio de valor: toma en consideración el reconocimiento y la valoración de ese rendimiento por parte del resto de personas y por la sociedad.
- Criterio de demostrabilidad: la capacidad superior debe ser demostrada a partir de pruebas específicas que sean consideradas fiables y válidas.

Finalmente, cabe destacar que, en 2005, Sternberg presentó el modelo WISC, un método que sirve para medir la capacidad intelectual a través de distintas pruebas, en las que el autor tuvo en cuenta diversas variables: la sabiduría, la inteligencia, la síntesis y la creatividad del sujeto.

### 3.3.4. Modelos basados en capacidades.

Dentro de este grupo, destaca el modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1984). Según diferentes estudios (Albes et al., 2013; Prieto et al., 2012), este autor analizó distintas investigaciones sobre la inteligencia en su libro *Estructuras de la mente*, lo que derivó en una modificación total de la inteligencia como elemento único y estático, rechazando por completo perspectivas anteriores mucho más restringidas de la medición de un CI a través de pruebas psicométricas. De este modo, postuló que la inteligencia está formada por diferentes capacidades específicas, diferentes e independientes en función de los campos de actividad humana (Ramos, 2008). Cada persona tendrá un mínimo de ocho inteligencias distintas, las cuales evolucionarán en función de la interacción entre “una predisposición biológica y las oportunidades proporcionadas por el entorno” (Beltrán et al., 2018, p. 9). En la Tabla 1 se expondrán las diferentes inteligencias que propone Howard Gardner.

**Tabla 1.**

*Inteligencias múltiples, en quiénes están presentes y ejemplos de actividades.*

<b>Inteligencia</b>	<b>Descripción</b>	<b>En qué o quiénes está presente</b>	<b>Posibles actividades para trabajar</b>
Cinético-corporal	Es la capacidad para utilizar el cuerpo con el fin de expresar ideas y emociones, resolver problemas, anticipar movimientos..., mostrando habilidades en coordinación, equilibrio y flexibilidad.	Está presente en cirujanos/as, bailarines/as, actores... Por este motivo, es alumnado que destaca en Educación Física, en trabajos manuales, representaciones corporales...	-Dramatización siguiendo instrucciones o representando papeles. -Construcción de objetos y práctica de vocabulario a través de experiencias táctiles.
Lógico-matemática	Es la capacidad lógica, matemática y científica que tiene una persona para utilizar los números y símbolos y razonar de manera adecuada.	Está presente en científicos/as, matemáticos/as, ingenieros/as... Este alumnado destaca en Matemáticas, resolución de problemas, razonamiento lógico...	-Ordenar viñetas de un cómic con una secuencia lógica. -Formular y verificar hipótesis. -Tareas con materiales sobre los que haya que pensar.
Musical	Es la habilidad para analizar, interpretar, crear, percibir y transformar las formas musicales.	Está presente en críticos/as musicales, intérpretes, compositores/as... Este alumnado destaca en la asignatura de Música, mostrando un gran manejo de los ritmos, del reconocimiento de	-Tareas con ritmo y melodía. -Audiciones. -Lectura de poemas con énfasis en algunos sonidos. -Empleo de música de fondo para leer un texto.

		sonidos, las rimas...	
Espacial	Es la capacidad para crear un modelo mental del espacio y operar en él, transformando y analizando las imágenes presentes.	Está presente en marinos/as, arquitectos/as, ingenieros/as... Este alumnado destaca en puzles, lectura de gráficos, imaginación...	-Juegos de imaginación, rompecabezas, dibujos... -Construcciones. -Actividades con mapas, gráficos, etc.
Lingüística-verbal	Es la capacidad para comprender, interpretar, producir o expresar por medio del lenguaje oral o escrito.	Está presente en escritores/as, oradores/as... Este alumnado destaca en la lectoescritura, narración de historias... Aprenden de una forma más eficaz usando el lenguaje.	-Lectura y elaboración de libros, revistas, cuentos... -Debates. -Juegos de palabras. -Elaboración de mapas mentales.
Interpersonal	Es la capacidad para mostrar empatía, comprender y relacionarse adecuadamente con los demás.	Se encuentra en vendedores/as, terapeutas, profesorado... A este alumnado les gusta trabajar en grupo, son buenos compañeros/as, se comunican adecuadamente...	-Proyectos en grupo. -Entrevistas o actividades que impliquen compartir información con otros.
Intrapersonal	Es la capacidad para conocerse a uno mismo, organizar las propias emociones y actuar en la vida.	Está presente en psicoterapeutas, psicólogos/as... Este alumnado es reflexivo, le gusta trabajar en solitario y muestra una gran capacidad de reflexión.	-Actividades y proyectos individuales. -Lectura en silencio. -Creación de un diario personal. -Relacionar lo leído o lo visto con las experiencias propias.
Naturalista	Es la capacidad para distinguir e interpretar los elementos del medio ambiente: animales, plantas, clima, planetas...	Está presente en científicos/as, cazadores/as, ecologistas... Será alumnado que destaca en la observación y exploración del medio.	-Crear un animal imaginario. -Cuantificar animales de ciertas especies. -Elaborar mapas conceptuales y describir escenas de la naturaleza.

*Nota.* Esta tabla representa una síntesis de las ocho inteligencias propuestas por Howard Gardner. Elaboración propia adaptado a partir de Albes et al. (2013) y Miguel y Moya (2011).

Actualmente, Gardner propone introducir otros dos nuevos tipos de inteligencia: la inteligencia existencial que trataría de responder a cuestiones que el ser humano se ha

hecho a lo largo del tiempo (sentido de la vida, de la muerte, etc.) y la inteligencia pedagógica que se relacionaría con la capacidad de comunicar una destreza o saber.

Uno de los aspectos de mayor interés de esta teoría es el énfasis que hace en el desarrollo de cada una de las inteligencias a través de diferentes programas educativos. (Reyero y Tourón, 2000). Además, a lo largo del tiempo se ha demostrado que aquellos centros educativos que han introducido las inteligencias múltiples en las planificaciones didácticas consiguen una mejora del comportamiento y de las calificaciones en test estandarizados por parte del alumnado, así como una mayor participación parental, esfuerzo, motivación, implicación social y logro de contenidos a nivel general (Kornhaber, 2004, como se cita en Beltrán et al., 2018).

#### **3.4. PREJUICIOS SOCIALES: MITOS Y REALIDADES.**

En este apartado, se van a abordar ciertas creencias erróneas y obsoletas sobre el alumnado con AACC de acuerdo con Beltrán et al. (2018) y Cañete et al. (2019). Dichas creencias siguen presentes en el profesorado y en la sociedad en general; sin embargo, su conocimiento puede hacer que se modifiquen progresivamente las actitudes negativas y las prácticas docentes de atención a este alumnado (García et al., 2021).

1. “El alumnado con AACC avanza de manera autónoma y puede lograr el éxito académico sin ayuda”. Pese al potencial de aprendizaje que tienen, este alumnado necesita apoyo, estimulación y orientación para desarrollar sus capacidades, al igual que el resto. El logro académico requiere mucho más que habilidad intelectual.
2. “El alumnado con AACC triunfa académicamente en todas las áreas o hay que presionarle para que lo haga”. Pueden destacar en ciertas áreas, pero no necesariamente en todas. Algunos pueden llegar a fracasar a nivel escolar si sienten esa continua presión.
3. “Todos los/as niños/as con AACC son precoces y desde la infancia pueden mostrar sus características”. Pese a ocurrir de manera frecuente, existen niños/as con AACC que muestran un desarrollo normal e incluso tardío.
4. “Tienen problemas para relacionarse con sus iguales”. En ocasiones, la sociedad se imagina a un alumno con AACC como un individuo excesivamente estudioso y que no se relaciona con los demás; sin embargo, esta es una característica que no puede ser generalizada en este alumnado. Suelen buscar compañía con la que puedan compartir temas de su interés, como cualquier persona y, en este caso, a veces la encuentran en personas más mayores.
5. “Todos los/las alumnos/as con AACC son personas raras y excéntricas”. Entre el alumnado con AACC hay tantas diferencias como entre el resto de alumnado. La razón detrás este mito podría ser la forma en la que el alumnado transmite ideas a veces desconcertantes para sus compañeros/as, debido a su enfoque creativo.
6. “El alumnado con AACC se aburre o se desmotiva en el colegio”. Si el colegio responde a sus ritmos de aprendizaje y a sus capacidades y ayuda a desarrollar sus aptitudes sin caer en los aprendizajes rutinarios, no tiene por qué ocurrir.
7. “Todos los padres piensan que tienen hijos con AACC”. Ciertos estudios ponen de

manifiesto que los padres con hijos con AACC tienden a subestimar sus habilidades.

8. “Hay más niños/as con AACC que provienen de niveles socioculturales altos”. Si bien es cierto que la influencia del ambiente es determinante, la raza, cultura, nivel social y/o el sexo no determinan su existencia, simplemente pueden influenciar positiva o negativamente en su desarrollo.
9. “Es sencilla la detección de este alumnado y es determinante obtener un CI superior a 130”. No es fácil detectar a este alumnado debido a su heterogeneidad. Además, el CI no debe ser el único recurso para determinar las AACC, hay que poner atención a muchos más factores, observando y trabajando en conjunto toda la comunidad educativa.
10. “El alumnado con AACC debe ser atendido por profesorado superdotado”. El profesorado simplemente debe conocer las características que le ayuden a identificar y comprender mejor a este alumnado, así como tener cierta madurez socioemocional y mostrar predisposición y compromiso.

Todos estos mitos pueden haber permanecido debido a ciertos factores de gran influencia como los medios de comunicación, la sociedad, los profesionales y la clase política; sin embargo, se debe tener en cuenta que cada persona será diferente y tendrá sus fortalezas y debilidades por lo que habrá que destinar los recursos y ayudas necesarias y proporcionar oportunidades y aprendizajes de calidad para que puedan desarrollarse tanto intelectual como personalmente.

### **3.5. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.**

El alumnado con AACC es un grupo altamente heterogéneo, por lo que las características serán o se desarrollarán de manera diferente en función del sujeto y su ambiente. Aun así, en la Tabla 2 se enumerarán las principales características que destacan en estos niños y niñas.

**Tabla 2.**

*Características generales del alumnado con Altas Capacidades.*

<b>Potencial de aprendizaje y alto rendimiento.</b>	Aprenden con rapidez cuando tienen interés y de forma diferente. Tienen gran facilidad para enfrentarse a contenidos de mayor complejidad, así como para establecer relaciones entre conceptos y extraer conclusiones en diferentes áreas del conocimiento.
<b>Habilidad para la expresión verbal y no verbal.</b>	Se expresan con facilidad, con un vocabulario muy rico y estructuras lingüísticas complejas para su edad. A su vez, presentan una gran habilidad para comunicarse de manera sencilla a través de símbolos, imágenes, sonidos y gestos.
<b>Eficaz gestión de la memoria.</b>	Son capaces de memorizar tanto información leída como situaciones vividas para guiar a los demás. Aun así, su estilo de recuerdo es más reconstructivo que recuperativo.
<b>Pensamiento independiente, flexible, divergente</b>	Presentan un pensamiento simbólico y abstracto, mostrando una gran capacidad para razonar de manera compleja, opinar de manera crítica, elaborar alternativas creativas..., con una tendencia hacia la no

<b>y reflexivo.</b>	conformidad. A su vez, son capaces de cambiar su opinión ante nuevas ideas y de examinar todos los elementos presentes en una situación.
<b>Curiosidad.</b>	Están constantemente planteando cuestiones inusuales para niños/as de su edad o debatiendo asuntos vitales, ya que tienen la necesidad de saber y descubrir cosas nuevas. Además, muestran gran capacidad de atención y observación y un alto nivel de energía. En ocasiones, se muestran impacientes si tardan en resolver sus dudas, lo que puede producir fatiga en su familia y en el profesorado.
<b>Interés por los retos.</b>	Le gustan los desafíos y las situaciones nuevas, en comparación con las rutinarias.
<b>Compromiso con la tarea, motivación y responsabilidad.</b>	Presentan un alto grado de motivación, mayoritariamente intrínseca. Esto se refleja en su compromiso con la tarea, su perseverancia, su responsabilidad y su esfuerzo personal a la hora de resolver problemas y actividades en diferentes áreas.
<b>Madurez para el juicio.</b>	Tienen una maduración precoz que se refleja claramente cuando expresan ideas sobre los acontecimientos de su vida.
<b>Pensamientos y acciones originales y disfrute por las actividades creativas.</b>	Presentan una rica capacidad imaginativa y una gran flexibilidad y fluidez. Además, son capaces de proponer múltiples alternativas y soluciones, ver más allá de lo aparente y anticipar consecuencias.
<b>Crítica de sí mismo, de las actitudes de otras personas y de las normas sociales.</b>	Tienen una gran capacidad de autocrítica y de crítica hacia los demás y hacia las normas, presentando la necesidad de conocer las razones. En ocasiones, pueden parecer complacientes y/o “pasotas” pero en su interior son muy críticos consigo mismos.
<b>Perfeccionismo.</b>	Tienden a buscar la excelencia y a conseguir el mayor rendimiento posible.
<b>Peculiar sentido del humor.</b>	Suelen tener un sentido del humor elaborado e irónico, inusual para su edad. Buscan el aspecto divertido de las situaciones; sin embargo, como no siempre es comprendido, puede visualizarse como un intento por llamar la atención.
<b>Múltiples intereses y preocupaciones.</b>	Manifiestan gran interés en ciertas áreas de investigación intelectual, suelen desarrollar aficiones en base a su elección y tienen preocupaciones muy amplias y propias de personas más mayores (la justicia, la creación del universo, la extinción de especies...).
<b>Liderazgo e iniciativa ante la resolución de problemas.</b>	Demuestran una iniciativa natural para seguir proyectos, ser el más rápido en concebir ideas y aplicarlas. Además, tienen facilidad para establecer metas.
<b>Preferencia por compañeros/as mayores.</b>	En ocasiones, se sienten incómodos con sus compañeros/as, ya que ellos pueden tener intereses o necesidades diferentes. Prefieren la amistad y compañía de personas mayores, ya que pueden expresarse sobre temas más complejos.

<b>Sensibilidad ante los problemas sociales y morales.</b>	Muestran una sensibilidad y preocupación temprana por los problemas sociales (injusticias, guerras...), así como por las cuestiones morales. Incluso, pueden mostrarse intolerantes con la debilidad humana.
<b>Disfrute por ser el centro de atención.</b>	Les gusta sentirse valorados y reconocidos; sin embargo, en ocasiones pueden tener una actitud de exhibición, con comportamientos exacerbados y disonantes con el grupo-clase.
<b>Timidez.</b>	En ocasiones, pueden ser tímidos al transmitir sus sentimientos o ideas.
<b>Intensidad emocional.</b>	Tienen una vida interior muy compleja, con emociones muy profundas que les ayudan a disfrutar y a estar motivados para aprender y para desarrollar su talento. Todo esto puede reflejarse de diferentes maneras: sensibilidad y profundidad en las relaciones, apego a los animales, miedos, sentimientos de inferioridad, sentimientos profundos como la alegría y la tristeza de manera simultánea...
<b>Intensidad sensorial.</b>	Presentan una elevada capacidad sensorial y sentimientos de placer o desagrado ante los olores, el ruido, la música, las texturas, la belleza...
<b>Autorregulación.</b>	Tienden a controlar su conducta de manera interna, modificando el comportamiento en función de las distintas demandas cognitivas, sociales y emocionales que vayan surgiendo.
<b>Disincronía.</b>	<p>Terrassier (1994) diferencia dos tipos de disincronía:</p> <p>1) Interna, que puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disincronía entre capacidad intelectual-psicomotricidad: problemas para coordinar su agilidad mental con los movimientos torpes de sus extremidades. Se puede manifestar en una escritura desordenada y lenta respecto al pensamiento.</li> <li>• Disincronía entre capacidad intelectual-lenguaje: la capacidad de razonamiento se desarrolla a un ritmo más acelerado que el lenguaje.</li> <li>• Disincronía entre capacidad intelectual-afectividad: dificultad para comprender las emociones y para procesar tanta información captada.</li> </ul> <p>2) Externa o social, que hace referencia a la descompensación entre el alumno o alumna y la escuela, la familia y las amistades, lo que repercutirá en la manera de relacionarse con estos agentes. Puede tener como consecuencia el fracaso escolar.</p>
<b>Posibilidad de manifestar inquietud, ansiedad, tics...</b>	En ocasiones, puede producirse por la ansiedad que les produce querer saber más y más o por el hecho de tener que adaptarse al ritmo más lento de los demás.

*Nota.* Esta tabla representa las características básicas que puede presentar el alumnado con Altas Capacidades. Elaboración propia adaptado a partir de Albes et al. (2013), Cañete et al. (2019) y Miguel y Moya (2011).

De todos modos, estas características no siempre se manifiestan en todo el alumnado con AACC, por lo que no debe despistar cierta característica contraria a la descrita con



anterioridad. Además, no siempre destacarán por sus excelentes resultados académicos ya que, en ocasiones, se muestran muy desmotivados, no reciben estimulación familiar, se sienten excluidos en su grupo-clase o tienen rasgos que enmascaran su potencial. El aspecto esencial es recopilar la información necesaria para responder de manera adecuada a las necesidades de cada alumno/a.

### **3.6. EL PROBLEMA DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD.**

De acuerdo con Conejeros et al. (2018), la doble excepcionalidad hace referencia a la coexistencia de rasgos contradictorios que, si trasladamos al tema del presente trabajo, se relaciona con aquellos/as alumnos/as que presentan AACC y una o más dificultades y/o discapacidades de manera simultánea, tales como dificultades específicas de aprendizaje, trastornos del habla y del lenguaje, trastornos emocionales y/o conductuales, discapacidades físicas, trastornos del espectro autista o trastornos por déficit de atención y/o hiperactividad. Esto puede hacer que se reflejen conductas de rechazo, de comunicación, de frustración, de timidez y/o de estrés (Albes et al., 2013).

En este caso, las dificultades para identificar al alumnado doblemente excepcional aumentan considerablemente ya que, según Beltrán et al. (2018), sus problemas pueden ocultar su capacidad real o, por el contrario, su aptitud intelectual puede enmascarar sus dificultades. Por ello, el alumnado suele ser identificado por una excepcionalidad, siendo atendida por tanto solo una de las necesidades a través de servicios especiales, bien sea para desarrollar el talento o para afrontar las necesidades de apoyo derivada de la discapacidad o trastorno asociado (Gómez et al., 2016). En consecuencia, se trata de una condición ciertamente invisibilizada, que deja al alumnado sin una respuesta educativa adecuada, que desarrolle sus áreas de potencial y talento, a la vez que aborde sus áreas de dificultad (Conejeros et al., 2018).

Por todo lo anterior, es necesario tener en cuenta ciertas características de estos alumnos doblemente excepcionales. Según Favale y Bin (2014), a nivel general son niños/as que, pese a tener una capacidad intelectual alta, tienen una escasa productividad, manifestando dificultades en la fluidez verbal y en la lectoescritura, llegando incluso a presentar déficits en el plano de la socialización y la autonomía. Dentro de este perfil, es preciso destacar uno de los déficits asociados que cada vez está más presente en las aulas: los niños con AACC y Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA). Este alumnado suele tener muy buena memoria, manifestar fijación excesiva e intereses específicos por determinados temas (dinosaurios, ordenadores, deporte...), pudiendo vincular sus principales dificultades a la socialización y a la conducta. Asimismo, este alumnado presenta dificultades para involucrarse en diálogos con otras personas de manera natural, teniendo una necesidad exacerbada de una organización estructurada y previsible (Rubenstein et al., 2015, como se citó en Gómez et al., 2016).

### **3.7. DETECCIÓN Y VALORACIÓN.**

Una correcta identificación del alumnado con AACC cobra mayor relevancia una vez que entendemos realmente todo lo que implica y los déficits asociados que puede conllevar. Si bien es cierto que no se trata de etiquetar, según ciertos autores (Carreras et al., 2006; Molina, 2016) determinar el tipo de alta capacidad es uno de los objetivos

principales del proceso, ya que permitirá conocer las necesidades, aptitudes, estilo de aprendizaje, intereses y características personales y emocionales, entre otros aspectos, y en consecuencia, posibilitará una respuesta temprana y adecuada desde el ámbito escolar y familiar. De esta manera, el/la alumno/a en cuestión podrá desarrollar su potencial lo máximo posible y se le garantizará la igualdad de oportunidades.

### **3.7.1. Características del proceso de detección.**

De acuerdo con Albes et al. (2013), el proceso de detección del alumnado con AACC no debe ser una acción puntual basada en datos relacionados únicamente con la capacidad intelectual del alumno/a, ni tampoco en datos aportados por pruebas psicométricas; por el contrario, durante el proceso se deberán utilizar diversas estrategias y herramientas que atiendan al desarrollo social, emocional y a la creatividad del alumno/a en cuestión, dando cabida a la participación de todos los agentes de la comunidad educativa y la familia. Además, se pone de manifiesto la problemática de evaluar a aquel alumnado con doble excepcionalidad, por la tendencia de encasillar los resultados de manera prototípica (Conejeros-Solar et al., 2018). Por ello, de acuerdo con Albes et al. (2013), el proceso de detección debe ser:

- Multidimensional, de manera que se considere al alumnado desde una perspectiva global: capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas, motivación, estilos de aprendizaje y contexto social, sin olvidar que puede no mostrar alto rendimiento en todas las dimensiones.
- Cuantitativa (basada en test y pruebas estandarizadas, calificaciones...) y cualitativa (informes y observaciones del profesorado, información de las familias, nominaciones de iguales, autoinformes...).
- Contextualizada, de manera que recopile todos los aspectos y entornos (social, educativo, familiar).
- Un proceso normalizado, concibiéndolo como tal, para detectar las variables que pueden potenciar o dificultar la respuesta a sus necesidades.

### **3.7.2. Instrumentos y estrategias de identificación.**

El profesorado puede emplear diferentes instrumentos y estrategias para identificar a este alumnado, las cuales se detallarán a continuación.

Por un lado, la primera estrategia de identificación crucial es la observación. De este modo, de acuerdo con diversos autores (Beltrán et al. 2018; Molina, 2016) cuando el/la tutor/a se percata de que algún/a alumno/a está manifestando ciertos indicadores de AACC en el aula y las propuestas de trabajo no se ajustan a sus necesidades, cuando algún alumno o alumna tiene un buen rendimiento pero manifiesta múltiples dificultades en sus relaciones sociales o cuando en el entorno familiar se manifiestan señales como madurez en el razonamiento o precocidad en el desarrollo lingüístico, llega el momento de llevar a cabo una observación lo más completa y estructurada posible con el fin de conocer las características cognitivas y el estilo de aprendizaje del alumno/a en cuestión. A su vez, será beneficioso observarle también en el tiempo de recreo, mostrando interés en su manera de resolver conflictos y de adaptarse al grupo.

La tarea de observación podrá llevarse a cabo tanto por el/la tutor/a del grupo-clase como por el equipo de orientación del centro escolar, empleando para ello registros, protocolos de indicadores que faciliten la tarea...

Por otro lado, de acuerdo con Albes et al. (2013), existen otras estrategias de identificación como el análisis tanto de las producciones realizadas (orales, escritas, dibujos...) como del tipo de cuestiones planteadas (comentarios curiosos, preguntas inferenciales...), los conocimientos generales y específicos, así como el grado de profundidad de los mismos, la preferencia por actividades nuevas y más complejas, el análisis de la relación con sus compañeros/as.... Todo esto ofrecerá información sobre su funcionamiento cognitivo y guiará la identificación de las AACC.

### **3.7.3. Proceso de evaluación diagnóstica.**

Una vez recopilada la información necesaria, el equipo de orientación podrá iniciar la evaluación diagnóstica si es pertinente. Para ello, elaborará un informe de evaluación diagnóstica en el que, según Beltrán et al. (2018), constarán los resultados e interpretación de las pruebas, junto con las orientaciones personales, familiares y educativas correspondientes. Los instrumentos de diagnóstico que suelen emplearse se pueden agrupar en:

- Técnicas subjetivas: Los instrumentos de carácter subjetivo más habituales son la observación de la conducta, la entrevista personal y familiar, los cuestionarios, los autoinformes... (Barrera et al., 2008). Permiten comprender al alumno/a desde varias fuentes de información (autodescripción, familia, centro educativo), estableciendo un contexto donde complementar los resultados obtenidos en las pruebas de carácter objetivo (Beltrán et al., 2018).
- Técnicas objetivas: Según Beltrán et al. (2018), los instrumentos de carácter objetivo son principalmente pruebas psicométricas y cuestionarios estandarizados con determinadas características técnicas como la validez, la fiabilidad y las normas para interpretar los resultados. De acuerdo con Barrera et al. (2008), estas pruebas están dirigidas al profesorado y/o las familias y los ejemplos más representativos son test de inteligencia, test de creatividad, batería de aptitudes y test de potencial de aprendizaje, entre otros. Aun así, es conveniente aplicar pruebas complementarias para comprender aspectos determinados del perfil de cada alumno/a evaluado/a (Beltrán et al., 2018).

Los profesionales que lleven a cabo la identificación del alumnado con AACC serán los responsables de elegir las pruebas que consideren oportunas para obtener datos sobre todas las áreas: inteligencia general, aptitudes específicas (razonamiento lógico verbal, no verbal y matemático, vocabulario, aptitudes aritméticas, aptitudes espaciales, memoria, atención), creatividad, personalidad y conducta. A continuación, se expondrán las formas de evaluación objetiva más habituales para dichas áreas.

- Evaluación psicométrica de aptitudes intelectuales generales.

Según Beltrán et al. (2018), la concepción de la inteligencia de la que se parte condicionará los resultados obtenidos en las pruebas y la interpretación de las mismas.

En este sentido, se deberá tener en cuenta la fiabilidad, la validez y la baremación actualizada dado el Efecto Flynn que determina el aumento progresivo del CI en la población a lo largo de los años. Algunas pruebas que permiten evaluar la aptitud intelectual general en Educación Primaria son: escalas Weschler para niños, test de factor g de Cattell y baterías de Kaufman para niños/as o para adultos.

No obstante, cabe destacar que algunos estudios determinan que las Escalas Weschler no son fiables en algunos/as alumnos/as como aquellos doblemente excepcionales, debido a los desajustes que manifiestan en cuanto a sus desempeños en las distintas tareas (Conejeros-Solar et al., 2018).

- Evaluación psicométrica de aptitudes cognitivas específicas.

De acuerdo con Beltrán et al. (2018), se evalúan habilidades aprendidas a lo largo del tiempo que son útiles para desarrollar con éxito ciertas tareas o, al menos, el potencial de rendimiento futuro en determinadas áreas. En este sentido, existen test de aptitudes generales, test de aptitudes específicas y test de potencial de aprendizaje. Algunas de las pruebas para evaluar dichas aptitudes en Educación Primaria son las siguientes: escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños, test de Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales y batería de Aptitudes Diferenciales y Generales.

- Evaluación psicométrica de la creatividad.

Dado que la creatividad es una aptitud independiente de la capacidad intelectual, cobra importancia la necesidad de evaluar su grado de desarrollo de manera separada, como parte importante del perfil de competencias de una persona (Beltrán et al., 2018). Algunas pruebas para evaluar la creatividad en Educación Primaria son: prueba de Imaginación Creativa y test de Creatividad Narrativa.

- Evaluación psicométrica de la personalidad, la conducta y la adaptación.

Pese a la heterogeneidad que caracteriza a las personas con AACC, según Beltrán et al. (2018), es importante evaluar ciertos rasgos de la personalidad, ya que el desarrollo socioemocional y las aptitudes cognitivas están muy relacionadas entre sí. De este modo, es esencial conocer la manera de ser y la capacidad de adaptación del sujeto y evaluar aspectos como la motivación, el autoconcepto o la competencia social, ya que ayudará al diseño de una intervención educativa lo más adaptada posible a sus necesidades y, a su vez, permitirá conocer si existen ciertos factores bien sea personales o contextuales que estén mejorando o frenando su rendimiento escolar. Algunas de estas pruebas más utilizadas en Educación Primaria son: escalas de evaluación de la personalidad de Eysenck y escalas de evaluación de la personalidad de Cattell.

En la Tabla 3 del [Anexo I](#) se desarrollan brevemente algunas explicaciones de todos los ejemplos de instrumentos mencionados anteriormente.

Como se ha comentado, para comprender el perfil del alumno/a de forma global, la evaluación no solo comprenderá pruebas psicométricas, sino también información aportada por la familia, aspectos observados, estilo de respuesta a las tareas e información aportada por el colegio (Beltrán et al., 2018). Por razones de espacio, se presentará en la Tabla 4 del [Anexo I](#) un ejemplo representativo de cuestionario para la

detección de niños con AACC de entre 5 y 8 años en el que no se toman en cuenta los logros y el rendimiento académico, sino que se centra en pautas observables.

Sin embargo, en los casos de alumnado con doble excepcionalidad sería apropiado utilizar pruebas complementarias y ajustadas al perfil de cada caso (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades de Madrid, 2021), sin olvidarse de que, enfocar las pruebas hacia su rendimiento, tan fluctuante, es totalmente erróneo (Conejeros-Solar et al., 2018).

Una vez recopilada toda la información necesaria y finalizada la correspondiente evaluación psicopedagógica, se corroborará si el/la alumno/a tiene AACC y si va asociada a algún otro trastorno o dificultad. Acto seguido, se comenzará a diseñar la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades y características (Molina, 2016).

### **3.8. INTERVENCIÓN.**

De acuerdo con Albes et al. (2013), la intervención educativa consta de un conjunto de acciones relacionadas entre sí, tanto en el ámbito escolar como junto al resto de agentes educativos, cuyo objetivo es potenciar al máximo las capacidades del alumnado. En concreto, la intervención con el alumnado con AACC es un proceso con unas fases determinadas, desde la detección de las necesidades comunes y específicas junto a una propuesta educativa adecuada, hasta el posterior seguimiento y evaluación. A su vez, todas las propuestas se recogen en el Plan de Actuación y/o Plan de Trabajo Individualizado del niño/a.

#### **3.8.1. ¿Qué necesita este alumnado?**

Cada alumno/a es diferente, por lo que necesita una intervención única y personalizada. En el caso del alumnado con AACC ocurre exactamente lo mismo ya que, dependiendo de las características individuales de cada uno, será más adecuada una respuesta u otra. De acuerdo con Carreras et al. (2006), en la realidad de los centros educativos se pueden ver alumnos/as con AACC que no tienen ningún problema, que están adaptados a sus clases y que tienen una buena relación con su entorno. Por otro lado, también hay niños/as que tienen dificultades asociadas (doble excepcionalidad); alumnos/as a los que las tareas rutinarias les resultan soporíferas y los contenidos no les motivan porque ya los han asimilado con anterioridad; niños/as que necesitan desafíos más complejos; alumnado altamente creativo que no recibe estímulos para desarrollar su imaginación. Además, hay niños/as a los que se les añaden problemas de relación con sus iguales, normalmente por una disincronía entre su capacidad intelectual y su madurez psicológica.

Vistas las diferencias, cabe afirmar la gran relevancia que tiene desarrollar una intervención adecuada a las necesidades únicas de cada estudiante, mediante intervenciones que desarrollen todos sus recursos, habilidades, potenciales e intereses (Molina, 2016). No obstante, los objetivos generales que deberá concebir dicha respuesta son los mencionados a continuación de acuerdo con Albes et al. (2013).

- Promover el máximo desarrollo de sus capacidades y potenciar su motivación.
- Desarrollar experiencias de aprendizaje que sean variadas, enriquecedoras,

adecuadas a sus intereses y que impliquen una mayor profundidad, extensión e interdisciplinariedad.

- Garantizar un clima acogedor y de disfrute que contribuya al desarrollo emocional y a favorecer la socialización a nivel de aula y de centro.
- Fomentar la implicación activa de la familia en el proceso ya que son quienes conocen las características de sus hijos/as, por lo que son una importante fuente de información a la hora de desarrollar una intervención personalizada.

Todas estas medidas supondrán ajustes organizativos y curriculares tanto en los documentos oficiales del centro como en las programaciones didácticas. A su vez, todas las decisiones tomadas formarán parte de las medidas de atención a la diversidad del centro. Mediante dichas medidas, se podrán superar barreras para el aprendizaje y la participación, siendo preciso destacar que las medidas para el alumnado con AACC son igualmente beneficiosas para sus iguales, constituyendo formas de trabajo más activas, creativas, participativas y que desarrollan la autonomía (Albes et al., 2013).

### **3.8.2. Medidas concretas de atención educativa en el ámbito escolar.**

Para la atención de este alumnado, existen diferentes medidas compatibles entre sí, pero con diferente nivel de jerarquía. De este modo, podemos encontrar medidas de carácter ordinario, extraordinario y excepcional, las cuales se detallarán a continuación.

Por un lado, las medidas de carácter ordinario son las primeras en llevarse a cabo, desarrollándose dentro del proceso normalizado de escolarización (Boal y Expósito, 2011). Estas medidas se refieren a todos aquellos ajustes curriculares, metodológicos, organizativos y del clima del aula necesarios para adecuarse a las necesidades planteadas por el/la alumno/a en cuestión. Dado que las decisiones deberán responder a la diversidad presente en el aula, se tendrá que enriquecer el currículo ordinario, no con contenidos de cursos superiores, sino con nuevos planteamientos, ofreciendo aprendizajes más profundos e interdisciplinarios o profundizando en temas del interés del alumnado, mediante recursos diversos y sin olvidar los beneficios que pueden aportar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Asimismo, se permitirán diferentes grados de ejecución de las tareas y se compaginarán las actividades propuestas por el profesorado con otras de libre elección por parte del alumnado (Albes et al., 2013). Los agrupamientos flexibles, la tutorización de otros/as compañeros/as y los rincones de aula son ejemplos de medidas de carácter ordinario. Cabe decir que de estas medidas se pueden beneficiar todos los/as alumnos/as y no solamente el/la alumno/a con AACC.

Por otro lado, las medidas de carácter extraordinario deberían utilizarse cuando no han funcionado las medidas ordinarias (Hernández y Navarro, 2021). De este modo, de acuerdo con Boal y Expósito (2011), cuando el/la alumno/a con AACC supera los ajustes curriculares y organizativos propuestos, se pueden llevar a cabo ampliaciones significativas en una o varias áreas llamadas adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento del currículo, dado que se modificarán los objetivos y contenidos para el/la alumno/a. Incluso, según Albes et al. (2013), como estrategias metodológicas y organizativas se puede facilitar la incorporación de estos/as alumnos/as en determinadas

actividades realizadas en grupos de nivel superior, aunque también dependerá de su madurez socioemocional.

Por último, las medidas de carácter excepcional contemplan la flexibilización del período de escolaridad siempre que dicha medida contribuya a un mejor ajuste a las necesidades educativas del alumno/a (Ramos, 2008). Esta flexibilización o aceleración consiste en reducir la duración de alguno de los ciclos de Educación Infantil y Primaria o en el adelanto de curso en Educación Secundaria (Beltrán et al., 2018). Pese a que puede ser una buena estrategia para prevenir la desmotivación, se requiere de un riguroso proceso en el que el equipo docente y el equipo o el departamento de orientación acredite que es la medida más adecuada para el desarrollo integral y la socialización del niño/a, siendo imprescindible a su vez la aceptación de la familia y del alumno/a en cuestión (Boal y Expósito, 2011). A su vez, existe la posibilidad de una flexibilización parcial, cursando una o varias asignaturas en niveles superiores. Esta medida está destinada a aquellos/as alumnos/as que muestran unas capacidades excepcionales en un ámbito concreto, especialmente en materias continuas como Matemáticas o Inglés, entre otras (Tourón et al., 1996).

### **3.8.3. Atención educativa en el ámbito familiar.**

De acuerdo con Cañete et al. (2019), el contexto familiar tiene una importancia clave en el desarrollo integral del niño/a. En el caso del alumnado con AACC, las familias no suelen tener problemas, pero requieren formación y orientación sobre todo referida a la educación de sus hijos/as. Además, cobra una especial relevancia la utilización de estilos educativos familiares adecuados, la coherencia entre los miembros y el mantenimiento de unas expectativas realistas.

Por todo ello, hay que abordar distintas cuestiones antes de orientar a dichas familias, las cuales se detallarán a continuación de acuerdo con Beltrán et al. (2018).

- a) La información que tiene o requiere la familia sobre las características y las alternativas de intervención hacia el/la niño/a.
- b) La dinámica familiar y cómo afecta a la identificación.
- c) Las características de la familia respecto al grupo social al que pertenecen.
- d) El proceso por el que la familia llega al Equipo de Orientación.
- e) Posibilidades de cooperación en las medidas que se tomen.

Una vez recopilada y analizada la información pertinente, se debe llevar a cabo un trabajo de asesoramiento a las familias a través de entrevistas, con los objetivos de mejorar el aprendizaje general del niño/a, promover las tareas escolares y las adquisiciones culturales, desarrollar su motivación y apoyar la autonomía personal y el autoconcepto positivo (Moruno et al., 2011). Asimismo, no se debe considerar a la familia como una simple fuente de información con un rol pasivo, sino que hay que hacerles sentir partícipes en todo el proceso, introducir sus iniciativas y apoyarles en la toma de decisiones en vez de imponer criterios propios. No obstante, será necesario intervenir en caso de que se observe un empeño exacerbado por parte de la familia en potenciar las capacidades intelectuales del niño/a, pudiendo ser necesario tratar ciertos

temas de interés tales como la aceptación de sus hijos, la estimulación sin sobrecarga y la flexibilidad, el respeto y el apoyo hacia el trabajo y hacia los intereses del niño/a, siendo importante que fomenten la interacción social de sus hijos y marquen horizontes reales para reducir el perfeccionismo y la autoexigencia (Cañete et al., 2019).

### **3.9. MARCO LEGAL.**

En la legislación educativa española, la introducción de las AACC ha sido relativamente reciente. Pese a que la Constitución Española (1978) reconoció en su artículo 27.2 que la educación tendría por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana, las necesidades propias de este colectivo eran totalmente desconocidas. Es en la etapa en la que está presente la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), cuando se promulga un primer Real Decreto en el que, por primera vez, se tienen en cuenta las necesidades educativas del alumnado superdotado. Se trata del Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de 1995, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, pudiendo citar por su especial relevancia el artículo 10 en el que se pone énfasis en la atención educativa de este alumnado, insistiendo en su escolarización en centro ordinarios:

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. (BOE, núm. 131 de 2 de junio de 1995, p.8)

Posteriormente, aparece la Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y procedimientos para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE, núm. 107 de 3 de mayo de 1996). En este importante documento se desarrollan ciertos aspectos de interés sobre el proceso de flexibilización, pudiendo llevarse a cabo mediante un inicio más temprano de la escolarización obligatoria y/o una reducción de la duración de un ciclo educativo en un máximo de dos años. No obstante, todas estas decisiones serían tomadas bajo un proceso continuado de evaluación.

Aun así, la Orden anterior concretó su procedimiento en la Resolución del 29 de abril de 1996 de la Secretaría del Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE, núm. 119 de 16 de mayo de 1996). Esta Resolución fue de gran importancia, ya que estableció la evaluación lo más temprana posible del alumnado con AACC, contemplando al alumno/a como un todo, junto al contexto familiar y escolar. A su vez, determinó la escolarización de dicho alumnado en centros educativos ordinarios y puntualizó en las medidas posibles a adoptar, pudiendo destacar la adaptación curricular o la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria.

Poco tiempo después, aparece la LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, núm. 307 de 24 de diciembre de 2002) donde se considera al alumno superdotado intelectualmente como un grupo definido del colectivo



de alumnos con necesidades educativas específicas, poniendo de manifiesto en el artículo 46 que las administraciones educativas debían prestarles atención a través de una identificación y evaluación temprana de sus necesidades (Rodríguez et al., 2010).

A su vez, es preciso destacar la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, de 04 de mayo de 2006), donde se incluye al alumnado con AACC dentro del concepto de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE). A su vez, la sección segunda está específicamente dedicada a este alumnado, indicando en los artículos 76 y 77, que las administraciones educativas serán las encargadas de identificar tempranamente y de adoptar los planes de actuación necesarios y adecuados a dichas necesidades, y que será el gobierno, previa consulta de las comunidades autónomas, el responsable de establecer las normas para la flexibilización, independientemente de la edad. En este sentido, cabe destacar la aparición de la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013) donde en el artículo 76 se reitera lo comentado en la ley anterior:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p.39)

A lo largo de esta Ley, en el Principado de Asturias se promulgó el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias (BOPA, núm. 299 de 29 de diciembre de 2014). En este Decreto, se destinó en el área 2 del Equipo Regional, una unidad a las altas capacidades, determinando que su función sería colaborar y asesorar a los servicios de orientación de los centros educativos en la atención al alumnado con NEAE derivada de AACC.

Hoy en día, la actual ley educativa es 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 (BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). En dicha normativa existe un artículo único, en el que se modifican los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE quedando la redacción en los siguientes términos:

Por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, p.42)

Asimismo, durante este año 2022 se promulgó el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, pudiendo destacar el artículo 23 destinado al alumnado con altas capacidades intelectuales (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022). En este se

recuerda la posibilidad de flexibilizar la escolarización de aquel alumnado que presente AACC cuando se considere beneficioso para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización, de manera que se le pueda adelantar un curso al inicio de la etapa escolar o reducir la duración de un ciclo educativo.

En definitiva, tal y como dice Agudo (2017), a lo largo de este recorrido, se refleja cómo ha ido cobrando una mayor relevancia este colectivo, desde un inicial olvido en la legislación a su plena inclusión como grupo con NEAE, lo que ha derivado en una mejor respuesta a sus necesidades y en el fomento de una igualdad de oportunidades.

Por otro lado, según González y Checa (2022), aparece el problema de los alumnos doblemente excepcionales, un campo de estudio muy poco investigado dada la dificultad que supone identificar y atender tempranamente la diversidad de dificultades que pueden estar asociadas a las AACC. De este modo, apenas existen pruebas específicas válidas para la doble excepcionalidad, a lo que se añade el hecho de que no se menciona expresamente en las normativas educativas o en los protocolos de identificación. Todo ello deriva en una limitación a la hora de ofrecer recursos educativos y orientaciones que desarrollen todo su potencial. Por tanto, lo habitual es que este alumnado no reciba programas de AACC por su bajo rendimiento que, en realidad, suele estar motivado por la ausencia de medidas, lo que puede provocar una pérdida de la confianza propia y externa sobre la capacidad del niño/a. Sin embargo, si se empezase a considerar esta posibilidad dentro de la normativa se podrían evitar, tanto identificaciones erróneas basadas en la NEAE más evidente, como el infradiagnóstico de las AACC.

Por todo lo anterior, se debe tener presente que el alumnado doblemente excepcional tiene unas necesidades educativas propias que requieren de unas medidas concretas para cada caso, enfocando siempre la atención en sus puntos fuertes para compensar las dificultades, sin obviar su desarrollo socioemocional.

### **3.10. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.**

Se realizó una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases de datos: *Dialnet*, *Google Scholar*... La búsqueda incluyó publicaciones en inglés, portugués y castellano comprendidas entre los años 2010 y 2023. Los criterios de inclusión establecidos para seleccionar las publicaciones fueron los siguientes: artículos que contuvieran información sobre la doble excepcionalidad, así como investigaciones sobre las AACC. Nuevamente por razones de espacio, los resultados de dicha búsqueda se muestran en la Tabla 5 presente en el [Anexo II](#).

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.**

Tal y como se ha mencionado anteriormente, se han diseñado ciertas propuestas de intervención, la mayoría de las cuales han sido implementadas en el colegio asignado para realizar el Prácticum III. A continuación, se explicarán detalladamente.

### **4.1. JUSTIFICACIÓN DEL CASO.**

El alumno seleccionado para la intervención es un niño de 6 años que se encuentra actualmente matriculado en 1º de Educación Primaria. Durante este curso académico, se

le ha diagnosticado TEA, aunque la mayoría de los especialistas del centro sospechan que presenta AACC de forma simultánea. Por todo ello, es posible que se trate de un caso de doble excepcionalidad, con la particularidad de que es un alumno que ha tenido que enfrentar una serie de obstáculos que han impedido el reconocimiento de sus talentos y habilidades.

En el ámbito escolar destaca, en comparación con sus iguales, por su capacidad retentiva y de memoria visual, así como por su habilidad en el razonamiento lógico-analítico. De este modo, se ha observado que posee una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas, sobre todo en lo que se refiere a los sistemas de numeración y el cálculo mental. Además, sobresale en el aprendizaje de la lectura, demostrando un gran disfrute por la misma.

Por otro lado, es importante destacar que este niño ha presentado un progreso significativamente más lento en el desarrollo de la fluidez verbal y, especialmente, en el ámbito de la escritura. Se sospecha que este retraso puede deberse tanto al TEA asociado como a una disincronía entre su capacidad intelectual y su psicomotricidad, lo que ha llevado al punto en el que el niño se muestra muy reticente a la hora de escribir y dibujar. En este sentido, se ha observado que el alumno presenta poco interés y motivación por participar en la mayoría de las asignaturas, ya que su curiosidad se centra en temas específicos en los que manifiesta una gran fijación, como el universo y los planetas de la Vía Láctea.

En cuanto al ámbito emocional, este niño muestra una gran dificultad para controlar sus emociones y comportamientos, dada la falta de comprensión de las directrices y normas de conducta social. A su vez, tiende a experimentar con frecuencia frustración y ansiedad en diversas actividades, motivado por su deseo de realizarlas con rapidez debido a su talento. Sin embargo, este deseo se ve limitado por su procesamiento de información más lento, lo que desencadena en multitud de problemas conductuales.

En definitiva, las siguientes propuestas que se presentarán estarán fundamentadas en las principales dificultades de dicho alumno, relacionadas con el plano emocional y conductual, intentando relacionar la mayoría de ellas con sus centros de interés.

#### **4.2. PREEVALUACIÓN.**

Después de analizar el caso, es fundamental concretar las necesidades del alumno. En este sentido, la tutora del grupo-clase al que pertenece el niño en cuestión, accedió a cumplimentar una preevaluación basada en el cuestionario de identificación de las AACC mencionado en apartados anteriores, pero ajustado al perfil de este niño y agrupando cada uno de los ítems por áreas. Dicho cuestionario se presenta en la Tabla 6.

**Tabla 6.**

*Preevaluación del alumno al que se dirige la intervención.*

<b>CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES.</b>			
<b>Ítems</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>APTITUDES INTELECTUALES</b>			
1) Sobresale entre el resto porque comprende las explicaciones con rapidez.		X	

2) Su memoria y retentiva son inusuales.			X
3) Hace transferencias o encuentra relaciones entre aspectos de distintas áreas con facilidad.		X	
4) Muestra un rendimiento excelente en una o más áreas académicas.	X		
5) Posee gran información de temas complejos para su edad.		X	
6) Su vocabulario y fluidez verbal son ricos para su edad.	X		
7) Lee mucho y selecciona sus propias lecturas.			X
8) Usa recursos matemáticos superiores al resto.			X
9) Es uno de los primeros en terminar las tareas en su clase.		X	
10) Recibe poca ayuda del profesor en sus tareas.	X		
<b>APTITUDES SOCIOEMOCIONALES</b>			
1) Es muy inmaduro/a para su edad.		X	
2) Tiene una alta autoestima y confianza en sí mismo.		X	
3) Con frecuencia vive absorto/a en su mundo interior, como distraído.			X
4) Disfruta con las relaciones sociales.			X
5) Se muestra como una persona muy tímida.	X		
6) Le preocupan los temas sociales: injusticias, honestidad...	X		
7) A veces le cuesta aceptar las normas.			X
8) Es muy sensible ante el fracaso o la incomprensión.	X		
9) Se relaciona mejor con alumnos de mayor edad o con los adultos que con compañeros/as de su misma edad.			X
10) Expresa y controla sus emociones con normalidad.	X		
<b>PENSAMIENTO CREATIVO</b>			
1) Hace preguntas y/o da contestaciones inesperadas y sorprendentes para su edad.	X		
2) Posee habilidades especiales en el área artística.	X		
3) Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	X		
4) Agrega detalles a las cosas para hacerlas más elaboradas (diseña dibujos, narraciones, composiciones...)	X		
5) Aporta multitud de ideas o soluciones inteligentes ante temas planteados en clase.	X		
<b>MOTIVACIÓN Y DEDICACIÓN</b>			
1) Demuestra curiosidad por saber de todo.		X	
2) Es persistente en las tareas comenzadas.	X		
3) Busca la calidad en el trabajo: es autoexigente y perfeccionista.	X		
4) Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.	X		
5) Se adapta a las nuevas situaciones y cambios del centro con facilidad.		X	
6) Prefiere trabajar de forma individual que en grupo.			X
7) Muestra desmotivación y/o aburrimiento en las tareas llevadas a cabo en el aula.		X	

*Nota.* Esta tabla representa la preevaluación ajustada al perfil del alumno con sospecha de doble excepcionalidad, a partir de la cual se propondrá la intervención. Elaboración propia adaptado a partir de las propuestas de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (2020) y de Pérez y López (2007).

#### **4.3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN E IMPLEMENTACIÓN.**

En este apartado se plantearán tres propuestas a nivel ordinario y dos a nivel extraordinario. El diseño de dichas propuestas está fundamentado en aquellos ítems de la preevaluación donde el alumno presentaba ciertas dificultades. En concreto, se señalan los ítems 7: “A veces le cuesta aceptar las normas” y 10: “Expresa y controla sus emociones con normalidad” del apartado “Aptitudes emocionales”, en donde la tutora reflejó respectivamente que al niño le costaba siempre aceptar las normas y que

nunca expresaba ni controlaba sus emociones con normalidad. A su vez, se señala el ítem 4: “Muestra una actitud activa ante el aprendizaje” del apartado “Motivación y dedicación”, donde la tutora pone de manifiesto que dicho alumno nunca muestra una actitud activa.

Cabe mencionar que, al trabajar sobre estos ítems (que se convierten en objetivos a alcanzar en la intervención), se seguirá un enfoque competencial de acuerdo con el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. De este modo, se trabajarán las siguientes competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana y competencia emprendedora (BOPA, núm. 156, de 12 de agosto de 2022).

#### **4.3.1. Propuestas a nivel ordinario.**

En este subapartado se presentará el desarrollo de las tres propuestas diseñadas a nivel ordinario. Todas ellas se reflejan en la Tabla 7, 8 y 9 respectivamente.

**Tabla 7.**

*Primera propuesta.*

<b>Título.</b>	"Construyendo un planeta justo".
<b>Justificación.</b>	Se corresponde con el ítem 7 del apartado “Aptitudes emocionales”, en donde la tutora reflejó que al niño le costaba aceptar las normas.
<b>Objetivo.</b>	Comprender la existencia de normas como una necesidad para regular el buen funcionamiento del aula.
<b>Metodología.</b>	La metodología empleada se fundamenta en el constructivismo y el aprendizaje significativo. De este modo, se partirá de las experiencias y conocimientos previos del alumnado y se empleará el juego como estrategia metodológica. Se pretende que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje y desarrolle su creatividad, permitiéndole crear sus propias normas y fomentando el intercambio respetuoso de opiniones. A su vez, se promoverá la globalización de los aprendizajes, lo que les permitirá aplicar lo aprendido en diferentes contextos. Por último, es crucial fomentar la colaboración y coordinación entre familia y escuela y atender a la diversidad respetando las diferencias individuales.
<b>Procedimiento.</b>	Tal y como se refleja en la metodología, surge una propuesta centrada en los intereses del alumno: los planetas. De este modo, se diseñó una ficha donde cada alumno/a deberá crear su propio planeta y establecer unas normas para él. A continuación, se dará paso a una puesta en común y reflexión conjunta sobre la importancia del respeto a las normas para una convivencia pacífica en cualquier ámbito. Para concluir, se llevará a cabo una votación para elegir las normas que regirán el aula y que se comprometerán a seguir como grupo, englobándolas bajo el nombre de "Planeta 1ºA".
<b>Recursos.</b>	Se emplearán 25 fichas sobre la creación de un planeta propio, tal y como se presenta en la Figura 4 del <a href="#">Anexo III</a> . Además, para la puesta en común

	se utilizará la pizarra presente en el aula.
<b>Temporalización.</b>	<p>Para esta propuesta se programarán 2 sesiones de 45 minutos de duración dentro del área de Ciencias Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesión 1: Realización de la ficha.</li> <li>• Sesión 2: Puesta en común sobre la importancia de las normas y votación sobre las normas que regirán el “Planeta 1ºA”.</li> </ul>

*Nota.* Esta tabla muestra la primera propuesta para trabajar el tema de las normas en el grupo-clase en el que el alumno en cuestión está inserto. Elaboración propia.

### Tabla 8.

#### *Segunda propuesta.*

<b>Título.</b>	“Nuestro mundo interior”.
<b>Justificación.</b>	La propuesta está basada en el ítem 10 del apartado “Aptitudes emocionales”, en donde la tutora reflejó que el niño nunca expresaba ni controlaba sus emociones con normalidad, derivando esto en problemas de conducta.
<b>Objetivo.</b>	Desarrollar la capacidad de identificar y comprender las emociones y adquirir estrategias para abordarlas.
<b>Metodología.</b>	En esta propuesta se aplican varias estrategias metodológicas interrelacionadas: el aprendizaje cooperativo, significativo y activo y una metodología dialógica. Por ello, cobra relevancia la acción, el diálogo, el juego, el trabajo en equipo y la construcción de conceptos mediante las experiencias y conocimientos previos del alumnado. Estos enfoques se utilizarán para motivarles y favorecer su aprendizaje.
<b>Procedimiento.</b>	<p>La propuesta consiste en trabajar con un cuento sonoro titulado <i>Los planetas de nuestro interior</i>, a través de un vídeo de elaboración propia. Una vez visualizado, se llevará a cabo una asamblea donde se hablará sobre cada una de las emociones presentes en el cuento para que el alumnado las relacione con experiencias propias o ajenas. La asamblea continuará con una tarea que consiste en relacionar cartas de emociones y cartas de gestión de emociones que incluyen diferentes acciones. Cada grupo recibirá las cartas y tendrá que asignar a cada acción una o más cartas de emociones, según lo que les haga sentir. Para terminar, mediante una puesta en común, el alumnado podrá observar que a priori existen acciones que nos parecen totalmente agradables como hacer cosquillas, pintar... pero también pueden despertar emociones desagradables para algunas personas o en ciertos momentos. Este ejercicio ayudará a fomentar la empatía y la comprensión de las diferentes perspectivas en torno a las emociones.</p> <p>Finalmente, los grupos anteriores diseñarán su propio sistema emocional con planetas que representen las emociones que más suelen sentir. Una vez construido, se realizará otra asamblea para plantear consejos emocionales que puedan ayudar a enfrentar dichas emociones, apoyándose en las cartas comentadas anteriormente sobre acciones que pueden ayudar a la gestión de emociones. Estos consejos se podrán integrar dentro de la manualidad mediante bocadillos de diálogo para que cada planeta diga cómo abordar la</p>

	emoción que representa. De este modo, cuando el alumnado se sienta triste, enfadado, asustado..., tendrá en dicho sistema emocional una o más opciones para superarlo.
<b>Recursos.</b>	Esta propuesta requiere de un proyector, así como del vídeo sobre el cuento sonoro y varias fotocopias con cartas de emociones y cartas de gestión de emociones. Todos estos recursos se presentan en las Figuras 5, 6 y 7 del <a href="#">Anexo IV</a> . Además, para la última parte se necesitará plastilina de colores, cajas de cartón recicladas, témperas, pinceles, palillos largos, papeles y útiles de dibujo.
<b>Temporalización</b>	Esta propuesta requerirá de un total de 6 sesiones de 1 hora llevadas a cabo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y/o Expresión Plástica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesión 1: Visualización del cuento sonoro, comentario del mismo y realización del ejercicio sobre las diferentes emociones que pueden provocar ciertas acciones en función de la persona.</li> <li>• Sesión 2, 3 y 4: Construcción del sistema emocional por grupos.</li> <li>• Sesión 5: Asamblea sobre consejos emocionales, apoyándose en las cartas y su posterior escritura en bocadillos de diálogo.</li> <li>• Sesión 6: Introducción de los bocadillos en la manualidad, exposición por rincones de la clase y reflexión sobre lo aprendido.</li> </ul>

*Nota.* Esta tabla muestra la segunda propuesta para trabajar el tema de las emociones en el grupo-clase en el que el alumno en cuestión está inserto. Elaboración propia.

## Tabla 9.

### *Tercera propuesta.*

<b>Título.</b>	“Descubriendo rincones”
<b>Justificación.</b>	La propuesta está basada en el ítem 4 del apartado “Motivación y dedicación”, donde se pone de manifiesto que el alumno nunca muestra una actitud activa hacia el aprendizaje.
<b>Objetivo.</b>	Aumentar el nivel de motivación en el aula.
<b>Metodología.</b>	Mediante esta propuesta se busca que el aprendizaje sea significativo y funcional partiendo de los conocimientos previos del alumnado y haciendo hincapié en la utilidad de lo que van aprendiendo. Para ello, se promueve un enfoque de aprendizaje activo, a partir del cual el alumnado cobra un mayor protagonismo y consigue un mayor control de su proceso de aprendizaje a través de la experimentación con sus sentidos. De este modo, se proporcionan actividades flexibles y motivadoras, en las que el alumnado puede desarrollar una mayor autonomía.
<b>Procedimiento.</b>	La propuesta consiste en introducir en el aula progresivamente rincones o talleres de ampliación. De esta manera, se abordarían actividades altamente motivadoras, ofreciendo multitud de recursos con los que el alumnado podría trabajar de forma autónoma. En este caso, se sugiere implementar esta metodología una o dos veces por semana en aquellas áreas donde el alumno presenta una mayor desmotivación, como puede ser el caso de Ciencias de la Naturaleza. De esta manera, se busca fomentar una actitud activa hacia los aprendizajes del área en todo el alumnado.

	<p>En este sentido, una de las propuestas principales fue llevar a cabo rincones de ampliación enfocados en el tema de los cinco sentidos, donde el alumno reflejaba nulo interés. De este modo, se han creado talleres específicos para cada uno de los sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rincón de arte táctil (tacto): En este rincón se propone que los/as alumnos/as experimenten con diferentes texturas como arcilla, papel de lija, arroz, arena, tela, entre otras. Para ello, se les presentarán tarjetas con propiedades tales como “duro”, “elástico”, “suave” y “áspero”, las cuales deberán asociar con las texturas correspondientes. Finalmente, podrán realizar un collage táctil seleccionando ciertas texturas.</li> <li>• Rincón de experimentos (olfato): En este espacio se presentarán ciertas plantas y alimentos con fragancias destacadas, tales como el romero, los pétalos de flores, la menta, la lavanda, el limón, la naranja y el chocolate. El alumnado tendrá la oportunidad de experimentar y combinar distintos olores para crear nuevas fragancias, anotando en una hoja de registro el nombre del nuevo olor, su descripción y lo que les produce dicho olor en su estado de ánimo, poniendo en juego las emociones abordadas anteriormente.</li> <li>• Rincón musical (oído): En este taller se propone que cada alumno/a llene recipientes pequeños con diversos objetos, como granos de arroz, juguetes pequeños, varillas de metal, clips, piedras... para crear su propio instrumento. Asimismo, podrán ponerle nombre al mismo y crear ritmos sencillos, bien sea en grupo o de manera individual.</li> <li>• Rincón de cata de alimentos (gusto): En este rincón se propone una actividad en la que los/as alumnos/as pueden probar diferentes alimentos y bebidas, debiendo asociarlos con cuatro tipos de sabores: dulce, salado, amargo y ácido. Estos sabores estarán representados en tarjetas para facilitar la identificación de cada uno.</li> <li>• Rincón de escritura creativa (vista) En este taller se propuso trabajar la escritura mediante la elección de pegatinas de letras para formar las palabras "olfato", "gusto", "vista", "tacto" y "oído" y, posteriormente, representar gráficamente con pintura de dedos aquello que le recuerda a cada sentido. Esta actividad se ha ideado para ayudar al niño en cuestión, ya que tiene dificultades en la motricidad fina y necesita ganar confianza gradualmente.</li> </ul>
<p><b>Recursos.</b></p>	<p>A continuación, se detallarán los recursos materiales necesarios para cada uno de los rincones propuestos. Todas las figuras nombradas están presentes en el <a href="#">Anexo V</a>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rincón de arte táctil (tacto): Arcilla, papel de lija, arroz, arena, tela, tarjetas con propiedades de texturas presentadas en la Figura 8, tijeras, pegamento y cartulinas para el collage.</li> <li>• Rincón de experimentos (olfato): Diferentes plantas y alimentos con fragancias, vasos con agua, hojas de registro de olores presentadas en la Figura 9 y papel para escribir.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rincón musical (oído): Recipientes pequeños, objetos para rellenarlos y crear instrumentos, tarjetas para escribir los nombres de los instrumentos, lápices y papel para crear ritmos presentado en la Figura 10.</li> <li>• Rincón de cata de alimentos (gusto): Diferentes alimentos y bebidas con sabores dulces, salados, amargos y ácidos, tarjetas para identificar los sabores presentadas en la Figura 11 y vasos de agua.</li> <li>• Rincón de escritura creativa (vista): Pegatinas de letras, pintura de dedos y papel para representar gráficamente las ideas.</li> </ul> <p>No obstante, se necesitarán más recursos en caso de que la propuesta se lleve a cabo en cada uno de los temas programados en Ciencias de la Naturaleza.</p>
<b>Temporalización</b>	Esta propuesta puede llevarse a cabo durante 5 sesiones de 45 minutos cada una, dentro del marco del tema de los cinco sentidos, en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza. De este modo, el alumnado podrá rotar por cada uno de los rincones propuestos y trabajar de manera autónoma, garantizando que todos dispongan del tiempo necesario para participar en cada taller y tener una experiencia completa de exploración y aprendizaje en torno a los cinco sentidos. Además, la duración de las sesiones permite que el alumnado tenga tiempo para reflexionar sobre lo que han aprendido antes de pasar al siguiente rincón.

*Nota.* Esta tabla muestra la primera propuesta para trabajar el tema de la motivación en el grupo-clase en el que el alumno en cuestión está inserto. Elaboración propia.

#### 4.3.2. Propuestas a nivel extraordinario.

En este subapartado se presentará el desarrollo de las dos propuestas diseñadas para el alumno en cuestión, en colaboración con los maestros de apoyo (también conocida esta figura como especialistas en Pedagogía Terapéutica –PT–) del centro escolar. Estas actividades se llevarán a cabo de manera extraordinaria, con el objetivo de ofrecer una atención personalizada y adaptada a las necesidades específicas del alumno. Ambas propuestas se reflejan en la Tabla 10.

**Tabla 10.**

*Primera y segunda propuesta a nivel extraordinario.*

<b>Metodología general.</b>	En las siguientes propuestas, se apuesta por un enfoque de aprendizaje activo, ya que el alumno es quien debe interactuar con el material, tomar decisiones y participar activamente. Además, se promueve un aprendizaje reflexivo y una metodología dialógica, ya que todas las tareas fomentan la autoevaluación y el diálogo continuo por parte del alumno, sobre sus emociones, su manera de gestionarlás, su visión sobre las normas, etc. Para todo ello, el juego se presenta como otra estrategia metodológica clave para despertar el interés del niño y lograr un aprendizaje significativo, creando un ambiente de trabajo positivo, donde no se juzgue al alumno ante ninguna respuesta.
<b>Primera propuesta.</b>	
<b>Título.</b>	“Las normas que nos guían”

<b>Justificación.</b>	Esta propuesta se basa en el ítem 7 del apartado “Aptitudes emocionales”, donde se refleja el incumplimiento reiterado de las normas por parte del alumno.
<b>Objetivo.</b>	Identificar y comprender qué conductas son adecuadas e inadecuadas en el entorno escolar.
<b>Procedimiento.</b>	<p>Esta propuesta consiste en la clasificación de diferentes situaciones escolares en función de si son conductas adecuadas o inadecuadas. De este modo, se presentarán una serie de tarjetas con las situaciones y el alumno deberá ir pegándolas en un cartel previamente dividido en las categorías de “Está bien” y “Está mal”. A su vez, se fomentará la reflexión y el diálogo, de manera que el alumno explicará las razones por las que considera cada situación como adecuada o inadecuada. No obstante, en caso de que el alumno dé respuestas inadecuadas, se le explicará de forma positiva, intentando respetar su visión dentro de lo posible.</p> <p>Al finalizar la tarea, se repasará con el alumno las conductas que se han clasificado como adecuadas e inadecuadas, pudiendo añadir si se le ocurre alguna otra situación mediante un dibujo propio. Por último, se reflexionará con el alumno sobre cómo su propia conducta en situaciones similares puede afectar a los demás y cómo puede ser una oportunidad para poner en práctica conductas adecuadas en su vida diaria. Además, el cartel final podrá colocarse en la pared del aula de referencia del niño, previo acuerdo con la tutora.</p>
<b>Recursos.</b>	Se emplearán tarjetas con situaciones escolares adecuadas e inadecuadas y un cartel dividido en “Está bien” y “Está mal”. Estos recursos se presentan en las Figuras 12 y 13 del <a href="#">Anexo VI</a> . A su vez, se necesitará pegamento, así como lápices, rotuladores y papel en caso de que el alumno añada más situaciones.
<b>Temporalización.</b>	Para esta propuesta se emplearán 2 sesiones de 45 minutos cada una en el aula de apoyo, pudiendo ampliarse la duración en función de si el niño decide añadir más situaciones al cartel.
<b>Segunda propuesta.</b>	
<b>Título.</b>	“Mi diario emocional”.
<b>Justificación.</b>	La propuesta se enfoca en el ítem 10 del apartado “Aptitudes emocionales”, referido a la expresión y control de las emociones, donde el niño manifiesta dificultades.
<b>Objetivo.</b>	Potenciar la conciencia emocional y la autorregulación a través de la identificación y comprensión de las emociones básicas en situaciones cotidianas.
<b>Procedimiento.</b>	<p>La propuesta tiene como objetivo desarrollar la competencia emocional del niño a través de la realización de un diario de emociones, una tarea personal y profunda que permitirá al alumno reflexionar sobre sus emociones a lo largo del tiempo y comprenderse mejor a sí mismo.</p> <p>Antes de iniciar esta tarea, se proponen dos actividades introductorias que</p>

	<p>permiten al alumno identificar y relacionar las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, sorpresa, asco y miedo) con experiencias personales. La primera actividad consiste en representar en una lámina de un rostro vacío las distintas emociones con distintos rasgos faciales, relacionándolas con experiencias propias, para luego clasificarlas en aquellas que le hacen sentirse mal y aquellas que le hacen sentirse bien. De esta manera, el niño podrá conocer y comprender mejor las emociones de los demás a través de las diferentes expresiones faciales. Por otro lado, la segunda actividad consiste en asociar fichas sobre determinadas acciones y objetos con las emociones básicas a través de una ruleta. De esta manera, el alumno girará la flecha de la ruleta y asociará cada ficha con la emoción correspondiente hasta que todas las fichas hayan sido relacionadas. Además, se le animará a verbalizar otras emociones que experimente con esas acciones u objetos. Con esta actividad, se busca que el niño comprenda las emociones que surgen en situaciones cotidianas y, a su vez, sepa reconocer que cada acción puede generar diferentes emociones.</p> <p>Una vez completadas estas actividades, se dará paso a la creación del diario emocional, mediante unas láminas entregadas por el docente. De este modo, el niño irá registrando su estado de ánimo y las experiencias más significativas de su día, indicando cómo ha reaccionado ante la situación y reflexionando sobre sus posibles acciones de mejora. En caso de que un día se niegue a escribir, se puede sustituir por hacer un dibujo o pegar pictogramas que ilustren la situación. También será beneficioso que, de vez en cuando, lea lo que ha escrito en el diario para que sea consciente de cómo ha evolucionado en su capacidad de gestionar las emociones.</p>
<b>Recursos.</b>	<p>Para esta propuesta se requerirá una pizarra donde apuntar las diferentes emociones y datos relevantes, la lámina de una cara presentada en la Figura 14, fichas sobre acciones y objetos presentadas en la Figura 15, la ruleta presentada en la Figura 16 y, por último, una plantilla de diario presentada en la Figura 17. Todas las figuras están presentes en el <a href="#">Anexo VII</a>.</p>
<b>Temporalización.</b>	<p>Esta propuesta se llevará a cabo durante las sesiones semanales que tiene el alumno con los especialistas: maestros de apoyo (PT) y maestros de Audición y Lenguaje. Las dos actividades introductorias se realizarán en 2 sesiones de 1 hora cada una, mientras que, para el diario, se emplearán unos 15 minutos al día. El objetivo es que, con el paso del tiempo, el niño sea capaz de realizar el diario de emociones de manera autónoma, revisándolo aun así una vez por semana.</p>

*Nota.* Esta tabla muestra las dos propuestas para abordar de forma individualizada con el alumno el tema de las normas de comportamiento y de las emociones. Elaboración propia.

Como se ha comentado anteriormente, algunas de las intervenciones pudieron implementarse en el aula del alumno en cuestión. Concretamente, resultó más sencillo desarrollar las intervenciones a nivel extraordinario con los especialistas pertinentes, puesto que yo no estaba asignada al aula donde asistía el alumno. De todos modos, el desarrollo de dichas propuestas a nivel general se mostrará en la Tabla 11 del [Anexo VIII](#).

#### 4.4. POSTEVALUACIÓN Y RESULTADOS.

Tras la planificación e implementación de algunas de las propuestas de intervención, resulta de gran interés mostrar los resultados obtenidos con relación al alumno en cuestión. Para ello, la tutora de su grupo-clase cumplimentó nuevamente el cuestionario de identificación de las AACCC, el mismo utilizado en la preevaluación, con el fin de observar la evolución del alumno a lo largo del proceso. Se presenta en la Tabla 12.

**Tabla 12.**

*Postevaluación del alumno al que se dirige la intervención.*

<b>CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES.</b>			
<b>Ítems</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>APTITUDES INTELECTUALES</b>			
1) Sobresale entre el resto porque comprende las explicaciones con rapidez.		X	
2) Su memoria y retentiva son inusuales.			X
3) Hace transferencias o encuentra relaciones entre aspectos de distintas áreas con facilidad.		X	
4) Muestra un rendimiento excelente en una o más áreas académicas.	X		
5) Posee gran información de temas complejos para su edad.		X	
6) Su vocabulario y fluidez verbal son ricos para su edad.	X		
7) Lee mucho y selecciona sus propias lecturas.			X
8) Usa recursos matemáticos superiores al resto.			X
9) Es uno de los primeros en terminar las tareas en su clase.		X	
10) Recibe poca ayuda del profesor en sus tareas.	X		
<b>APTITUDES SOCIOEMOCIONALES</b>			
1) Es muy inmaduro/a para su edad.		X	
2) Tiene una alta autoestima y confianza en sí mismo.		X	
3) Con frecuencia vive absorto/a en su mundo interior, como distraído.		X	
4) Disfruta con las relaciones sociales.			X
5) Se muestra como una persona muy tímida.	X		
6) Le preocupan los temas sociales: injusticias, honestidad...		X	
7) A veces le cuesta aceptar las normas.	X		
8) Es muy sensible ante el fracaso o la incomprensión.	X		
9) Se relaciona mejor con alumnos de mayor edad o con los adultos que con compañeros/as de su misma edad.			X
10) Expresa y controla sus emociones con normalidad.		X	
<b>PENSAMIENTO CREATIVO</b>			
1) Hace preguntas y/o da contestaciones inesperadas y sorprendentes para su edad.		X	
2) Posee habilidades especiales en el área artística.	X		
3) Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	X		
4) Agrega detalles a las cosas para hacerlas más elaboradas (diseña dibujos, narraciones, composiciones...)	X		
5) Aporta multitud de ideas o soluciones inteligentes ante temas planteados en clase.		X	
<b>MOTIVACIÓN Y DEDICACIÓN</b>			
1) Demuestra curiosidad por saber de todo.		X	
2) Es persistente en las tareas comenzadas.	X		
3) Busca la calidad en el trabajo: es autoexigente y perfeccionista.	X		
4) Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.		X	
5) Se adapta a las nuevas situaciones y cambios del centro con		X	

facilidad.			
6) Prefiere trabajar de forma individual que en grupo.			X
7) Muestra desmotivación y/o aburrimiento en las tareas llevadas a cabo en el aula.		X	

*Nota.* Esta tabla muestra la postevaluación del alumno en cuestión, la cual refleja los progresos observados tras la implementación de ciertas intervenciones. Elaboración propia adaptado a partir de las propuestas de Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (2020) y de Pérez y López. (2007).

Una vez analizada la postevaluación, es preciso extraer ciertas conclusiones con relación a las intervenciones realizadas. Estos serían los resultados:

- El ítem 7 del apartado de “Aptitudes emocionales” referido a la asunción de normas, refleja un progreso significativo en el alumno tras las intervenciones correspondientes. Antes, el alumno solía incumplir las normas de manera reiterada, pero actualmente ha logrado no incumplirlas en ningún momento. Este avance refleja que probablemente el alumno no comprendía previamente el propósito o la importancia de las normas.
- El ítem 10 del apartado de “Aptitudes emocionales”, referido al control emocional, revela que el alumno ha mostrado avances, aunque todavía queda un largo camino por recorrer. Según el profesorado especialista, en determinados días el control de la ira es imposible; sin embargo, el alumno ha aprendido a manejar y a autorregular sus emociones de una manera más satisfactoria, saliendo del aula si nota que su ira o nerviosismo le desborda. Estos resultados son comprensibles, ya que, mientras que la propuesta a nivel extraordinario relacionada con este tema pudo ser implementada, no fue posible desarrollar la propuesta a nivel ordinario en el aula correspondiente.
- El ítem 4 del apartado “Motivación y dedicación”, referida a la actitud activa hacia el aprendizaje, pone de manifiesto que el alumno ha comenzado a mostrar en ocasiones una actitud activa en los rincones de ampliación implementados progresivamente; sin embargo, el profesorado señala que hay momentos en los que muestra mucho cansancio o simplemente no tiene ganas de participar en las actividades. Esto también se observa en el ítem 7 del mismo apartado, donde se refleja que sigue mostrando desmotivación a veces en ciertas tareas. Tal vez la intervención requiera de más tiempo para obtener unos resultados más prometedores o pueden existir otros factores familiares, personales... que aún no se han llegado a conocer.
- Finalmente, se han observado ciertas mejoras en otros aspectos. En concreto, se han producido cambios en los ítems 3 y 6 del apartado “Aptitudes socioemocionales”. Ahora, el alumno muestra un mayor nivel de concentración (solo se muestra abstraído a veces) y también ha empezado a preocuparse en ocasiones por temas sociales como la justicia. Estos cambios pueden ser debidos a su actitud más activa y su mayor conocimiento sobre las emociones y las normas de comportamiento. Además, se muestran cambios en los ítems 1 y 5 del apartado “Pensamiento creativo”. Aunque antes nunca lo hacía, ahora el alumno plantea en ocasiones preguntas y/o da contestaciones inesperadas y

sorprendentes para su edad. También ha comenzado a aportar en ocasiones ideas o soluciones inteligentes ante temas planteados en clase. Esto también puede ser resultado de su mayor motivación e interés hacia las tareas de clase.

## **5. CONCLUSIONES.**

Para finalizar, es preciso destacar las conclusiones principales derivadas de la realización del presente trabajo.

En primer lugar, resulta innegable que las AACC han ganado reconocimiento y relevancia en la legislación educativa a lo largo de los años. Sin embargo, aún persiste un desconocimiento generalizado y una falta de atención adecuada hacia este alumnado, lo que evidencia el largo camino que queda por recorrer en términos de concienciación y acción. Para poder avanzar, es imprescindible romper con los mitos y estereotipos que aún existen con relación a las AACC, es necesario comprender que estos/as alumnos/as son seres humanos, con sus miedos, inseguridades y carencias, al igual que cualquier otro individuo. No son necesariamente genios ni están destinados al éxito constante, por lo que es crucial respetar su individualidad, proporcionando un entorno educativo inclusivo que realmente tenga en cuenta sus necesidades específicas.

Para lograr esto, el cambio debe comenzar en los centros educativos, a través de una mayor formación, una colaboración más estrecha entre la comunidad educativa y un genuino interés por sensibilizar al resto de la sociedad. Además, este enfoque evitará una identificación tardía, entendiendo esto no como una etiqueta, sino como una forma de conocer las necesidades del alumno/a para que las intervenciones y las medidas educativas sean lo más efectivas posibles y permitan que, este alumnado, se beneficie de la educación inclusiva y de calidad a la que todos tenemos derecho.

En cuanto a la doble excepcionalidad tan poco investigada, este trabajo pone de manifiesto que representa un gran desafío en el ámbito educativo y que, por ende, requiere de una mayor investigación y de unas estrategias de intervención personalizadas. Por ello, las propuestas de intervención comentadas se centraron en un alumno con esta condición. Una vez implementadas la mayoría de ellas, cabe destacar la importancia de mantener a este alumnado motivado y emocionalmente estable, lo que implica considerar los aspectos internos de la persona como sus emociones, motivaciones y bienestar. En este caso, las intervenciones sirvieron para trabajar este tipo de aspectos (control emocional, asunción de normas, fomento de una actitud activa...), centrando todo ello en intereses propios que permitiesen captar su atención.

En este sentido, es preciso comentar las fortalezas y las debilidades en mi actuación profesional, así como las oportunidades y amenazas ofrecidas por el entorno educativo. Como fortalezas, destaco la motivación y la creatividad demostrada durante el desarrollo de las sesiones, así como la capacidad de adaptación al trabajar en un aula con alumnado desconocido, mostrando gran interés por colaborar con todos los profesionales involucrados. Además, se presentaron oportunidades en el entorno como la libertad en la toma de decisiones y la posibilidad de entrar en un aula a la que no estaba asignada. Respecto a las debilidades, es preciso mencionar las sesiones en las que hubo una falta de adaptación, lo que afectó a la consecución de los objetivos esperados.

También encontré dificultades al realizar observaciones para evaluar si el alumno en cuestión había alcanzado los objetivos preestablecidos. Sin embargo, hay que reconocer las amenazas existentes en el entorno pudiendo destacar la falta de información respecto a la doble excepcionalidad y la resistencia al cambio por parte de otros profesionales.

En conclusión, las intervenciones nunca van a ser perfectas, pero no cabe duda de que solo a través de un compromiso colectivo y de un enfoque holístico, que abarque tanto los aspectos cognitivos como los socioemocionales, se logrará que este alumnado alcance su máximo potencial y se sienta valorado y respaldado en su proceso educativo.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/292/287>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas: Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_d ef/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c\\_Pub\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_d ef/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf)
- Barrera, Á., Durán, R., González, J. y Reina C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Equidad en Educación. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5983&tipo=documento>
- Beltrán, M., Carreras, L., Fort, M. A., García, C., Pugés, J., Tarragó, S., Fernández, M., González, R., Luján, N., Sales, S. y Valera, M. (2018). *Guía per la Detecció i Intervenció Educativa en els Alumnes amd Altes Capacitats Intellectuals*. Col·legi de Pedagogs de Catalunya.
- Boal, M. T. y Expósito, M. M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. (pp. 53-87). Fundación SM. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Cañete, M. B., Corral, P., Coto, J., Fernández, A., López, C., Naves, J., Suárez, M. L. y Vialas, M. F. (2019). *Las Altas Capacidades en el contexto escolar: pautas de intervención para familias y profesorado*. Consejería de Educación del Principado de Asturias. <https://hdl.handle.net/11162/228523>
- Carreras, L., Arroyo, S. y Valera, M. (2006). Protocolo de identificación de niños/as con altas capacidades intelectuales e intervención en estos casos. En N. Rajadell, M. Valera y L. Carreras (Coords.). *I Jornadas nacionales sobre escuela y altas*

- capacidades* (pp. 59-92). Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/23122/1/Llibre.pdf>
- Castelló, A. y de Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 26-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205>
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/19413/32271.pdf?sequence=1>
- Conejeros, M. L., Sandoval, K., Cáceres, P. y Gómez, M. P. (2018). *Doble excepcionalidad: manual de identificación y orientaciones psicoeducativas*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://www.2e.cl/wp-content/uploads/2018/10/PADRES.pdf>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K. y Cáceres-Serrano, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2), 645-676. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- Constitución Española [Const]. Art. 27.2. 6 de diciembre de 1978 (España). <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Decreto 147 de 2014 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 299, de 29 de diciembre de 2014. [https://noticias.juridicas.com/base\\_datos/CCAA/542416-d-147-2014-de-23-dic-ca-asturias-regula-la-orientacion-educativa-y-profesional.html](https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/542416-d-147-2014-de-23-dic-ca-asturias-regula-la-orientacion-educativa-y-profesional.html)
- Decreto 57 de 2022 [Consejería de Educación]. Por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 156, de 12 de agosto de 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>
- Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (2020). *Guía para la cumplimentación del cuestionario para detectar al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. [https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/files/2020/09/4.-Gu%C3%ADa\\_Cumplimentaci%C3%B3n\\_Cuestionario\\_profesorado\\_detecci%C3%B3n\\_AACCII-1.pdf](https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/files/2020/09/4.-Gu%C3%ADa_Cumplimentaci%C3%B3n_Cuestionario_profesorado_detecci%C3%B3n_AACCII-1.pdf)
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades de Madrid (2021). *Guía orientativa para la determinación de necesidades*



- específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales.*  
Mediateca EducaMadrid.  
<https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/ziaysoh2yh2bhjff>
- Favale, A. y Bin, L. (2014). Niños con altas capacidades. *Med. infant*, 21(1), 20-27.  
[https://www.medicinainfantil.org.ar/images/stories/volumen/2014/xxi\\_1\\_020.pdf](https://www.medicinainfantil.org.ar/images/stories/volumen/2014/xxi_1_020.pdf)
- Gabinete Psicopedagógico del Centro de Enseñanza Ocupacional, S.L. (s.f.). *Modelo sociocultural de Mönks (1992)*, [Fotografía], CEOCU.  
<https://www.ceocu.es/gabinete-psicopedagogico.php?opt=1>
- García, A., Monge, C. y Gómez, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Gómez, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval, K. y Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(1), 5-37.  
<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- González, A. y Checa, P. (2022). La desconocida doble excepcionalidad en alumnado con discapacidad visual. *RED Visual: revista especializada en discapacidad visual*, (79), 95-120. <https://doi.org/10.53094/RLIS9232>.
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Miguel, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje*

- cooperativo: un modelo de respuesta educativa.* (pp. 13-33). Fundación SM. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Molina, A. (2016). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660897004/574660897004.pdf>
- Monsalvo, E. y Carbonero, M. Á. (2009). Descripción de los factores medidos por la batería BADYG-M y su estudio como variables de intervención educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 49(6), 1-9. <https://rieoei.org/historico/expe/2544Monsalvo.pdf>
- Moruno, P., Sánchez, M. y Torrego, J. C. (2011). La red de aprendizaje. La evaluación del grupo clase: procedimientos y recursos. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa.* (pp. 125-165). Fundación SM. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Orden 107 de 1996 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, de 3 de mayo de 1996, pp. 15545-15546. <https://www.boe.es/eli/es/o/1996/04/24/4>
- Pérez, L. y López, C. (2007). *Hijos inteligentes, ¿educación diferente?* San Pablo.
- Prieto, M. D., Sánchez, M. C. y Garrido, C. F. (2012). *Unidad 8: Características del alumnado con altas capacidades.* Universidad de Murcia y Consejería de Educación y Cultura. [http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/alumnos\\_con\\_altas\\_capacidades.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/alumnos_con_altas_capacidades.pdf)
- Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Ramos, J. F. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 40-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3539199>
- Real Decreto 696 de 1995 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se establece la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 131, de 2 de junio de 1995. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>

- Real Decreto 217 de 2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Reche, G. M. (2019). *Modelo psicosocial (Tannenbaum, [1997])* [Fotografía], Carm. [http://www.carm.es/edu/pub/19638\\_2019/pub\\_contenido\\_03\\_modelos-explicativos-de-las-altas-capacidades.html](http://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/pub_contenido_03_modelos-explicativos-de-las-altas-capacidades.html)
- Resolución 119 de 1996 de la Secretaría del Estado de Educación [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, 16 de mayo de 1996, pp. 16873-16875. [https://www.boe.es/eli/es/res/1996/04/29/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/res/1996/04/29/(1))
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista española de pedagogía*, 58(215), 7-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23655>
- 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. *REIFOP*, 13(1). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922014.pdf>
- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., y Seisdedos, N. (2014). *EFAI: Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales*. TEA Ediciones. <https://pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2020/10/EFAI-Evaluacion-Factorial-de-las-Aptitudes-Intelectuales.pdf>
- Sternberg, R. J. y Prieto, M. D. (1991). La Teoría Triárquica de la Inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (11), 77-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117765>
- Terrassier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista Ideación*, (3), 1-6. [https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/archivos/num\\_18\\_La\\_Existencia\\_Psicosocial.pdf](https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/archivos/num_18_La_Existencia_Psicosocial.pdf)
- Tourón, J., Peralta, M.F., y Repáraz, M.R. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación. *Revista española de pedagogía*. 54(203), 5-39. <http://hdl.handle.net/11162/151991>

## ANEXOS.

### ANEXO I. DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.

**Tabla 3.**

*Pruebas para el proceso de evaluación diagnóstica del alumnado con AACC.*

Pruebas para la evaluación de aptitudes intelectuales generales, en base a Carreras et al. (2006) y Comes et al. (2008).	1. Escalas Weschler para niños (WPPSI-IV, WISC-V): prueba diseñada para medir el desarrollo y la ejecución intelectual, poniendo en juego el cociente verbal y manipulativo.
	2. Test de factor g de Cattell: prueba diseñada como un test libre de influencias culturales que es muy útil cuando se trata de evaluar a niños con déficit verbales o emigrantes que desconocen la lengua.
	3. Baterías de Kaufman para niños (KABC-II) y adultos (KAIT): prueba diseñada para medir la inteligencia y el rendimiento a través de la resolución de problemas, mediante tres escalas (de procesamiento simultáneo, secuencial y de conocimientos).
Pruebas para la evaluación de aptitudes cognitivas específicas, en base a Comes et al. (2008), Monsalvo y Carbonero (2009) y Santamaría et al. (2014).	1. Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños: prueba que sirve para medir el funcionamiento intelectual general.
	2. Test de Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAD): batería que permite evaluar la capacidad de resolución de diferentes tipos de problemas, la flexibilidad intelectual y la realización de procesos lógicos de deducción e inducción. De este modo, ofrece puntuaciones en inteligencia general, verbal y no verbal, así como en la rapidez y eficacia en las respuestas.
	3. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG): batería muy utilizada que mide la capacidad de razonamiento mediante series numéricas, relaciones analógicas..., la inteligencia general mediante frases,

	resolución de problemas..., la memoria auditiva y visual, la atención y la rapidez y eficacia en las respuestas.
Pruebas para la evaluación de la creatividad, en base a Carreras et al. (2006).	1. Prueba de Imaginación Creativa (PIC): evalúa la fluidez (producción de diferentes ideas), la flexibilidad (elaboración de respuestas variadas) y la originalidad (producción de ideas alejadas de lo evidente). En esta prueba, solamente existen baremos para niños de entre 9 y 12 años.
	2. Test de Creatividad Narrativa (CREA): evalúa la creatividad referida solamente a la originalidad, constituyendo una prueba baremada para una franja de edad más amplia que la anterior.
Pruebas para la evaluación de la personalidad, la conducta y la adaptación, en base a Comes et al. (2008).	1. Escalas de evaluación de la personalidad de Eysenck (EPQ-A, EPQ-J, EPQ-R): prueba que mide tres dimensiones de la personalidad (extraversión, dureza e inestabilidad)
	2. Escalas de evaluación de la personalidad de Cattell (ESPQ, CPQ, APQ): pruebas que sirven para evaluar diferentes dimensiones de la personalidad del niño/a y conocer su estilo de personalidad y sus preferencias para su posterior orientación.

*Nota.* Esta tabla muestra las diferentes pruebas de evaluación objetiva más habituales para diferentes áreas en alumnado con AACC. Elaboración propia adaptado a partir de Carreras et al. (2006), Comes et al. (2008), Monsalvo y Carbonero (2009) y Santamaría et al. (2014).

#### **Tabla 4.**

##### *Cuestionario para la detección de niños con altas capacidades (5 a 8 años).*

	1	2	3	4
Demuestra curiosidad por saber de todo.				
Entre sus compañeros sobresale 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.				
Es muy inmaduro/a 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.				
No se molesta cuando le interrumpen en una tarea. *				
Es muy sensible ante el fracaso o la incomprensión.				
Posee habilidades especiales en algún área artística.				
Posee habilidades especiales en algún área motora.				
Su motricidad es excelente.				
No 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.				
Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.				

*Nota.* Esta tabla muestra un cuestionario de identificación, a través de pautas observables de niños y niñas con altas capacidades. Se valorarán con 1 los rasgos que no coincidan con los del sujeto y con valores superiores a 4 aquellos donde exista el mayor nivel de coincidencia. Las preguntas señaladas con \* deben ser evaluadas en sentido inverso (4 se contabiliza como 1). Si el niño o niña obtiene una puntuación superior a 60 puntos sería adecuado que un especialista evaluara sus necesidades educativas. Adaptado de *Hijos Inteligentes ¿educación diferente?*, por L. Pérez y C. López, 2007, San Pablo.

## ANEXO II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

**Tabla 5.**

*Búsqueda bibliográfica.*

<b>Autor (año)</b>	<b>Título</b>	<b>Breve reseña</b>
Sastre-Riba (2011).	Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades.	El artículo tiene como objetivo estudiar la existencia o no de un funcionamiento metacognitivo específico y diferencial entre los distintos perfiles cognitivos dentro de las AACC.
Comes, Díaz, Ortega-Tudela y Luque (2012).	Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España.	En este artículo se presentan las fortalezas y debilidades de la legislación educativa española con respecto al tema de las AACC, contribuyendo a una posible mejora de cara al futuro.
Sastre-Riba (2012).	Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva.	El estudio pretende aportar una mayor comprensión de las AACC, analizando las diferencias entre la excelencia y el perfeccionismo, sus clases y su incidencia sobre el funcionamiento de las AACC.
Hernández y Gutiérrez (2014).	El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual.	A través de una revisión de las diferentes investigaciones, se analiza la situación actual del estudio de las AACC en España, centrándose en las variables cognitivas y no cognitivas que fueron incorporándose, la adaptación de técnicas e instrumentos alternativos a los test tradicionales...
Burger-Veltmeijer, Minnaert y van den Bosch (2015).	Evaluación de alumnos de altas capacidades intelectuales con o sin características de TEA: una exploración entre diagnosticadores de diversas organizaciones psicoeducativas.	En este artículo se analizan pruebas de evaluación en estudiantes con AACC y con sospecha de TEA, sugiriendo una optimización de las mismas en la práctica psico-educativa.
Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell (2015).	Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva.	En este artículo se presenta una definición de AACC y un modelo de desarrollo del talento basado en la investigación psicológica, discutiendo las habilidades psicosociales que se deben adquirir una vez finalizado el proceso.
Palomares y García (2016).	Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades.	Este artículo pone de manifiesto a través de un estudio que, para evaluar y mejorar el rendimiento académico desde una escuela inclusiva, habrá que prestar atención a todos los factores que influyen en su desarrollo, tales como las diferentes capacidades existentes y no siempre

		manifestadas en los/as alumnos/as.
Vilarinho-Rezende, de Souza y Soriano (2016).	Desafíos en el diagnóstico de doble excepcionalidad: un estudio de caso.	Este artículo refleja el crecimiento en el número de niños/as identificados con doble excepcionalidad, al presentar superdotación junto con algún trastorno. A través del estudio de un niño que se encontraba en el proceso de identificación de síndrome de Asperger, se encuentran otras posibles raíces del problema mediante entrevistas y análisis de las diferentes evaluaciones realizadas.
Agudo (2017).	Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué?	En este artículo se hace un avance en el concepto de AACC mediante un recorrido por la normativa, a la vez que se trata la detección y los recursos de intervención para atender adecuadamente a este alumnado.
Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga, Sandoval-Rodríguez y Cáceres-Serrano (2018).	Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista.	El artículo intenta visibilizar la doble excepcionalidad en el contexto latinoamericano, poniendo de manifiesto la necesidad de nuevos procesos de identificación e intervención que reconozcan las características particulares de cada una de las dualidades existentes.
Mayoral, Timoneda y Pérez (2019).	Lo que es puede no ser lo que parece. A propósito de las altas capacidades.	Se trata de un estudio sobre diferentes pruebas psicométricas empleadas en personas con altas capacidades con aprendizaje o conductas disfuncionales.
Carmona-Sáez (2020).	Doble excepcionalidad: altas habilidades intelectuales y trastorno del espectro autista.	Se trata de un estudio que recoge las características del alumnado doblemente excepcional, así como las posibilidades de identificación desde una perspectiva holística, determinando las intervenciones que se pueden brindar en función de la normativa educativa existente en la actualidad.
Montoya-Rodas y Gallardo-Cerón. (2020)	Altas capacidades e identidad, mapa de las investigaciones sobre superdotación.	El artículo construye un mapa sobre las investigaciones que se encontraron entre 1970 y 2018 en torno a la identidad que genera el diagnóstico de las AACC.
Quílez y Lozano (2020).	Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa.	En este artículo se lleva a cabo una revisión y comparación de los modelos más representativos sobre las AACC, considerando esto necesario para elaborar propuestas didácticas que busquen su inclusión y el desarrollo de su potencial.



Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021).	Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática.	Se trata de una revisión sobre las investigaciones relacionadas con las características socioemocionales de niños y adolescentes con AACC, con el fin de diseñar programas de evaluación e intervención que promuevan su adaptación, bienestar y eviten la aparición de problemas psicológicos.
Bergamin, Zanata, Capellini, Arantes-Brero y Gastaldi (2021).	Altas Capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular.	Este artículo presenta una experiencia de enriquecimiento curricular basada en el modelo de Joseph Renzulli, en una clase de Educación Primaria de un colegio público de Brasil, a la que asiste un alumno con AACC. El estudio demuestra que estas experiencias pueden tener resultados satisfactorios en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de todo el alumnado.
Carrasco, Catalino y Rabelo (2021).	Revisión sistemática sobre la doble excepcionalidad asociada a las altas capacidades.	El artículo tiene como objetivo demostrar y aportar información acerca de la existencia de la doble excepcionalidad, para evitar más diagnósticos erróneos, investigando los trastornos asociados a las AACC a través de la metodología de revisión sistemática.
Paricio y Palanca (2022).	Trastorno del espectro autista en menores con superdotación intelectual: descripción de un diagnóstico complejo.	El artículo pretende analizar las características clínicas de menores con superdotación intelectual y TEA, planteando que la identificación temprana de superdotación suele enmascarar otras dificultades.
Piñeiro, Martí y González (2022).	Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática.	En este artículo se trata la preocupación que supone el desarrollo de las habilidades sociales de las personas con AACC. Para ello, el estudio ofrece una revisión sistemática cuyo objetivo es encontrar distintos procesos de enriquecimiento que favorezcan el desarrollo socioemocional e integral de este alumnado.
Romero-Castillo (2022).	Conceptualización neuropsicológica de las altas capacidades infantiles: reflexión histórica sobre un tema de creciente actualidad.	Este artículo constituye una investigación desde el punto de vista de la neuropsicología sobre el papel que puede desempeñar tanto la genética como el entorno en la creación y consolidación de las capacidades excepcionales que presentan ciertos niños y niñas a edades tan tempranas.
Abello (2023).	Estudiantes con doble excepcionalidad: un doble reto para la educación especial como campo de estudio.	En este artículo se plantea el gran reto que supone abordar la doble excepcionalidad desde el ámbito de la educación especial, poniendo de manifiesto la necesidad de crear espacios de diálogo y de colaboración entre profesionales,

		con el fin de que las propuestas educativas aborden las necesidades de este alumnado referidas al talento, a la vez que se ajusten razonablemente a sus otras dificultades, con el fin de ofrecer una igualdad de oportunidades.
Bastos, Blum, Costa-Lobo y de Schipper (2023).	Inteligencia y moralidad en altas capacidades/superdotación: perspectivas piagetianas.	En este artículo se tratan aspectos relacionados con la construcción de inteligencia y moralidad en personas con AACC en la perspectiva de la epistemología genética, destacando su importancia para el contexto educativo.

*Nota.* Esta tabla muestra una revisión bibliográfica realizada sobre determinados artículos referidos a las altas capacidades. Elaboración propia.

**ANEXO III. PRIMERA PROPUESTA A NIVEL ORDINARIO.**

**Figura 4.**

*Ficha para trabajar las normas.*

¡DISEÑA TU PROPIO PLANETA!

¿CÓMO SE LLAMARÍA TU PLANETA?

¿QUIÉNES VIVIRÍAN EN TU PLANETA?

¿QUÉ TENDRÍA TU PLANETA DIFERENTE AL RESTO?

¡VAMOS A CREAR UNAS NORMAS DE COMPORTAMIENTO PARA TU PLANETA

DIBUJA TU PLANETA

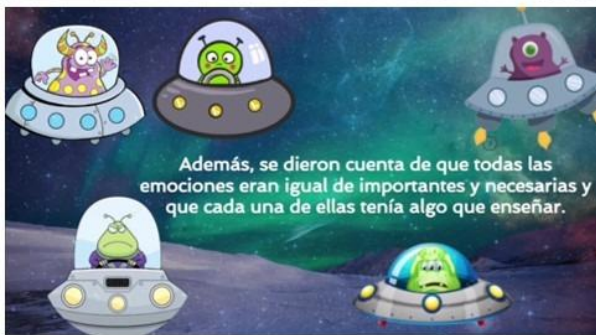
*Nota.* Esta figura muestra la ficha que se trabaja con relación a las normas de comportamiento en la primera propuesta a nivel ordinario, utilizando los planetas como hilo conductor. Elaboración propia.

**ANEXO IV. SEGUNDA PROPUESTA A NIVEL ORDINARIO.**

**Figura 5.**

*Cuento: Los planetas de nuestro interior.*





Nota. Esta figura muestra las capturas de pantalla del cuento sonoro titulado *Los planetas de nuestro interior*, realizado en Genially. Se trabaja con él en la segunda propuesta a nivel ordinario a través de un vídeo de elaboración propia (<https://youtu.be/UddzqCD4US0>).

**Figura 6.**

*Cartas de emociones.*



*Nota.* Esta figura muestra las cartas de emociones con las que se trabaja en la segunda propuesta a nivel ordinario. Elaboración propia.

**Figura 7.**

*Cartas de gestión de emociones.*

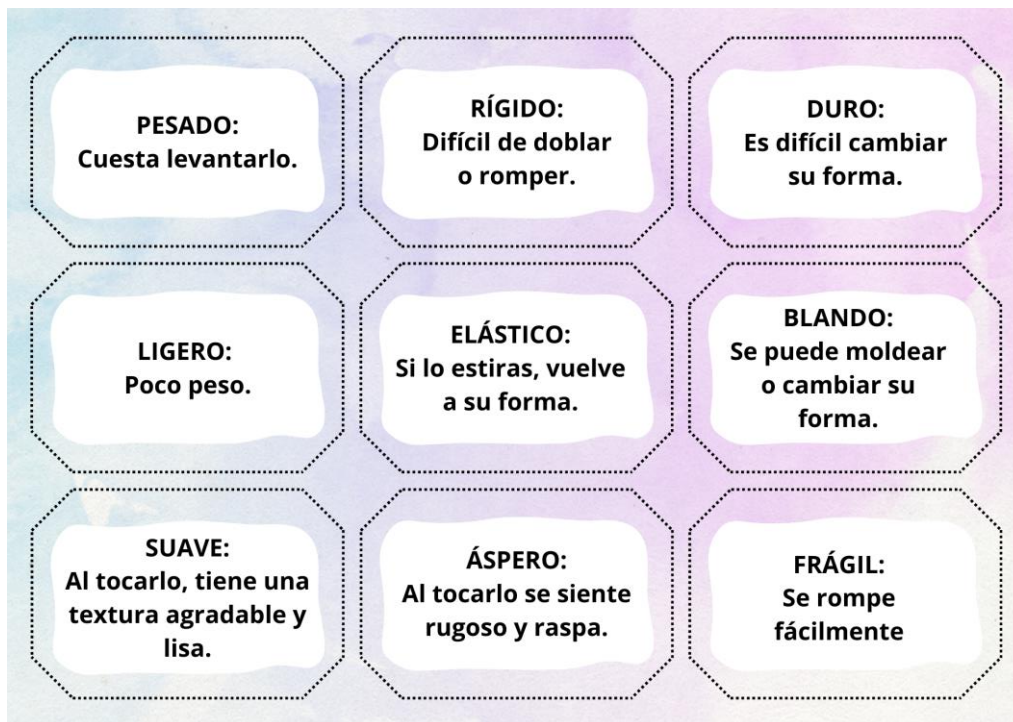


*Nota.* Esta figura muestra cartas de gestión de emociones que incluyen diferentes acciones para relacionar con las emociones en la segunda propuesta a nivel ordinario. Elaboración propia.

**ANEXO V. TERCERA PROPUESTA A NIVEL ORDINARIO.**

**Figura 8.**

*Tarjetas con posibles propiedades de las texturas.*



*Nota.* Esta figura muestra tarjetas con diferentes propiedades que pueden poseer los objetos. Se utilizarán en el rincón dedicado al sentido del tacto que se llevará a cabo en la tercera propuesta a nivel ordinario. De este modo, se trabajan de manera sencilla contenidos que normalmente se imparten en 2º de Educación Primaria, con el fin de motivar al alumno con AACC. Elaboración propia.



**Figura 9.**

*Hoja de registro de nuevos olores.*

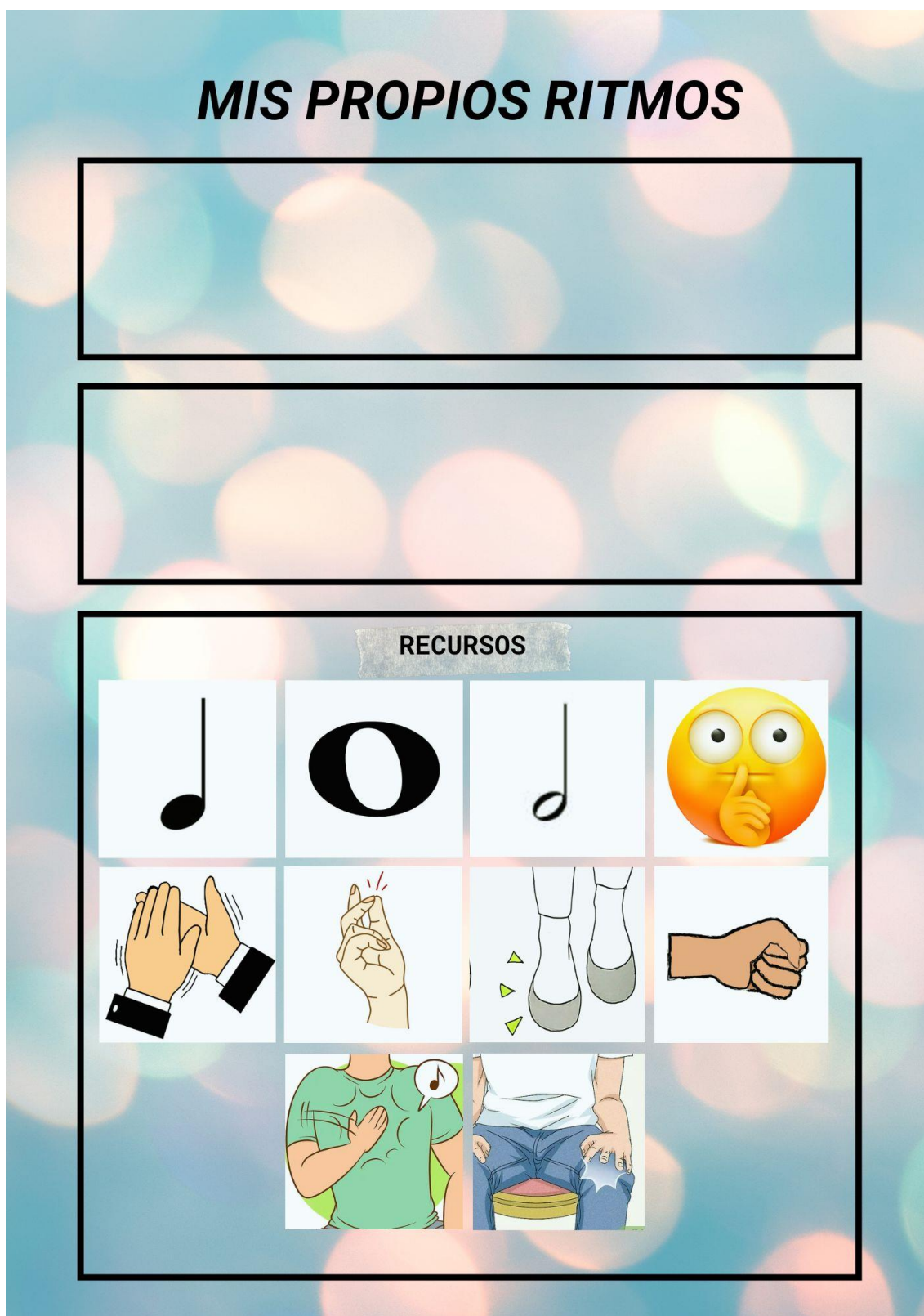
The image shows a worksheet with a decorative border of pink and blue brushstrokes. At the top, the title "OLORES CREADOS POR LA CLASE DE 1º DE PRIMARIA" is written in blue, underlined capital letters. Below the title is a table with four columns and eight rows. The first row contains the following headers: "NOMBRE DEL NUEVO OLOR", "¿QUÉ FRAGANCIAS MEZCLASTE?", "DEFINE EN UNA PALABRA LA NUEVA FRAGANCIA", and "¿QUÉ EMOCIONES SIENTES AL OLERLO?". The remaining seven rows are empty, providing space for students to record their findings.

NOMBRE DEL NUEVO OLOR	¿QUÉ FRAGANCIAS MEZCLASTE?	DEFINE EN UNA PALABRA LA NUEVA FRAGANCIA	¿QUÉ EMOCIONES SIENTES AL OLERLO?

*Nota.* Esta figura muestra la hoja de registro que el alumnado rellenará con los diferentes olores que vayan creando, fruto de la experimentación con distintas fragancias naturales. Se utilizará en el rincón dedicado al sentido del olfato en la tercera propuesta a nivel ordinario. Cabe destacar que es posible que se necesite más de una hoja de registro. Elaboración propia.

**Figura 10.**

*Papel para crear ritmos.*



*Nota.* Esta figura muestra la plantilla para que el alumnado haga ritmos sencillos con el instrumento creado en el rincón dedicado al sentido del oído que se llevará a cabo en la tercera propuesta a nivel ordinario. Deberán utilizar la grafía convencional aprendida (redonda, blanca y negra), así como la grafía

no convencional, utilizando el cuerpo como instrumento de percusión. Cabe destacar que se necesitarán varias fotocopias de los recursos presentados en la hoja. Elaboración propia.

**Figura 11.**

*Tarjetas con los sabores principales.*



*Nota.* Esta figura muestra las tarjetas para facilitar la identificación de cada uno de los sabores que se probarán en el rincón dedicado al sentido del gusto. Se llevará a cabo en la tercera propuesta a nivel ordinario. Elaboración propia.

**ANEXO VI. PRIMERA PROPUESTA A NIVEL EXTRAORDINARIO.**

**Figura 12.**



*Conductas adecuadas e inadecuadas.*



*Nota.* Esta figura muestra las tarjetas con las diferentes conductas adecuadas e inadecuadas en el entorno escolar con las que se trabajará en la primera propuesta a nivel extraordinario. Cabe destacar que al alumno se le darán los pictogramas sin texto, extraídos del portal ARASAAC, con el fin de influenciar lo menos posible en sus respuestas. Elaboración propia.

**Figura 13.**

*Cartel de clasificación de conductas.*

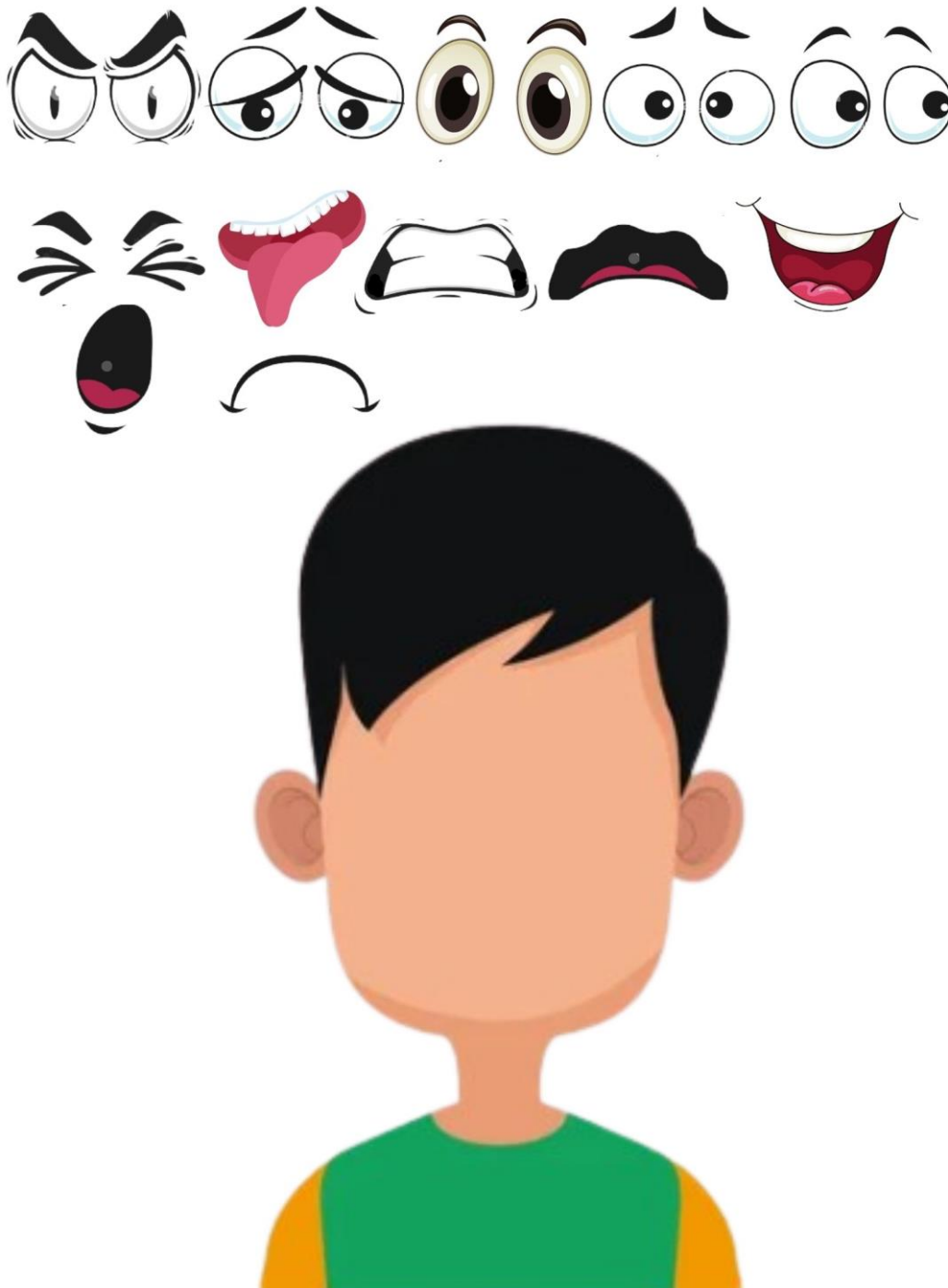
<p>ESTÁ BIEN</p> 	<p>ESTÁ MAL</p> 

*Nota.* Esta figura muestra en versión reducida el cartel que se utilizará en la primera propuesta a nivel extraordinario. En este cartel, el alumno irá pegando las diferentes tarjetas de conductas en función de su criterio, dialogando y reflexionando previamente. Elaboración propia.

**ANEXO VII. SEGUNDA PROPUESTA A NIVEL EXTRAORDINARIO.**

**Figura 14.**

*Lámina de una cara para identificar emociones.*



*Nota.* Esta figura muestra el dibujo de un rostro vacío donde el alumno representará diferentes emociones con las expresiones faciales de la parte superior. Dicha actividad pertenece a la segunda propuesta a nivel extraordinario. Elaboración propia.

**Figura 15.**

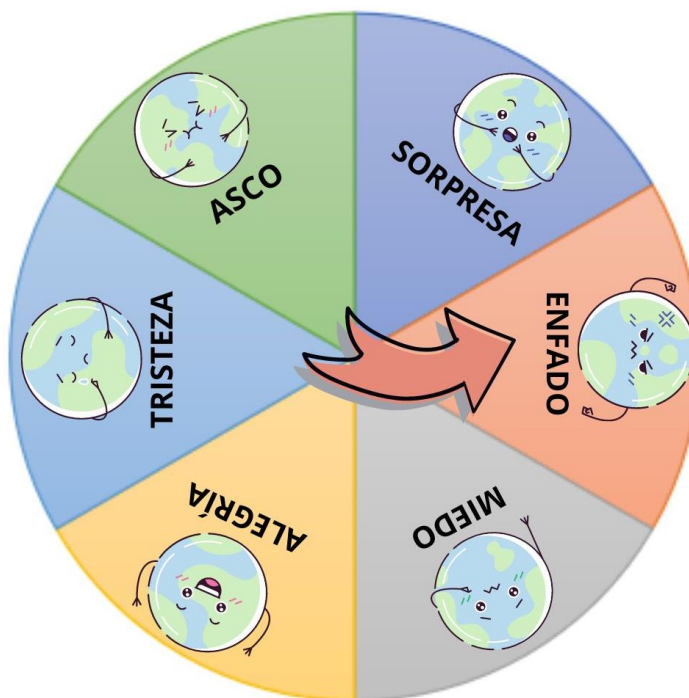
*Fichas sobre acciones y objetos.*



*Nota.* Esta figura muestra tarjetas con diferentes acciones y objetos que el alumno en cuestión deberá asociar con ciertas emociones en la segunda propuesta a nivel extraordinario. Elaboración propia.

**Figura 16.**

*Ruleta de las emociones.*



*Nota.* Esta figura muestra la ruleta mediante la cual el alumno asociará diferentes acciones y objetos con las emociones que les produzca. Se empleará en la segunda propuesta a nivel extraordinario. Elaboración propia.

**Figura 17.**

*Diario emocional.*

**DIARIO EMOCIONAL**

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

(L) (M) (M) (J) (V) (S) (D)

HOY ME SIENTO:



ME HE SENTIDO ASÍ PORQUE...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CONSIDERO QUE HOY HE REACCIONADO ANTE MIS COMPAÑEROS, PROFESORES Y FAMILIA:

BIEN

MAL

REGULAR

¿QUÉ PUEDO HACER PARA MEJORAR?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



*Nota.* Esta figura muestra una posible plantilla para abordar el diario emocional con el alumno en la segunda propuesta a nivel extraordinario. Podrá modificarse en función de las necesidades que vaya presentando el alumno. Elaboración propia.


## ANEXO VIII. IMPLEMENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.

**Tabla 11.**

*Desarrollo de las propuestas llevadas a cabo en el aula.*

<b>Propuestas a nivel ordinario</b>	
Primera propuesta: "Construyendo un planeta justo".	<p>A nivel general, la propuesta tuvo una respuesta positiva por parte del alumnado. Los diseños de los planetas fueron mayoritariamente sencillos, muy centrados en la familia y los amigos. Sin embargo, el alumno en cuestión decidió enfocarse en personajes como extraterrestres, un tema que le llamaba especialmente la atención.</p> <p>No obstante, durante el desarrollo de la propuesta, surgieron ciertas normas difíciles de aplicar al ámbito escolar, así como otras que brindaron la oportunidad de abordar y corregir concepciones erróneas. Por ejemplo, un alumno propuso como norma no permitir la entrada de otras personas a su planeta, lo que permitió abordar la importancia de la inclusión y el respeto hacia los demás.</p> <p>El alumno en cuestión mostró una gran motivación al relacionar las normas de comportamiento con el tema de los planetas y expresó: "claro, si nos portamos todos mal, el mundo sería un desastre". Este comentario demuestra un avance en su comprensión de la utilidad e importancia de las normas, tanto en la sociedad en general como en el ámbito educativo.</p> <p>La respuesta positiva del alumnado y su capacidad para relacionar los conceptos con situaciones del mundo real reflejan un gran progreso en su desarrollo socioemocional.</p>
Segunda propuesta: "Nuestro mundo interior".	<p>Desafortunadamente, esta propuesta no pudo ser implementada en el aula. Probablemente esto tiene relación con el avance más limitado del alumno en cuanto al control emocional.</p>
Tercera propuesta: "Descubriendo rincones".	<p>A nivel general, el alumnado se mantuvo motivado durante toda la propuesta, ya que constituía una forma de trabajo diferente.</p> <p>El rincón de arte táctil relacionado con el sentido del tacto despertó el interés del alumno en cuestión, especialmente en cuanto a experimentar con diferentes texturas. Sin embargo, se cansó rápidamente al realizar el collage táctil, aunque al resto de alumnado le gustó bastante esta última parte.</p> <p>En el rincón de experimentos relacionado con el sentido del olfato, al alumno en cuestión le generaba cierto miedo oler fragancias específicas, pero mostró un mayor interés a la hora de mezclarlas.</p> <p>En el rincón musical, relacionado con el sentido del oído, el alumno inicialmente mostró cierta reticencia hacia sonidos desconocidos, pero, a medida que se desarrollaba la sesión, comenzó a disfrutarlos cada vez más, respondiendo positivamente a esa oportunidad de socializar con otros/as compañeros/as.</p> <p>La cata de alimentos, relacionada con el sentido del gusto, fue exitosa</p>



	<p>entre el alumnado, aunque al niño en cuestión no le agradaban ciertos sabores, por lo que quería cambiar rápidamente de rincón.</p> <p>Finalmente, en el rincón de escritura creativa, relacionado con el sentido de la vista, al alumno le gustó formar palabras utilizando pegatinas de letras, aunque ya no mostraba receptividad para representar con pintura de dedos...</p>  <p>En conclusión, probablemente algunos aspectos de los rincones podrían haberse adaptado si hubiese tenido la oportunidad de conocer mejor al alumnado. De este modo, podrían evitarse momentos de fatiga por parte de los estudiantes y, a la vez, maximizar la participación del alumno en cuestión en cada uno de los rincones. Además, probablemente consideraría una temporalización más extensa o flexible, ya que, en mi opinión, en 1º de Primaria es bastante difícil acertar en cuanto a la secuenciación de las sesiones.</p>
<b>Propuestas a nivel extraordinario</b>	
Primera propuesta: “Las normas que nos guían”	<p>Estas dos propuestas no fueron realizadas en su totalidad en mi presencia, debido al tiempo limitado en el centro educativo. Sin embargo, tras la observación del alumno en cuestión por parte de los especialistas pertinentes, cabe destacar que la primera propuesta fue bastante adecuada, ya que, al trabajar de manera individualizada, el niño pudo razonar sobre las normas de comportamiento, llegando a admitir que a veces hacía cosas que estaban mal porque se ponía nervioso, sin saber que podía hacer daño a los demás. A su vez, la segunda propuesta atrajo especialmente la atención del niño, pudiendo destacar la actividad de la ruleta; sin embargo, el diario emocional no fue una opción efectiva, por lo que la maestra de apoyo (PT) optó por trabajarlo con el alumno una vez a la semana exclusivamente de forma oral. Tal vez, hubiese sido mejor optar por otro formato de diario, más adaptado a sus necesidades y a su situación actual, ya que el niño mostraba una gran reticencia a la hora de escribir debido a su avance más lento en este ámbito. De todos modos, no se descarta que el diario pueda ser utilizado por el alumno en cursos superiores de la etapa de Primaria.</p>
Segunda propuesta: “Mi diario emocional”.	

*Nota.* Esta tabla muestra cómo se desarrolló cada una de las propuestas de intervención, reflexionando sobre el motivo por el cual algunas de ellas no funcionaron tal y como se esperaba. Elaboración propia.