

PEDAGOGÍA

Ainara COLÁS ELIZALDE

DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN EL PERIODO 3-6

TFG/*GBL* 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil/
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS ALTAS
CAPACIDADES INTELECTUALES EN EL PERIODO
3-6***

Ainara COLÁS ELIZALDE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante

Ainara COLÁS ELIZALDE

Título

Detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el periodo 3-6

Grado

Grado en Maestra en Educación Infantil

Centro Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Directora

Alicia PEÑALVA VÉLEZ

Departamento

Psicología y Pedagogía

Curso académico

2013/2014

Semestre/Seihilekoa

Primavera/Udaberrik

PREÁMBULO

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos

universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido desarrollar todo lo relativo al conocimiento de los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en el periodo 3-6. Unido a ello se ha desarrollado igualmente la comprensión de los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. Se ha podido desarrollar igualmente un conocimiento específico de los fundamentos de la atención temprana. Y todo ello con una perspectiva de trabajo en equipo basado en la colaboración con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención al estudiante, con la finalidad básica de atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes. Finalmente me ha permitido conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en Educación Infantil.

El módulo *didáctico y disciplinar* me ha ayudado a tener un conocimiento más profundo del currículo de la etapa de Educación Infantil y a conocer las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes al colectivo con altas capacidades intelectuales.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha aportado una experiencia real y práctica de la docencia y me ha proporcionado un conocimiento más profundo y completo de la realidad educativa dentro de un centro, así como de las características generales e individuales de los alumnos/as dentro de la etapa educativa 3-6 años. Además, he tenido la oportunidad de controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Finalmente me ha permitido ser partícipe, en cierta manera, de las propuestas de mejora que se han llevado a cabo en el centro.

RESUMEN

A pesar de que la superdotación comienza a dar señales desde los primeros años de vida, muchos de los niños/as no son diagnosticados hasta la etapa de Educación Primaria. Mediante este trabajo se ha pretendido realizar un estudio teórico sobre la superdotación, a través de las aportaciones de diferentes autores. El objetivo ha sido señalar los principales indicios de superdotación que se pueden observar desde la segunda etapa de Educación Infantil. Para ello se ha perfilado el proceso de detección e identificación temprana que se puede llevar a cabo, destacando la importancia de la Evaluación Psicopedagógica y la intervención educativa tempranas. Además, se han analizado los programas de detección temprana de algunas comunidades autónomas españolas, a partir de los que se ha elaborado una propuesta de protocolo de detección temprana para esta etapa escolar.

Palabras clave: Altas capacidades; detección temprana; Evaluación Psicopedagógica; respuesta educativa; Educación Infantil.

ABSTRACT

Although giftedness begins to show signs from the first years of life, many children are not diagnosed until the stage of Primary Education. By means of this work has tried to realize a theoretical study of the giftedness across the contributions of different authors. The aim has been to indicate the principal indications of giftedness that can be observed from the second stage of Infant Education. For it there has been outlined the process of detection and early identification that can be carried out, emphasizing the importance of the Psychoeducational Assessment and the educational intervention. In addition, there have been analyzed the programs of early detection of some Autonomous Spanish Communities and finally, there has been elaborated a proposal for early detection for giftedness in Infant Education.

Keywords: giftedness; early detection; Psychoeducational Assessment; educational response; Infant Education.

Índice

Introducción	1
1. El concepto de las altas capacidades intelectuales	4
1.1. Las altas capacidades intelectuales: definición y evolución del término	4
1.2. Clasificación general de las altas capacidades intelectuales	7
1.3. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales	12
1.3.1. Modelos basados en capacidades o modelos psicométricos (Gardner)	12
1.3.2. Modelos basados en el rendimiento (Renzulli)	13
1.3.3. Modelos cognitivos (Sternberg)	14
1.3.4. Modelos socioculturales (Tannenbaum/Mönks)	17
2. El proceso de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales	19
2.1. Panorama normativo actual	19
2.2. Detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. La evaluación psicopedagógica	26
2.3. Características del alumnado con altas capacidades intelectuales: ámbito escolar, cognitivo y emocional	32
3. La detección temprana de las altas capacidades. Estrategias y procedimientos de identificación en el periodo 3-6	45
3.1. La detección temprana de las altas capacidades	45
3.2. Las altas capacidades en el periodo 3-6 años	49
3.3. Programas de detección temprana de las altas capacidades intelectuales	58
3.4. Propuesta para la detección temprana de las altas capacidades intelectuales	62
Conclusiones	69
Referencias	72
Anexos	80
A. Anexo I – Mapa conceptual basado en la diferenciación conceptual de las altas capacidades	
B. Anexo II – Mapa conceptual basado en los modelos psicométricos	
C. Anexo III – Mapa conceptual basado en el modelo de rendimiento	
D. Anexo IV – Mapa conceptual basado en el modelo cognitivo	
E. Anexo V – Mapa conceptual basado en el modelo sociocultural	
F. Anexo VI – Cuestionario de observación para el profesorado	
G. Anexo VII – Cuestionario de observación para las familias	
H. Anexo VIII – Autorización de los padres/madres y/o tutores legales	

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, se han ido dando numerosas definiciones y explicaciones acerca de las altas capacidades intelectuales. El concepto se manejaba ya en distintas épocas históricas, con diferentes nomenclaturas. Ya desde la época clásica había ciertas nociones referida a él (Cortés, Góngora, Martín, López-Liria, Ación, y Fernández, 2009). En esta época histórica se creía que la superdotación era un don que se atribuía únicamente a los dioses, y se relacionaba la genialidad con el desequilibrio mental (Cortés et al., 2009). Mientras que Platón y Aristóteles avalaban esta creencia, otros filósofos como Séneca, afirmaban que jamás ha habido un talento sin algún toque de locura (Wittkower y Wittkower, 1985). Esta idea era avalada también, ya en épocas históricas más recientes, por los racionalistas franceses, y por filósofos como Schopenhauer y Emerson (León, 2008). Estos últimos afirmaban concretamente que el genio se caracterizaba por intuiciones y anticipaciones que una persona tiene, y que la distinguen del resto (León, 2008).

Fue en la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX cuando se empezó a dar importancia a la transmisión hereditaria de la inteligencia (Hume, 2006, p.3). En esta época Francis Galton (1822-1911) estableció que existía relación de correspondencia entre inteligencia y heredabilidad, éxito social y genialidad (Muñoz, 2009). De hecho, en su obra "Hereditary Genius" (1869) trata de demostrar que existe un determinismo hereditario de talentos particulares en diferentes campos de trabajo (Suárez, Guazo y Gutiérrez, 2002). Alfred Binet en 1904 acuñó por primera vez el término de "edad mental" que hace referencia a la capacidad promedia que posee un niño/a o individuo en una edad determinada que podía coincidir o no con la edad cronológica de un sujeto.

La edad mental se consideraba normal si coincidía con la cronológica y superior o inferior, según los casos de mayor o menor puntuación obtenida respecto de ella. Esto favoreció la comprensión de lo que con frecuencia sucede con los individuos superdotados, que al mostrar en la ejecución de las tareas una superioridad con respecto de su edad cronológica, dan como resultado una edad mental superior (Peña

del Agua, 2004). Además, utilizó un criterio estadístico para medir la inteligencia el que denominó Cociente de Inteligencia (C.I.), y fue el precursor de los test de medida de la inteligencia, herramientas fundamentales en el campo educativo (García Yagüe, 2010).

Binet trató de conocer a través de su Escala Métrica de Inteligencia en qué grado difieren los sujetos entre sí. Pero su principal interés fue demostrar el cómo difieren entre sí para determinar de esta manera la “brillantez intelectual” (Benedet, 1991; Peña del Agua, 2004). El mérito de la obra de Binet reside en que fue capaz de producir un método fiable, objetivo y práctico para evaluar el funcionamiento mental y determinar cuantitativamente las diferencias en el funcionamiento intelectual de las personas (Delgado, 1995, p.150). Más tarde, Lewis Terman, de la Universidad de Standford valoró la importancia del método de Binet para evaluar la inteligencia y estandarizó y elaboró normas adecuadas a la edad de los sujetos. Terman (1916) publicó la “Escala de Inteligencia Standford-Binet” que pronto se convirtió en un método estándar en la psicología clínica, en la psiquiátrica y en el campo educativo (Guerrig y Zimbardo, 2005).

Como señala Pulido (2010), Terman es considerado el pionero y autor más representativo en el estudio de la superdotación, puesto que dedicó parte de su vida a la identificación y el análisis del desarrollo de las altas capacidades intelectuales. Primeramente creyó que la superdotación consistía en un CI superior a 140, pero años posteriores rectificó esta idea tras analizar numerosos datos de sus investigaciones. Finalmente llegó a la conclusión de que mostrar una alta inteligencia no era suficiente para alcanzar logros extraordinarios, puesto que también existían diversos factores que influían tales como: la determinación, la perseverancia, la autoconfianza y la necesidad de convivir en un entorno comprensivo y estimulante (Cubel, 2012). Además, Terman y su grupo evolucionaron hacia el concepto más complejo de superdotación, que incluiría la capacidad intelectual, el rendimiento demostrado en el aprendizaje académico y un potencial en determinadas áreas específicas. (Martínez, 2009).

Todo lo expuesto hasta el momento muestra el interés que plantea el tema de este trabajo, que se enfoca de forma concreta al estudio de las altas capacidades, desde una perspectiva muy concreta: la conveniencia de detectarlas desde las primeras edades, para su correspondiente atención a nivel educativo. Por todo ello el trabajo se estructura en tres grandes apartados: (1) “El concepto de las altas capacidades intelectuales”, en el que se pretende conocer el concepto de superdotación y su clasificación. Aporta un marco teórico en el que partiendo de ideas de Gardner, Renzulli, Sternberg, Tannenbaum y Mönks muestra cómo se desarrolla el pensamiento de un sujeto con altas capacidades intelectuales. (2) “El proceso de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales”, en el que se expone el panorama normativo actual de la superdotación. Especifica además el proceso a seguir para la detección e identificación de la misma a nivel general. (3) “La detección temprana de las altas capacidades intelectuales: estrategias y procedimiento de identificación en el periodo 3-6”, que explica el proceso de detección temprana en Educación Infantil. En él se analizan una serie de programas de detección temprana, en base a los se propone un protocolo de detección temprana para el nivel de preescolar.

1. EL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

1.1. Las altas capacidades intelectuales: definición y evolución del término

En las dos últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, han surgido diferentes enfoques, autores y modelos teóricos explicativos de las altas capacidades intelectuales. Algunos de los modelos y autores más relevantes son por ejemplo Taylor, Renzulli, Sternber, Gardner o Monks. Todos ellos han realizado aportaciones fundamentales para la definición de un concepto multidimensional y multifactorial. Taylor (1978) consideraba que el intelecto humano tenía un carácter multidimensional y los modelos clásicos psicométricos podían ser utilizados exclusivamente como una medición muy parcial de la inteligencia (Arocas, Martínez y Martínez, 2009). Creía que la inteligencia de cualquier persona y el rendimiento intelectual al que las personas son capaces de llegar podían manifestarse en ámbitos como: el académico, el creativo, el de comunicación, el de la capacidad de planificación, pronóstico y decisión. Centrándose en estos tres últimos términos mencionados intentó acercarse a los modelos teóricos cognitivos centrados en procesos de pensamiento. Además, amplió el concepto de superdotación al incluir aspectos multidimensionales de la inteligencia y del alto rendimiento como criterios definitorios (Arocas et al., 2009, p.3-4).

En el mismo año que Taylor, Renzulli formuló la “Teoría de los tres anillos” donde establecía que lo que define a un individuo superdotado es la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas tales como una capacidad intelectual superior a la media, alto niveles de creatividad y un alto grado de compromiso o motivación con la tarea. Según el autor, la inteligencia por sí misma era un factor múltiple y no unitario, por lo que no era suficiente para explicar las altas capacidades (EducaMAdrid, 2014). Desde esta perspectiva, en la “Teoría de los tres anillos”, los alumnos de altas capacidades se caracterizan porque poseen y/o desarrollan un conjunto de características que son capaces de aplicar con éxito a distintos ámbitos de la vida (Torrego, 2011, p.17). En definitiva, define la superdotación como una condición que se puede desarrollar en algunas personas si tiene lugar una apropiada interacción entre la persona, su entorno

o área particular de trabajo humano (Sánchez-López, 2006, p.11). Este autor pertenece al modelo de superdotación intelectual de rendimiento, el cual considera como condición necesaria para la superdotación que el sujeto dé muestras de un talento relativamente estable ya sea por su creatividad, habilidad social, capacidad cognitiva... (Costa y Martínez, 2009).

Pocos años más tarde, en 1981, Sternberg trata de explicar de forma aceptable la inteligencia excepcional de los alumnos/as superdotados aplicando su Teoría Triárquica de la Inteligencia al talento (Calero y García, 2001). Esta explica las relaciones que establece el individuo con su entorno con base en tres conglomerados: componencial, experiencia y contextual. Más tarde, en 1986, teniendo en cuenta su concepción de la superdotación y relacionándola con la teoría de los tres anillos de Renzulli, formuló la Teoría Pentagonal la cual establece que para considerar a un sujeto como superdotado, éste necesita reunir, al menos, cinco criterios o condiciones: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor (Sánchez-López, 2006). Para Sternberg, la superdotación es un fenómeno plural y complejo que puede manifestarse de diversas maneras y es necesario considerar la existencia de habilidades diferentes (prácticas, adaptativas, creativas...) como diversas formas que se manifiesta la superdotación (Arocas et al., 2009). Este autor pertenece a los modelos de componentes cognitivos los cuales se centran en los procesos de memoria y pensamiento (Arocas et al., 2009).

En 1983 Gardner desarrolló la “Teoría de las inteligencias múltiples”. Dentro de ésta distinguió ocho tipos de inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, visoespacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. De todas ellas se desprenden distintas formas de ser talentoso. Si se destaca especialmente en alguna de estas habilidades se habla de talentos (talentos musicales, lingüísticos, matemáticos...) (Torrego, 2011, p.22-27). Este autor pertenece a los modelos basados en las capacidades, ambos definen la superdotación como un alto grado de talento específico de la persona aunque, después, discuten en el número, tipo o nivel de los distintos niveles intelectuales exigidos. (Costa y Martínez, 2009, p.278).

Y finalmente, Mönks en 1992 tras revisar la “Teoría de los tres anillos” de Renzulli desde una perspectiva social y cultural, elabora su propio su “Modelo Triádico de la Sobredotación. De esta revisión surgen tres nuevos factores a tener en cuenta a la hora de hablar de sobredotación: la familia, el colegio y los compañeros, que interactúan con los tres anteriores: la inteligencia, la creatividad y el compromiso con la tarea (EducaMadrid, 2014). Éste, considera la superdotación como un fenómeno dinámico dependiente de los cambios del individuo y de su entorno (Martínez, 2009). Este autor pertenece a los modelos socioculturales los cuales destacan la importancia de los factores externos a la persona como poderosos determinantes de la superdotación profundizando en los condicionantes ambientales y culturales del constructo (Arocas et al., 2009).

A día de hoy, la definición comúnmente aceptada para el empleo del concepto de altas capacidades es la que nos ofrece CREENA cuando afirma que el alumnado de altas capacidades es el que *“presenta potencialmente alta capacidad en una, algunas o en la mayoría de las áreas, pudiendo demostrar o no conductas propias de alumno/a excelente o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos”*. (CREENA, 2012, p.1). Se puede concluir, por lo tanto, que en la actualidad el enfoque educativo para la atención a las altas capacidades se basa, de una u otra forma en estos diferentes modelos expuestos. La puesta en práctica de uno u otro modelo varía en la atención que se planifique.

Es el caso de la aportación de Taylor, que sirvió para cuestionarse los procedimientos de identificación de las personas con superdotación basadas en pruebas psicométricas clásicas. Éste afirmaba que el sistema de detección debía ser mucho más complejo y que se debían utilizar numerosos procedimientos para analizar cada uno de los ámbitos o dimensiones de la inteligencia (Arocas et al., 2009); el modelo de Renzulli fue el primero que presentó la superdotación como resultado de la interacción de la creatividad con las habilidades por encima de la media y el compromiso con la tarea. A partir de este modelo, surgieron otros modelos con ampliaciones que pueden ser modelos socioculturales como el de Mönks que destacó el papel de la familia, compañeros y escuela como condicionantes en cada uno de los factores propuestos

por Renzulli (Valle-Chauvet, 2011); y los modelos de Sternberg y Gardner son los que nos proporcionan mayor información sobre la complejidad cognitiva del superdotado. Son muy intuitivos y útiles para entender los mecanismos y recursos diferentes de los alumnos de altas habilidades porque ofrecen instrumentos que nos permiten identificar a los alumnos dentro de nuestra cultura (Prieto, Sánchez y Garrido, 2008).

1.2. Clasificación general de las altas capacidades intelectuales

Fruto de la evolución terminológica mencionada, en la actualidad existe una multitud de teorías acerca de la superdotación o sobredotación. Sin embargo, sigue sin consensuarse una definición que la explique de forma única. Son muchos los términos que se han utilizado para referirse al alto grado de inteligencia en los sujetos: sobredotado, superdotado, alumnado de altas capacidades... Son términos que coinciden en el hecho de que en su definición incluyen los conceptos de genialidad, talento y precocidad. Por eso, se hace necesario establecer el significado específico de cada concepto de cara a emplear la misma terminología y evitar así la confusión en el abordaje educativo de las altas capacidades. En este sentido se puede tomar como referencia la clasificación realizada por el CREENA (2012):

- Precocidad: Desarrollo temprano de habilidades y conocimientos en una determinada área o ámbito.
- Genio: Persona con niveles de rendimiento altos en una disciplina que en función de cierto tipo de capacidades, temperamento, personalidad, motivación y oportunidad produce en ella una obra importante para la cultura en la que vive y que es reconocida socialmente.
- Talento: Aptitud muy destacada en alguna materia o ámbito (académico, artístico, psicomotor...). Según Terman y Oden, (1947) para tener una aptitud muy destacada en un área determinada, es necesario, entre otros aspectos, tener un C.I. situado aproximadamente entre 110 y 130. (Martín, González y López Andrada, 2000, p.20).

En la tabla que se presenta a continuación quedan recogidas las características que establecen Castelló y Martínez (1999) en referencia al tipo de talentos que pueden disponer los sujetos con altas capacidades.

Tabla 1. Características de los talentos de los sujetos con altas capacidades (Castelló y Martínez, 1999).

TALENTOS	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS	RENDIMIENTO ESCOLAR
Talento artístico	Manifiestan una habilidad excepcional para las artes (dibujo, pintura, modelado, etc.)	Sus resultados académicos suelen ser intermedios y es posible que aparezcan en algún área escolar.
Talento musical	Presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música.	El rendimiento escolar es variable. Suele existir cierta concordancia y relación entre el rendimiento escolar en música con el rendimiento escolar en matemáticas.
Talento creativo	Producen gran número de ideas diferentes sobre un tema.	El rendimiento escolar no siempre es satisfactorio y ante planteamientos educativos muy rígidos, pueden llegar a manifestar una actitud negativa hacia todo lo que supone lo escolar.
Talento académico	Presentan unas capacidades relevantes para el aprendizaje.	Son grandes consumidores de conocimientos y manejan una alta cantidad de información.
Talento matemático	Destacan en aquellas aptitudes intelectuales tales como el razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento visual y espacial.	Su rendimiento escolar en el área de matemáticas es muy alto. Pueden no llegar a sobresalir en el resto de áreas.
Talento verbal	Destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura, etc.	Como el lenguaje tiene una repercusión importante en la mayoría de las áreas escolares, el rendimiento de este alumnado suele ser bueno a excepción de las áreas como matemáticas o artística, en las que el lenguaje tiene una menor influencia.
Talento motriz	Destacan, respecto a los alumnos de su edad, en las aptitudes físicas tales	Se les considera como buenos gimnastas y sus habilidades

	como: agilidad, coordinación de movimientos,...	especiales las demuestran cuando realizan deportes ballet, danzas, ...
Talento social	Destacan considerablemente en habilidades de interacción social.	Su rendimiento escolar es normal o bueno pero no suelen destacar especialmente en algún área en concreto.

El *talento artístico* se manifiesta en aspectos significativos tales como una habilidad excepcional para las artes (dibujo, pintura, modelado, etc.), gran disfrute con sus realizaciones, y gran dedicación de tiempo a este tipo de actividades. Este tipo de talento se puede manifestar desde edades tempranas, ya que de forma espontánea realizan actividades muy variadas de tipo artístico. En cuanto al rendimiento escolar, sus resultados académicos suelen ser intermedios y es posible que aparezcan en algún área escolar. Es importante incluir actividades figurativas en las tareas habituales, como ayudas a la representación o a la expresión de informaciones. Es probable que sea difícil motivarlos en tareas excesivamente alejadas de sus intereses, razón por la cual, una excesiva presión podría ser contraproducente.

Los que destacan por el *talento musical* presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música, no sólo muestran atención y gusto por la música sino una intensa y muy fina percepción musical. Desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías, y, en algunos casos, cuando se les proporciona algún instrumento de teclado son capaces de tocar melodías sin un previo aprendizaje. El rendimiento escolar es variable. Suele existir cierta concordancia y relación entre el rendimiento escolar en música con el rendimiento escolar en matemáticas.

Los que tienen *talento creativo* destacan porque producen gran número de ideas diferentes sobre un tema, sus ideas y realizaciones suelen ser originales y poco frecuentes y ante un problema encuentran soluciones múltiples y variadas, aunque en ocasiones les resulta difícil seguir un proceso lógico para elegir la más adecuada. Suelen ser bastante aceptados por sus compañeros porque son divertidos y originales y generalmente están bien integrados en su grupo. Suelen tener gran sentido del humor ya que son propensos a las bromas, siendo muy lúdicos y juguetones. El rendimiento escolar no siempre es satisfactorio y ante planteamientos educativos muy

rígidos, pueden llegar a manifestar una actitud negativa hacia todo lo que supone lo escolar. Las respuestas que implican creatividad son de tipo divergente, es decir, a menudo son distintas de lo que lógicamente deberíamos esperar. Debe evitarse una presión sistemática sobre este tipo de respuestas y, sobre todo, evitar las atribuciones de mala intención, agresividad o interés por la provocación. En la medida en que sea posible, se valorará el interés, la complementariedad o la originalidad de la respuesta.

El *talento académico* se manifiesta por poseer unas capacidades relevantes para el aprendizaje. Los alumnos con estas características no presentan las características definitorias de los alumnos superdotados, pero aprenden a un ritmo muy rápido los contenidos de las áreas del currículo. A veces se confunde a este tipo de talentosos con los alumnos superdotados porque obtienen resultados espectaculares en la escuela. Son grandes consumidores de conocimientos y manejan una alta cantidad de información. Es importante disponer de actividades y temas de ampliación “de reserva”, dado el rápido ritmo de aprendizaje de estos alumnos y se debe vigilar de cerca su interacción social con otros alumnos y estar preparado para intervenir si surgen problemas.

Los *talentos matemáticos* destacan en aquellas aptitudes intelectuales tales como el razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento visual y espacial. Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas y su rendimiento escolar en el área de matemáticas es muy alto. Pueden no llegar a sobresalir en el resto de áreas. Es conveniente que se refuercen los pequeños avances en las materias que son más difíciles para ellos y también la utilización del lenguaje como forma de expresión.

Los que tienen un *talento verbal* destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario... Cuando se interesan por algún área de conocimiento como la literatura, la historia o las ciencias, pueden llegar a conseguir un gran dominio de las mismas. Como el lenguaje tiene una repercusión importante en la mayoría de las áreas escolares, el rendimiento de este alumnado suele ser bueno a

excepción de las áreas como matemáticas o artística, en las que el lenguaje tiene una menor influencia. Un aspecto a destacar es que estos niños/as pueden parecer más inteligentes de lo que realmente son. Esto debe tenerse muy en cuenta en la planificación de objetivos y, sobre todo, en el momento de plantear exigencias o generar expectativas.

Los de *talento motriz* destacan, respecto a los alumnos de su edad, en las aptitudes físicas tales como: agilidad, coordinación de movimientos...Se les considera como buenos gimnastas y sus habilidades especiales las demuestran cuando realizan deportes ballet, danzas, etc... Y finalmente, los de *talento social* destacan considerablemente en habilidades de interacción social y ejercen una influencia importante en el funcionamiento grupo en el que suelen desempeñar el papel de líderes. Tienden a organizar los juegos y las tareas de los demás y son capaces de asumir responsabilidades no esperadas para su edad (la capacidad de liderazgo se suele presentar desde edades tempranas). En la mayoría de los grupos en los que se integran, desempeñan el papel de líder, y a ellos acuden en busca de ayuda otros compañeros. Su rendimiento escolar es normal o bueno pero no suelen destacar especialmente en algún área en concreto.

En base a esta clasificación resulta útil identificar algunas de las definiciones que mejor nos pueden aproximar a ella. Como la que afirma que los sujetos con altas capacidades intelectuales son aquellos que *“presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área o materia. Las diferencias son fundamentalmente cualitativas, es decir, presentan un modo de funcionamiento diferente a la hora de enfrentarse y resolver una tarea”* (EducaMadrid, 2014, p.2). En ella se hace alusión por extensión a los conceptos de prodigio (Sujeto que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Realizan producciones admirables, equiparables a los adultos, y suelen presentar competencias prematuras en áreas específicas) y de eminencia (persona que debido a la perseverancia, oportunidad, azar, suerte, etc. ha producido una obra genial sin que el nivel intelectual sea el factor determinante).

Las altas capacidades se refieren en conclusión a “*aquellos/as alumnos/as que presentan potencialmente alta capacidad en una, algunas o en la mayoría de las áreas, pudiendo demostrar o no conductas propias de alumno/a excelente o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos*” (CREENA, 2012, p.1). Peña del Agua (2001) en referencia al Informe Marland (1972) indica que tanto los niños/as superdotados como los talentosos, son capaces de un alto rendimiento y cuentan con aptitudes excepcionales.

1.3. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales

1.3.1. Modelos basados en capacidades o modelos psicométricos (Gardner) (Véase anexo II)

Este grupo incluye aquellas teorías que destacan el papel predominante de la inteligencia y las aptitudes en la concepción de las altas capacidades (Arocas et al, 2009). Uno de los autores de máxima relevancia de este modelo es Howard Gardner quien define la inteligencia como "la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada" (De la Rosa, p.14). Este psicólogo norteamericano es conocido por formular la teoría de las “Inteligencias Múltiples”, la cual señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una pluralidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo; éstas se dividen en 7 inteligencias u habilidades cognoscitivas (Amets Gabinete Pedagogikoa, 2013):

- Inteligencia lingüística: Se aprecia en la facilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas.
- Inteligencia lógica-matemática: Se aprecia en los menores por su interés en patrones de medida, categorías y relaciones. Facilidad para la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos.
- Inteligencia corporal y cinética: Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales: deportes, bailes o manualidades como la costura, los trabajos en madera, etc.

- Inteligencia visual y espacial: Facilidad para resolver rompecabezas, pensar en tres dimensiones, dedican el tiempo libre a dibujar, prefieren juegos constructivos, etc.
- Inteligencia musical: Manifestación frecuente con canciones y sonidos. Identifican con facilidad los sonidos.
- Inteligencia interpersonal (inteligencia social). Se comunican bien y son líderes en sus grupos. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales.
- Inteligencia Intrapersonal. Relacionada con la capacidad de un sujeto de conocerse a sí mismo: sus reacciones, emociones y vida interior.

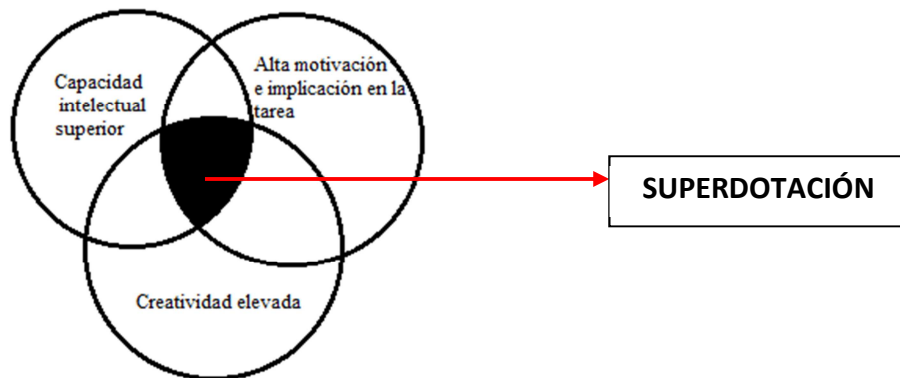
A estas siete líneas de inteligencia, inicialmente descritas Gardner (1983), añadió posteriormente una octava, la inteligencia naturalista o de facilidad de comunicación con la naturaleza; que consiste en el entendimiento del entorno natural y la observación científica de la naturaleza como la biología, geología o astronomía. Una de las principales características de este modelo es mostrar la pluralidad del intelecto y hacer evidente que las personas se distinguen en los perfiles de inteligencia en los que nacen y el tipo de inteligencia que acaban teniendo (Arocas et al, 2009).

1.3.2. Modelos basados en el rendimiento (Renzulli) (Véase anexo III)

En este grupo se incluyen los modelos teóricos que consideran que una inteligencia superior es una condición necesaria pero insuficiente para explicar las altas capacidades (Arocas et al., 2009). Aparte de las condiciones personales necesarias para lograr un buen rendimiento, se tiene en cuenta una serie de factores diferentes a los propiamente intelectuales (Arocas et al., 2009). El teórico más representativo de este modelo es Joseph Renzulli, cuya concepción de la superdotación es una de las más utilizadas en el ámbito educativo. Su teoría se basa en situar la superdotación en la intersección de tres anillos los cuales representan tres características personales como son: una inteligencia por encima de la media, una creatividad elevada y una alta motivación de logro y persistencia en la tarea. Lo importante para un rendimiento

creativo- productivo reside en la intersección entre los tres componentes (Renzulli, 1986) (Ver Figura 1).

Figura 1: Modelo de los tres anillos de Renzulli



Recogido en Sánchez-López, C. (2006). Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades. p.12.

Cabe destacar que su teoría ha generado una multitud de investigaciones (en las cuales destaca la de Mönks) que han sido de gran ayuda para ampliar o completar la idea que se tiene sobre las altas capacidades. Tras ellas, ha sido él mismo quien ha ido modificando su teoría original llegando a afirmar incluso, que la familia y la escuela son factores ambientales que pueden influir en la superdotación llegando a afirmar que “las conductas superdotadas tienen lugar en determinadas personas, en determinados momentos y bajo determinadas circunstancias” (Renzulli, 1986).

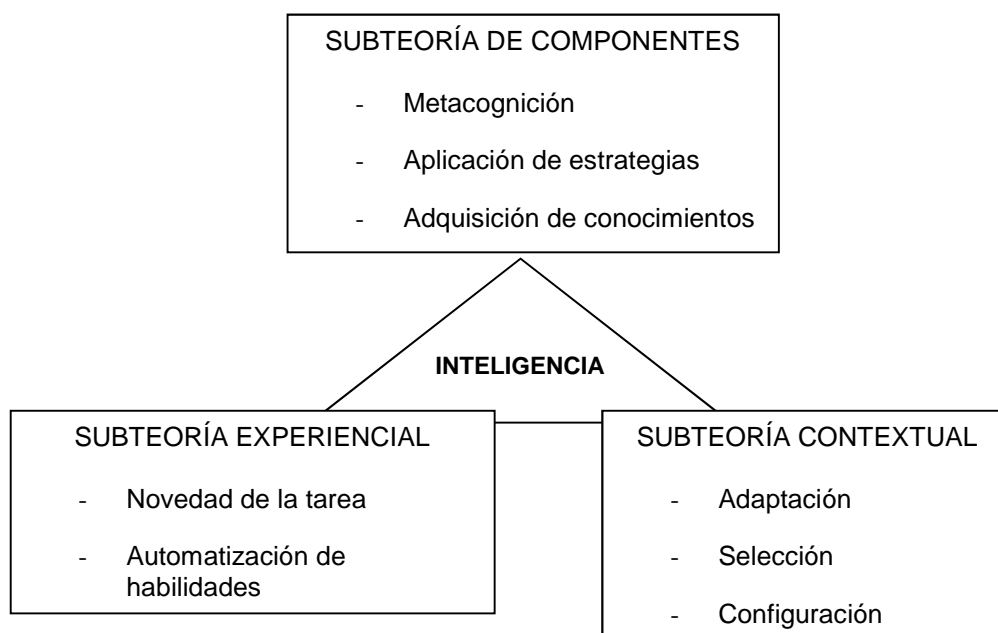
1.3.3. Modelos cognitivos (Sternberg) (Véase anexo IV)

Este modelo se caracteriza por identificar los procesos, estrategias y estructuras del conocimiento mediante las cuales se llega a una realización superior, dan más importancia a la forma de procesar la información y su calidad que al resultado de un test (Arocas et al., 2009). Entre los investigadores que desarrollaron este modelo destaca la figura de Robert Sternberg que desarrolló la “Teoría triárquica de la inteligencia” que establece que para que exista superdotación no tienen que aparecer

necesariamente en igual medida los tres tipos de inteligencia que él diferencia (Torrego, 2011).

Esta teoría establece la interacción de tres tipos de inteligencia: destacarían con sus componentes en inteligencia componencial-analítica entendida como la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y eficacia en la resolución de problemas; por su gran capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas en experiencial-creativa definida por como la capacidad de afrontar tareas y situaciones desconocidas, para lo que el individuo debe ser capaz de diferenciar la información relevante de la irrelevante, combinar la información ya seleccionada de modo creativo y compararla selectivamente; y por buscar equilibrio entre, adaptación, selección y configuración del ambiente en contextual consistente en la capacidad de adaptación consciente, transformación y selección de un ambiente adecuado a las habilidades de la persona. (Hume, p.13-14) (Ver Figura 2).

FIGURA 2: Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, 1986



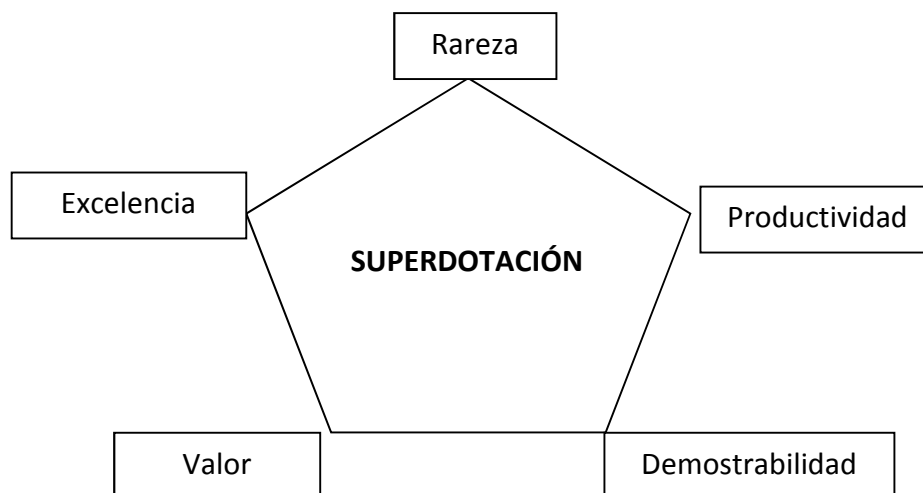
Recogido en Peña del Agua, A. M. (2004). *“Las teorías de la inteligencia y la superdotación”*. Aula Abierta, 84, p.32.

Sánchez-López (2006, p.18-20) señala que éste también desarrolló la *“Teoría implícita pentagonal”* (1997) que defiende que para considerar a un sujeto como superdotado,

éste necesita reunir, al menos, cinco condiciones: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.

- Excelencia: Desde este criterio se establece que el individuo es superior en alguna dimensión o dimensiones en relación a sus compañeros/as.
- Rareza: Para que el sujeto sea considerado como superdotado tiene que poseer un alto nivel de un atributo o rareza excepcional respecto a sus compañeros/as.
- Productividad: Es necesario que el sujeto muestre un potencial productivo en algún dominio específico.
- Demostrabilidad: La superdotación de un sujeto tiene que ser demostrada mediante pruebas que lo atestigüen.
- Valor: La persona debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión estimada social e individualmente (Ver Figura 3).

FIGURA 3: Modelo pentagonal de Sternberg, 1997.

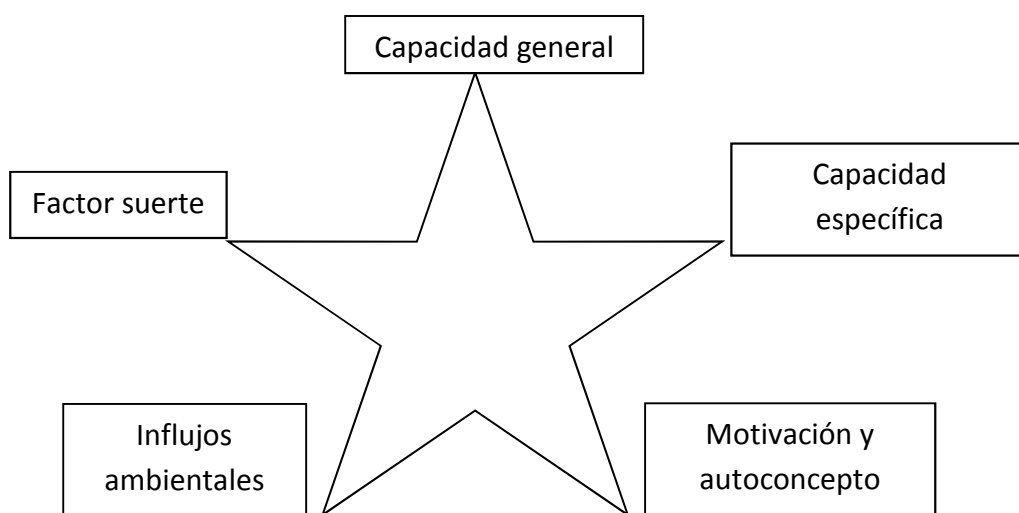


Recogido en López- Escribano, C. (2008). *“Marco conceptual de las altas capacidades”*. Universidad Complutense de Madrid.

1.3.4. Modelos socioculturales (Tannenbaum/Mönks) (Véase anexo V)

Los autores de este modelo destacan la importancia a factores externos o contextos concretos y culturales en los que se desenvuelve el sujeto como condicionantes (favorables o desfavorables) para el desarrollo de una persona con altas capacidades (Arocas et al., 2009, p.15-16). Este modelo recoge cuatro elementos que integran las características principales de las altas capacidades: habilidad intelectual general, personalidad y estilos intelectuales, conocimiento de un dominio y habilidad en el manejo de información y el ambiente. Además, incluyen aportaciones de otros modelos introduciendo en el constructo aspectos relativos a la historia, la sociedad y la cultura. Dos son los autores más representativos de este modelo: Tannenbaum y Mönks (Torrego, 2001). Tannenbaum propone una definición psicosocial de superdotación (1986) producto de la sobreposición de cinco factores: capacidad general, capacidad específica, motivación y autoconcepto, influjos ambientales y el factor suerte (Arocas et al., 2009, p.17-18) (Ver Figura 4).

FIGURA 4. Modelo sociocultural de Tannenbaum, 1986.

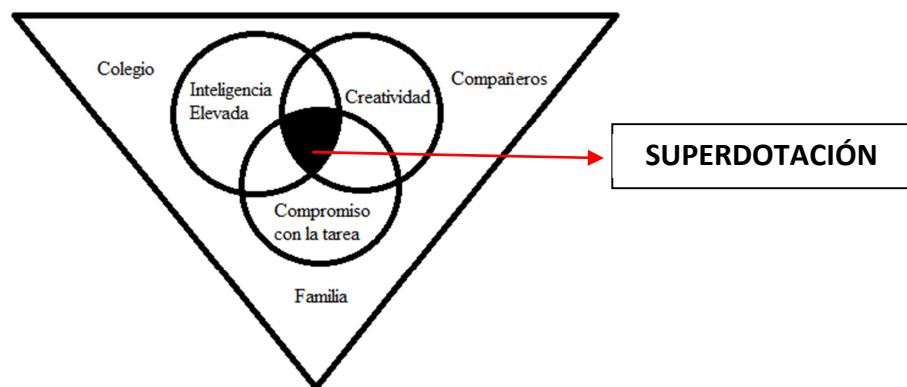


Recogido en Albes et al, (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Departamento de educación, política lingüística y cultura, p.15.

El trabajo de Mönks et al (1992), por el contrario, modifica y amplía el modelo de "los tres anillos" de Renzulli. Según estos, la definición de Renzulli describe los elementos

para la identificación de la superdotación y el tipo de ayuda que necesitan éstos sujetos, pero no tiene en consideración la naturaleza del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo. Mönks añade que los factores psicosociales (familia, escuela y compañeros) condicionan cada uno de los elementos de la teoría de “los tres anillos”. (Sánchez-López, 2006, p.15-16) (Ver Figura 6).

FIGURA 6. Modelo sociocultural de Mönks, 1992



Recogido en Albes et al, (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Departamento de educación, política lingüística y cultura, p.16.

2. PROCESO DE DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

2.1. Panorama normativo actual

Como señalan Albes et al (2013), la atención educativa al alumnado con altas capacidades es un tema reciente en nuestro país. En la legislación educativa, se aprecia una evolución del término *altas capacidades*, con una consideración cada vez más precisa de este alumnado y con unas pautas cada vez más específicas para su detección y respuesta educativa. A lo largo de estos últimos años, la legislación relativa a la educación de los más capaces recoge la necesidad de prestar una respuesta educativa diferenciada al alumnado con altas capacidades intelectuales (Jiménez, Artiles, Ramírez, y Álvarez, 2006). Se contempla tanto en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990) de 3 de octubre, como en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de diciembre (LOCE, 10/2002), así como en las posteriores Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2/2006) y la más reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013) de 9 de diciembre.

En lo que respecta a la LOMCE (2013), cabe destacar que revisa y modifica los puntos 57 y 58 (artículos 71 y 76 respectivamente) correspondientes a la ley que le precede, LOE (2006). Establece que:

- Artículo 71.1 *“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social”* (LOMCE, 2013, p.97895).
- Artículo 71.2 *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una*

atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, 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” (LOMCE, 2013, p.97896).

- Artículo 76. *“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” (LOMCE, 2013, p.97896).*

Cabe destacar también que el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, de Ordenación de la Educación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, en mención al alumnado con superdotación establece en el apartado 14.4 que:

“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Además, deberán adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal según el procedimiento y en los términos que determinen las Administraciones educativas, se flexibilizará en los términos que determine la normativa vigente; dicha flexibilización podrá incluir tanto la impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de cursos superiores como la ampliación de contenidos y competencias del curso corriente, así como otras medidas. Se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje” (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, 2014, p.19359).

Además, algunas Comunidades Autónomas han venido desarrollando normativas con objeto de regular los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de las altas capacidades. En el caso de la Comunidad Foral de Navarra, tal y como describen Martínez y Ollo (2009), se venía aplicando la legislación estatal hasta la publicación de la Orden Foral 93/2008 de 13 de junio. Esta norma regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra en relación con el alumnado con altas capacidades. Esta normativa establece lo siguiente:

- Artículo 1 “Objeto”: *Esta Orden pretende regular las medidas educativas de atención a la diversidad incluyendo al alumnado con altas capacidades intelectuales como parte de esta diversidad.* (Martínez y Ollo, 2009, p.5).
- Artículo 4 “Escolarización”: Apartado 2: *“Para adecuar la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y prever los recursos humanos y materiales necesarios para su escolarización, será preciso realizar la evaluación psicopedagógica y, en su caso, emitir el correspondiente informe de modalidad de escolarización y/ petición de recursos”.* Apartado 4: *“Las decisiones que se adopten a lo largo de la escolarización serán objeto de revisión, pudiendo modificarse de acuerdo a la evaluación del profesorado y los informes psicopedagógicos, en función de la evolución del propio alumno o alumna”.* (Orden Foral 93/2008 de 13 de junio, 2008, p.6-7).
- Artículo 9: Señala expresamente que el *“Plan de Atención a la Diversidad”* que se ha de elaborar en los centros escolares deberá contemplar, entre otros, los *“criterios y procedimientos para la detección y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo”* (punto 2) y *“la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de problemas de aprendizaje, discapacidad o trastorno grave de conducta, altas capacidades o incorporación tardía o por requerir de un programa específico para adquirir la lengua de acogida, o superar las carencias sobre las competencias básicas”* (punto 4). (Orden Foral 93/2008 de 13 de junio, 2008, p.8-9).

- Capítulo IV “Alumnado con altas capacidades”: *Establece en su articulado la definición, los criterios de escolarización, la identificación y evaluación de las necesidades de este alumnado, las medidas ordinarias y extraordinarias disponibles y los procedimientos para aplicarlas y registrarlas.* (Martínez y Ollo, 2009, p.6).
- Artículo 18: *“Identificación y evaluación de las necesidades del alumnado con altas capacidades”*: *Establece que la detección de las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales será realizada por el profesorado en el proceso de evaluación y seguimiento del alumnado y el tutor o tutora deberá ponerlo en conocimiento del padre, madre o representante legal, del equipo directivo y del orientador u orientadora del centro educativo. El alumnado detectado será objeto de la correspondiente Evaluación Psicopedagógica que identificará, en su caso, las necesidades específicas. La realización de la evaluación psicopedagógica contará con la conformidad del padre, madre o representante legal y recogerá los siguientes datos:* (Orden Foral 93/2008 de 13 de junio, 2008, p.17).
 - Información del alumno o alumna: *“Condiciones del alumno o alumna en relación con las capacidades que desarrollan el currículo, reflejando los posibles desequilibrios entre las capacidades intelectuales y el desarrollo afectivo y social”*.
 - Contexto escolar: *“Las interacciones que el alumno o alumna establece con sus compañeros o compañeras y profesorado”*.
 - Contexto familiar: *“Recursos y apoyo familiar”*.
 - Contexto social: *“Los recursos sociales y culturales que puedan contribuir a dar una respuesta complementaria para su desarrollo”*.
 - *“Síntesis del estudio psicopedagógico que determine el nivel de desarrollo, el estilo de aprendizaje y de competencias básicas”*.
 - *“La evaluación psicopedagógica será realizada por el orientador u orientadora del centro pudiendo solicitar el asesoramiento del Módulo de Altas Capacidades del CREENA”*.
 - *Todos los datos de la evaluación psicopedagógica se recogerán en un informe que incluirá los siguientes apartados:*

- *Síntesis de la evaluación psicopedagógica: “Donde se definirán las altas capacidades del alumno o alumna y se concretará las necesidades educativas derivadas de ellas”.*

En cuanto a la normativa a nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 1990 impulsó el desarrollo de la escuela inclusiva para todos/as y a partir de entonces, a través de conferencias ha promovido el compromiso de ofrecer una escuela inclusiva de calidad para todos/as. En referencia a esto, tanto la UNESCO como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) establecieron una serie de consideraciones en referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales tales como (Zúñiga-Rodríguez, 2012, p.6):

- *“Reformar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada”.*
- *“Fortalecer el Sistema Educativo para que la planificación incluya todos los sectores de la población, diseñando estrategias de ampliación de la cobertura”.*
- *“Adecuar las estructuras administrativas de la educación para el logro de la coordinación intersectorial e institucional”.*
- *“Transformar progresivamente los servicios en educación especial como apoyo a la educación básica”.*
- *“Desarrollar políticas que garanticen la integración gradual al sistema regular de los alumnos con necesidades educativas especiales”.*
- *“Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con necesidades educativas especiales”.*
- *“Capacitar y procurar la formación del magisterio para lograr la atención educativa a la diversidad”.*

Además, en 1994 el Consejo de Europa hizo pública la Recomendación 1248 sobre la Educación de los Alumnos Superdotados (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa), en la que establecía que:

- *“La Asamblea confirma que la educación es un derecho fundamental del ser humano y que debe, en la medida de lo posible, ser apropiada a cada individuo”.*
- *“Si, por razones prácticas, son necesarios sistemas de enseñanza que resulten satisfactorios para la mayoría de los niños/as, siempre habrá que tener en cuenta a aquellos colectivos de niños/as con necesidades particulares para los cuales habrán de tomarse disposiciones especiales. El caso de los niños/as superdotados/as es uno de ellos”.*
- *“Los/as niños/as superdotados/as deberán poder beneficiarse de condiciones de enseñanza apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades, en su propio interés y en el de la sociedad. Ningún país puede permitirse desperdiciar talentos y sería desperdiciar estos recursos humanos si no se descubren a tiempo los potenciales intelectuales u otros. Serán necesarios para ellos los instrumentos adecuados”.*
- *“La aportación de una educación especial para ellos no deberá en ningún modo privilegiar a un grupo de alumnos/as en detrimento de otros/as”.*
- En consecuencia, la Asamblea recomienda que el comité de los ministros pida a las autoridades competentes de los Estados firmantes de la Convención Cultural Europea que tenga en cuenta las siguientes consideraciones en sus respectivas políticas de educación:
 - *“La legislación deberá reconocer y respetar las diferencias individuales. Los niños/as superdotados/as, al igual que los demás niños/as, necesitan condiciones de enseñanza adaptada que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades”.*
 - *“La investigación fundamental sobre las nociones de “don” y de “talento” y la aplicada para mejorar los procedimientos de detección, deberán desarrollarse paralelamente. La investigación sobre los “mecanismos de éxito” podrá ayudar a combatir el fracaso escolar”.*
 - *“Atendiendo a los programas de formación continua de los profesores, se deberán prever estrategias de identificación de niños/as con altas capacidades o con talento especial. Todos aquellos que tengan relación*

con ellos deberán disponer de información adecuada acerca de los niños/as superdotados/as”.

- *“Las disposiciones en favor de los niños/as superdotados/as en una materia dada, deberán ponerse en marcha, preferentemente, en el seno del sistema escolar ordinario a partir del nivel preescolar. Los programas flexibles, el incremento de las posibilidades de movilidad, el material suplementario de enriquecimiento, las ayudas de tipo audiovisual y un estilo de enseñanza adaptado a la pedagogía de proyectos serán medios y técnicas adecuados que permitirán favorecer el desarrollo de todos los niños/as, ya sean o no superdotados/as, e identificar las necesidades especiales lo antes posible”.*
- *“Se deberá dotar al sistema escolar normal de la suficiente flexibilidad para dar respuesta a las necesidades de aquellos que obtienen resultados excepcionales o de alumno/as talentosos”.*
- *“Toda disposición especial a favor de los alumnos/as superdotados/as, o talentosos deberá ser tomada con discernimiento, para evitar el riesgo a etiquetar a estos alumnos/as, con las consecuencias negativas que ellos comporta para la sociedad”.*

En consecuencia, se puede decir que el sistema legislativo estatal, el foral y el internacional han ido avanzando tímidamente para llegar al reconocimiento y tratamiento de los niños/as con altas capacidades. A nivel estatal, fue la LOGSE (1990) la pionera en incorporar el término de “necesidades educativas especiales” en una ley educativa. Pero fue a partir del año 1995 cuando se produjo un cambio significativo ya que, por primera vez en una ley se mencionó al alumnado superdotado (Real Decreto 696/1995 de 28 de abril). Fue a partir de este momento cuando se inició la valoración de este tipo de alumnos/as y se comenzó a dar una respuesta educativa específica basada en la flexibilización (Castro, Álvarez, Campo, Torres, López, 2011). Años después, la LOCE (2002) reconocía la educación de los alumnos/as superdotados como alumnos de necesidades educativas específicas. En 2006 la LOE (2006) hablaba de “*alumnado con necesidad de apoyo educativo*” y afirmaba la necesidad de adoptar las

medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales valorando de forma temprana sus necesidades.

Actualmente, la LOMCE (2013) mantiene lo formulado por la LOE y añade que hay que emplear las medidas necesarias que permitan al alumnado “*desarrollar al máximo sus capacidades*”. Asimismo, en la Comunidad Foral de Navarra, en ausencia de normativa propia, se aplicó la legislación estatal hasta la publicación de la Orden Foral 93/2008 que reguló la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil, primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. Finalmente, a nivel internacional, la UNESCO en 1990 impulsó el desarrollo de la escuela inclusiva para todos/as. En la misma línea se pronunció la cuarta disposición sobre la Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, relativa a la educación de los alumnos superdotados. En ella se reseñó la necesidad de reconocer las necesidades especiales lo más pronto posible y la necesidad de que la educación especial para estos niños/a fuera realizada a partir del nivel de preescolar (Benito y Moro, 2000).

2.2. Detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales.

La Evaluación Psicopedagógica

En los últimos años, las administraciones educativas han reconocido las diferencias de alumnado con altas capacidades desde distintos planteamientos filosóficos, psicológicos y/o educativos: como *alumnado de educación especial*, como *alumnado con necesidades educativas especiales* o, en la actualidad, como *alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo* (Albes et al., 2013). Las evidentes características diferenciales de este alumnado exigen que la escuela y el resto de la comunidad educativa contemplen de manera explícita el abordaje de las altas capacidades (Albes et al., 2013). Para ello es necesario que se detecten de una manera lo más temprana posible.

La detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales es necesaria para conocer el perfil del niño/a: ya sea para identificar los recursos intelectuales de los que dispone, su estilo de aprendizaje, o los intereses que tiene; o

para responder lo más adecuada y tempranamente a sus necesidades, desarrollar su potencial y sus competencias, proporcionar el máximo acceso al aprendizaje, favorecer su desarrollo emocional, identificar las barreras para el aprendizaje y la participación; o facilitar la evolución natural que posibilite una vida más feliz en la comunidad (Albes et al, 2013). El proceso a seguir debe de tener una concepción multidimensional, que permita considerar al alumno/a en su globalidad teniendo en cuenta que no tiene por qué tener un alto rendimiento en todas las dimensiones. Una concepción cuantitativa (test y pruebas estandarizadas, calificaciones...) y cualitativa (informes y observaciones del profesorado y las familias, autoinformes...). Una concepción contextualizada que recoja todos los aspectos y entornos del niño/a (social, familiar, educativo), concebida como un proceso normalizado con el fin de detectar las variables que pueden dificultar o beneficiar la satisfacción de sus necesidades. (Albes et al, 2013).

Hay que tener en cuenta que la detección del alumnado con altas capacidades no debe de ser una tarea que se realice de forma puntual en un momento concreto, o con datos aportados por test o pruebas psicométricas. Debe de ser un proceso en el que se utilicen y apliquen herramientas y estrategias diversificadas, que atiendan al desarrollo social, emocional y creativo del niño/a. Un proceso en el que participen todos los miembros de la comunidad educativa y familiar (Albes et al, 2013). Las tareas de estos agentes de la detección son los siguientes (Artiles et al, 2002):

- La familia es uno de los primeros agentes en percatarse de la superdotación tras observaciones realizadas que concuerdan con las características de este tipo de alumnado por parte de varios miembros de la misma (normalmente del padre y la madre). Cabe destacar que, el juicio de los familiares tiene gran importancia en la detección y evaluación de este alumnado ya que pueden aportar información muy valiosa en este proceso de detección y valoración al ser los que mejor conocen las características de sus hijos e hijas.
- El profesorado junto con la familia es quien mejor conoce al niño/a. Éste puede detectar las altas capacidades tras una observación exhaustiva y continua de las características diferenciales del alumno/a sirviéndose de registros, que se realizará tanto de sus comportamientos como de sus producciones (orales y escritas, dibujos, tareas diversas...)(Artiles et al, 2002).

- La información aportada por los iguales a través de cuestionarios, sociogramas... puede ser muy importante, e incluso, el mismo niño/a dependiendo de su edad puede ser consciente de sus características diferenciales y ayudar a participar e implicarse al máximo en el proceso. (Artiles et al, 2002).

Una vez exista cierta sospecha de la posible alta capacidad, es necesario que el profesorado realice una evaluación inicial al comienzo del curso escolar. La información que se sustraiga de ella ayudará a organizar una respuesta educativa ajustada a las necesidades específicas del niño/a y cada profesional desde su perfil y competencia aportará su saber pedagógico al proceso de enseñanza aprendizaje de este tipo de alumnado y juntos decidirán qué tipo de medidas ponen en marcha para atender a estos alumnos/as. (Albes et al, 2013). El profesorado contará con la información de la familia, informes de otros profesionales aportados por las familias, cuestionarios de identificación...y con la ayuda de los profesionales de la propia escuela y de los servicios de apoyo (Albes et al, 2013).

Cabe destacar también que la formación del profesorado, de los equipos psicopedagógicos y las familias ha de estar en consonancia con el modelo de detección, identificación e intervención que se haya elegido para el contexto de que se trate. Por ello, esta formación ha de compartir necesariamente contenidos comunes con la proporcionada a los equipos psicopedagógicos y con las orientaciones formativas dispensadas a las familias. La eficacia en la identificación de estos alumnos/as e intervención sobre ellos/as y, por lo tanto, de la mejora en su atención educativa, es directamente proporcional al grado de formación de las personas que intervienen en la realización de estas tareas. Así pues se considera fundamental la formación de los equipos psicopedagógicos, de los docentes y de las familias. (Artiles-Hernández, 2004).

Si conforme avanza el curso escolar, el profesorado se percata de que un alumno/a destaca significativamente por encima de sus compañeros por su habilidad, capacidad, rendimiento y/o creatividad es necesario que avise al servicio de apoyo educativo para

poder analizar la situación, iniciar una Evaluación Psicopedagógica y en su caso, intervenir con medidas complementarias. La petición de la prueba se realizará a través del tutor/a y únicamente se llevará a cabo si hay permiso por parte de la familia, y si fuera necesario, del propio alumno/a (Albes et al, 2013).

La Evaluación Psicopedagógica es un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje educativas de determinados alumnos/as que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades (Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2008, p.106). La persona responsable de realizarla es un profesor especializado en Psicología o Pedagogía del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación correspondiente (Comes, et al, 2008). Pero sin olvidar que también participarán en ella la familia, el profesorado, los compañeros/as, e incluso, el propio alumno/a, y cada uno, desde su perfil, realizará su evaluación con los instrumentos adecuados (cuestionarios, escalas, pruebas psicopedagógicas...) y aportará la información recogida al proceso evaluador.

Se puede llevar a cabo en cualquier momento de la escolarización del alumno/a, pero tiene prioridad al inicio de la misma cuando se detectan las necesidades educativas especiales de este tipo de alumnado (Comes et al, 2008). Lo que se pretende es lograr una identificación temprana de las altas capacidades para garantizar a estos niños/as un correcto desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades, para poder intervenir de la manera más temprana posible desde el ámbito familiar, escolar y social y dar respuesta educativa a sus necesidades. Desde el punto de vista de la educación inclusiva, es importante tener en cuenta que las personas con altas capacidades forman un grupo muy heterogéneo, con tanta diversidad como la existente entre el resto de la población (Albes et al., 2013). Así pues, es necesario suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación ofreciendo a estos alumnos/as oportunidades educativas para que se desarrolle su potencial y talento, así como posibilitar su

participación para su desarrollo social y emocional (Torres, 2010). Por tanto, es necesario identificar y valorar adecuadamente estas necesidades para reorganizar la respuesta educativa que hay que proporcionar debiendo de ser planificada, desarrollada y evaluada con rigor y que tiene que reflejarse en el documento básico del centro: El Proyecto Educativo y Curricular del Centro (Artiles et al., 2002).

Las medidas de respuesta educativa han de ser planificadas, desarrolladas y evaluadas con rigor y que tienen que reflejarse en los documentos básicos del centro: el Proyecto Educativo y Curricular del Centro (Artiles et al, 2002). Estas medidas educativas que se llevan a cabo pueden ser ordinarias y extraordinarias (Albes et al., 2013, p.54):

- Las medidas ordinarias tienen que ser previas a las extraordinarias y garantizar el desarrollo equilibrado del estudiante, fundamentalmente en todo lo referente a las capacidades y competencias recogidas en los objetivos generales de cada área y etapa. Implican profundizar o complementar el currículo ordinario, agregándole mayores matizaciones o nuevos planteamientos en relación con ciertos contenidos, mediante alguna unidad didáctica nueva o con la propuesta de actividades más compleja. Además, existe la opción de la aceleración escolar o flexibilización, que se propone cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el alumno/a de Educación Infantil tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso en el que se escolariza y se prevé que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización. Se adelanta así el curso que por su edad cronológica le correspondería para el inicio de la Educación Primaria. Es importante que la decisión se tome junto con la familia.
- Dentro de las medidas extraordinarias se encuentran las Adaptaciones Curriculares de Ampliación que se llevan a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el niño/a tiene un rendimiento excepcional en un número definido de áreas o un rendimiento global excepcional y continuado. Será considerada como una adaptación curricular individual significativa; y de Enriquecimiento Curricular que trata de personalizar la enseñanza adaptando el programa a las características específicas del alumnado. De esta manera, el niño/a amplía, profundiza o investiga a través de

estrategias y tareas diseñadas para ello, y con el asesoramiento y supervisión del tutor/a sobre temas relacionados con aquellas aptitudes en que sobresale su capacidad. Con esta medida el alumno/a puede permanecer ubicado en el aula ordinaria, desarrollando un currículo adaptado a sus necesidades educativas, a la vez que comparte aula, juegos, actividades y/o experiencias educativas con su grupo de iguales Otra variante es la que posibilita que el alumno/a desarrolle algún aspecto de un área o proyecto de trabajo en un curso diferente al que corresponde a su edad cronológica. Para desarrollar esta estrategia es muy facilitador que el centro trabaje con agrupamientos heterogéneos y flexibles.

Ambas pueden agregar objetivos, contenidos, actividades, alterar metodologías, temporalizaciones y secuenciaciones, así como ajustar criterios de evaluación. Todo esto hace que gracias al trabajo que se realiza con ellos, a los recursos didácticos y la riqueza de las metas proyectadas se llegue a conseguir un entramado curricular enriquecido e innovador (Albes et al, 2013). Finalmente, es importante llevar a cabo un seguimiento que servirá para introducir cambios, mejoras en el proceso, analizar estrategias y coordinar diferentes formas de intervención (Albes et al, 2013) y la evaluación servirá para obtener datos sobre la evolución del alumnado, la validez de las medidas adoptadas, el proceso seguido...; en definitiva, será de gran utilidad para valorar todos los aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje y mejorar los más deficitarios (Albes et al, 2013).

2.3. Características del alumnado con altas capacidades intelectuales: ámbito escolar, cognitivo y emocional

El alumnado con altas capacidades presenta diferentes tipos de perfiles, no podemos olvidar que se trata de una población muy heterogénea y que no solamente destacan según su alto cociente intelectual, sino que también existe una relación muy significativa entre creatividad, inteligencia, implicación en la tarea... que puede ir variando según la persona y las interacciones que resulten de su contexto social, familiar y cultural. (Albes et al., 2013). Diversos autores han intentado sintetizar las características fundamentales que presentan estos niños/as con el fin de unificar criterios y poder servir de base en la intervención psicoeducativa y dotar a los padres de orientaciones precisas (Feenstra, 2004). Se puede hablar una serie de características comunes en referencia a su configuración cognitiva y características derivadas de su desarrollo personal, social y emocional (Feenstra, 2004).

- Características derivadas de su *configuración cognitiva*: La principal característica de estos alumnos/as es su alta capacidad intelectual. Algunos autores (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998 y López-Escribano, 2000 y el CREENA, 2012) han destacado que estas personas presentan diferencias cognitivas cuantitativas y cualitativas en relación a las personas de su misma edad y condición despuntando por su:
 - o Desarrollo temprano del lenguaje: presentan un desarrollo madurativo precoz y alto en habilidades lingüísticas y madurativas. Utilizan expresiones, vocabulario y recursos lingüísticos inusuales para su edad.
 - o Habilidad temprana para comprender y utilizar sistemas o símbolos abstractos: El niño/a de alta capacidad intelectual muestra gran facilidad para aprender sistemas con elementos abstractos (matemáticas, ciencias, etc.) de manera precoz; presentan mayor facilidad y flexibilidad para interrelacionar y conectar conceptos y poseen la excepcionalidad de pensamiento, esto es, necesitan un estímulo mental constante.

- En pruebas de individuales de inteligencia obtienen puntuaciones significativamente por encima de la media (por encima de dos desviaciones típicas).
 - Son más rápidos procesando la información, aprenden antes, tienen una atención y memoria más amplia y poseen mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos tales como la escritura, la lectura, el cálculo...
 - Gran poder de concentración y bajo cansancio intelectual. Tienen un alto poder de concentración y habilidad para trabajar en un mismo problema por un considerable periodo de tiempo. Necesitan indagar y analizar los contenidos en profundidad.
 - Construyen esquemas complejos y organizados de conocimiento, muestran más eficacia en el empleo de procesos metacognitivos.
 - Son originales y creativos en sus planteamientos y producciones. Abordan los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista aportando gran fluidez de ideas y originalidad en las soluciones.
 - Preferencia por el trabajo independiente. El niño superdotado intelectualmente tiene una propensión natural a trabajar solo. Esta característica refleja el placer en la construcción de esquemas internos para resolver problemas, más que una tendencia antisocial.
- Características derivadas de su *desarrollo personal y social*: Los alumnos/as con superdotación en su desarrollo social y personal presentan características más diversas entre sí que las características cognitivas (Albes et al., 2013). Las características más comunes de estos niños/as destacan las siguientes:
- Son autocríticos y perfeccionistas: tienen poca tolerancia a sus errores y a los de los demás, se imponen metas muy altas, y se responsabilizan de sus éxitos y sus fracasos.
 - Tienen motivación intrínseca, alto grado de compromiso con la tarea y esfuerzo personal.

- Gozan de un desarrollo moral muy alto: se preocupan por temas trascendentales, pueden ser intolerantes y rechazan injusticias y contradicciones de la sociedad.
 - En su actitud académica pueden no demostrar sus capacidades para evitar el rechazo de sus compañeros (generalmente las mujeres y en la adolescencia), o pueden tener bajo rendimiento académico por desmotivación llegando incluso, al fracaso escolar.
 - Pueden presentar disincronía entre sus capacidades en desarrollo: son personas que puede que su desarrollo afectivo o motor no vaya desarrollándose de igual modo que el intelectual dando lugar a desequilibrios en los ritmos de desarrollo de diferentes áreas.
 - Llegan a manifestar, en ocasiones, problemas de conducta: negativismo, inconformidad, conductas retadoras...
- Características *emocionales*: Son muchos los autores que también han hecho énfasis en el desarrollo emocional, tales como Gardner que en su "*Teoría de las Inteligencias Múltiples*" ya hacía referencia cuando mencionaba que la inteligencia intrapersonal e interpersonal son condiciones necesarias para el acceso a la propia vida emocional, para poder discriminar las emociones y para poder orientar la propia conducta (Gardner, 1983); o Dabrowski (1977) que atribuye un papel importante a las emociones para el desarrollo de la personalidad (llegando a considerarlas más importantes que la inteligencia). Así pues, es necesario tener en cuenta y tratar el aspecto emocional de los alumnos/as con altas capacidades de igual manera que se trabaja el ámbito cognitivo o social. Las características emocionales más relevantes de estos alumnos/as son estas (Albes et al., 2013):
- Desarrollo moral y sentido de la justicia desde pequeños con opiniones y valores propios.
 - Independencia de creencias y opiniones ante las predominantes.
 - Intensidad emocional (una de las más definitorias de las altas capacidades): empatía, preocupación elevada, miedos, sentimientos de inferioridad...

- Intensidad sensorial: placer/displacer ante los sonidos, sabores, texturas, olores...
- Posibilidad de manifestar estados de inquietud, impaciencia, ansiedad, tics...

Las herramientas que se utilicen para medir estas características deberán ser lo más adecuados posibles en cada momento, teniendo en cuenta que no existe un único instrumento válido sino que existen diversos que nos servirán para recopilar información complementaria; y será el orientador u orientadora quien, en cada caso, decidirá sobre las mismas. En las tablas que se presentan a continuación (tablas 1 a 6) quedan recogidas las principales herramientas o instrumentos de evaluación que se pueden utilizar para la población escolar para medir las características mencionadas.

Tabla 2. Herramientas para la evaluación de la inteligencia (Barrera, Durán, González y Reina, 2010, p.42-47)

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN	ÁMBITO	TIEMPO
ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS-REVISADA. WISC-R D. Wechsler	Diagnóstico clínico de la Inteligencia. Versión revisada, modificada y actualizada del WISC.	Individual	De 6 a 16 años	1 hora y 30 minutos aprox.
ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER PARA NIÑOS WISC-IV D. Wechsler	Versión actualizada y renovada de las escalas de Wechsler para niños (WIS C, WIS C-R y WIS C-III). Ofrece información sobre la capacidad intelectual general del niño o niña (CI Total) y sobre su funcionamiento en las principales áreas específicas de la inteligencia: - Compresión verbal - Razonamiento perceptivo - Memoria de - Trabajo	Individual	De 4 a 6 años y medio	50 minutos aprox.

	- Velocidad de procesamiento			
<p>ESCALA DE INTELIGENCIA PARA PREESCOLAR Y PRIMARIA. WIPPSI</p> <p>D. Wechsler</p>	<p>Está constituido por seis pruebas verbales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información - Vocabulario - Aritmética - Semejanzas - Comprensión - Memoria de frases <p>Cinco manipulativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa de los animales - Figuras incompletas - Laberintos - Dibujo geométrico - Cubos 	Individual	De 6 años 0 meses a 16 años 11 meses	1 Hora y 50 minutos
<p>TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN</p> <p>J.C. Raven</p>	<p>Contiene 60 elementos bastante bien ordenados según dificultad y sensibles a los procesos evolutivos de la inteligencia.</p>	Individual y Colectiva	Niños y niñas, adolescentes y adultos	Entre 40 y 90 minutos (según escala y forma de aplicación)
<p>FACTOR "G" DE CATTELL</p> <p>R.B. Cattell y A.K.S. Cattell</p>	<p>Esta prueba está diseñada como un "test libre de influencias culturales" que permite obtener una medida del factor "g". Consta de 8 pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustitución - Clasificación - Laberintos - Identificación - Órdenes - Adivinanzas - Errores - Semejanzas 	Individual y Colectiva	De 4 a 8 años; adultos con deficiencia mental Variable	40 minutos aprox.
<p>FACTOR "G" DE CATTELL (Escala 2 y 3)</p> <p>R.B. Cattell y A.K.S. Cattell</p>	<p>Ambas escalas fueron elaboradas con elementos que eliminan en el mayor grado posible las influencias culturales. Cada una contiene cuatro pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Series - Clasificación - Matrices - Condiciones 	Colectiva	<ul style="list-style-type: none"> -Escala 2: a partir de 8 años. -Escala 3: a partir de 15 años 	12 minutos y medio para cada escala aprox.
<p>ESCALAS MCCARTHY DE APTITUDES Y</p>	<p>Las escalas McCarthy permiten evaluar mediante una amplia serie de tareas de</p>			

<p>PSICOMOTRICIDAD PARA NIÑOS MSCA</p> <p>D. McCarthy</p>	<p>carácter lúdico aspectos cognitivos y psicomotores del desarrollo del niño o niña. Además de un índice general cognitivo (GCI). Se estructura en 5 escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbal - Perceptivo-manipulativa - Cuantitativa - Memoria - Motricidad 	Individual	Desde 2 años y medio hasta 8 años y medio	1 hora aprox.
<p>BATERIA DE EVALUACIÓN DE KAUFMAN PARA NIÑOS K-ABC</p> <p>A. S. Kaufman y N.L. Kaufman</p>	<p>Conciben la inteligencia como la habilidad para resolver problemas mediante procesos mentales de carácter simultáneo y secuencial. El KABC se estructura en 3 escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento simultáneo - Procesamiento Secuencial -Conocimientos 	Individual	Desde 2 años y medio hasta 12 años y medio	Entre 35 y 85 minutos
<p>TEST BREVE DE INTELIGENCIA DE KAUFMAN K-BIT</p> <p>A.S. Kaufman y N.L. Kaufman</p>	<p>Permite la apreciación de la inteligencia cristalizada y fluida así como la obtención de un CI Compuesto. Mide las funciones cognitivas a través de dos tests:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbal - No verbal 	Individual	Desde 4 a 90 años	Entre 15 y 30 minutos
<p>TEST DE INTELIGENCIA GENERAL DE DOMINÓSTIG (Niveles 1 y 2)</p> <p>Departamento I+D de TEA Ediciones</p>	<p>Presentan problemas no verbales que evalúan la capacidad de bstracción y la comprensión de relaciones, y permiten la medida del factor «g».</p>	Colectiva	<p>-Nivel 1: De 10 años hasta Adultos</p> <p>-Nivel 2: De 14 años hasta adultos</p>	<p>-Nivel 1:15 minutos</p> <p>-Nivel 2: 30 minutos</p>
<p>NAIPES "G"</p> <p>N. García Nieto y C. Yuste</p>	<p>Es un test de Inteligencia general no verbal. Se presentan tres niveles: Elemental, Medio y Superior</p>	Colectiva	<p>-N.Elemental: de 10 a 12 años</p> <p>-N. Medio: de 13 a 16 años</p> <p>- N. Superior: a partir de 16 años</p>	25 minutos, para los 3 niveles
<p>TEST DE INTELIGENCIA NO</p>	<p>Medida del funcionamiento Intelectual mediante la</p>	Individual	De 5 años 0	

VERBAL TONI-2 L. Brown, R.J. Sherbenou y S.K. Johnsen	evaluación de la capacidad para resolver problemas abstractos de tipo gráfico, eliminando la influencia del lenguaje y de la habilidad motriz.		meses a 85 años 11 meses	15 minutos aprox.
ESCALAS BAYLEY DE DESARROLLO INFANTIL BSID N. Bayley	La prueba consta de tres escalas diferenciadas que contribuyen a evaluar el desarrollo del niño o niña en los primeros dos años y medio de vida: - Escala Mental - Escala de psicomotricidad - Comportamiento	Individual	Hasta los dos años y medio	45 minutos aprox.
ESCALA DE ALEXANDER W.P. Alexander	Esta escala aprecia la inteligencia práctica, la facilidad de adaptación a distintos ambientes y situaciones, y la habilidad en la ejecución. De gran utilidad para la evaluación de personas con dificultades verbales o desconocimiento del idioma. Puede aplicarse a sujetos con deficiencias auditivas	Individual	A partir de 7 años	De 35 a 40 minutos
ESCALA DE DESARROLLO PSICOMOTOR DE LA PRIMERA INFANCIA BRUNET-LE ZINE Denise Josse (revisión)	Evalúa las siguientes áreas: - Desarrollo Postural - Coordinación Óculo-Manual - Estudio del Lenguaje Comprensivo- Expresivo - Relaciones Sociales y Adaptación	Individual	Desde nacimiento hasta los 30 meses	Variable

Tabla 3. Herramientas para la evaluación de la creatividad (Barrera, Durán, González y Reina, 2010, p.48)

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN	ÁMBITO	TIEMPO
INTELIGENCIA CREATIVA CREA F. J. Corbalán, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina y R. M.	Esta prueba utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado.	Individual y creativa	Niños y niñas, adolescentes y adultos	Entre 10 y 20 minutos

Limíñana				
PRUEBA DE IMAGINACIÓN CREATIVA PIC T. Artola, I. Ancillo, J. Barraca, P. Mosteiro y J. Pina	La PIC ofrece una aproximación factorial a la medición de la creatividad. Se obtiene una medida de Creatividad gráfica y otra de Creatividad narrativa, y con éstas a su vez una puntuación global en creatividad.	Individual y colectiva	Niños y niñas de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.	40 minutos aproximadamente.

Tabla 4. Herramientas para la evaluación de variables socioafectivas (Barrera, Durán, González y Reina, 2010, p.49-50)

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN	ÁMBITO	TIEMPO
BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN BAS (1, 2 y 3) F. Silva y M ^a Carmen Martorell	A partir de su aplicación obtiene un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores: - Liderazgo - Jovialidad - Sensibilidad social - Respeto-autocontrol Tres escalas de aspectos perturbadores: - Agresividad-terquedad - Apatía-retraimiento - Ansiedad-timidez También se obtiene una apreciación global del grado de adaptación social.	Colectiva	-Bas 1 y 2: De 6 a 15 años -Bas 3: De 11 a 19 años	20 minutos aprox.
CUESTIONARIO FACTORIAL DE PERSONALIDAD ESPQ R. W. Coan y R. B. Cattell	Evalúa algunas dimensiones de la personalidad establecidas mediante investigación factorial que han demostrado tener valor general como estructura psicológicamente significativa dentro de la personalidad. El cuestionario comprende dos partes.	Colectiva	40 minutos cada parte (A1 y A2)	De 6 a 8 años
CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS CPQ	Evaluación de 14 dimensiones primarias de la personalidad a través de un cuestionario de 140 elementos.	Colectiva	Entre 8 y 12 años	2 sesiones de 40 minutos

R. B. Porter y R. B. Cattell				cada una
<p>GUÍA PORTAGE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR</p> <p>S. Bluma, M. Sherer, A. Frohman y J. Hilliard</p>	<p>La guía Portage de Educación Preescolar evalúa el comportamiento del niño o niña. El fichero ayuda a evaluar las conductas que el niño o niña ejecuta, identifica las que está aprendiendo y proporciona la técnica para enseñar cada objetivo.</p> <p>Los objetivos se basan en patrones de crecimiento y desarrollo. Áreas que evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimulación del bebé - Socialización - Lenguaje - Autoayuda - Cognición - Desarrollo Motriz 	Individual	Desde nacimiento Hasta los 6 años	Variable

Tabla 5. Herramientas para la evaluación del potencial de aprendizaje (Barrera, Durán, González y Reina, 2010, p.55)

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN	ÁMBITO	TIEMPO
<p>EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE EPA-2</p> <p>R. Fernández Ballesteros, M. D. Calero, J. M. Campillonch y J. Belchi</p>	<p>Mide la modificabilidad de un sujeto que es sometido a un entrenamiento intelectual. La prueba se basa en el estudio de la ganancia de puntuaciones que obtienen los sujetos en un test tras haber sido entrenados.</p>	Individual	A partir de 10 años	

Tabla 6. Herramientas para la evaluación de las aptitudes (Barrera, Durán, González y Reina, 2010, p.51-55)

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN	ÁMBITO	TIEMPO
<p>TEST DE TALENTO MUSICAL DE SEASHORE</p> <p>C. E. Seashore, J. C. Saetvit y D. Lewis</p>	<p>Evalúa los siguientes aspectos de la aptitud musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tono - Intensidad - Ritmo - Sentido del tiempo - Timbre - Memoria tonal 	Individual	A partir de 9 años	1 hora aprox.
<p>TEST DE APTITUDES DIFERENCIALES DE BENNET DAT</p> <p>G. K. Bennett, H. G. Seashore y A. G. Wesman</p>	<p>Nueva versión, completamente revisada y actualizada de la batería DAT, uno de los instrumentos más utilizados y de mayor prestigio para la evaluación de las aptitudes. DAT-5 evalúa las siete aptitudes básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Razonamiento verbal (VR) -Razonamiento numérico (NR) -Razonamiento abstracto (AR) -Aptitud espacial (SR) -Comprensión mecánica (MR) -Atención y dotes perceptivas (PSA) -Ortografía (OR) <p>Existen dos formas (1 y 2) que corresponden a niveles de dificultad diferentes</p>	Colectiva	<p>-Nivel 1: de 1º a 4º curso de ES O, Ciclos Formativos de Grado Medio y adultos.</p> <p>-Nivel 2: 1º y 2º de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado superior y adultos</p>	2 horas y 23 minutos
<p>TEST DE APTITUDES MENTALES PRIMARIAS PMA</p> <p>Departamento I+D de TEA Ediciones</p>	<p>Evaluación de los factores básicos de la inteligencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verbal -Espacial -Numérico - Razonamiento - Fluidez Verbal <p>El total ponderado de estos factores permite una estimación de la inteligencia general</p>	Colectiva	A partir de 10 años	26 minutos

<p>TEST DE APTITUDES ESCOLARES TEA</p> <p>L. L. Thurstone y Th. G. Thurstone</p>	<p>Formados por tres niveles que abarcan desde 3º de Primaria en adelante. Los tres niveles evalúan las aptitudes escolares fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aptitud verbal - Aptitud numérica - Razonamiento 	<p>Colectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel 1: 8 a 12 años - Nivel 2: de 11 a 14 años - Nivel 3: de 14 a 18 años 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel 1: 26 minutos - Nivel 2: 42 minutos - Nivel 3: 27 minutos
<p>EVALUACIÓN FACTORIAL DE LAS APTITUDES INTELECTUALES EFAI</p> <p>P. Santamaría, D. Arribas, J. Pereña y N. Seisdedos</p>	<p>EFAI es una nueva batería para la evaluación factorial de las cinco aptitudes básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aptitud Espacial - Aptitud Numérica - Razonamiento Abstracto - Aptitud Verbal - Memoria. Consta de cuatro niveles (EFAI-1 a EFAI-4) de complejidad <p>Creciente</p>	<p>Colectiva</p>	<p>Desde los 8 años en adelante</p>	<p>1 hora aprox</p>
<p>BATERÍA DE APTITUDES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR BAPAE</p> <p>Mª. V. de la Cruz</p>	<p>Esta batería evalúa aspectos aptitudinales que se consideran importantes para el aprendizaje en las edades a las que se destina, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aptitud Verbal - Aptitud Numérica - Aptitud Perceptiva <p>Se presentan dos formas, 1 y 2, con dos niveles de dificultad diferentes.</p>	<p>Colectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - BAPAE-1: 6 y 7 años - BAPAE-2: 7 y 8 años 	<p>Variable, entre 30 y 40 minutos</p>
<p>BATERÍA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES BAdyG</p> <p>C. Yuste y otros</p>	<p>Evalúa la inteligencia a partir de un esquema bifactorial. Las aptitudes que se miden en todos los niveles son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento analógico - Relaciones Analógicas - Series Numéricas - Matrices Lógicas - Completar oraciones - Problemas numéricos - Encajar figuras - Memoria auditiva - Memoria visual - Atención - Rapidez - Eficacia 	<p>Colectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Badyg E1: 6-8 años, 1er Ciclo de Primaria - Badyg E2: 8-10 años, 2º Ciclo de Primaria - Badyg E3: 10-11 años, 3er Ciclo de Primaria - Badyg M: 12-16 años - Badyg S: 16-19 años 	<p>Variable</p>

<p>BATERIA TEA INICIAL BTI</p> <p>J. E. García, D. Arribas y E. J. Uriel</p>	<p>Está formada por seis pruebas en las que se evalúan aspectos relevantes para el aprendizaje y la asimilación de los conceptos básicos en estas edades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento abstracto - Vocabulario - Memoria visual - Capacidad de atención - Dificultades con la lectura - Comprensión de conceptos generales 	<p>Individual y Colectiva</p>	<p>1º y 2º de Primaria (6-7 años)</p>	<p>1 hora aprox.</p>
<p>CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CEA</p> <p>J. A. Beltrán, L. Pérez y M. I. Ortega</p>	<p>Estudia las diferentes estrategias que se pueden poner en juego en el proceso de aprendizaje. La prueba evalúa cuatro grandes escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización - Elaboración - Personalización - Metacognición <p>Y once subescalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Actitudes - Afectividad-control emocional - Selección de información - Organización de la información - Elaboración de la información - Pensamiento creativo y crítico - Recuperación de la información - Transferencia - Planificación y Evaluación - Regulación 	<p>Colectiva</p>	<p>De 1º a 4º curso de la ES O</p>	<p>Entre 30 y 40 minutos</p>
<p>TEST BOEHM DE CONCEPTOS BÁSICOS</p> <p>A. E. Boehm</p>	<p>Medida del grado en que los niños y niñas conocen algunos conceptos que condicionan el aprendizaje escolar. Los conceptos se refieren, principalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacio (localización, dirección, dimensiones) - Cantidad -Tiempo 	<p>Colectiva</p>	<p>De 4 a 7 años</p>	<p>Sin límite de tiempo</p>

<p>APTITUDES EN EDUCACIÓN INFANTIL (PRES COLAR-2) AEI</p> <p>M^a V. de la Cruz</p>	<p>Evalúa adecuadamente las aptitudes de los alumnos/as al comienzo de su actividad escolar y establece un pronóstico de sus posibilidades de llevar con éxito la tarea del aprendizaje. Evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aptitud Verbal - Aptitud Cuantitativa - Aptitud Espacial - Memoria - Visomotricidad 	<p>Colectiva</p>	<p>4-5 años</p>	<p>1 hora aprox.</p>
--	--	------------------	-----------------	----------------------

3. LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS ALTAS CAPACIDADES. ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN EN EL PERIODO 3-6

3.1. La detección temprana de las altas capacidades

El proceso de detección temprana puede realizarse a partir de la finalización de la etapa de Educación Infantil o al inicio de la Educación Primaria. Como en cualquier otro alumno/a que presente necesidades de apoyo educativo específico, la detección temprana de la alta capacidad facilita la adecuada respuesta y atención educativa y previene posibles casos de fracaso y abandono escolar en el futuro. Aunque la detección de la alta capacidad también es posible en etapas educativas o de la vida más avanzadas, este hecho otorga una especial importancia al proceso de detección inicial y de evaluación psicopedagógica del alumnado que pudiera presentar superdotación (Rodríguez García-Caro, 2013). Martínez y Ollo (2009, p.9-10) señalan que las principales razones por las que es imprescindible y necesario realizar una detección temprana de las necesidades educativas especiales del alumnado con altas capacidades:

- Las altas capacidades intelectuales se manifiestan desde la primera infancia de manera que, desde los primeros años de escolarización, los niños/as que las presentan suelen acompañarlas de necesidades específicas de atención.
- Las altas capacidades no son siempre evidentes, la natural necesidad de pertenecer a un grupo y de mimetizarse con su funcionamiento, intereses y competencias, la influencia “normalizante” de determinados adultos y compañeros y otros muchos factores hacen que, a veces, algunos alumnos/as con altas capacidades pasen desapercibidos en el grupo. Solamente poniendo en marcha procedimientos “criteriales” de discriminación se pueden identificarlos y podrán ser atendidos como necesitan.
- En Educación Infantil y en los niveles iniciales de Educación Primaria las destrezas precozmente adquiridas por los alumnos con altas capacidades

intelectuales los hacen distanciarse de tal manera de las de sus compañeros que no siempre es fácil para los docentes proporcionarles propuestas de actividad adaptadas, a no ser que se concreten mediante la oportuna evaluación psicopedagógica que siempre se iniciará una vez detectadas.

La detección inicial o temprana del alumno/a con altas capacidades suele originarse cuando los padres o los maestros observan que el niño se destaca del resto de los niños/as de su edad, o bien que en alguna ocasión muestra síntomas de inadaptación. Esta detección inicial, que luego tendrá que ser confirmada o descartada por los especialistas, puede estar basada en los siguientes indicadores (Rodríguez García-Caro, 2013):

- Utilización del lenguaje: amplitud de su vocabulario, precisión de los términos que emplea, complejidad de la estructura de sus frases.
- Elevada comprensión de ideas complejas y abstractas. Puede, a la vez, desarrollar o elaborar ideas a un nivel no esperado para su edad.
- Calidad de sus preguntas. Pueden ser inusuales, originales, complicadas o llenas de madurez e intencionalidad.
- Habilidad para diseñar estrategias sistemáticas y múltiples para resolver problemas.
- Posibilidad de aprender con rapidez y facilidad cuando está interesado.
- Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones a determinados problemas.

En edades tempranas (hasta los 5 años) hay que ser especialmente cautelosos en la identificación de un alumno/a como sujeto de alta capacidad ya que el fenómeno de la precocidad o la presencia de ambientes familiares muy estimuladores en la actividad escolar pueden dar lugar a un diagnóstico prematuro y que puede no ser estable ni exacto. En esos casos es oportuno realizar revisiones en momentos en los que las altas capacidades van cristalizando o comprobar si, por el contrario, el alumno se va acercando a los parámetros de normalidad (Rodríguez García-Caro, 2013). En entornos sociales desfavorecidos es frecuente que el perfil de alta capacidad esté oculto por dificultades y carencias socioeconómicas o incluso por las bajas expectativas de los

propios centros educativos y se manifieste con menos facilidad. Es importante tener en cuenta este hecho y prestar especial atención al desarrollo y evolución de los niños/as pertenecientes a entornos desfavorecidos con el fin ofrecerles la atención educativa que necesitan, incluyendo la detección de aquellos que puedan presentar perfil de alta capacidad (Rodríguez García-Caro, 2013).

Una vez que los padres y los profesores tienen la sospecha de que un niño o niña puede presentar un perfil de alta capacidad, la detección inicial requiere utilizar unos instrumentos de evaluación específicos y debe ser realizada por los profesionales especialistas en evaluación psicopedagógica que pueden contar con la colaboración de los profesores del centro. Dicha evaluación debe ser lo más variada y completa posible e incluir distintos ámbitos (escolar, social o familiar) e instrumentos diversificados de recogida de información con el fin de que puedan ser aplicadas a cualquier alumno, independientemente de su origen familiar y social. Esta evaluación amplia y variada permite elaborar el informe psicopedagógico final, que confirmará o descartará la presencia de alta capacidad (Rodríguez García-Caro, 2013). Una vez confirmada la presencia de altas capacidades, los factores y circunstancias que pueden facilitar una respuesta educativa adecuada a estos niños y niñas son los siguientes (Rodríguez García-Caro, 2013):

- Ambiente estimulante que fomente sus potencialidades.
- Autonomía y autocontrol.
- Sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y de compañeros.
- Aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- Oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.
- Acceso a recursos educativos adicionales que complementen la oferta educativa ordinaria.
- Flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Participación del alumno en la planificación de su propio proceso de aprendizaje.

Pero este tema, el de la detección temprana del alumnado con altas capacidades intelectuales, ha sido un tema controvertido a lo largo de los años. Albes et al (2013, p.30-31) señalan que fruto de esta controversia se han dado dos puntos de vista diferentes: por una parte, los detractores de la identificación basan su postura en los efectos negativos de etiquetar a este alumnado y en el convencimiento de que una oferta educativa suficientemente diversificada puede dar respuesta a sus necesidades. Como consecuencia de ello, destacan algunas dificultades como son las siguientes:

- Confusión en el propósito de la identificación.
- Mal uso y abuso de los test.
- Confusión diagnóstica.
- Falsa etiquetación.
- Expectativas desajustadas.
- Intervención inadecuada e ineficaz.

Por otro lado, los partidarios de la identificación justifican su necesidad desde diferentes puntos de vista (Albes et al, 2013, p.30-31):

- Desde el punto de vista socio-político, la identificación se hace necesaria por las aportaciones y beneficios que estas personas pueden dar a la sociedad en general y a su país en concreto.
- Es una realidad que el índice de fracaso escolar es semejante al que se da en la población en general.
- Es necesario conocer las características de este alumnado como primer paso para establecer medidas, tanto a nivel general como individual, que permitan diseñar una respuesta educativa orientada a desarrollar al máximo sus potencialidades.

Además, otra de las preguntas importantes y de gran controversia a lo largo de los años ha sido la edad a la que debe realizarse la identificación. Ante este tema también existen dos posturas que se contraponen: la de la identificación precoz, es decir, que se observan las características desde el nacimiento, y aquella que indica que es arriesgado realizar una identificación con sujetos menores de 3 años (Del Valle, 2011). Los defensores de primera señalan que ésta debe darse lo antes posible para ofrecer

desde una edad temprana un ambiente favorable para su desarrollo (Freeman, 1988) y ofrecer a los padres la orientación que necesitan para la educación de sus hijos (Coriat, 1990). Mientras que, por otra parte, el oponerse a una identificación precoz se argumenta con el hecho de que es difícil diferenciar la superdotación de talentos específicos o precocidad en alumnos/as pequeños. Por lo tanto, una identificación errónea puede tener consecuencias negativas para el desarrollo del niño debido a las expectativas que generaría (Albes et al, 2013).

Pero en lo que todos coinciden es que a pesar de los problemas que puedan surgir en la detección, es necesario identificar lo antes posible al alumnado con altas capacidades, para poder conocer diferencialmente sus características y funcionamiento intelectual y hacer propuestas educativas acordes a sus necesidades. Además, no debe de ser una tarea que se realice de forma puntual en un momento concreto, o con datos aportados por test o pruebas psicométricas, sino que debe de ser un proceso en el que utilicen y apliquen herramientas y estrategias diversificadas que atiendan al desarrollo social, emocional y creativo en que participen todos los miembros de la comunidad educativa y familiar (Albes et al, 2013).

3.2. Las altas capacidades en el periodo 3-6 años

Una de las primeras características que destaca en los niños/as con altas capacidades intelectuales es su desarrollo precoz. Por lo general, los niños/as se desarrollan según un patrón establecido, pero éstos se exceden de los baremos. Pueden desarrollarse de forma asíncrona; suelen ser activos, movidos, incansables y comunicativos; se suelen entretener mirando su entorno y los objetos que les rodean, se muestran impacientes y necesitan, especialmente, de muchos estímulos (Feenstra, 2004). Además, estos niños/as pueden avanzar de manera más rápida por los estadios del desarrollo cognitivo establecidos por psicólogos evolutivos post-freudianos como Jean Piaget (Feenstra, 2004).

Piaget sostenía que el desarrollo cognitivo consistía en una reorganización progresiva de los procesos mentales como fruto de la maduración biológica y la experiencia

ambiental. Además, afirmaba que los niños/as construyen una comprensión del mundo que les rodea, experimentan discrepancias con lo que ya sabían y lo que descubren de su entorno (Piaget, 1970). Negaba que el desarrollo cognitivo fuera continuo, sino que únicamente se desarrollaba por estadios que implicaban la adquisición de unos esquemas cognitivos diferentes. En algunos estadios prevalece la acomodación como proceso, es decir, que la estructura cognitiva se va modificando para adaptarse a una información nueva y desconocida hasta entonces por el niño; y en otros la asimilación que consiste en interiorizar o asimilar información externa en una estructura anteriormente adquirida (Piaget, 1970). Según este autor (1976) todos los niños pasan por las etapas o estadios que él establece pudiendo haber variaciones según la intensidad con la que los viven o la edad media a la que los superan. Las etapas establecidas por este autor se dividen en cuatro:

- Etapa sensoriomotora: Desde el nacimiento hasta los 2 años.
- Etapa preoperacional: Desde los 2 hasta los 7 años.
- Etapa de las operaciones concretas: Desde los 7 hasta los 11 años.
- Etapa de las operaciones formales: Desde los 12 años en adelante.

En este caso, la etapa que se va a detallar es la del segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) que correspondería a la etapa preoperacional. Así pues, un niño/a superdotado destacaría por vivirla más intensamente e incluso superándola. En ella se distinguen dos fases:

- Fase de representación o preconceptual: Va desde los 2 hasta los 4 primeros años de vida. En ésta, el niño/a mantiene una posición egocéntrica en la que únicamente ve el mundo desde su punto de vista, es incapaz de adoptar el mismo punto de vista que los demás, cree que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él/ella (Piaget y Vetit, 1971).
- Fase intuitiva: Se desarrolla entre los 4 y los 6 años. Se caracteriza porque el niño/a es capaz de pensar las cosas a través de establecer relaciones y clases y utilizar los números pero de una manera intuitiva, sin conocer el procedimiento empleado; es decir, utiliza más la intuición que la propia lógica (pensamiento simbólico conceptual) (Piaget y Vetit, 1971).

Se trata pues de una etapa marcada por el egocentrismo, en el que la imitación destaca un papel importante y en la cual los niños/as aprenden a cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras e imágenes mentales. Es por eso, que a los niños/as con altas capacidades, a menudo, en esta etapa, se les activan los recursos cognitivos antes de lo esperado para su edad cronológica, especialmente si encuentran un entorno favorecedor. Así, de forma autónoma pueden acceder a determinados aprendizajes más propios de las áreas de Educación Primaria. En la etapa de Educación Infantil pueden observarse especialmente una serie de disincronías: un funcionamiento cognitivo parejo al un alumno/a de mayor edad y un comportamiento emocional igual de cualquier compañero/a de su edad cronológica; o un desarrollo desigual de su cognición y motricidad. Es por eso necesario potenciar el desarrollo equilibrado entre los ámbitos cognitivo, socio-emocional y psicomotor (Albes et al, 2013).

El currículo educativo en educación infantil se organiza de acuerdo con los siguientes tres ámbitos de experiencias (Albes et al, 2013, 67-68). En cada uno de ellos se deben tener en cuenta una serie de aspectos que será necesario individualizar en el caso de alumnado con altas capacidades intelectuales:

- En cuanto al *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*:

Debe tenerse en cuenta que la imagen que los niños y niñas constituyen de sí mismos es, en gran parte, una interiorización de la que les muestran quienes les rodean y de la confianza que en ellos depositan. El/la docente debe ser consciente de la relevancia de su actitud para el desarrollo de la autoestima de su alumnado, sin olvidar que en esta etapa, el juego es el mejor medio de aprendizaje, de expresión y de interacción con los iguales.

- En lo referido al *conocimiento del entorno*:

El entorno socio-cultural próximo e incluso lejano puede resultar para el alumnado una fuente de estímulos que capte su atención y muchas veces se convierta en su centro de interés.

En este ámbito se deberá tener en cuenta que el alumnado con altas capacidades intelectuales adquiere un pensamiento lógico matemático más rápidamente. Con frecuencia sus planteamientos y soluciones pueden ser creativos y novedosos para la mayoría de los compañeros y compañeras, puesto que en la interacción con el medio físico, observa, explora e investiga los elementos que lo conforman, así como las relaciones que entre ellos se establecen. Esto le permite detectar semejanzas y diferencias, ordenar, clasificar y cuantificar elementos del medio físico, para pasar rápidamente a su manipulación, representación y verbalización.

- En lo que respecta en los *lenguajes: comunicación y representación*:

Quizá el desarrollo de la competencia verbal y la riqueza de vocabulario sea una de las características que antes se visibilizan en el alumnado con altas capacidades. Además, frecuentemente el alumnado con altas capacidades puede llegar a adquirir el aprendizaje del código escrito a partir de hipótesis que él mismo se plantea, sin haber existido intencionalidad por parte del docente o de la familia.

En todo caso, el aprendizaje de la lectura requiere un enfoque comunicativo y práctico que potencie la motivación hacia su aprendizaje mediante la utilización de diferentes tipologías de textos. Del mismo modo, la práctica de la escritura debe abordarse desde un enfoque funcional y comunicativo, evitando el aprendizaje repetitivo y mecánico.

Conviene aclarar que alumnado con altas capacidades no siempre adquiere el aprendizaje de la escritura de forma simultánea a la lectura debido a la mencionada desincronía entre las habilidades cognitivas y psicomotrices requeridas. Por lo tanto, es muy recomendable en esta etapa iniciar en el aula la utilización del ordenador y las tecnologías de la información y comunicación para facilitar el acceso a la lengua escrita, la vez que se va desarrollando la coordinación visomotriz.

Todo ello lleva a concluir por lo tanto, que cuando en la etapa de Educación Infantil se detecte algún niño o niña que manifieste precocidad en alguno de los ámbitos citados es prioritaria la adaptación de las actividades del aula a su nivel competencial, puesto que es tarea de la escuela facilitar el máximo desarrollo de este potencial. Autores

como Artiles et al (2002) y Albes et al (2013) y Feenstra (2004) en sus trabajos describen explícitamente las características más comunes de los alumnos/as con altas capacidades en el periodo 3-6 son las siguientes:

- En cuanto a indicadores *cognitivos*:
 - o Posee un vocabulario inusual para su edad: rico, preciso, elaborado.
 - o Comprende de manera precoz las relaciones causales.
 - o Retiene información de las cosas que ha observado.
 - o Tiene muchas y diferentes posibilidades para resolver problemas y aprende por intuición utilizando métodos diferentes a sus compañeros.
 - o Aprende por temas: números, letras, universo.
 - o Reconoce números o letras antes de lo esperado para su edad.
 - o Aparece en ellos de forma temprana el concepto de cantidad y número.
 - o Pueden llegar a desarrollar métodos propios de cálculo y resolución de problemas.
 - o Aprende precozmente y de forma autónoma (inductivamente) a leer y a escribir.
 - o Posee una buena expresión oral y alta capacidad para seguir una conversación, tiene la habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle.
 - o Desarrolla prontamente el lenguaje.
 - o Tarda menos que el resto de los niños/as en hacer las tareas.
 - o Es capaz de adquirir conocimientos en profundidad.
 - o Realiza tareas difíciles para su edad.
 - o Puede sorprender por haber adquirido aprendizajes por su cuenta: lectura algoritmos...
 - o Llega a adquirir conceptos abstractos difíciles para su edad cronológica.
 - o Manifiesta interés por juegos reglados y de construcción.
 - o Algunas veces le cuesta irse a la cama y puede necesitar dormir menos tiempo. Este aspecto está relacionado con la activación cerebral y las fases del sueño.

- Posee buena memoria: recuerda cuentos, canciones, relatos, explicaciones, datos...
- En lo referido a la *creatividad e imaginación*:
 - Realiza preguntas inusuales y sugerentes por su diversidad, originalidad, profundidad o nivel de abstracción.
 - Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas, tiene ideas poco habituales. La frecuencia de estas producciones creativas van aumentando con la edad.
 - Inicia, compone o adapta juegos, música, palabras, discursos...libres de la influencia de la familia o el profesorado.
 - Es muy hábil en hacer rompecabezas y puzles.
 - Demuestra creatividad y originalidad en sus producciones tanto artísticas como en otros ámbitos de trabajo.
 - Es una persona observadora, aguda, atenta y perspicaz.
- En cuanto a indicadores del ámbito *socioemocional*:
 - Tiende a arreglar los conflictos, ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos.
 - Manifiesta preocupación por temas como la muerte, el universo y la guerra y el hambre en el mundo.
 - Muestra sensibilidad ante los problemas o el sufrimiento de los demás: pobreza, dolor, enfermedad, desastres naturales, guerras, violencia..., y gran comprensión y sensibilidad por las necesidades de los demás.
 - Opone resistencia a realizar actividades en las que pueda fracasar.
 - Tiene un alto sentido del humor: hace chistes, analogías divertidas utilizando el lenguaje...
 - Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos.
 - Puede retrasar la finalización de sus tareas. En ocasiones puede finalizar muy rápidamente algunas actividades de clase.
 - Muestras de inquietud, movimientos, tics...

- E indicadores referidos a *motivaciones e intereses*:
 - o Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
 - o Realiza preguntas adecuadas al tema y muestra curiosidad por el conocimiento.
 - o Parece no cansarse nunca y tiene un elevado nivel de energía.
 - o Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.
 - o Es curioso, y un gran explorador del medio.
 - o Toma iniciativas para hacer cosas.
 - o Puede dejar tareas “rutinarias” inacabadas pero es persistente y tenaz con las tareas que le interesan.
 - o Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce.
 - o Es arriesgado y especulativo.
 - o Manifiesta preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales.

Las herramientas que se utilicen para medir estas características las utilizará el orientador u orientadora del centro, y deberán ser lo más adecuados posibles en cada momento, teniendo en cuenta que no existe un único instrumento válido sino que existen diversos que nos servirán para recopilar información complementaria. Las principales herramientas de evaluación que se suelen utilizar para esta etapa son (Feenstra, 2004 p.27-28):

- Para medir el *CI*:
 - o Stanford-Binet: Este test tiene distintos niveles de edades y mide la inteligencia a partir de la edad de 2 años hasta la edad adulta; consta de seis tipos distintos de tareas para cada franja de edad.
 - o La Wechsler Intelligence Scale: WIPPSI: Se trata de una escala de inteligencia de Wechsler para niños de 4 a 6 años. El hecho de que esta técnica ofrezca un CI verbal y otro manipulativo tiene la ventaja de que sirven para detectar a alumnos/as con elevada capacidad mecánica o espacial, así como los que destacan en aptitudes verbales (Arocas et al. 2002).

- Los cubos de Kohs: Es un rompecabezas que mide la inteligencia perceptiva-motriz y visual y el razonamiento abstracto.
 - MSCA (Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños/as): Se trata de un instrumento utilizado para valorar las habilidades cognitivas y motoras de los niños/as de edades comprendidas entre 2 y 8 años. Contiene 18 tests independientes que evalúan aspectos cognitivos y psicomotores del desarrollo del niño/a. Constan una amplia serie de tareas cognitivas y motrices de carácter lúdico para evitar ansiedad en la evaluación y para favorecer el rapport entre el examinador y el niño. Estos tests permiten la obtención de índices o puntuaciones en seis escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva, memoria y motricidad (Santana, Rojas y Pacheco, 2006, p.148).
 - Matrices Progresivas de Raven: Standard (SPM), matrices en color (CPM) y Avanzada (APM) miden un tipo de razonamiento no verbal con elevada saturación de factor g o funcionamiento intelectual general (Arocas et al, 2002).
- Para medir el desarrollo *psicomotor*: en muchos casos, éste es precoz en estos niños/as. Las pruebas que se utilizan para evaluar esta área son (Feenstra 2004):
- Examen psicomotor de Pierre Vayer: Este test consiste en realizar una medición psicomotriz de niños entre los 2 hasta los 12 años el cual posee una batería con 12 pruebas, además la evaluación de todos estos aspectos conlleva a saber la apreciación corporal del niño de sí mismo, los puntos de referencias, el nivel de desarrollo e integridad, etc. Esto permite formular un plan para la estimulación, fortalecimiento o potenciación de los aspectos motores.
 - Pruebas de motricidad de McCarthy: (anteriormente mencionada)
 - Guía Portage de educación preescolar: Es una prueba de evaluación que permite determinar las capacidades generales de los niños desde su nacimiento hasta los seis años de vida. Se compone de 578 fichas que

resumen los comportamientos más relevantes en dicho período de tiempo. Las fichas se organizan en torno a cinco áreas de desarrollo: socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz.

- Para medir los aspectos *sociales y personales*: La información sobre la adaptación familiar del alumno/a y la socialización se adquiere mediante la observación y diferentes cuestionarios para profesores y padres/madres para medir grado de atención, motivación y creatividad del niño/a y para detectar posibles problemas como la ansiedad, la falta de sociabilidad, soledad, perfeccionismo...o posibles disincronías en el desarrollo del niño/a. Los más utilizados son los siguientes (Feenstra, 2004):
 - o Test de la familia de Corman: Es un test proyectivo que evalúa fundamentalmente el estado emocional de un niño, con respecto a su adaptación al medio familiar. La consigna a seguir para la realización de a prueba es la de “Dibuja una familia que tú imagines”, esto permite que las tendencias inconscientes de los niños/as se expresen con mayor facilidad.
 - o Cuestionario biográfico de Silverman y Rogers.
 - o Un cuestionario que puede haber sido desarrollado por el centro de identificación especializado.

- Además, el *profesorado* puede servirse de una *serie estrategias y herramientas sencillas* para detectar y conocer las características del alumnado tales como (Albes et al, 2013):
 - o La observación de las características diferenciales del alumno/a; para ello, puede servirse de registros, protocolos e indicadores que faciliten la tarea.
 - o El análisis de las producciones de los niños/as: producciones orales, escritas, dibujos...pensadas para ser realizadas por el grupo-aula o específicas planteadas para el propio alumno/a.

- El análisis del tipo de preguntas y consultas que hace el niño/a puede darnos datos sobre su funcionamiento mental: comentarios curiosos, preguntas creativas, raras, inusuales...
- Los conocimientos generales y específicos que tiene, bien sea referidos a lo escolar como a temas que sean de su interés: temas sociales, culturales...así como la profundidad con la que domina el conocimiento.
- La preferencia por actividades más complejas, nuevas o diferentes también puede indicar al maestro/a que ese alumno/a posee unas características diferentes.
- El análisis de la relación con sus compañeros/as; en ocasiones suelen ser líderes, buscan soluciones originales a los conflictos, son reconocidos por el grupo como rápidos y hábiles en el aprendizaje.

3.3. Programas de detección temprana de las altas capacidades intelectuales

Como se ha podido comprobar el alumnado que presenta altas capacidades es un colectivo que necesita una respuesta educativa de calidad, acorde con sus necesidades. Para ello, es fundamental que haya una identificación y una evaluación de sus necesidades y que se haga de una forma precisa y lo más temprana posible tal y como lo especifica la normativa estatal: *“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades”* (Real Decreto 126/2014, Art. 14.4 p.19359). Esto queda refrendado en la LOE (2006) y la LOMCE (2013), que ordenan que las Administraciones adopten planes de actuación adecuados a las necesidades de estos alumnos y alumnas (Comes et al, 2012). Además, la Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa relativa a la educación de los alumnos superdotados, indica la necesidad de reconocer las necesidades especiales lo más pronto posible, y la necesidad de que la educación especial para estos niños sea realizada a partir del nivel de preescolar.

En 2002, el Ministerio de Educación realizó un estudio en el que se constató que en ese año existían unos trescientos alumnos y alumnas potenciales superdotados en la

etapa de educación obligatoria. En dicho trabajo, se reconocía que la mayoría de ellos/as no estaba debidamente detectados ni evaluados, y por consiguiente, no se encontraban debidamente atendidos (Castro et al, 2011). Es por eso, que desde entonces, algunas comunidades españolas han establecido programas de detección temprana de las altas capacidades; pero lo cierto es que, a la hora de ponerlos en práctica, son muy pocas las comunidades que los han llevado a cabo en la etapa de Educación Infantil correspondiente al periodo de 3 a 6 años. Una de ellas ha sido la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. En ella, la Consejería de Educación desarrolla desde hace varios años un programa de detección y evaluación de alumnos en edades tempranas. La Consejería tiene como objetivo aplicar este programa todos los años, de forma en que cada curso es necesario hacer labores de detección, de observación, de diagnóstico y de intervención. El programa se estructura en cuatro fases (Comes et al, 2012):

- Primera fase: consiste en el diseño de un cuestionario de identificación de posibles alumnos y alumnas con altas capacidades para tercero de Educación Infantil destinado a padres, madres y/o tutores legales.
- Segunda fase: se aplica el cuestionario a los tutores de los centros públicos más numerosos de toda la geografía asturiana.
- Tercera fase: se aplica el cuestionario a las familias de los niños que han obtenido una puntuación superior al percentil 97 en la fase anterior.
- Cuarta fase: el equipo psicopedagógico de los alumnos/as seleccionados/as a través del cuestionario de identificación realizan el diagnóstico y la evaluación.

El instrumento principal que utilizan para la detección temprana es el cuestionario, ya que resulta de gran ayuda puesto que se trata de un instrumento rápido y sencillo de aplicar que permite realizar una primera aproximación a aquellos sujetos potencialmente superdotados intelectualmente (Comes et al, 2012). Además de identificar al alumnado con altas capacidades, éste programa tiene como objetivo hacer un seguimiento para ver si es necesaria una evaluación psicopedagógica, e intervenir en los casos confirmados. Esa intervención ha de ser lo más temprana posible, de ahí que se adelante el proceso de identificación a la etapa de Educación

Infantil y no se lleve a cabo en los primeros cursos de Primaria como se hace en otras comunidades autónomas (Comes et al, 2012).

Una de las características del programa es que la propuesta de intervención que se lleva a cabo abarca a todo el grupo-clase del alumno/a con altas capacidades. Las modificaciones que se proponen introducir en la programación de aula para enriquecerla y ampliarla no van dirigidas sólo al alumno/a con altas capacidades sino también al grupo y pueden beneficiarse de ellas todos los estudiantes (Comes et al, 2012). Con este planteamiento se cubren todas las necesidades que justifican la intervención temprana: desde ofrecer programas y estrategias que prevengan la aparición de problemas asociados (falta de motivación, de autoestima o el establecimiento de relaciones inadecuadas con sus iguales, en los casos de niños/as con altas capacidades), hasta ofrecer recursos a los compañeros/as, a los tutores y a las familias para hacer frente, de forma normalizada, a las peculiaridades de este tipo de alumnado. Se trata, en definitiva, de crear un ambiente de normalización donde el niño/a pueda desarrollar sus capacidades de forma conveniente y sus compañeros puedan no sólo entender la diferencia sino también beneficiarse de ella.

En otras comunidades en cambio, no han tenido en cuenta la etapa de Educación Infantil (a pesar de lo que se dice en la Recomendación Europea) y han determinado que el periodo óptimo para la detección es la etapa de Educación Primaria estableciendo ellas mismas la edad mínima para llevar a cabo un proceso fiable de detección de las altas capacidades. Un ejemplo de ello es Canarias que ha elaborado, entre la comunidad educativa unos protocolos para la detección temprana de las altas capacidades intelectuales dirigido al profesorado y a las familias. Su programa se lleva a cabo con niños y niñas de primer curso de Educación Primaria ya que en este archipiélago se ha normalizado el momento en el que debe de realizarse dicha detección y qué medios deben llevarse a cabo (Comes et al, 2012):

“Se realizará una detección inicial al alumnado de primer curso de Educación Primaria de todos los centros públicos y privados de Canarias, por medio de la cumplimentación de escalas para el profesorado y las familias, con el objeto de que proporcionen indicios

sobre la posibilidad de encontrar altas capacidades intelectuales en exploraciones posteriores mediante pruebas formales de tipo cognitivo (...). Estas escalas se cumplimentarán entre los meses de febrero y abril de cada curso escolar asesorado por el orientador u orientadora del centro” (Comes et al, 2012).

Otro ejemplo que no tiene en cuenta el periodo de Educación Infantil es el de Andalucía. En ella, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha del 2011 el Plan de Altas Capacidades Intelectuales, que tuvo como objetivo detectar y estimular tempranamente a los alumnos/as a partir de primero de Primaria, y dar una respuesta a sus necesidades educativas para que puedan desarrollar plenamente su potencial (Mora, Padilla, López, Martínez, Santiuste, 2012). La novedad que tenía el Plan era que incluía, además de los alumnos con sobredotación intelectual, a los denominados talentos simples (una elevada aptitud en un ámbito específico) y complejos (combinación de al menos tres aptitudes elevadas), con el fin de garantizar su progreso educativo y evitar situaciones de frustración y fracaso escolar (Mora et al, 2012).

Así pues, teniendo en cuenta que apenas hay comunidades donde se tiene en cuenta la detección temprana de las altas capacidades en Educación Infantil, a continuación se realiza una propuesta de detección temprana para este periodo. La propuesta se fundamenta en la afirmación de Martínez y Olló (2009) sobre el momento en que se manifiestan las altas capacidades intelectuales. Los autores afirman que éstas se manifiestan desde la primera infancia, y que los alumnos/as que las presentan suelen acompañarlas de necesidades específicas de atención. Se hace necesario por lo tanto facilitar a todos estos niños y niñas propuestas de actividad adaptadas a sus características para que se sientan incluidos en el sistema educativo, y para el desarrollo integral de su personalidad.

3.4. Propuesta para la detección temprana de las altas capacidades intelectuales

El programa que se propone a continuación se basa en el diseñado por la Comunidad Autónoma de Canarias pero adaptado al periodo 3-6. En él se especifican por fases los criterios a seguir para la detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el periodo de Educación Infantil indicando en cada una de ellas los objetivos que se pretenden lograr en dichas fases, los instrumentos necesarios para poder llevarla a cabo, así como el periodo de aplicación de dicha propuesta.

Tabla 7. Propuesta para la detección temprana de las altas capacidades intelectuales

PROPUESTA PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES			
FASES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	PERIODO DE APLICACIÓN
Fase 1	Informar a los agentes la posible existencia de altas capacidades intelectuales en el niño/a	Observación directa	Cuando exista la sospecha
Fase 2	Iniciar el proceso de detección temprana	Medidas ordinarias establecidas en el plan de trabajo del centro	Inicio del proceso de detección temprana
Fase 3	Confirmar o descartar las altas capacidades intelectuales. Evaluación Psicopedagógica	Autorización de las familias (<i>Véase anexo VIII</i>) Técnicas informales: - Entrevistas - Cuestionarios de observación para el profesorado referidos a: (<i>Véase anexo VI</i>) - Tabla 8: Competencia cognitiva - Tabla 9: Motivaciones e intereses - Tabla 10: Creatividad - Tabla 11: Competencia social y emocional	Durante el proceso de detección

		-Cuestionarios de observación para las familias: <i>(Véase anexo VII)</i> - Tabla 12: Cuestionario de observación para las familias Técnicas estandarizadas: Test WIPSSI, Escalas de Renzulli, Matrices progresivas de Raven...	
Fase 4	Intervenir educativamente	Respuesta educativa a través de: - Medidas ordinarias: enriquecimiento, adaptaciones curriculares... - Medidas extraordinarias: aceleración, flexibilización...	Tras la confirmación de las altas capacidades intelectuales
Fase 5	Realizar una evaluación y seguimiento de la intervención educativa	Reuniones, análisis de datos...	Durante el curso escolar y al finalizar

En una primera fase, siguiendo el ejemplo del programa de la Comunidad de Canarias, cuando se observe la posible existencia de las altas capacidades en algún alumno/a por parte de la familia, tutor/a, orientador/a...independientemente del momento del curso académico que sea, se informará con la mayor brevedad posible al resto de los agentes para poder poner en marcha el proceso de detección temprana.

Seguidamente, el orientador/a del centro, junto con el tutor/a y el equipo directivo, pondrá en marcha las medidas ordinarias pertinentes, recogidas en el plan de actuación del propio centro educativo.

Si tras la puesta en práctica de estas herramientas se corrobora la existencia de posible superdotación, el equipo del centro realizará una Evaluación Psicopedagógica, la cual contará con la conformidad de las familias *(Véase anexo V)*. Primeramente, se pondrán en marcha una serie de técnicas informales como es el caso de entrevistas que se llevarán a cabo con las familias, de las observaciones directas o de los cuestionarios y/o escalas de observación que permitirán al profesorado y a las familias elaborar un análisis de las producciones (orales, escritas, dibujos...) del niño/a, de las

relaciones que establece con sus compañeros/as, o de sus características diferenciales. Estos cuestionarios estarán compuestos por un listado de ítems que recogerán información acerca de la competencia cognitiva, socioemocional, referido a las motivaciones e intereses del alumno/a y a su creatividad.

El cuestionario de observación que se establecerá para el profesorado se presentará como un cuadro de doble entrada (alumnado/observaciones), con el objetivo de facilitar el trabajo y se puntuará cada uno de los ítems atendiendo a la siguiente escala (*Véase cuestionario completo en anexo VI*):

1. Totalmente en desacuerdo o nunca.
2. Algo en desacuerdo o casi nunca.
3. Bastante de acuerdo o casi siempre.
4. Totalmente de acuerdo o siempre.

A continuación, se realizarán los sumatorios de cada uno de los alumnos y alumnas en cada una de las áreas.

Tabla 8. Propuesta de detección de las altas capacidades en lo referido al área de Competencia Cognitiva

PROPUESTA DE DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES EN ED. INFANTIL (3/4, 4/5 y 5/6 AÑOS). CUESTIONARIO PARA PROFESORES	Alumnado				
COMPETENCIA COGNITIVA					
1. Tiene un vocabulario inusualmente avanzado para su nivel de edad y grado.					
2. Maneja gran cantidad de información					
3. Tiene habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle					
4. Se expresa con bastante soltura y fluidez					
5. Aprendió a leer con poca ayuda a una edad temprana (hacia los 3 años)					
6. Piensa y habla con fluidez. Produce gran cantidad de ideas, plantea posibilidades y consecuencias relacionadas con situaciones concretas					
7. Es raro que utilice la acción (por ejemplo gestos) para comunicarse oralmente					
8. Retiene la información de las cosas que ha observado					
9. Muestra un control fino avanzado en actividades como					

escribir, colorear y construir cosas					
10. Reconoce números o letras antes de lo esperado para su edad					
Puntuación en el área de Competencia Cognitiva					

Tabla 9. Propuesta de detección de las altas capacidades en lo referido a las
Motivaciones e Intereses

PROPUESTA DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL. ED.INFANTIL (3/4,4/5 y 5/6 AÑOS). CUESTIONARIO PARA PROFESORES	Alumnado				
MOTIVACIONES E INTERESES					
1. Se concentra en un tema y es persistente hasta que lo acaba					
2. Realiza preguntas adecuadas al tema y muestra curiosidad por el conocimiento					
3. Parece no cansarse nunca y tiene un elevado nivel de energía					
4. Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda					
5. Es curioso y un gran explorador del medio					
6. Toma iniciativas para hacer cosas					
7. Es persistente y tenaz con las tareas que le interesan					
8. Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce					
9. Es arriesgado y especulativo					
10. Manifiesta preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales					
Puntuación total de sus Motivaciones e Intereses					

Tabla 10. Propuesta de detección de las altas capacidades en lo referido a la
Creatividad

PROPUESTA DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL. ED.INFANTIL (3/4,4/5 y 5/6 AÑOS). CUESTIONARIO PARA PROFESORES	Alumnado				
CREATIVIDAD					
1. Muestra gran originalidad en sus realizaciones: dibujos, historias y cuentos					
2. Tiene muchas y diferentes formas de resolver cuestiones planteadas en clase					
3. Realiza construcciones originales con el material manipulativo de determinados juegos					
4. Usa la imaginación y la fantasía para aprender y explorar					
5. Tiene habilidad para contar o reproducir historias originales					

6. Es muy hábil en hacer rompecabezas y puzles					
7. Se le ocurren ideas poco habituales y originales para resolver problemas					
8. Participa de forma abierta y original en los diálogos					
9. Muestra preferencia por actividades en las que se investiga, experimenta o descubre					
10. Muestra buen sentido del humor, disfruta con chistes y situaciones divertidas					
Puntuación total del área de Creatividad					

Tabla 11. Propuesta de detección de las altas capacidades en lo referido a la Competencia Social y Emocional

PROPUESTA DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL. ED. INFANTIL (3/4, 4/5 y 5/6 AÑOS). CUESTIONARIO PARA PROFESORES	Alumnado				
COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL					
1. Disfruta con las relaciones sociales					
2. Es una persona carismática, parece que los demás "giran" a su alrededor					
3. Prefiere la compañía de adultos y compañeros mayores					
4. Muestra gran capacidad de influencia en las otras personas					
5. Muestra gran comprensión y sensibilidad hacia las necesidades de las demás personas					
6. Se da cuenta de algunos problemas que otras personas a menudo no ven					
7. Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones					
8. Tiende a evitar situaciones conflictivas y suele ser muy accesible					
9. Es un alumno/a aceptado y valorado por sus compañeros/as					
10. Es capaz de aceptar responsabilidades en el grupo					
Puntuación total del área de Competencia Social y Emocional					

Por otro lado, el cuestionario de observación elaborado para las familias recogerá, además, información previa a la escolarización del niño/a tal como (*Véase cuestionario completo en anexo VII*):

- La edad en la que el niño/a dijo sus primeras palabras
- La edad en la que el niño/a dijo sus primeras frases
- La edad en la que el niño/a mantuvo sus primeras conversaciones

- La edad en la que el niño/a comenzó a andar
- La edad en la que el niño/a realizó sus primeros dibujos reconocibles
- La edad en la que el niño/a escribió sus primeras palabras
- La edad en la que el niño/a comenzó a leer

En lo referente a aspectos como los intereses y los gustos del niño/a, su desarrollo evolutivo.... la familia contestará a través de la siguiente escala lo que proceda:

1. Difícilmente
2. Poca veces
3. Bastantes veces
4. Siempre o casi siempre

Tabla 12. Propuesta de detección de las altas capacidades para padres/madres o tutores legales

PROPUESTA DE DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES EN ED.INFANTIL (3/4, 4/5 y 5/6 AÑOS). CUESTIONARIO PARA PADRES/MADRES O TUTORES LEGALES	1.	2.	3.	4.
1. Es autónomo en las habilidades básicas de la vida cotidiana				
2. Le gusta ir al colegio				
3. Tiene dificultades en relacionarse con niños/as de su edad				
4. Memoriza cuentos, canciones y oraciones				
5. Prefiere jugar con personas mayores a niños/as de su edad				
6. Tiene una elevada autoestima				
7. Le agrada organizar situaciones				
8. Pregunta frecuentemente por casi todo				
9. Lee un cuento con facilidad				
10. Sus respuestas son originales				
11. Posee un vocabulario avanzado para su edad				
12. Tiene buen sentido del humor				
13. Asume grandes responsabilidades				
14. Está muy interesado en lo que le rodea				
15. Tiende a solucionar problemas y evitar situaciones conflictivas				
PUNTUACIÓN TOTAL				

Tras el análisis de los datos, con el fin de recabar información lo más exhaustiva posible y tener una confirmación oficial de superdotación se pondrán en práctica una serie de herramientas estandarizadas adecuadas al periodo de preescolar tales como

las “Escalas de Renzulli”, el “Test WIPPSI”, el “Test de matrices progresivas de Raven”, etc.

Si el resultado de estas pruebas oficiales es positivo y por lo tanto, se confirman las altas capacidades intelectuales, se llevará a cabo la intervención educativa consistente en la aplicación de una serie de medidas ordinarias tales como adaptaciones metodológicas, enriquecimiento o ampliación curricular...o extraordinarias como la aceleración, flexibilización del inicio escolar...teniendo siempre en cuenta con la participación y el consentimiento de todas las partes implicadas.

Finalmente, evaluarán las medidas establecidas como respuesta educativa para poder ajustar o reajustarlas cuando sea necesario, y se llevará a cabo un seguimiento de la evolución del alumno/a y de la satisfacción de los agentes implicados en el proceso a través de reuniones periódicas donde se tratarán temas relevantes a la temática de las altas capacidades del niño/a.

CONCLUSIONES

Como se apuntaba al comienzo del presente Trabajo Fin de Grado, el objetivo principal ha sido destacar la conveniencia de detectar e identificar tempranamente las altas capacidades desde la etapa de Educación Infantil para proporcionar una adecuada intervención educativa en base a las características y necesidades específicas de cada niño/a. A través de las diferentes secciones y apartados se ha ido logrando la consecución del objetivo primordial de este proyecto.

De esta forma, en el apartado 1 se ha querido señalar el concepto de las altas capacidades intelectuales y su clasificación a partir de las aportaciones de diferentes autores.

Se ha llegado a la conclusión de que a pesar de que no existe una definición consensuada y única sobre el término, lo cierto es que todos los autores coinciden en la existencia de varios factores comunes tales como la inteligencia superior, alto rendimiento con la tarea, alto rendimiento... relacionados con la posesión de capacidades intelectuales de nivel superior.

En el apartado 2 se ha descrito el proceso de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales. Primero se ha presentado el panorama normativo actual de la superdotación, seguidamente se especifica el proceso a seguir desde la detección hasta intervenir educativamente y finalmente se describen las características comunes de estos sujetos.

En este punto se concluye que a pesar de que en el panorama legislativo se habla de la importancia de detección temprana, ninguna ley, a excepción de la Recomendación Europea de 1994, tiene en cuenta la etapa de Educación Infantil en el proceso de detección de las altas capacidades intelectuales. En cuanto al procedimiento de detección e identificación llama la atención el papel de la Evaluación Psicopedagógica que resulta de gran importancia ya que mediante la puesta en práctica de los instrumentos y/o herramientas que se emplean en ella se confirman o se descartan las altas capacidades del niño/a. Otra de los aspectos a destacar es la necesidad de hacer

una buena valoración para poder intervenir educativamente de acuerdo con las características específicas del niño/a. Y tras la última sección de este punto se concluye que a pesar que no todos los alumnos/as presentan las mismas características definitorias, lo cierto es poseen en buena parte rasgos comunes en los ámbitos cognitivo, escolar y emocional.

Finalmente, en el apartado 3 se ha concretado la detección e identificación temprana de las altas capacidades intelectuales en el periodo de 3-6 años resaltando las características específicas del alumnado en esta etapa escolar y se han analizado los programas de detección temprana de algunas comunidades autónomas españolas.

Tras este punto, se ha podido comprobar que a pesar de que la superdotación comienza a dar señales desde los primeros años de vida, muchos de los niños/as no son diagnosticados hasta la etapa de Educación Primaria debido a que en muchos casos no existen programas de detección temprana establecidos para la etapa de preescolar o son las mismas leyes autonómicas las que deciden en qué periodo se debe de llevar a cabo la detección e identificación de las altas capacidades intelectuales.

Es por eso mismo, que el resultado de este trabajo ha sido elaborar una propuesta de detección temprana con el fin de poder reconocer los indicios que puedan apuntar posibles altas capacidades de un niño/a desde Educación Infantil. Para ello, se ha elaborado una serie de cuestionarios donde se han remarcado aquellas señales relevantes en las que tanto el/la docente como las familias deben de fijarse para poder derivar a éstos niños/as al equipo de orientación el cual se encargará de realizar la Evaluación Psicopedagógica donde se confirmarán o se descartarán las altas capacidades. Tras el análisis de los instrumentos llevados a cabo en ella, se realizará un informe definitivo donde se establecerá la respuesta educativa necesaria específica para el niño/a.

Para finalizar, cabría recalcar que la detección, identificación e intervención temprana es esencial para el crecimiento y desarrollo de los niños/as de altas capacidades. Nosotros/as como profesores/as si nos equipamos con buenas estrategias de

enseñanza y recursos creativos nos encontramos en una posición única para avanzar sus talentos en un ambiente estimulante de descubrimiento y pensamiento original. Tenemos que ser conscientes que, una sensibilidad especial hacia las necesidades de este colectivo puede suponer una diferencia significativa para su desarrollo futuro y su felicidad.

“Los niños superdotados son los mejores frutos del árbol de la humanidad, pero a la vez son los que corren más peligro. Cuelgan de sus ramas más frágiles y pueden romperse fácilmente.”

Carl G. Jung, 1947.

REFERENCIAS

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Amets Gabinete Pedagogikoa (2013). *Educación emocional en el centro escolar*. [sitio web] San Sebastián. [Consultada: 01 mayo 2014]. Disponible en: <http://www.ametsgabinetepedagogikoa.com/eu/amets-gabinete-pedagogikoaren-berriak/item/educacion-emocional-en-el-centro-escolar.html>

Arocas, E., Martínez, P., y Martínez, M.D. (2009). *Intervención con el alumnado de altas capacidades en educación secundaria obligatoria*. Generalitat Valenciana

Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M.D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Generalitat Valenciana.

Artiles, C. (2004). La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales desde un programa institucional a largo plazo, financiado y dirigido por la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias. En: Rajadell, N., Carreras, L., y Valera, M. *I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades*. Barcelona. Vol.2, pp.18-33.

Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J.E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación.

Artiles, C., y Jiménez, J. E. (2007) *Resultados de la detección temprana del alumnado con sobredotación intelectual y/o talento académico en la Comunidad Autónoma de Canarias: un estudio de seguimiento*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Banús, S. (2013). Alta Capacidad-Superdotación. En: *Psicodiagnos.es: Psicología infantil y juvenil*. [en línea] [Consultada: 02 mayo 2014]. Disponible en:

<http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/la-superdotacion-nios-con-altas-capacidades/index.php>

Barrera, A., Durán, R., González, J., y Reina, C. L. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en la Educación.

Benedet, M.J. (1991). *Procesos cognitivos en la deficiencia mental*. Madrid: Pirámide.

Benito, Y., y Moro, J. (2000). Screening para la identificación temprana de alumnos intelectualmente superdotados con base empírica destinado a niños de 4, 5 y 6 años. *Ideación: La revista en español sobre superdotación*, Vol.1, pp. 23-46.

Calero, M. D., y García, M. B. (2011). *La evaluación de niños superdotados: cuándo, por qué y cómo*. INFOCOP. Nº51 pp. 13-15.

Castelló, A., y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Generalitat de Catalunya.

Castro, P., Álvarez, E., Campo, M.A., Torres, E. y López, C., (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*. nº 9, pp. 73-83.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (2012). *¿Cómo son y cómo aprenden los alumnos con AACC?*. Gobierno de Navarra.

Comes, G., Díaz, E. M^a., Ortega, J. M^a. y Luque, A. (2012) Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 5, pp. 129-140.

Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (1994). *Recommandation 1248 on education for gifted children*. [en línea] [Consultado: 23 mayo 2014]. Disponible en: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>.

Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder.

Costa, J. L. C., y Martínez, L. N. (Eds.). (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Vols I y II. Oceanside, New York: Dabor Science Publications.

De la Rosa, M. J. (s.f.). *El desarrollo de las competencias básicas a través de las inteligencias múltiples*.

Del Valle, L. (2011). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Delgado, B. D. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: Teorías cognitivas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Nº23, Mayo/agosto. pp.149-152.

EducaMadrid (2014). *Altas capacidades y diferenciación curricular en el aula*. [sitio web] Madrid: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. [Consultada: 04 mayo 2014] Disponible en: <http://www.educa2.madrid.org/web/acdca/inicio>

ESPAÑA. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE). BOE nº307, 24 de diciembre de 2002.

ESPAÑA. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, nº106, 4 de mayo de 2006.

ESPAÑA. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 1/1990, de 3 de octubre, (LOGSE). BOE nº238, de 4 de octubre de 1990.

ESPAÑA. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013.

ESPAÑA. (2003). Real Decreto por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Real Decreto 943/2003, de 18 de julio. BOE nº182 de 31 de julio de 2003).

ESPAÑA. (2005). Real Decreto de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril. BOE nº 131, 2 de junio de 2005.

ESPAÑA. (2014). Real Decreto, por el que se establece el currículo básico de la Educación Infantil y Primaria. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. BOE nº 52, 1 de marzo de 2014.

Feenstra, C. (2004): *El niño superdotado: cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Ediciones Medici.

García Yague, J. (2010). Entre la euforia y el desaliento: las grandes aportaciones de Binet y su impacto en el diagnóstico psicopedagógico del siglo XX. *Revista de tendencias pedagógicas*. nº 15, Vol.1.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.

Gerrig, R. J., y Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson Educación.

Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G., Álvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia & Aprendizaje*, Nº 27, pp. 469-483.

Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, nº 29, Vol. 1, p. 51-64.

León, G. M. R. (2008). Apostando por nuestros alumnos. *Revista enfoques educativos*. nº 20. pp.97-102 [en línea] [Consultada 05 mayo 2014] Disponible en: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_20.pdf.

López Escribano, C. (2008). *Marco conceptual de las altas capacidades*. Universidad Complutense de Madrid.

Martínez, I., y Olló, C. (2009): *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. En: CREENA. [sitio web] Pamplona. [Consultada 04 mayo 2014]. Disponible en: <http://creena.educacion.navarra.es/equipos/altascapacidades/pdfs/guia%20evaluacion%20AACC.pdf>

Martínez M.F. (2009): Altas capacidades intelectuales, *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. nº 15 [en línea] [Consultada: 05 mayo 2014]. Disponible en: http://www.csisif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/FRANCISCA_MARTINEZ_1.pdf

Mora, D. P., Padilla-Góngora, D., López-Liria, R., Martínez-Martínez, A. M., y Bermejo, V. S. (2012). El plan andaluz de atención a las altas capacidades intelectuales: panorama actual y perspectivas de futuro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, N°2-Vol.1. pp. 201-208.

Muñoz J. (2009). Naturaleza humana y teoría darwinista. *Revista Digital Universitaria* [en línea] Vol. 10, nº. 6 [Consultada: 05 mayo 2014] Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num6/art38/int38.htm>

NAVARRA. (2008). Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, de 30 de julio de 2008.

Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group* (Vol. 4). L. M. Terman (Ed.). Stanford University Press.

Peña del Agua, A. M. (2001) Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula Abierta*, Nº. 77.

Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, p.23-38.

Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998): *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Ministerio de Educación y Cultura.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Comp.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol 2. Nueva York: Wiley.

Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fontaine.

Prieto, M.D, Sánchez, M.C. y Garrido, C.F. (2008). *Características del alumnado con altas capacidades*. Universidad de Murcia. Consejería de Educación y Cultura.

Pulido, M. D. M. (2010). La educación en niños y niñas superdotados, *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. nº30. [en línea] [Consultado el: 02 mayo 2014]. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_01.pdf

Renzulli, J. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan pp. 180-184.

Renzulli, J.S. (1986). *The three-ring Conceptions of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. En Stenberg, R.J. y Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Rodríguez García-Caro, J.I. (2013). Liberar el potencial de los niños jóvenes con gran capacidad intelectual. En: *Comité Económico y Social Europeo*. Bruselas, 16 de enero de 2013.

Sánchez López, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Prieto, M.D y Parra, J. (dir.). Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Santana, A.C; Rojas, M. y Pacheco J.S. (2006). Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. *Avances en medición.*, nº4, p.148-149. Universidad Nacional de Colombia.

Suárez, L., Guazo, L., y Gutiérrez, R. R. (2002). Eugenesia, herencia, selección y biometría en la obra de Francis Galton. *Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, Vol. 25 nº 52, pp. 85-108.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Houghton Mifflin.

Torrego, J.C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. En: Fundación Pryconsa [sitio web]. 2011. Madrid. [Consultada 03 mayo 2014]. Archivo PDF. Disponible en: http://www.fundacionpryconsa.es/pdf/Altas_capacidades_y_aprendizaje_cooperativo.pdf

Torres, M. M., y Serrat, À. G. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó

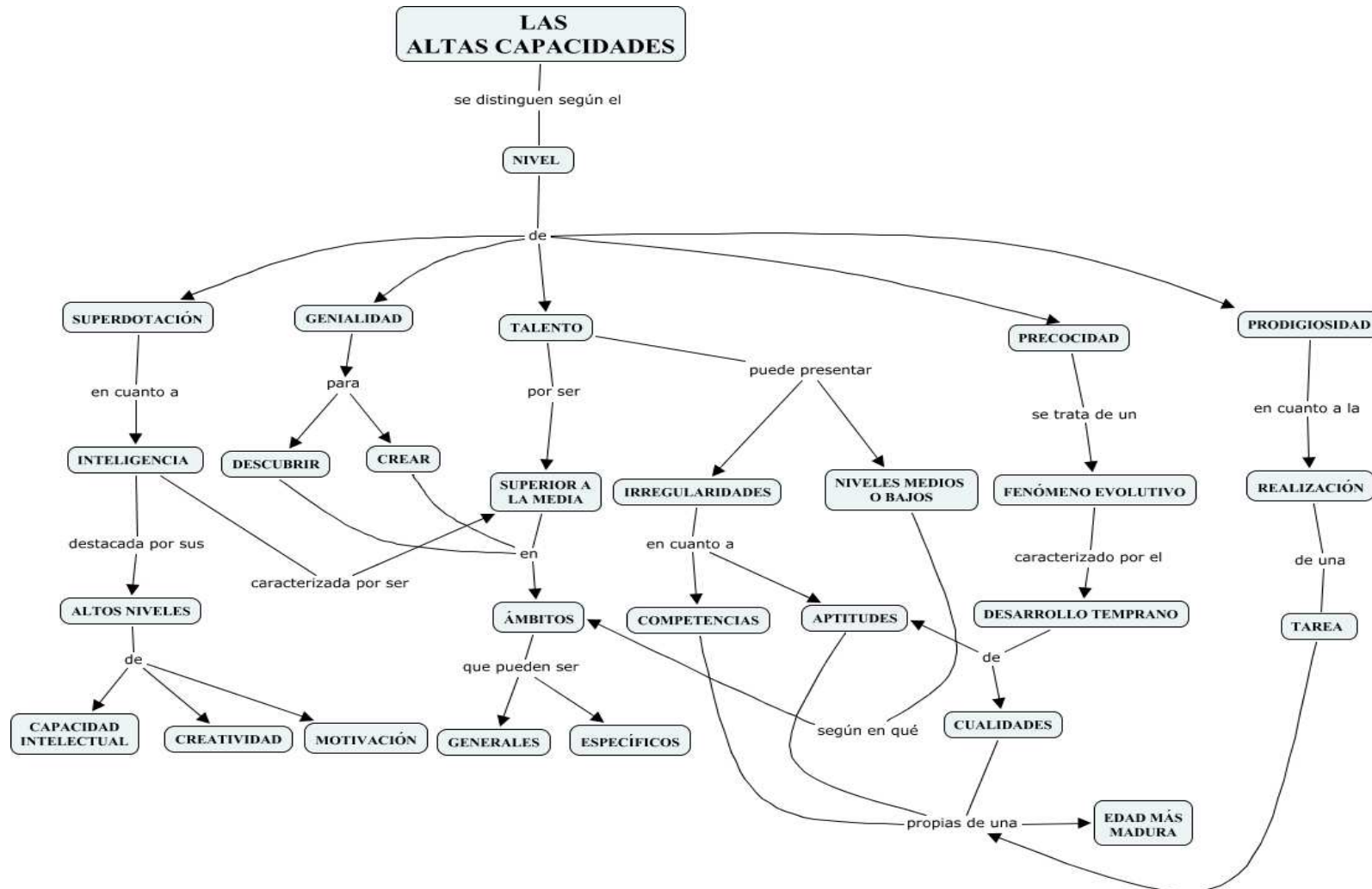
Valle Chauvet, L. D. (2011). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. Pérez, L. y González C. (dir.). Universidad Complutense de Madrid.

Wittkower, R. y Wittkower, M. (1985). *Nacidos bajo el signo de Saturno. Genio y temperamento de los artistas desde la antigüedad hasta la Revolución Francesa*. Madrid: Cátedra.

Zúñiga Rodríguez, M. (2012). La atención educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, génesis y desarrollo en Educación Básica del Estado de Hidalgo, *Revista educarnos*, nº7. [en línea] [Consultada 02 mayo 2014]. Disponible en: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.7.pdf#page=95>

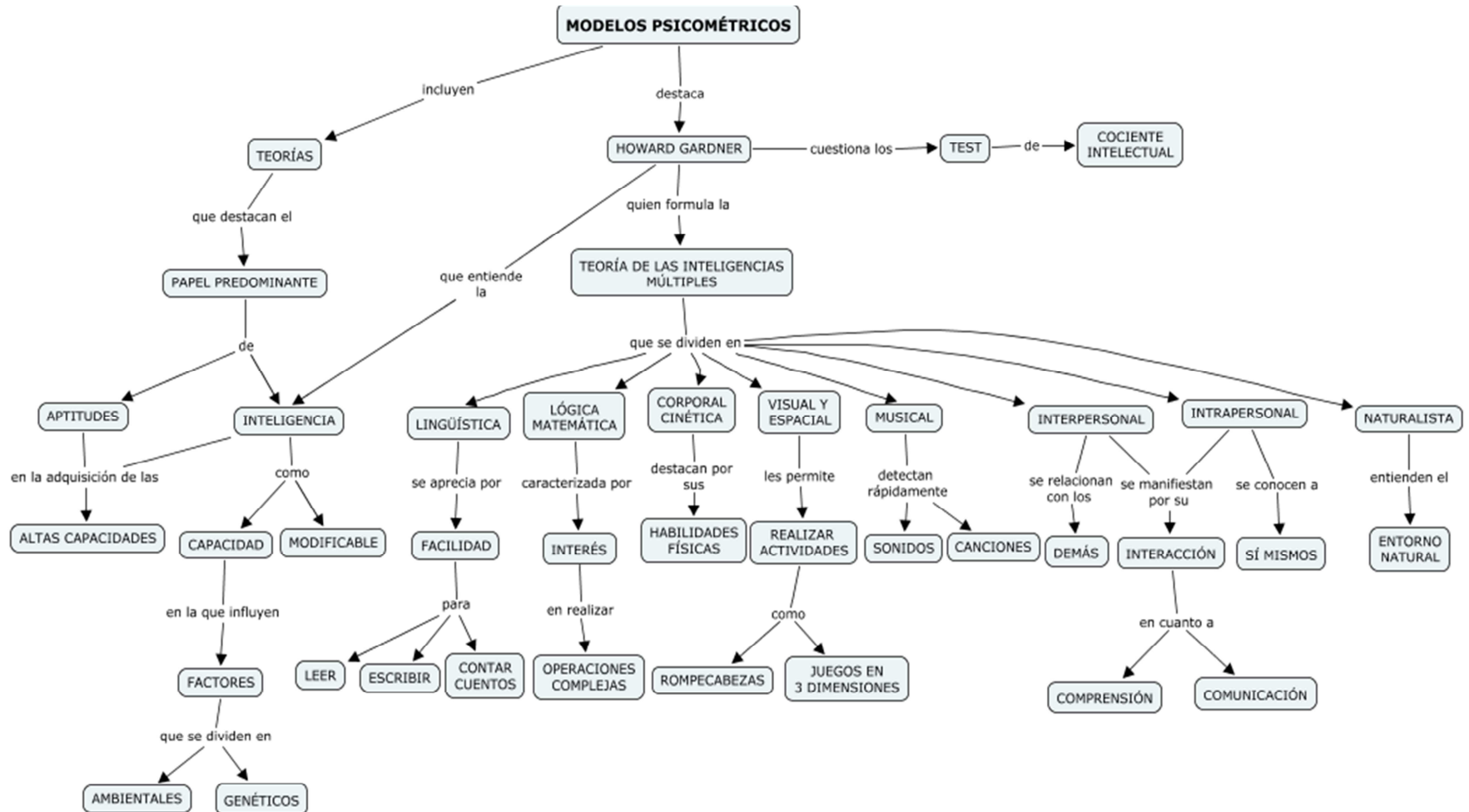
ANEXOS

Anexo I: Mapa conceptual basado en la diferenciación conceptual de las altas capacidades

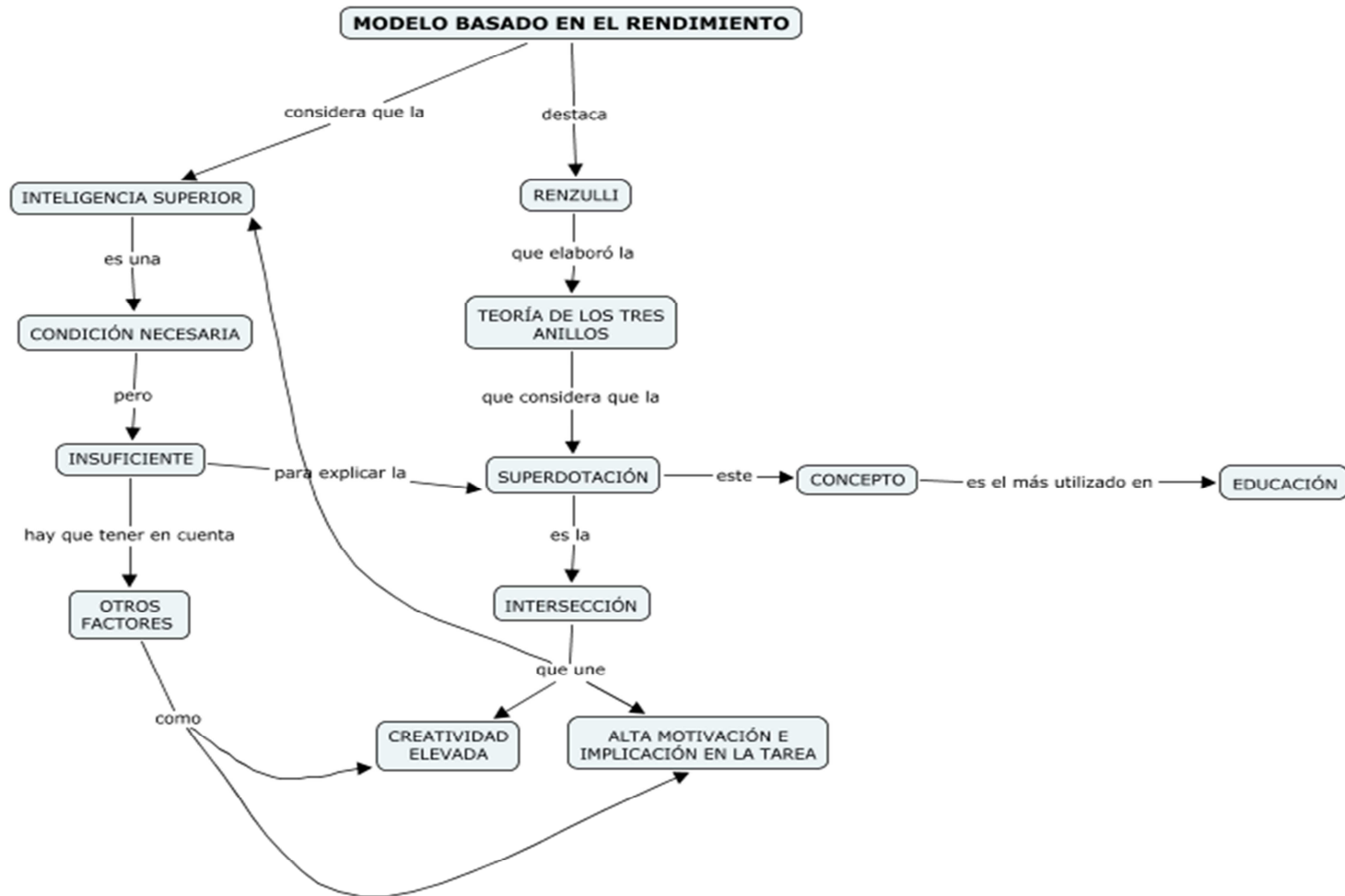


Detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el período 3-6

Anexo II. Mapa conceptual basado en los modelos psicométricos

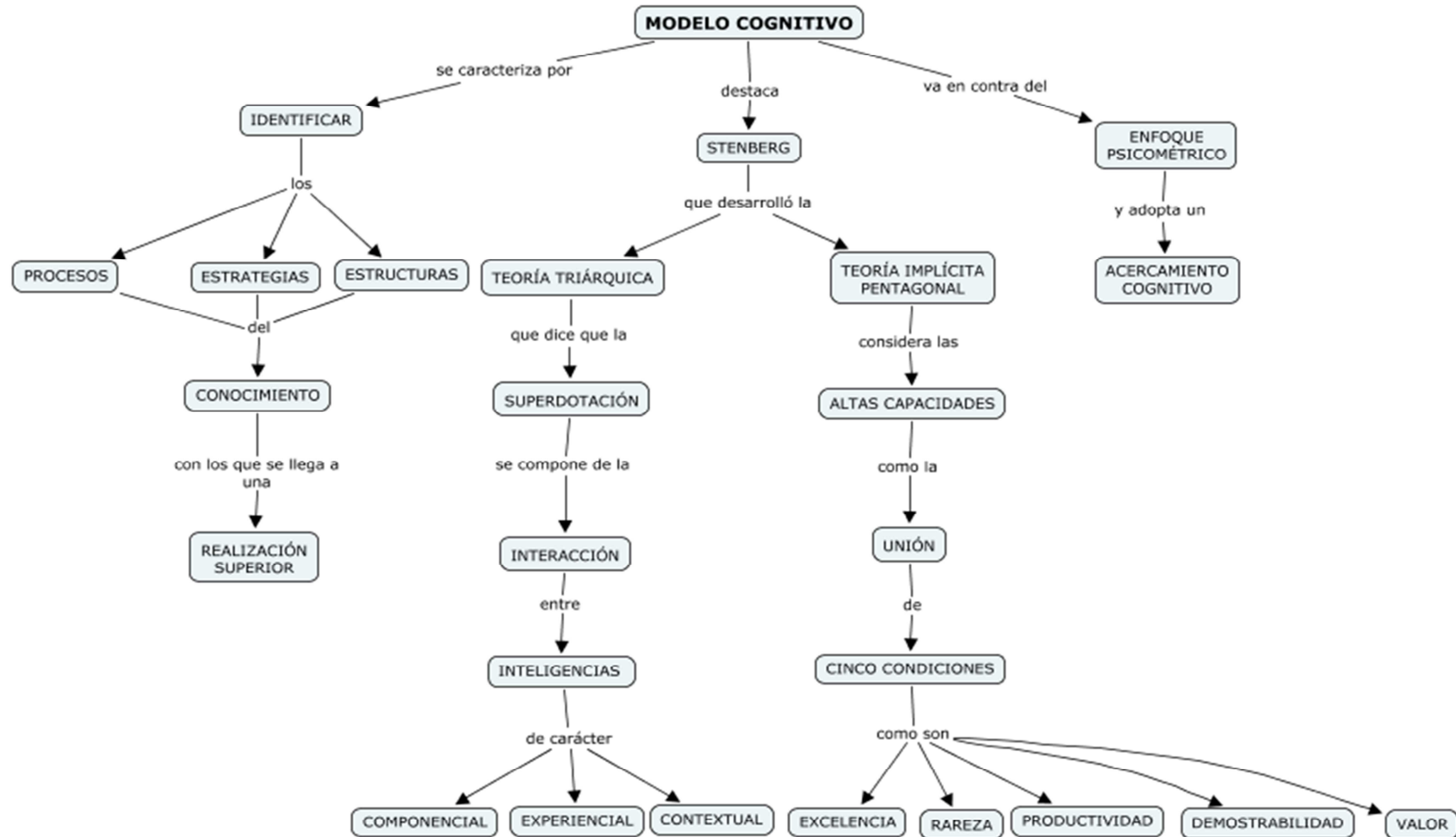


Anexo III. Mapa conceptual de modelo basado en el rendimiento

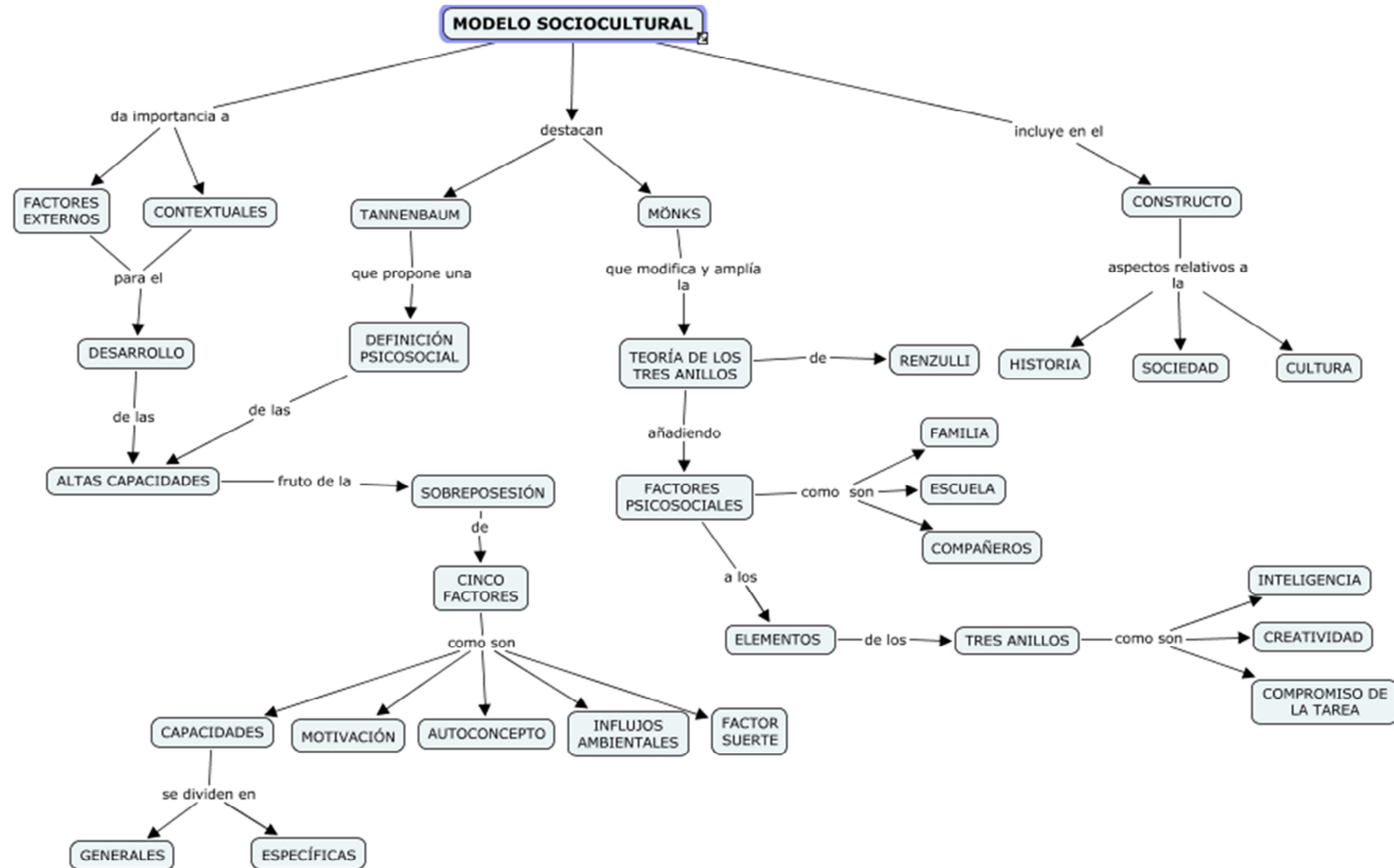


Detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el período 3-6

Anexo IV. Mapa conceptual basado en el modelo cognitivo



Anexo V. Mapa conceptual basado en el modelo sociocultural



Detección temprana de las altas capacidades intelectuales en el período 3-6

Anexo VI. Cuestionario de observación para el profesorado

**CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN PARA EL
PROFESORADO**

(A cumplimentar por el/la tutor/a)

Alumno/a: _____ **Curso:** _____

Centro: _____ **Grupo** _____

Lea detenidamente los siguientes enunciados. Trate de valorar hasta qué punto describen, de forma objetiva, la conducta de su alumno/a, de acuerdo con la siguiente escala:

- (1) Totalmente en desacuerdo o nunca.
- (2) Algo en desacuerdo o casi nunca.
- (3) bastante de acuerdo o casi siempre.
- (4) Totalmente de acuerdo o siempre.

(Enumere la respuesta escogida)

Gracias por su colaboración

PROPUESTA DE DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES EN ED.INFANTIL (3/4, 4/5 y 5/6 AÑOS). CUESTIONARIO PARA PROFESORES	Alumnado				
COMPETENCIA COGNITIVA					
1. Tiene un vocabulario inusualmente avanzado para su nivel de edad y grado.					
2. Maneja gran cantidad de información					
3. Tiene habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle					
4. Se expresa con bastante soltura y fluidez					
5. Aprendió a leer con poca ayuda a una edad temprana (hacia los 3 años)					
6. Piensa y habla con fluidez. Produce gran cantidad de ideas, plantea posibilidades y consecuencias relacionadas con situaciones concretas					
7. Es raro que utilice la acción (por ejemplo gestos) para comunicarse oralmente					
8. Retiene la información de las cosas que ha observado					

9. Muestra un control fino avanzado en actividades como escribir, colorear y construir cosas					
10. Reconoce números o letras antes de lo esperado para su edad					
Puntuación en el área de Competencia Cognitiva					
MOTIVACIONES E INTERESES					
1. Se concentra en un tema y es persistente hasta que lo acaba					
2. Realiza preguntas adecuadas al tema y muestra curiosidad por el conocimiento					
3. Parece no cansarse nunca y tiene un elevado nivel de energía					
4. Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda					
5. Es curioso y un gran explorador del medio					
6. Toma iniciativas para hacer cosas					
7. Es persistente y tenaz con las tareas que le interesan					
8. Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce					
9. Es arriesgado y especulativo					
10. Manifiesta preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales					
Puntuación total de sus Motivaciones e Intereses					
CREATIVIDAD					
1. Muestra gran originalidad en sus realizaciones: dibujos, historias y cuentos					
2. Tiene muchas y diferentes formas de resolver cuestiones planteadas en clase					
3. Realiza construcciones originales con el material manipulativo de determinados juegos					
4. Usa la imaginación y la fantasía para aprender y explorar					
5. Tiene habilidad para contar o reproducir historias originales					
6. Es muy hábil en hacer rompecabezas y puzles					
7. Se le ocurren ideas poco habituales y originales para resolver problemas					
8. Participa de forma abierta y original en los diálogos					
9. Muestra preferencia por actividades en las que se investiga, experimenta o descubre					
10. Muestra buen sentido del humor, disfruta con chistes y situaciones divertidas					
Puntuación total del área de Creatividad					
COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL					
1. Disfruta con las relaciones sociales					
2. Es una persona carismática, parece que los demás "giran" a su alrededor					
3. Prefiere la compañía de adultos y compañeros mayores					

4. Muestra gran capacidad de influencia en las otras personas					
5. Muestra gran comprensión y sensibilidad hacia las necesidades de las demás personas					
6. Se da cuenta de algunos problemas que otras personas a menudo no ven					
7. Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones					
8. Tiende a evitar situaciones conflictivas y suele ser muy accesible					
9. Es un alumno/a aceptado y valorado por sus compañeros/as					
10. Es capaz de aceptar responsabilidades en el grupo					
Puntuación total del área de Competencia Social y Emocional					

Puntuación total.....

Anexo VII. Cuestionario de observación para las familias

**CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN PARA PADRES Y
MADRES**

(A cumplimentar por los padres, madres y/o tutores legales)

Código del centro:_____ **Curso:**_____

Grupo_____ **Nº de Lista:**_____

Alumno/a:_____ **Centro:**_____

Por favor, se ruega que sea lo más concreto/a que pueda a la hora de establecer las edades en las que su hijo/a comenzó a realizar las siguientes acciones:

- ¿A qué edad su hijo/a dijo sus primeras palabras?
- ¿A qué edad su hijo/a construyó sus primeras frases?
- ¿A qué edad su hijo/a fue capaz de mantener una conversación?
- ¿A qué edad su hijo/a comenzó a andar?
- ¿A qué edad su hijo/a empezó a dibujar objetos reconocibles?
- ¿A qué edad su hijo/a empezó a escribir alguna palabra?
- ¿A qué edad su hijo/a comenzó a leer?

A continuación, lea detenidamente los siguientes enunciados. Trate de valorar hasta qué punto describen, de forma objetiva, la conducta de su hijo/a de acuerdo con la siguiente escala:

- (1) Difícilmente
- (2) Poca veces
- (3) Bastantes veces
- (4) Siempre o casi siempre

(Marque con una "X" lo que proceda)

Gracias por su colaboración

PROPUESTA DE DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES EN ED.INFANTIL (3/4, 4/5 y 5/6 AÑOS). CUESTIONARIO PARA PADRES/MADRES O TUTORES LEGALES	1.	2.	3.	4.
16. Es autónomo en las habilidades básicas de la vida cotidiana				
17. Le gusta ir al colegio				
18. Tiene dificultades en relacionarse con niños/as de su edad				
19. Memoriza cuentos, canciones y oraciones				
20. Prefiere jugar con personas mayores a niños/as de su edad				
21. Tiene una elevada autoestima				
22. Le agrada organizar situaciones				
23. Pregunta frecuentemente por casi todo				
24. Lee un cuento con facilidad				
25. Sus respuestas son originales				
26. Posee un vocabulario avanzado para su edad				
27. Tiene buen sentido del humor				
28. Asume grandes responsabilidades				
29. Está muy interesado en lo que le rodea				
30. Tiende a solucionar problemas y evitar situaciones conflictivas				
PUNTUACIÓN TOTAL				

Puntuación total.....

Anexo VIII. Autorización de los padres/madres o tutores legales

AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES/MADRES O TUTORES LEGALES para realizar el informe sobre la detección de las altas capacidades intelectuales

D. _____ y Dña _____ como padres/madres o tutores legales del alumno o alumna _____, matriculado en el centro _____ y con domicilio a efectos de notificación en el municipio _____, calle _____ n° _____ C.P. _____ Teléfono/s _____

AUTORIZAN

(Marcar con una "X" lo que proceda)

NO AUTORIZAN

A iniciar el proceso de valoración necesario para completar el "Informe sobre la detección temprana de las altas capacidades intelectuales de su hijo o hija".

En _____, a _____ de _____ de 20 _____

LOS PADRES/MADRES O TUTORES LEGALES DEL ALUMNO O ALUMNA:

Fdo: _____

Fdo: _____