

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

¿QUÉ SABEMOS DE LAS ALTAS
CAPACIDADES? ELABORACIÓN DE UN
CUESTIONARIO

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Sara Fernández Garrido

Tutor/a: María Ángel Campo Mon

Mayo 2024

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. Breve historia del desarrollo del concepto “altas capacidades”	3
3. Tipos de altas capacidades	6
3.2 Precocidad	7
3.3 Talento	7
3.3.1 Talentos simples	8
3.3.2 Talentos complejos	9
3.4 Superdotación	9
4. Características y dificultades asociadas a las Altas Capacidades	11
5. Detección de las Altas Capacidades en el aula	13
6. El papel de las familias en las Altas Capacidades	15
7. ¿Cómo trabajar con alumnos con Altas Capacidades?	18
7.1 Enriquecimiento	19
7.2 Agrupamiento	19
7.3 Ampliación curricular	20
7.4 Aceleración o flexibilización	20
8. Marco aplicado	21
8.1 Objetivo	21
8.2 Instrumento	21
8.3 Procedimiento	21
8.4 Muestra	21
8.5 Análisis de datos	22
9. Conclusiones y discusión	26
Referencias bibliográficas	29
Anexos	35

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado con Altas Capacidades ha sido uno de los temas que más ha despertado la curiosidad en el profesorado y en la población general a lo largo de las últimas décadas (Tourón, 2019).

De acuerdo con el profesor Javier Tourón en una entrevista concedida para el periódico *El Español* (2024): “Una persona no es de alta capacidad, sino que las personas tienen un potencial, una capacidad, una dotación que las permitirá determinados tipos de logros en función de una serie de circunstancias y cualidades. La superdotación no es un estado del ser”. De acuerdo con esta afirmación, la alta capacidad debería verse como un proceso de desarrollo, en el que se perfecciona y aumenta el talento, ya que las personas tienen diferentes grados de capacidad intelectual y cada uno lo utiliza según el uso que haga de su libertad personal. No hay nadie igual.

Otro tema que se aborda en la entrevista es que sería bastante "reduccionista" envolver a aquellos con una dotación superior si solo se los observa por su capacidad intelectual. Los ámbitos artísticos y físicos contemplan un funcionamiento primordial en el estudio de la inteligencia y, a menudo, cuando se habla de altas capacidades se dejan de lado. Es preciso por ello proporcionar una definición adecuada de las altas capacidades, para no dejarlas reducidas únicamente a la superdotación o el talento académico.

Partiendo de que no todos tenemos la misma capacidad, Tourón afirma que "pretender una escuela donde todos los niños reciban la misma enseñanza a la misma velocidad, significa una escuela organizada en función de la edad y no en función de la capacidad, y eso no le sirve a casi nadie". Los niños que tienen dificultades de aprendizaje nunca llegarán a lo que el profesor explica, y los que tengan mayor facilidad también estarán perdiendo el tiempo, su interés y su motivación porque lo que explican, ya lo saben. Si bien es cierto que, a nivel organizativo es mucho más factible organizar una escuela por edades, no se debe perder la cuestión central de esta afirmación, que reside en la necesidad de adaptar los contenidos a las necesidades específicas de cada alumno para desarrollar al máximo sus capacidades. Además, es preciso dotar de la mejor respuesta educativa a este tipo de alumnado, ya que, en palabras del profesor en una entrevista concedida a “*El Periódico*” (2024): “el talento que no se cultiva, se pierde. Si les damos una educación mediocre, nos estamos condenando a una sociedad mediocre.”

De acuerdo con Sánchez Manzano (2003), aproximadamente entre el 2% y el 10% de los niños y niñas son superdotados (o de altas capacidades). Hay identificados más niños que niñas, aunque esto no quiera decir que en la población necesariamente sea más probable en un sexo que en otro. Sin embargo, la identificación del alumnado de altas capacidades en España no alcanza los valores de la población que señalan los expertos, ya que según los datos obtenidos del Ministerio de Educación relativos al curso 2018/19 únicamente hay 35.494 alumnos de altas capacidades identificados. Esta cifra supone solo el 0,432 % del total de los alumnos matriculados a nivel nacional, muy alejada de los porcentajes esperados (Quintero, 2021). En el pasado curso 2022/23 en España, de acuerdo con los

datos extraídos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), 20.178 alumnos fueron identificados como alumnado de Altas Capacidades Intelectuales, de los 2.786.723 de alumnos matriculados en la etapa de Educación Primaria, lo que supone únicamente un 0,72% aproximadamente. De nuevo, esta cifra es extremadamente baja comparado con lo esperado. En Asturias concretamente, se han identificado un total de 970 alumnos con Altas Capacidades de un total de 44.826, lo que supone un 2,16%. De estos 970 alumnos, 359 son mujeres (37%) y 611 son hombres (63%). A nivel nacional, 6.927 son mujeres (34%) y 13.251 son hombres (66%). Si bien es cierto que las cifras parecen ser muy bajas respecto a lo esperado, cabría destacar que en Asturias el porcentaje de identificación es relativamente más alto.

Las dificultades en la identificación de este alumnado son evidentes, en parte por las falsas creencias y mitos en torno a las altas capacidades que siguen existiendo debido al desconocimiento y que, de una forma u otra, influyen en la percepción, el conocimiento, el diagnóstico y la intervención educativa (Pérez et al., 2017).

El hecho de que no exista una identificación adecuada implica que el alumnado con altas capacidades no pueda recibir la respuesta educativa que requieren sus necesidades, lo que puede derivar en problemas importantes en el aula que afecten a su rendimiento académico (Gutiérrez et al., 2021).

Este déficit en la detección del alumnado con altas capacidades se debe en parte a la escasa formación del profesorado en cuanto a la materia. Hay una ausencia de formación importante para los futuros egresados en grados de educación sobre las altas capacidades, tanto en términos de créditos obligatorios como en los créditos optativos (Barrera-Algarín et al., 2021). Es necesario mejorar la formación inicial del profesorado, tanto en la detección como en la atención educativa al alumnado con AC, una formación que le permita dotar de un enfoque inclusivo al proceso de enseñanza - aprendizaje (Liesa et al., 2019).

2. BREVE HISTORIA DEL DESARROLLO DEL CONCEPTO “ALTAS CAPACIDADES”

La delimitación de una definición para “Altas Capacidades” es una tarea verdaderamente compleja debido a su naturaleza y evolución, que ha ido integrando a lo largo de la historia nuevas perspectivas. El estudio de este concepto ha estado estrechamente relacionado con el estudio de la inteligencia, lo que no es de extrañar debido a que el rasgo más sobresaliente de las personas con altas capacidades es su inteligencia elevada (Tourón, 2019).

El inicio de la superdotación estuvo marcado por los test de inteligencia de Binet. La concepción de inteligencia incluía un carácter hereditario y cuantitativo con puntuaciones de CI superiores a 130 (Agudo, 2017). Sin embargo, se trata de una concepción

reduccionista de la inteligencia que, a lo largo del tiempo, ha ido variando e incluyendo más factores de los que ésta depende.

Autores como Taylor (1978) y Cohn (1981) ofrecen otro punto de vista en la conceptualización de la inteligencia, tratándose esta de una habilidad multidimensional, es decir, un constructo en el que están presentes diferentes capacidades más allá del cálculo cuantitativo de un cociente intelectual.

En 1978, Renzulli introduce un modelo de inteligencia y superdotación revolucionario en el estudio de la misma. Se trata de la Teoría de los Tres Anillos, de la que se hablará más adelante de manera desarrollada para tratar la definición de la superdotación. En pocas líneas, Renzulli concibe la superdotación como la interacción de tres factores, más allá de un mero cálculo de CI. Estos tres rasgos incluyen una capacidad intelectual superior a la media (no necesariamente medida mediante las pruebas de inteligencia tradicionales), el compromiso con la tarea (motivación) y la creatividad. Este modelo se basa en la interacción y el solapamiento de estos tres conjuntos de rasgos que, a su vez, crearán las condiciones necesarias para la manifestación de las conductas dotadas (Renzulli, 2015).

Posteriormente, en 1983, Gardner postula la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Más allá de considerar la inteligencia como un elemento fijo e inmodificable, se apuesta por un modelo cognitivo de multidimensionalidad de la inteligencia, considerándose ésta como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados culturalmente (Carpintero et al., 2009). De esta forma se afirma que no existe una única inteligencia, sino varias (ocho, en concreto) y estas se manifiestan en diferentes culturas y entornos, por lo que cada una de ellas resultará útil en un contexto determinado (Gardner, 1998). De acuerdo con Gardner (1987) entre estas inteligencias nos encontramos con:

- Inteligencia musical: es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
- Inteligencia cinético-corporal: como la capacidad de utilizar el cuerpo para realizar actividades, resolver problemas o expresar ideas.
- Inteligencia lógico-matemática: como aquella que se utiliza para resolver problemas relacionados con los números y la lógica de manera eficaz.
- Inteligencia lingüística: capacidad de utilizar el lenguaje de manera afectiva (bien sea en su forma oral o escrita).
- Inteligencia espacial: capacidad de imaginar dibujos en dos o tres dimensiones y de comprender y orientarse en el espacio.
- Inteligencia interpersonal: como aquella que nos permite interpretar el estado mental de los demás y entenderlos para relacionarnos con ellos.
- Inteligencia intrapersonal: capacidad de formar un modelo preciso y verídico de uno mismo
- Inteligencia naturalista: capacidad de distinguir, clasificar y manipular elementos del medio ambiente.

Las implicaciones que tienen esta teoría parten de la postulación de que, aunque todos los humanos participan de cada inteligencia en cierta medida y éstas estén relacionadas, no dejan de ser inteligencias diferentes, por lo que algunos pueden llegar a destacar notoriamente en una de ellas sin necesidad de destacar en las demás (Gardner, 1998).

De acuerdo con Sternberg y Prieto (1991), en 1985 Robert Sternberg propone la Teoría triárquica de la Inteligencia, que consistía en la existencia de tres tipos de inteligencia: la componencial, la experiencial y la contextual. La primera hace referencia a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental del individuo (es decir, el procesamiento de la información, la resolución de problemas, la adquisición de nuevos conocimientos...). La segunda entiende la inteligencia como las relaciones del sujeto con sus experiencias a lo largo de la vida (relacionado con la creatividad y la habilidad para aprender). La tercera considera la inteligencia en función de la relación del individuo con el mundo que le rodea (adaptación del individuo a su entorno). Esta teoría se reformula en 1997 pasando a convertirse en la Teoría de la inteligencia exitosa, en la cual existen tres elementos intelectuales conectados entre sí como son la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica (Cabas-Hoyos et al., 2017).

Tanto la teoría de Gardner como la teoría de Sternberg supusieron un cambio en la concepción de la inteligencia, pasando de considerarse como una única a ser entendida como un conjunto de varias inteligencias en diferentes ámbitos.

Más adelante, en 2013, Pfeiffer ahonda más en el campo de las altas capacidades de forma específica y propone el Modelo Tripartito, en el que se ofrece una visión de la alta capacidad desde tres puntos de vista diferentes: la alta capacidad entendida como alta inteligencia, la alta capacidad vista como un rendimiento sobresaliente y la alta capacidad vista como un alto potencial para sobresalir o rendir de modo excelente (Pfeiffer, 2015). Lo que nos ofrece esta teoría es a ir más allá de una visión de las altas capacidades en las que éstas se reducen a un alto cociente intelectual, entendiendo que hay más de una forma de entender la alta capacidad y recordando que hay muchos factores que intervienen en ella, como pueden ser valores intrínsecos como la creatividad, la motivación y la persistencia o la disposición de elementos que favorezcan el potencial de desarrollo de la alta capacidad en el contexto de la persona (familia, entorno escolar, etc.) (Quílez y Lozano, 2020).

Haciendo referencia al sistema legislativo español, es hasta 1995 que las altas capacidades no aparecen en él. Es con el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas donde se reconoce por primera vez la inclusión de este alumnado dentro del alumnado con necesidades educativas especiales, apareciendo como alumnado con sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales. Es a partir de este momento cuando se comienza a dar una respuesta educativa a este tipo de alumnado en forma de flexibilización de la duración del periodo de escolarización obligatoria del mismo.

Unos años más tarde, con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se incluía el alumnado superdotado intelectualmente dentro de los alumnos de necesidades educativas específicas (10/2002, 23 de diciembre). En ella se recoge que las Administraciones deben adoptar las medidas necesarias para la identificación y la evaluación de este alumnado de forma temprana para, así, poder dar una respuesta educativa.

No es hasta 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE) que aparece el término “altas capacidades” para denominar al alumnado de estas características (hasta ahora se utilizaba el término superdotación) y se incluye dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Este cambio en la terminología supone también una mayor inclusión ya que, no solamente se proporcionará una respuesta educativa adecuada al alumnado con superdotación, sino también a otro tipo de alumnado dentro de las altas capacidades, como pueden ser los talentos, genios o precoces. La respuesta establecida dentro de la LOE se centra en la atención temprana y el desarrollo de planes de actuación.

Un poco más tarde, en 2013, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, el alumnado con altas capacidades se mantiene incluido dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo y se establece la correspondencia de las Administraciones educativas el adoptar las medidas necesarias para la identificación de este alumnado de forma temprana, así como la adopción de planes de actuación y programas enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades.

Finalmente, con la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las altas capacidades intelectuales se recogen nuevamente dentro del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. La respuesta ofrecida es llevada a cabo a partir de medidas organizativas, metodológicas y curriculares.

A pesar de la diferenciación en la terminología, se encuentran similitudes en la respuesta ofrecida en los diferentes marcos legislativos, destacando la importancia de la identificación temprana y la adopción de medidas específicas para que este alumnado desarrolle al máximo sus capacidades. Además, el reconocimiento de las altas capacidades dentro de la ley ha sido un punto de partida para su identificación y evaluación, lo que lleva a una respuesta adecuada.

3. TIPOS DE ALTAS CAPACIDADES

Si bien es cierto que no hay dos niños con el mismo perfil, sí que se pueden agrupar por perfiles parecidos. Entre el alumnado de altas capacidades intelectuales hay tanta variabilidad como entre el resto de alumnado (Artiles, 2022). Según Cañete et al. (2019) el término Alta Capacidad designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los estudiantes de su edad.

Este término engloba diferentes tipos de alumnado con distintas características. Podemos hablar de: precocidad, talento y superdotación, conceptos que suelen ser utilizados indistintamente, lo que conlleva una categorización errónea de los mismos y genera una gran confusión (Castelló y Batlle, 1998).

3.1. PRECOCIDAD

Atendiendo a la definición de Martín (2000) dentro de la precocidad estaría aquel grupo de “alumnos que muestran cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas y que posteriormente, en la adolescencia o adultez, no mantienen esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad”. Teniendo esto en cuenta, la precocidad se consideraría más un fenómeno evolutivo que intelectual. No es tanto el alcanzar unos niveles de desarrollo superiores, sino el alcanzar ciertos hitos evolutivos con un ritmo más rápido. Sin embargo, una vez acabada la maduración, su capacidad intelectual se vuelve totalmente normal (Guirado y Martínez, 2010). Un niño precoz accede antes a los recursos intelectuales básicos, pero no consigue más ni mejores niveles posteriormente (Castelló y Batlle, 1998).

De acuerdo con lo expuesto por Fernández et al. (2016) muchos superdotados son precoces, pero no todos los alumnos con la etiqueta de “precoz” llegan a desarrollar una capacidad intelectual excepcional y, al contrario, sujetos con un desarrollo normal pueden llegar a alcanzar niveles de inteligencia muy elevados una vez finalizado su desarrollo. Cuando en edades inferiores a las 12 o 13 años un alumno presenta las características propias de las altas capacidades, siempre suele identificarse como “precoz”, pudiendo confirmarse o no en un futuro dichas características tras haber finalizado la maduración de su capacidad intelectual (Artiles, 2022).

3.2. TALENTO

Según lo establecido por los órganos educativos de varias comunidades autónomas, tales como el Principado de Asturias, La Rioja, País Vasco, Comunidad Valenciana o Cantabria (Albes et al., 2013; Arocas et al., s.f.; Cañete et al., 2019; Fernández et al., 2016; Puente y García, 2021) el talento se define como aquellas personas que tienen grandes facultades y unas aptitudes destacables en un área específica del conocimiento de manera independiente al resto de áreas. Esto quiere decir que el alumno destaca en un campo del conocimiento concreto, situándolo dentro del 10% superior del grupo de personas de su misma edad que ha cultivado ese campo o actividad (Flanagan y Arancibia, 2005), pero puede mostrar una capacidad media y no destacable, incluso llegando a mostrar dificultades en el resto de ámbitos.

De acuerdo con Castelló y Batlle (1998) en un primer nivel el alumnado con talento puede dividirse en dos categorías: talento simple y talento complejo.

El alumno con talento simple sería aquel que muestra una aptitud excepcional (por encima del percentil 95) en una única área específica. El alumno con talento complejo sería aquel que supera el percentil 80 en una combinación de aptitudes (Castelló y Batlle, 1998). Cuando se da esta combinación, el valor cuantitativo de cada uno de dichos recursos no

necesita ser tan elevado, ya que lo más relevante son las interacciones entre ellos (Galicia Moyeda, 2007).

Para distinguir los diferentes tipos de talento dentro de los simples y los complejos, se seguirá la distinción hecha por Cañete et al. (2019).

Dentro de los talentos simples se encuentran el talento matemático, el talento creativo, el talento social, el talento verbal y el talento deportivo.

Dentro de los talentos complejos se encuentran el talento académico y el talento artístico-figurativo.

3.2.1. Talentos simples

El alumnado con talento matemático presenta fascinación por los números, formas, rompecabezas, puzles espaciales... Destacan especialmente en las ideas aritméticas y el pensamiento riguroso, además de poseer una alta capacidad para el manejo de la información cuantitativa y numérica, así como la representación espacial y la resolución de problemas (Acosta y Alsina, 2017). Como se resalta en Benavides y Maz-Machado (2012) el talento matemático no implica solamente la habilidad de resolver ejercicios, sino que presenta un rendimiento significativamente mejor en otras habilidades matemáticas como comprender, razonar, relacionar, aplicar o abstraer. En palabras de Fernández y Pérez (2011): “el talento matemático dota al alumno/a que lo posee de una alta capacidad para el manejo de la información cuantitativa y numérica, y también para la representación espacial y la resolución de problemas”.

El talento creativo se define como un dinamismo y flexibilidad en las ideas, aportando diferentes puntos de vista a la hora de resolver problemas, fluidez al elegir procedimientos o defender opiniones, valorando también las ajenas. También muestra iniciativa, imaginación y fantasía y un pensamiento dinámico y poco lineal, lo que permite la exploración de muchas alternativas ante diferentes situaciones. En definitiva, la creatividad no está ligada exclusivamente con el arte. (Covarrubias, 2018; Barrera et al., 2008)

El talento social implica una alta motivación, una gran competencia social y un autoconcepto ajustado y realista (Artiles, 2022). Los niños y niñas con talento social ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo, en el que suelen desempeñar el papel de líderes, por lo que los demás niños suelen acudir a ellos en busca de ayuda (Fernández et al., 2016). Tienden a organizar los juegos y las tareas de los demás y son capaces de asumir responsabilidades más allá de lo que cabría esperar a su edad (Cañete et al., 2019).

El talento verbal es la capacidad extraordinaria de procesar y dar sentido a los mensajes lingüísticos de forma rápida y eficaz. El alumnado con talento verbal suele desenvolverse de manera notoria en las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, como son la comprensión (escuchan, interpretan y recuerdan lo hablado de manera eficaz), expresión oral (emiten discursos elocuentes, bien estructurados, persuasivos y de manera

apasionada y son capaces de adecuarlo a la necesidad expresiva de cada situación), lectura (pueden comprender, interpretar y sintetizar textos con facilidad, además de disfrutar haciéndolo), expresión escrita (escriben de forma clara y precisa, cuidando tanto la ortografía como los aspectos gramaticales y demuestran una gran creatividad en sus producciones escritas). Además, también muestran una gran habilidad a la hora de aprender otras lenguas (no solo gramaticalmente, sino en la producción oral, imitando la entonación y el ritmo) (Martín, 2004).

El talento deportivo, de acuerdo con Covarrubias (2018) se caracteriza por mostrar amplios recursos de codificación sensorial táctil y propioceptiva (como el tono muscular o el equilibrio), así como de coordinación viso-motora. Además, presenta determinadas condiciones y presupuestos físicos y psicológicos que crean, en conjunto, la posibilidad potencial para el logro de altos resultados deportivos en un deporte concreto. (Baur, 1993 en Lorenzo-Calvo, 2001).

3.2.2. Talentos complejos

El talento académico es un talento complejo en el cual se combinan recursos de tipo lógico, verbal y de gestión de memoria. Este perfil es el que el profesorado detecta con más frecuencia porque son alumnos y alumnas que destacan por su capacidad de absorber gran cantidad de información y por su alto rendimiento escolar (Albes et al., 2013). Sin embargo, no solo tiene relación con la acumulación de contenidos, sino con las formas en que el alumno procesa esta información (Flanagan y Arancibia, 2005). El alumnado con talento académico aprende a un ritmo muy rápido los contenidos de las áreas del currículo y obtienen resultados espectaculares en la escuela, aunque tienden a reproducir los conocimientos adquiridos más que a utilizarlos de formas diferentes, llegando a encontrarse incómodos en situaciones más flexibles (Cañete et al., 2019). Esta es la principal diferencia de los alumnos con talento académico con aquellos que tienen superdotación, ya que los talentosos académicos no son creativos, es decir, tienden a ser consumidores de información (replican aquello que han adquirido) más que productores de ideas novedosas (Fernández et al., 2016).

El talento artístico-figurativo se fundamenta en las aptitudes espaciales y figurativas y los razonamientos lógicos y creativos, es decir, son personas con grandes aptitudes para las artes musicales o plásticas (Sánchez et al., 2006). Este tipo de alumnado manifiesta una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos con este talento poseen las mismas habilidades. Al igual que el académico, el talento artístico-figurativo es un talento complejo en el cual la interacción de esas habilidades resulta esencial. (González García, 2015; Prieto, 2008).

3.3. SUPERDOTACIÓN

La Organización Mundial de la Salud considera que una persona es “superdotada” cuando su Cociente Intelectual es igual o superior a 130. Sin embargo, como exponen Renzulli y Gaesser (2015), actualmente, se considera una visión muy reduccionista aceptar una

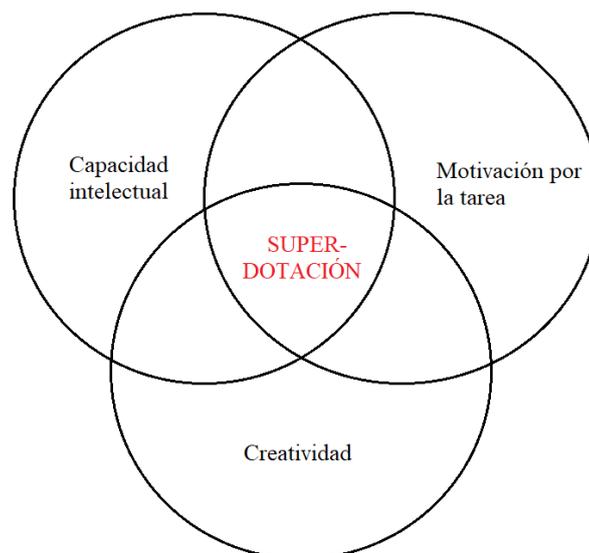
medida aislada del CI o de una prueba de rendimiento como una única medida válida de la capacidad. Esto no significa que tanto el CI como el rendimiento no sean factores con importancia, sino que debería tratarse como uno de los criterios para su identificación, no como el único a tener en cuenta.

La superdotación se puede confundir con conceptos tales como talento, precocidad, genio o prodigio (que se explicarán más adelante), lo que genera que no se llegue a ofrecer una definición fiable y clara. En base a las investigaciones actuales, se considera que el superdotado es aquel que combina los elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información (inteligencia elevada), con una alta originalidad y pensamiento divergente (creatividad) y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial (implicación en la tarea) (Sastre y Acereda, 1998).

De acuerdo con Renzulli (1978), una alta capacidad intelectual no es suficiente para asegurar la superdotación. Esta sería multidimensional, incluyendo factores no intelectivos como la creatividad o la motivación.

Esta es conocida como la Teoría de los Tres Anillos. El primero correspondería con una inteligencia superior a la media, es decir, una elevada capacidad intelectual. El segundo anillo abarca la creatividad (originalidad de pensamiento, proponer enfoques novedosos, etc.), siendo este factor algo complicado de medir. Por último, el tercer anillo corresponde a la implicación en la tarea, es decir, la motivación que presenta el alumno, la confianza en sí mismo y la independencia a la hora de llevarla a cabo (ver Figura 1). La superdotación sería el resultado de la interacción entre estos tres factores.

Figura 1. *Modelo de los Tres Anillos de Renzulli*



Habiendo descrito la superdotación, cabe destacar la diferencia en la terminología con las personas etiquetadas como prodigios o genios.

La definición de prodigio está más relacionada con el término “talento” que con la superdotación, siendo este un niño o niña que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Este realiza un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia incluso con los niveles de rendimiento de un adulto. Un ejemplo de prodigio sería Mozart en su infancia (Villarraga et al., 2004).

El término “genio” sí estaría más relacionado con la superdotación, definiéndose como una persona con una capacidad intelectual excepcional y con creatividad, que ha producido una obra importante para la cultura en la que vive y que la sociedad reconoce y exalta (Cañete et al., 2019). Es decir, el genio es meramente una persona con superdotación que contribuye con la sociedad por sus creaciones y descubrimientos. Albert Einstein, por ejemplo, o Alan Turing son considerados genios (Villarraga et al., 2004).

4. CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES ASOCIADAS A LAS ALTAS CAPACIDADES

Si bien es cierto que, como se expuso anteriormente en este trabajo, existen diferentes tipos de alumnado dentro de las altas capacidades, la gran mayoría comparte una serie de características. Espinosa-Vea y Fiz Poveda (2008) exponen un total de 16 características, mientras que Gómez y Valadez (2010) llegan a contabilizar hasta 21. Tras haber analizado ambas enumeraciones, se sintetizan en este trabajo en un total de 10 rasgos propios de las altas capacidades:

1. Son niños y niñas que aprenden con rapidez y tienen una alta capacidad a la hora de retener información.
2. Suelen ser avanzados en el desarrollo (aprenden a caminar, hablar, leer y escribir antes que los niños de su misma edad).
3. Manejan más información que los niños de su edad y son capaces de relacionar las ideas y los conceptos con facilidad.
4. Son niños y niñas con un buen dominio del lenguaje, tanto en su comprensión como en su expresión, utilizando un vocabulario avanzado para su edad y una gran fluidez.
5. Muestran destreza a la hora de resolver problemas utilizando estrategias múltiples para ello.
6. Tienen una alta capacidad de concentración en la tarea.
7. Son niños sumamente creativos tanto en las ideas que expresan como en las actividades que realizan.
8. Tienen una extensa gama de intereses y son muy curiosos. Hacen preguntas muy complejas acerca de todo lo que les interesa y suelen apasionarse por algún área concreta del conocimiento. Además, dan también respuestas y explicaciones complicadas y detalladas que muestran su elevado nivel de comprensión de los tópicos.

9. Suelen tener un alto concepto de sí mismos, pero también son perfeccionistas y autocríticos.
10. Suelen mostrar buenas habilidades sociales, algunos incluso son los líderes de su clase, pero también pueden mantenerse aislados y preferir observar a los demás antes de unirse a ellos.

Estas características conllevan también una serie de necesidades acordes como sentirse querido e integrado tanto en el seno familiar como dentro de su grupo, ser capaz de motivarse de forma intrínseca, acceder a actividades explícitamente diseñadas para ellos para cultivar su interés por ciertas temáticas y que les supongan un reto, aprender a tolerar la frustración, etc. (Espinosa Veja y Fiz Poveda, 2008).

Si estas necesidades no se satisfacen puede llegar a derivar en ciertas dificultades socioafectivas que se enumerarán a continuación.

Los niños con altas capacidades llegan a presentar una asincronía evolutiva en el desarrollo, principalmente en las áreas cognitivas, sociales y afectivas (López-Aymes et al., 2015), esto implica unos niveles desiguales de madurez respecto a las personas de su edad. Se sienten “diferentes”, pueden creer que ninguno de sus compañeros piensa como ellos o sobre las cosas que a ellos les interesan. En ocasiones ocultan su talento en clase con la finalidad de ser aceptados por el grupo. Esto puede derivar en situaciones de soledad y aislamiento que se manifiestan con rebeldía y negación ante lo establecido (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011), además de estar vinculado con altos niveles de miedo y ansiedad.

En relación con lo anterior, estos niños, además, son capaces de comprender cognitivamente conceptos difíciles sin estar preparados para manejarlos emocionalmente (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021), por ejemplo, un niño de 8 o 9 años puede estar triste por la pobreza en el mundo, lo cual resulta extraño para otros niños, maestros y padres, y pueden sentirse rechazados. Esto puede derivar en estrés, tristeza o apatía por parte del alumno o alumna, miedo o ansiedad (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011).

Por ambos motivos, estos niños pueden mostrar dificultades en la interacción, manifestándose, por ejemplo, por medio del aislamiento, el rechazo de sus compañeros, la dificultad de trabajar en equipo, escasa participación dentro del aula, dificultades con la convivencia y dificultades en la formación de relaciones de amistad. No es de extrañar entonces que estos niños prefieran relacionarse siempre con compañeros de mayor edad (más cercanos a su percepción del mundo). (Gómez y Valadez, 2010). Esto cobra una gran importancia, teniendo en cuenta que los niños que tienen dificultades en la interacción con sus pares tienen una probabilidad mayor a ser privados del desarrollo de competencias y habilidades sociales y afectivas. (López-Aymes et al., 2015).

Estos niños también muestran una sobreexcitación emocional, caracterizada por la preocupación excesiva por los demás, timidez, miedo, dificultad para adaptarse al entorno y una gran intensidad de los sentimientos. Al contrario de lo que muchos creen, las personas con altas capacidades son extremadamente sensibles y tienden a sentir

compasión hacia los demás (Gómez y Valadez, 2010). Tienen además un fuerte sentido de la justicia y de lo que ellos creen correcto, lo que puede derivar en enfados y rigidez a la hora de explorar los puntos de vista de los demás (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021), además de frustración cuando su esfuerzo o punto de vista no es reconocido o subestimado (López-Aymes et al., 2015).

Además de todo esto, los niños con altas capacidades tienen una personalidad perfeccionista. Esto puede ser agotador, en particular, por el miedo al fracaso ante objetivos elevados. Por ello, suelen evitar tomar decisiones importantes para no correr riesgos. Esto les hace ser excesivamente autocríticos consigo mismos, lo que deriva en una falta de confianza personal (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011). Este perfeccionismo dentro del ámbito de la educación puede llevar a baja autoestima y terminar en el fracaso escolar (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

5. DETECCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA

Uno de los principales problemas relacionados con las altas capacidades reside en la detección y evaluación de este tipo de alumnado. Uno de los pasos más importantes es su identificación a través de estos procesos para su posterior intervención educativa. Una falta adecuada de esta estimulación podría ocasionar no solo que los alumnos no desarrollen su potencial, sino que el estrés que esto les puede provocar los lleve a una reducción del mismo (Castro et al., 2011).

La detección del alumnado de altas capacidades es una tarea de equipo entre las familias, el profesorado y los servicios de orientación educativa. La orientadora o el orientador del centro educativo se encarga de determinar las necesidades de este alumnado. El papel de las familias y el profesorado en la detección consiste en prestar atención a los detalles y, llegado el momento, solicitar la valoración para iniciar una evaluación psicopedagógica.

De acuerdo con Albes et al. (2013), esta detección es necesaria para conocer los recursos intelectuales de los que dispone el alumno, así como sus aptitudes, su rendimiento y estilo de aprendizaje o sus características personales y emocionales. Todo ello sirve para poder proporcionar una respuesta adecuada y temprana para que el alumnado pueda desarrollar su potencial y competencias al máximo. Gracias a la detección se pueden identificar diferentes necesidades y dificultades y proporcionarle así un acceso al aprendizaje óptimo.

El primer paso dentro de esta detección es la observación. Si el profesor observa alguna de las características mencionadas con anterioridad en este trabajo en alguno de sus alumnos es el momento de llevar a cabo una observación más minuciosa y estructurada para conocer las características cognitivas y el estilo de aprendizaje del alumno. Esta observación no debe llevarse a cabo únicamente dentro del aula, sino también en contextos no formales como la hora del recreo para ver cómo se desenvuelve el alumno en situaciones sociales, cómo se adapta dentro del grupo, cómo afronta los conflictos, su relación con las actividades y con sus compañeros, etc. (Molina, 2015).

De acuerdo con Cañete et al. (2019) y con lo expuesto por Colás (2014), el profesorado deberá prestar especial atención a los siguientes indicadores en la observación de este alumnado para la detección de las altas capacidades:

- Análisis del tipo de preguntas y consultas que hace el alumno: suelen hacer preguntas creativas, comentarios curiosos, preguntas inferenciales, inusuales para alguien de su edad.
- Comprensión de ideas complejas y abstractas de gran dificultad para los compañeros de su edad.
- Utilización del lenguaje: amplitud de vocabulario, utilización de términos precisos y de frases con una estructura de elevada complejidad.
- Conocimientos generales y específicos que tiene el alumno, ya sean referidos al ámbito escolar o a temas que sean de su interés (sociales o culturales, por ejemplo). El alumnado con altas capacidades suele dominar estos temas y aportar gran profundidad al tratarlos.
- Comportamiento extremadamente creativo a la hora de producir ideas o dar soluciones a determinados problemas utilizando estrategias múltiples para hacerlo.
- Preferencia por actividades más complejas, actividades nuevas o con un mayor nivel de dificultad que les supongan un reto.
- Posibilidad de aprender de manera rápida y eficaz cuando está interesado en la temática.
- En la relación con sus iguales, el alumnado con altas capacidades suele estar en los dos polos en las interacciones, o bien son líderes reconocidos por el grupo que proporcionan soluciones originales y efectivas a los conflictos y son descritos como rápidos y hábiles, o bien son todo lo contrario.

Esta detección es de suma importancia y muy necesaria para que al alumnado con altas capacidades se le pueda proporcionar una respuesta educativa que facilite al máximo su acceso al aprendizaje en diferentes ámbitos para favorecer el desarrollo personal, no solo en el contexto académico, sino también para fomentar un desarrollo emocional óptimo y evitarles posibles frustraciones que puedan derivar en problemas más serios como aislamiento, ansiedad o depresión (Cañete et al., 2019).

Una vez detectado un caso de Altas Capacidades Intelectuales, el maestro debe informar a los Servicios Especializados de Orientación (SEO) para que lleve a cabo el siguiente paso de la identificación: la evaluación psicopedagógica. Durante este proceso se cuenta con la participación de otros miembros de la comunidad educativa, tales como profesores, familias, tutores y alumnado.

De acuerdo con lo expuesto por el Servicio de Inclusión Educativa y Formación del Profesorado (2024), “la evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de información relevante sobre los elementos personales y del contexto que actúan como facilitadores o barreras para la presencia, participación y aprendizaje del alumnado y pueden provocar desajustes en su desarrollo personal y/o académico”.

El procedimiento a la hora de realizar esta evaluación en Asturias es el siguiente:

1. Es necesario informar al alumno y a la familia. Se trasladará toda la información necesaria: enumeración de motivos por los que se realizará, información acerca del proceso a seguir y las consecuencias que éste tendrá tanto a nivel curricular como organizativo para el alumno.
2. Proceso de evaluación:
 - Entrevistas con los diferentes componentes de la comunidad educativa que puedan aportar información relevante (familia, tutores, el propio alumno, etc.).
 - Observación y recogida de información en diferentes contextos educativos (en el aula, patio, etc.)
 - Aplicación de pruebas objetivas o estandarizadas:
 - Pruebas de capacidad como el WISC-V.
 - Pruebas de creatividad: Test Torrance Figurativo, Test de Creatividad REG-SAN I-
 - Aspectos socioemocionales: Cuestionario de personalidad EPQ-J de Eysenck y Eysenck o cuestionarios ESPQ o SENA.
 - Análisis documental (producciones del alumnado u otros documentos relevantes).
3. Al finalizar este proceso, el Orientador redactará un informe psicopedagógico e informará a los representantes legales del alumno sobre las conclusiones de la evaluación, exponiendo las diferentes medidas educativas que se proponen y otorgando todo tipo de información y orientaciones para la familia.

Dentro del informe psicopedagógico vendrán recogidos los datos del alumno, la identificación de las personas que lo realizan, la descripción de este proceso de evaluación y las circunstancias que motivan el informe, así como la valoración de las necesidades educativas y sus respectivas orientaciones, tanto para organizar la respuesta educativa en el aula, como para la familia.

6. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LAS ALTAS CAPACIDADES

Uno de los problemas más importantes a la hora de trabajar con alumnado con altas capacidades es que a la largo de la historia se ha prestado más atención a sus necesidades intelectuales y de aprendizaje y se ha dejado un poco de lado el interés por cubrir otro tipo de necesidades, igualmente importantes, como son los aspectos emocionales y sociales.

De acuerdo con Manzano y Arranz (2008), en el contexto familiar del niño podemos encontrar dos tipos de variables: las ecológicas y las interactivas. Las variables ecológicas son aquellas referentes al contexto en el que se produce el desarrollo del niño, mientras que las variables interactivas hacen referencia a la forma de relacionarse y las interacciones sociales entre los miembros de la familia.

Dentro de las variables ecológicas se diferencian dos:

- Edad de los padres: los padres más jóvenes son los que más se ajustan a las necesidades del niño con altas capacidades, si bien es cierto que también hay casos en los que padres de avanzada edad se adaptan al ritmo de desarrollo del niño. En este último caso, los padres y madres tenían un alto nivel educativo.
- Nivel socio-económico: la identificación de niños con altas capacidades parece ser mayor en familias con un nivel socioeconómico más alto. Sin embargo, esto parece deberse más a la capacidad de los padres para transformar los recursos económicos en oportunidades de estimulación y educación adecuadas debido a su nivel financiero que a las capacidades en sí del propio niño.

Atendiendo a las variables interactivas se encuentran:

- Cohesión familiar: una relación familiar favorable influye positivamente en el desarrollo de los niños con altas capacidades. Los niños que tienen problemas en las relaciones parentales sufren un estrés que puede afectar a su autoconcepto, llevando al niño a la pérdida de motivación e interés en la actividad escolar. Si bien es cierto que existen datos también que apoyan el concepto de resiliencia como la capacidad del niño de afrontar de manera positiva situaciones complicadas y mejorar su rendimiento por ello.
- Estilos educativos: Parece que el estilo democrático es el que más favorece el desarrollo de los niños con altas capacidades, ya que son niños que necesitan una comunicación honesta. Un exceso de autoridad o exigencias de responsabilidad pueden llegar a producir inseguridad y baja autoestima, pudiendo derivar en cuadros más graves como la ansiedad.

Parece paradójico que tanto personal docente como psicólogos resalten la importancia de la intervención por parte de las familias en la educación de los niños con altas capacidades y, sin embargo, carezcan de la información y los recursos necesarios para hacer frente a esta situación (Gómez y Valadez, 2010). Esta falta de información puede conllevar una serie de dificultades para las familias a la hora de gestionar el hecho de que su hijo o hija tenga altas capacidades.

Según Pérez (2004) y Gómez y Valadez (2010), entre estas dificultades se pueden encontrar:

- Dificultad a la hora de diferenciar los roles, ya que el niño es capaz de participar en determinadas discusiones aportando argumentos propios del nivel de un adulto, lo que genera confusión tanto en los padres como en el niño. Además, este desajuste puede afectar también a la figura de los hermanos, haciendo que las relaciones entre ellos no sean igualitarias, en las que el hermano con altas capacidades llegue a ejercer como una tercera figura paterna o materna, pudiendo provocar un sentimiento de inferioridad en los otros.

- Sensación de incapacidad por parte de los padres, pudiendo llegar a sentir que no son lo suficientemente competentes como para poder proveer a su hijo del entorno educativo estimulante necesario.
- Conflictos en las relaciones entre la familia y el entorno o la familia y la escuela. Algunos padres pueden llegar a adoptar una postura elitista, tratando de ensalzar a su hijo y cayendo en la creencia de que necesita un colegio de más nivel y un entorno más enriquecedor y “adecuado” al nivel de sus hijos. Esto puede llegar a provocar un rechazo por parte del entorno y la escuela.

De acuerdo con Colangelo y Dettman (1983) en Gómez y Valadez (2010), no sería correcto interpretar que el niño con altas capacidades supone un problema para las familias. Esta deducción errónea se debe, normalmente, a que tanto familia como escuela y sociedad carecen de recursos suficientes para comprender y apoyar su desarrollo, y no tanto que este grupo sea problemático en sí mismo.

Para ser un apoyo y favorecer el desarrollo de un niño con altas capacidades, cobra especial importancia la aplicación de límites y el mantenimiento de expectativas realistas, ayudando al niño a aceptar y controlar la frustración y trabajar en la autocrítica. Además, conviene tratar de conseguir una relación adecuada con sus hermanos y hacer que se sienta querido y valorado (Cañete et al., 2019)

Entonces, ¿de qué manera puede actuar la familia de los niños con altas capacidades?

De acuerdo con lo expuesto en Artiles et al. (s. f.) y Cañete et al. (2019), se han recogido una serie de recomendaciones para las familias:

- Aceptarlos tal y cómo son, tratando de evitar etiquetas o hacerles sentir diferentes o superiores al resto.
- Estimularlos para potenciar el desarrollo cognitivo, pero sin forzar al niño con exigencias inalcanzables.
- Darles libertad de pensamiento y creatividad, participando de sus inquietudes y animándolos a resolver sus problemas sin miedo al fracaso, fomentando su autonomía.
- Hacerlos partícipes en la dinámica familiar, en las tareas del hogar, no centrarse exclusivamente en su desarrollo intelectual y hacer que se sientan parte de la familia demostrándoles que son queridos al igual que los demás, sin darles un trato diferencial por tener altas capacidades.
- Darles la oportunidad de relacionarse y convivir con todo tipo de niños y niñas, no aislarlos del entorno social correspondiente a su edad.
- Centrarse en todos los aspectos de su educación, no limitándola a los aspectos intelectuales y prestando también atención al desarrollo social y emocional.

Todas estas recomendaciones son muy relevantes, sin embargo, lo más importante que puede hacer una familia es trabajar mano a mano con los tutores y demás profesores de la escuela e informar a los equipos de orientación para tratar de dar una respuesta

educativa óptima a su hijo que favorezca el desarrollo de su potencial al máximo (Artiles et al., s. f.).

7. ¿CÓMO TRABAJAR CON ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES?

Recordando lo expuesto al principio de este trabajo, existe una escasa formación entre los docentes en la atención al alumnado con altas capacidades. Estos son conscientes de la necesidad y la importancia de esta formación, no solamente sobre estrategias educativas, sino en relación a las características de los alumnos con altas capacidades para poder ofrecerles la respuesta educativa que necesitan (Liesa et al., 2019). Esta formación no es únicamente necesaria para que el profesor disponga de herramientas pedagógicas suficientes, sino también para poder empatizar con el alumnado y dar respuesta a sus necesidades.

Cuando el profesorado no posee la formación adecuada, esto puede generar un impacto negativo en el alumnado con altas capacidades, ya que llegan a sentirse incomprendidos y rechazados, lo que deriva en un posterior fracaso escolar debido a la falta de motivación y de estimulación (Barrera-Algarín et al., 2021).

Conejeros-Solar et al. (2013) agrupan las características necesarias que debería tener un docente para impartir clase al alumnado con altas capacidades que, resumidas, serían las siguientes:

- Emplear estrategias que animen al estudiante a emplear altos niveles de pensamiento y que supongan desafíos intelectuales para el alumno. Esto implica una mayor profundización de las temáticas y el fomento del pensamiento crítico y la creatividad.
- Integrar la teoría con la práctica con actividades que se puedan realizar tanto dentro como fuera del aula.
- Emplear diferentes métodos de enseñanza, ser más flexible y variar el repertorio pedagógico. Además, conviene aportar dinamismo a la clase, no ralentizar en exceso el ritmo.
- Crear un ambiente agradable de aprendizaje, mostrar cercanía y preocupación hacia los alumnos para mantener una buena relación profesor-alumno, en la que el estudiante sienta que se encuentra en un ambiente seguro en el que poder experimentar y equivocarse sin miedo al error.
- No idealizar las capacidades de los alumnos y no exigir por encima de sus posibilidades para no generar frustración y estrés (Vega y González, 2023).

Respecto a las características del alumnado de altas capacidades, se ha tratado de ofrecer una respuesta en los puntos anteriores a este, en el que se describirán brevemente algunas medidas y estrategias educativas para favorecer el desarrollo de las altas capacidades.

7.1 ENRIQUECIMIENTO

El objetivo de esta medida es adaptar las programaciones a las necesidades individuales del alumno, bien sea introduciendo contenidos procedimentales o utilizando la estrategia metodológica que mejor se adapte al estilo de aprendizaje de cada uno (Molina, 2015).

Haciendo referencias a posibles estrategias y metodologías que puede aplicar el profesor, Vega y González (2023) indican que podrían favorecer el desarrollo del alumnado con altas capacidades las siguientes:

- Tutoría entre iguales: permite a estos alumnos afianzar el aprendizaje y realizar inferencias para poder explicárselo al resto de compañeros. Además, los niños con altas capacidades tienen tendencia a ser líderes, por lo que esta metodología cubre esa necesidad.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): favorece el trabajo en equipo y la interacción entre iguales para trabajar el ámbito social, además implica aplicar de forma práctica los aprendizajes y tiene una autoevaluación, pudiendo también regular su ritmo de aprendizaje y adaptarlo a las necesidades de cada uno.
- Trabajo cooperativo: empleo de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje. Esto permite potenciar la capacidad de toma de decisiones y desarrollar a su vez habilidades interpersonales, además de suponer un aprendizaje significativo para el alumnado.

Además de esto, otras formas de trabajar el enriquecimiento incluyen el uso de elementos complementarios (bibliotecas, museos, recursos de internet...), la introducción en campos científicos y culturales que deriven del currículo en forma de ampliación o conectar el aprendizaje con sectores lúdicos (arte y deporte, por ejemplo) (Molina, 2015).

De acuerdo con la Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST) (2016) en su página web “Altas Capacidades y Talentos”, según la Doctora Mihyeon Kim, directora de Programas de Enriquecimiento del Centro para la Educación Dotada de Williamsburg (Virginia, EE.UU.), todos los estudios realizados confirman el efecto positivo del programa de enriquecimiento en los estudiantes con altas capacidades tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo emocional.

7.2 AGRUPAMIENTO

Consiste en la formación de pequeños grupos de niños con características y capacidades similares para los que se diseñan unos programas específicos (Molina, 2015).

Si bien es cierto que esta estrategia puede ser vista como una forma de segregación, la estrategia de agrupamiento puede ser aplicada de manera similar a cuando se utiliza el aula de apoyo para atender a alumnos con otro tipo de necesidades, lo que implicaría para el alumno tener algunas horas a la semana de estimulación específica en áreas más concretas para desarrollar más los contenidos. Además, esto le da la oportunidad de relacionarse con alumnos de características similares (Artola, 2011).

7.3 AMPLIACIÓN CURRICULAR

Esta medida consiste en adaptar el currículo ordinario a las capacidades del alumno superdotado. Se adaptan los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación y se amplían los contenidos de forma horizontal, es decir, sin adelantar materia de otros cursos (Molina, 2015).

De acuerdo con Cañete et al. (2019) esta medida se aplica cuando el enriquecimiento ya ha sido superado. Esta ampliación permite desarrollar contenidos y actividades de un nivel superior en determinadas áreas y es el profesor el encargado de su elaboración, aplicación y seguimiento.

En esta medida se pueden adelantar contenidos de cursos superiores, no tratando de aumentar la cantidad, sino de buscar la profundidad en estos contenidos mientras se plantean actividades con mayor complejidad y que potencien el pensamiento creativo.

7.4 ACELERACIÓN O FLEXIBILIZACIÓN

De acuerdo con la Asociación Española para Superdotados y con Talento y con lo expuesto en el Informe Templeton: “la aceleración es una intervención educativa que hace avanzar a los estudiantes a través de un programa educativo, a un ritmo más acelerado que el usual o a una edad menor a la típica” o, lo que comúnmente se conoce como “saltarse cursos”.

Cabe destacar que esta es una concepción errónea, ya que existen múltiples formas de aceleración, tales como acelerar solo en algunas asignaturas, unificar varios cursos en uno, comenzar antes la escolaridad, etc. (Artola, 2011).

Con esta medida, los contenidos se adecuan más al potencial del alumno. Sin embargo, el desarrollo social y emocional del niño puede verse afectado al cambiar su grupo-aula e ir a clase con alumnos mayores que él (Molina, 2015). No obstante, la evidencia científica demuestra que, generalmente, la aceleración suele conducir a resultados muy positivos (Artola, 2011).

Según la AEST, “las puntuaciones de los exámenes y las observaciones de los maestros son pruebas de que un estudiante ha dominado el plan de estudios actual y está listo para enfrentarse a un curso más complejo y a un ritmo más rápido”. Sin embargo, no se deben dejar de lado los aspectos socioemocionales de cada alumno, como la afinidad con su grupo, la motivación, la madurez social o los propios intereses del niño.

Esta medida es adecuada, sobre todo, para niñas o niños con talento académico. Además, esta aceleración no siempre es conveniente, ya que los alumnos pueden no tener un desarrollo de capacidades semejantes en todas las asignaturas, por lo que puede ser adecuado adelantar únicamente algunas de ellas de forma gradual. Por norma general, solo se acepta la aceleración cuando el alumno no solo demuestra buena capacidad intelectual y un buen rendimiento, sino también cuando muestra una adecuada madurez psicológica y social (Cañete et al., 2019).

8. MARCO APLICADO

8.1. OBJETIVO

Con el objetivo de tener una idea sobre el conocimiento de la población acerca de las Altas Capacidades para identificar los aspectos en los que existe un mayor desconocimiento se diseñó un breve cuestionario.

Para ello, se plantean dos hipótesis:

- H1: existe un desconocimiento de la población acerca del alumnado con altas capacidades.
- H2: el personal docente sabe más acerca de las altas capacidades que la población general.

8.2. INSTRUMENTO

Se elaboró un cuestionario de 12 ítems con un formato de respuesta de verdadero o falso, en las cuales la persona contestará verdadero si está de acuerdo con la afirmación o, por el contrario, marcará falso si cree que la afirmación es correcta (véase Anexo).

Este cuestionario se elaboró en función de lo expuesto por la AEST (2016) acerca de las falsas creencias sobre las altas capacidades, así como los mitos tratados en Pérez et al. (2017) (ver Anexo I).

8.3. PROCEDIMIENTO

Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo y de corte transversal. Es un estudio muy simple como mera fuente de información acerca del porcentaje de gente que conoce las características propias de las altas capacidades.

La aplicación del instrumento fue llevada a cabo mediante Google Forms y su difusión fue mediante correo electrónico en diferentes centros escolares y a través de redes sociales para la población general (Instagram, Twitter, etc.), así como a través de WhatsApp.

Antes de comenzar el cuestionario con los ítems, se especifica que es necesario ser mayor de edad para poder realizarlo y se informa de que es totalmente voluntario y anónimo. Se requiere especificar también la franja de edad, el sexo y si la persona que contesta se dedica a la docencia o no para el posterior análisis de los datos.

El tiempo de realización total no sobrepasa los cinco minutos.

8.4. MUESTRA

Los participantes fueron 97 personas mayores de edad. La muestra estaba formada por 71 mujeres (73,2%) y 26 hombres (26,8%).

De los 97 participantes, 54 de ellos se encontraban en una franja de edad entre los 18 y los 30 años (55,7%), 21 de ellos en una franja de edad entre los 30 y los 45 años (21,6%) y 22 de ellos con más de 45 años (22,7%).

Además, entre el total de los participantes 45 se dedicaban a la docencia (46,4%) frente a 52 que no trabajaba como docentes (53,6%)

8.5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 26.0 a objeto de determinar tanto el porcentaje de acierto en las afirmaciones y, por tanto, el conocimiento general acerca del alumnado con altas capacidades, como las diferencias en este porcentaje en función del sexo, la edad y la ocupación laboral (docentes y no docentes).

Los resultados de la encuesta general se presentan en forma de porcentaje de acierto en cada uno de los ítems de la encuesta (Tabla 1).

Tabla 1. *Respuesta correcta y porcentaje de acierto en cada afirmación.*

Ítems	Respuesta correcta	% acierto
Ítem 1	Verdadero	48,5%
Ítem 2	Verdadero	76,3%
Ítem 3	Falso	93,8%
Ítem 4	Falso	93,8%
Ítem 5	Verdadero	95,9%
Ítem 6	Verdadero	47,4%
Ítem 7	Falso	93,8%
Ítem 8	Falso	99%
Ítem 9	Verdadero	95,9%
Ítem10	Falso	95,9%
Ítem 11	Falso	90,7%
Ítem 12	Verdadero	92,8%

Como se puede observar según los resultados obtenidos, los principales errores de creencias a la hora de hablar de altas capacidades están relacionados con la definición de la superdotación y la clasificación dentro de las propias altas capacidades, así como las características socioafectivas de esta población.

En menor medida, existe gente que aún ignora la necesidad de la creación de programas específicos dirigidos a los alumnos con altas capacidades para potenciar al máximo su

desarrollo, así como población que cree que solo con una estimulación por demás por parte de la familia durante la infancia se puede llegar a alcanzar las altas capacidades.

Porcentaje de acierto en función del sexo

Tras haber realizado unos porcentajes generales, se realizó una comprobación de los porcentajes divididos en función del sexo. En la tabla 2 se encuentra esta comparación.

Tabla 2. *Porcentaje de aciertos en función del sexo.*

Ítems	% acierto hombres	% acierto mujeres
Ítem 1	53,8%	46,5%
Ítem 2	73,1%	77,5%
Ítem 3	84,6%	97,2%
Ítem 4	84,6%	97,2%
Ítem 5	92,3%	97,2%
Ítem 6	53,8%	45,1%
Ítem 7	88,5%	95,8%
Ítem 8	96,2%	100%
Ítem 9	96,2%	95,8%
Ítem 10	88,5%	98,6%
Ítem 11	80,8%	94,4%
Ítem 12	84,6%	95,8%

Aunque los porcentajes son bastante parejos en ambos sexos, en líneas generales las mujeres tienen un mayor porcentaje de acierto en las afirmaciones, a excepción de tres de ellas. En la mayor parte de los casos, la diferencia ronda el 10-15%. Si bien es cierto que no se puede concluir con firmeza que estas diferencias sean significativas, ya que no se ha profundizado tanto en el análisis de los datos al tratarse meramente de una encuesta para tener unas nociones básicas del conocimiento general de la población. Además, al ser un tamaño de muestra tan reducido no podemos hacer inferencias precisas en la población general.

Porcentaje de acierto en función de la edad

Se realizó también un análisis del porcentaje de acierto en las afirmaciones en función de la edad de los participantes (Tabla 3).

Tabla 3. *Porcentaje de acierto en función de la edad.*

Ítems	% acierto 18-30 años	% acierto 30-45 años	% acierto mayores de 45
Ítem 1	50%	42,9%	50%
Ítem 2	74,1%	85,7%	72,7%
Ítem 3	96,3%	95,2%	86,4%
Ítem 4	96,3%	85,7%	95,5%
Ítem 5	98,1%	90,5%	95,5%
Ítem 6	50%	47,6%	40,9%
Ítem 7	92,6%	95,2%	95,5%
Ítem 8	100%	100%	95,5%
Ítem 9	96,3%	100%	90,9%
Ítem 10	98,1%	95,2%	90,9%
Ítem 11	90,7%	90,5%	90,9%
Ítem 12	87%	100%	100%

De nuevo podemos apreciar que no existen grandes diferencias en el nivel de conocimiento acerca de las altas capacidades en función de la franja de edad. El nivel de acierto en las afirmaciones va variando en cada una de ellas, sin embargo, no son variaciones lo suficientemente grandes como para considerarlas relevantes (en torno al 5-10%).

Porcentaje de acierto en función de la ocupación laboral

Finalmente, se realizó un análisis del porcentaje de acierto en las diferentes afirmaciones en función de si la ocupación laboral del participante tenía que ver con la docencia o no (Tabla 4).

Tabla 4. *Porcentaje de acierto en función de la ocupación laboral.*

Ítems	% acierto docentes	% acierto no docentes
Ítem 1	46,7%	50%
Ítem 2	84,4%	69,2%
Ítem 3	95,6%	92,3%
Ítem 4	88,9%	98,1%
Ítem 5	93,3%	98,1%
Ítem 6	51,1%	44,2%
Ítem 7	93,3%	94,2%
Ítem 8	97,8%	100%
Ítem 9	93,3%	98,1%
Ítem 10	95,6%	96,2%
Ítem 11	91,1%	90,4%
Ítem 12	97,8%	88,5%

Según los resultados extraídos, se puede observar cómo los docentes puntúan más alto en cuestiones relacionadas con programas de educación y cuestiones de clasificación dentro de las altas capacidades. Sin embargo, en las demás afirmaciones la gente cuya ocupación laboral no es la docencia saca puntuaciones mayores. De todas formas, las diferencias no son tan grandes como para poder afirmar que hay una clara distinción entre un grupo u otro.

Una vez analizados todos los resultados brevemente, se puede apreciar un conocimiento general adecuado acerca de las altas capacidades. Sin embargo, hay ciertos aspectos concretos como la definición de los diferentes tipos de altas capacidades o las características socioafectivas de este grupo de la población que no quedan especialmente claros.

9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Volviendo a las hipótesis iniciales planteadas, la H1 no se confirma según los resultados obtenidos en la encuesta, ya que reflejan un conocimiento bastante adecuado respecto al alumnado con altas capacidades.

Llaman la atención resultados muy positivos. En primer lugar, se refleja claramente en ellos que la población está muy concienciada con respecto al origen de clases de las altas capacidades, entendiendo que no es algo únicamente propio de las clases sociales más altas, sino que pueden aparecer en todos los ámbitos socioeconómicos.

También parece que está bastante clara la dificultad que supone detectar a este tipo de alumnado en el aula y la importancia que tiene esto a la hora de proporcionarles una respuesta educativa adecuada, ya que se entiende que no por ser niños “listos” carecen de la necesidad de programas especiales para potenciar su inteligencia.

Se observa igualmente que diferencian claramente entre la precocidad y otro tipo de altas capacidades, entendiendo que un alumno puede desarrollar de forma temprana ciertas capacidades y, sin embargo, estabilizar este ritmo de desarrollo posteriormente. Es algo curioso que se entienda que un niño puede ser precoz, sin necesidad de alcanzar la superdotación más adelante, pero a la hora de diferenciar los tipos de altas capacidades exista un porcentaje de error mayor que en otros ítems. Tal vez esto se deba a que la población general no considera la precocidad como una parte de las Altas Capacidades

Aun así, cabría destacar el desconocimiento o la ambigüedad que parece que existe respecto a la propia definición de la superdotación y a los aspectos socioemocionales de los niños con altas capacidades, estando vigente aún la falsa creencia de que son personas frías que no dan ningún tipo de importancia a los sentimientos cuando verdaderamente se trata de todo lo contrario, siendo niños especialmente sensibles, lo que puede hacer que no sepan gestionarlo de manera adecuada y por eso parezca que “carecen de emociones”, lo cual no significa que no las sientan.

Es por este mismo motivo que sigue siendo necesaria la difusión del conocimiento acerca de este tipo de población y, en concreto, de la población escolar. Se debe dejar de mitificar estas necesidades, asumiendo que todo es una tarea sencilla para ellos y que son excelentes en todos los ámbitos de la vida, lo cual es una visión errónea y reduccionista que únicamente les causa una presión y una autoexigencia que pueden derivar en cuadros graves de estrés o ansiedad.

Haciendo referencia a la H2, se suponía que el personal docente obtendría un mayor porcentaje de acierto que la población no docente y que reflejaría un mayor conocimiento acerca de este tipo de alumnado. Sin embargo, no ha habido una distinción tan clara, llegando a ser el porcentaje de acierto en algunos ítems mayor en aquellos que no se dedicaban a la docencia.

En líneas generales, el personal docente parece tener más clara la distinción de los diferentes tipos dentro de las altas capacidades, así como la necesidad del alumnado con

Altas Capacidades de tener unos programas adaptados a sus capacidades para desarrollarlas y potenciarlas.

Sin embargo, parece alarmante la cantidad de ítems en los que el personal docente puntúa extremadamente bajo o, simplemente tiene unos porcentajes de aciertos más bajos que la población no docente. Por ejemplo, al igual que en la población que no se dedica a la docencia, no queda especialmente clara cuál es la definición de la superdotación, así como tampoco se tienen una concepción correcta respecto al desarrollo socioemocional de los niños con Altas Capacidades.

Además, el personal docente parece tener más porcentaje de error al asumir que el alumnado con Altas Capacidades es bueno en todo, obviando así el talento. También tiene un mayor porcentaje de error a la hora de identificar la precocidad como algo ajeno a la superdotación, lo cual es de extrañar, ya que en la distinción en los tipos de Altas Capacidades parecen tener buenas puntuaciones. Esto puede reflejar que la teoría está clara, pero a la hora de ponerla en práctica ante una detección real de este alumnado el personal docente puede flaquear.

En aspectos como la dificultad en la detección de este tipo de alumnado el personal docente también tiene un porcentaje de acierto menor, al igual que a la hora de asumir erróneamente que este alumnado no necesita una atención especial en la escuela, lo cual es preocupante si se tiene en cuenta que el primer paso en la identificación de este alumnado viene por parte del maestro o maestra en el aula.

Esto evidencia que, de acuerdo con la literatura, aún nos falta mucho camino por recorrer en nuestra formación para proporcionar a este alumnado una respuesta educativa óptima, debemos proveer a nuestros docentes de los recursos y herramientas necesarias, tanto para la detección como para la posterior intervención con el fin de llegar a ser lo que nuestros alumnos necesitan para alcanzar el punto máximo de su desarrollo al final de su etapa escolar.

No debemos olvidar tampoco que no se trata únicamente de potenciar sus habilidades en el ámbito académico e intelectual, ya que no debemos dejar de lado aspectos tan importantes como los relacionados con el desarrollo social y emocional de este alumnado.

La encuesta realizada en este trabajo no ofrece resultados muy contundentes, sin embargo, se debe considerar como una mera toma de contacto con el conocimiento general de la población, existiendo la necesidad de un estudio más exhaustivo, preciso y fiable, con un tamaño de muestra mayor y más representativo de la sociedad actual.

Aún con eso, ha servido de punto de partida para evidenciar los mitos y falsas creencias que siguen existiendo respecto al grupo de población con altas capacidades, un grupo muy nombrado para exaltar las características positivas, pero a la vez tan olvidado en las aulas por la creencia de que “al ser buenos no necesitan tanta ayuda como otros”, dejándolos de lado y no ofreciéndoles la respuesta educativa que merecen.

Como conclusión final, me gustaría añadir que todos estos resultados parecen reflejar la necesidad de una formación docente específica acerca de las características de este tipo de alumnado, así como la dotación de herramientas para su detección y posterior intervención en el aula. Esto podría realizarse a través de un curso formativo obligatorio de unas horas en el que se facilitase al profesorado ~~de~~ pautas e indicaciones que permitiesen una identificación temprana y una intervención docente óptima para el potenciar al máximo el desarrollo del alumnado con Altas Capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y. y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 94, 71-92. <http://funes.uniandes.edu.co/9348/>
- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6049220.pdf>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013) *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Gobierno Vasco.
- Algaba-Mesa, A., y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Arocas, E., Cuartero, T., Fernández, M. C., Moya, R. y Torregrosa, D. (s.f.) *Altas Capacidades Intelectuales. Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana.
- Artiles, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*. XXVI(2), 91-103.
- Artiles, C., Álvarez, J., Jiménez, J., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L., Cámara, M., Castro, J., Ramírez, G. y Pérez, R. (s. f.). Guía para las familias: orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades.
- Artola, T. (2011). Estrategias de intervención en el ámbito educativo. *Infocop Revista del Consejo general de Colegios Oficiales de Psicólogos, España*, 51, 16-18.
- Asociación Española para Superdotados y con Talento (10 de abril de 2016). *¿Funcionan los programas de enriquecimiento curricular para estudiantes con Altas Capacidades intelectuales?* <https://www.altacapacidadesy talentos.com/el-exito-del-enriquecimiento/>
- Asociación Española para Superdotados y con Talento (11 de junio de 2019). *¿Qué es el Informe Templeton sobre aceleración educativa?* <https://www.altacapacidadesy talentos.com/aceleracion-educativa-en-alumnos-con-altas-capacidades/>
- Asociación Española para Superdotados y con Talento (20 de noviembre de 2016). *Falsos mitos sobre las altas capacidades intelectuales*. <https://www.altacapacidadesy talentos.com/mitos-y-leyendas/>
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., Fernández-Reyes, T. y García-González, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía.

Revista de Investigación Educativa, 39(1), 209-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.422431>

- 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*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.
- Baur, J. (1993). Ricerca e promozione del talento nello sport. *Rivista di Cultura Sportiva, suplemento a SdS*, 28(29), 4-20.
- Benavides, M., y Maz-Machado, A. (2012). ¿Qué deben conocer los profesores y padres sobre el talento matemático? *IX Congreso Iberoamericano Superdotación, talento y creatividad* (pp. 167-179).
- Cabas-Hoyos, K., González-Bracamonte, Y., y Hoyos-Regino, P. (2017). Teorías de la inteligencia y su aplicación en las organizaciones en el siglo XXI: una revisión. *Clío América*, 11(22).
- Cañete, M. B., Corral, P., Coto, J., Fernández A., López, C., Naves, J., Suárez, M. L., Vialas, M. F. (2019) *Guía Altas capacidades en el contexto escolar: pautas de intervención para familias y profesorado*. Educastur. <https://www.educastur.es/-/gu%C3%ADa-altas-capacidades-en-el-contexto-escolar-pautas-de-intervenci%C3%B3n-para-familias-y-profesorado>
- Carpintero, E., Cabezas, D., y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.
- Castro, P., Álvarez, E., Campo, M.A., Álvarez, M., Torres, E. y López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista e Investigación en Educación*, 9(1), 73-83.
- Castelló, A., y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. propuesta de un protocolo. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6(6), 26-66. https://doi.org/10.5209/rev_fais.1998.v6.8719
- Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. *Gifted children: Challenging their potential*, 33-45.
- Colás, A. (2014). Detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el período 3-6. Universidad Pública de Navarra.
- Conejeros-Solar, M. A., Gómez-Arizaga, M. P. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411.
- Consejería de Educación (21 febrero 2024). *Proceso de detección de alumnado de Altas Capacidades. Presentación*. Gobierno del Principado de Asturias. <https://www.educastur.es/documents/34868/8382651/2024-02-inclusion-SEO->

[deteccion-AACC-presentacion.pdf/a4a80d20-cce0-b058-7699-030f4857a844?t=1708523072878](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456512)

- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
- Domínguez, S. (12 mayo 2024). El “problema” de España con las altas capacidades, según Javier Tourón, el mayor sabio del país. *El Español*. https://www.elespanol.com/reportajes/20240512/problema-espana-altas-capacidades-javier-touron-mayor-sabio-pais/853665124_0.html
- Espinosa Vea, M., y Fiz Poveda, M. R. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 36(1), 49-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2856079.pdf>
- Fernández, J., Izquierdo, F., Pastor, A. B. y Zorzano, N. (2016). *Alumn@s con altas capacidades. Guía para padres*. Gobierno de La Rioja.
- Fernández, M., y Antonio, P. (2011). Las Altas capacidades y el desarrollo del talento matemático. El Proyecto Estalmat-Andalucía. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 27, 89-113.
- Flanagan, A, y Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 121-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010>
- Galicia Moyeda, I. X., (2007). Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 49-68.
- García-Ron, A., y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/s1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/s1696-2818(11)70010-5)
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*, 20, 287-305. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Educación.
- Gómez, M. y Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo con superdotación intelectual. *Faisca*, 15(17), 67-85
- González García, M. (2015). Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales.
- Guirado, A. y Martínez, M. (2010). Alumnado con altas capacidades (Vol. 2). Graó.

- Gutierrez, S., Quintero, R., y Borges, Á. (2021). Mapeo de la identificación del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en España. *Amazónica-Revista de Psicopedagogía, Psicología escolar e Educação*, 13(2, jul-dez), 151-168.
- Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C. y Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los Graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 46-66.
- LOCE (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. B.O.E. 24/12/2002.
- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 4/05/2006.
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Itzel, M., y Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (11) 085-090. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>
- Lorenzo-Calvo, A. (2001). Hacia un nuevo enfoque del concepto de talento deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 15, 2, 27-33.
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3) 289-309.
- Martín, J. (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Ministerio de Educación.
- Martín, M. P. (2004). Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades. Palabra.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado*, 295, del 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2022-2023. Resultados detallados*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2022-2023-rd.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso*

- 2022-2023. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html>
- Molina, A. (2015). Alumnos con Altas Capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54.
- Pereda, O. (19 enero 2024). Qué son las altas capacidades: “El talento que no se cultiva se pierde”. *el Periódico*. <https://amp.elperiodico.com/es/sociedad/20240119/que-son-las-altas-capacidades-guia-97055154>
- Pérez, J., Borges, Á., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talíncrea: Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.
- Pérez, L. (2004) Superdotación y familia. *Faisca* (11) 17-36.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Prieto, M. D. (2008). *"El alumnado con alta capacidad intelectual"* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD DE MURCIA).
- Puente, L. y García, J. (2021). *Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Educantabria.
- Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa.
- Quintero, R. (2021). *Identificación en España*. Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación. <https://gtisd.net/identificacion-espana/>
- Real Decreto 696/1995 de 28 de abril para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas. BOE número 131 de 2/6/1995.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S., y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2015-368-290>
- Sánchez Manzano, E. (2003). Los niños superdotados: una aproximación a su realidad.
- Sánchez, C., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Prieto, M. D., & Parra, J. (2006) IDENTIFICACIÓN Y VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE ALUMNOS DE ALTAS HABILIDADES EN LA REGIÓN DE MURCIA. *I JORNADAS NACIONALES SOBRE ESCUELA Y ALTAS CAPACIDADES*, 93.
- Sastre, S., y Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6(6), 3-25. https://doi.org/10.5209/rev_fais.1998.v6.8715

- Servicio de Inclusión Educativa y Formación del Profesorado (9 febrero 2024). *Instrucciones para los servicios especializados de orientación educativa. Curso 2024-2025. Centros públicos*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación. <https://www.educastur.es/documents/34868/8382651/2024-02-cen-inclusion-seo-instrucciones-24-25-publicos.pdf/335e310c-3a6f-1e57-87e6-260f3d348bc5?t=1707487039838>
- Sternberg, R., y Prieto, M. (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.
- Taylor, C.W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12(1), 39-51.
- Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *RIE*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Vega, M., & González, H. (2023). Dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y sistemas de intervención educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(32), 29-42.
- Villarraga, M., Martínez, P., y Benavides, M. (2004). *Hacia la definición del término talento. La educación de niños con talento en Iberoamérica*, 1, 25-35.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO COMPLETO

Este cuestionario forma parte de un Trabajo Fin de Grado acerca del alumnado con Altas Capacidades y su detección en el aula y no le llevará más de 5 minutos.

La participación es totalmente voluntaria y se realizará de forma anónima.

El cuestionario consta de unas preguntas generales acerca de la persona que lo está realizando (sexo, franja de edad y ocupación laboral) y de 11 afirmaciones acerca de las Altas Capacidades que se deberán marcar como verdaderas o falsas.

¿Es usted mayor de edad?

Si es así, por favor, conteste a las siguientes preguntas. Por el contrario, si no lo es, abandone este cuestionario.

Muchas gracias de antemano por su colaboración.

Sexo: Hombre / Mujer

Edad:

- Entre 18 y 30 años
- Entre 30 y 45 años
- Más de 45

¿Se dedica usted a la docencia? Sí / No

A continuación, se le presentarán un total de 12 afirmaciones sobre las Altas Capacidades. Se deberá marcar si cree que son verdaderas o falsas.

1. La superdotación conlleva un cociente intelectual muy alto, elevado nivel de creatividad y fuerte implicación en las tareas.	V o F
2. La superdotación, el talento, la precocidad y la genialidad son tipos de Altas Capacidades.	V o F
3. Los niños y niñas con Altas Capacidades siempre sacan muy buenas notas y tienen un rendimiento académico destacable.	V o F
4. Los niños y niñas con Altas Capacidades son buenos en todo, no pueden destacar únicamente en un área y tener un rendimiento normal o bajo en cualquier otra.	V o F
5. Un niño o niña puede desarrollar antes que los demás ciertas habilidades y después normalizar su ritmo de desarrollo sin alcanzar la superdotación, así como un niño superdotado puede no mostrar precocidad en ninguna habilidad.	V o F
6. Los niños y niñas con Altas Capacidades muestran una gran sensibilidad hacia los sentimientos, tanto propios como ajenos, y se preocupan por lo que ocurre a su alrededor.	V o F

7. Todos los niños y niñas con Altas Capacidades tienen problemas para relacionarse, son solitarios, fríos y calculadores.	V o F
8. Solo hay niños con Altas Capacidades en las clases sociales más altas.	V o F
9. Detectar a un niño o niña con Altas Capacidades es una tarea compleja, en ocasiones no es algo que se perciba a simple vista.	V o F
10. Los niños y niñas con Altas Capacidades no requieren de ayuda en el colegio, ya que al ser tan inteligentes no necesitan una atención especial.	V o F
11. Solo llegarán a ser niños y niñas con Altas Capacidades aquellos que reciben una sobreestimulación temprana y constante por parte de la familia.	V o F
12. Los alumnos y alumnas con Altas Capacidades requieren de programas para potenciar sus capacidades y que alcancen el máximo en su desarrollo personal.	V o F

Se ha registrado correctamente su respuesta.

¡Muchas gracias por participar!