

ASOCIACIÓN INTELIGENCIA Y VIDA
www.asociacioniv.org



Introducción a las altas capacidades intelectuales

Cristina García
Psicóloga colaboradora de AIV – Delegación de Castelldefels
castelldefels@asociacioniv.org
ABRIL 2013

Contenido:

- 1.- Normativa. Alumnos con altas capacidades: Concepto y derechos, p. 2*
 - 2.- Qué entendemos por altas capacidades: Superdotación y talentos, p. 4*
 - 3.- Estilos de pensamiento y aprendizaje: Estilo auditivo-secuencial y estilo visual-espacial, p. 7*
 - 4.- Otras características, p.9*
- Síntesis, p.10*

1.- Alumnos de altas capacidades: Concepto y derechos

1. a.-Normativa estatal

La ley orgánica 2/2006 de educación pone de manifiesto, en su preámbulo, que la educación constituye un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva y establece, en su Título Preliminar, los principios en los que se inspira el sistema educativo, que incluyen, entre otros: la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de derechos, de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa y la flexibilidad para ajustar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

En esta ley los alumnos con altas capacidades se definen como **alumnos con necesidad específica de apoyo educativo**, a los que se dedica el Capítulo I del Título II de Equidad en la Educación (Art. 71 y ss.) y, en especial, la Sección Segunda:

Artículo 71. Principios.

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.

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, **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.

3. Las Administraciones educativas establecerán **los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas** de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. **La atención integral** al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo **se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada** y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente **les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado**, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas **dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados**, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.
2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.
3. Los centros contarán con la debida organización escolar y **realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas** para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.
4. Las Administraciones educativas **promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo**.
5. Las Administraciones educativas **podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones**, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Sección Segunda: Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Artículo 76. Ámbito.

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 adecuados** a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

En el borrador de la nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa no se recogen novedades que afecten directamente a los alumnos con alta capacidad, pero se añade una frase final al Artículo 76 de la Ley de Educación que insiste en la consecución del desarrollo máximo de las capacidades de estos alumnos.

En conclusión, como se desprende de la normativa vigente, “los profesionales vinculados con el mundo de la educación tienen que saber que el trato que deben recibir estos alumnos debe ser evaluado, planificado y aplicado con rigor y que este trato exige, básicamente, modificar de una manera u otra el proyecto educativo y curricular” (GTSAC, 2007).

2.- Qué entendemos por altas capacidades

Por lo que hemos visto en el apartado anterior, y dentro del ámbito de la enseñanza formal, los alumnos con altas capacidades (AC) son alumnos que necesitan y tienen derecho a un apoyo educativo específico para poder alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades personales al que aspira nuestro sistema educativo para todos sus alumnos.

Así, se ha adoptado el término de *altas capacidades* para hacer referencia a unas capacidades excepcionales, en una o más áreas del conocimiento, o en una o más funciones cognitivas. Estas capacidades suponen un potencial de realización que se puede manifestar, o no, en un alto rendimiento académico; por tanto, este alto rendimiento **no siempre está presente** (Guirado et al., 2010).

Dentro de las AC es conveniente hacer una distinción entre **superdotación** y **talentos** (simples o complejos) y **precocidad** (Martínez, 2013; Guirado et al., 2010; GTSAC, 2007):

Superdotación: Se denominan superdotadas las personas capaces de obtener un alto nivel de rendimiento intelectual en una amplia gama de aptitudes (Tabla 1), de manera que pueden aprender y destacar con facilidad en cualquier área de conocimiento, con capacidad para interrelacionar las distintas áreas y para ser creativas, lo que les confiere el potencial para proporcionar una respuesta intelectual **cualitativamente diferente** respecto a las demás personas (Martínez, 2013; U.CEU San Pablo, 2012; Guirado et al., 2010). Como alumnos, al contrario de lo que se cree, **su rendimiento escolar, aunque puede ser bueno, raramente es espectacular** (GTSAC, 2007).

Talentos: Se denominan talentosas las personas que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas, por lo que se distinguen los talentos: académico, matemático, verbal, artístico, musical... Los talentos, al contrario que la superdotación, representan la especificidad y su diferencia respecto a los demás no es cualitativa, sino **cuantitativa** (Martínez, 2013; Guirado et al., 2010). Esta especificidad supone una capacidad para mostrar una aptitud muy elevada en un ámbito o con un tipo de información o en un estilo de procesamiento. La *diferencia* de estos alumnos se

manifiesta, a menudo, en una velocidad de ejecución mayor y en unos procesos de automatización más eficientes y pueden mostrar niveles discretos o deficitarios en otras áreas de actividad.

Los talentos se clasifican en función de los procesos o habilidades superiores que manifiesten (Tabla 1). Cuando un alumno destaca en un área hablamos de **talento simple**, y su destreza en esa área suele ser superior a la que presenta el superdotado. La combinación de diferentes talentos da lugar al **talento complejo**, siempre que la conducta que resulte de esa combinación pueda considerarse intelectualmente superior. Un perfil de talento complejo destacable es el **talento académico**, que combina recursos verbales, lógicos y de gestión de memoria que lo hacen especialmente apto para la adquisición de información estructurada. Debido a que el talento académico puede obtener resultados escolares excepcionales, **suele confundirse con la superdotación** (Guirado et al., 2010). Por otro lado, la medición simple del coeficiente de inteligencia (CI) no diferencia entre ambos perfiles, ya que el talento académico (y, a veces, también otros talentos) tiene los recursos necesarios para obtener un resultado elevado en las pruebas clásicas de CI sin que sea, realmente, superdotación (GTSAC, 2007).

Precocidad: La precocidad no es un fenómeno intelectual estable, sino un fenómeno evolutivo. El alumno precoz puede mostrar comportamientos excepcionales para la edad del sujeto que, al final del proceso madurativo, se igualan a los de sus compañeros. Este hecho hace necesario un seguimiento longitudinal que compruebe la evolución de los rasgos cognitivos. El concepto de precocidad se aplica generalmente a niños de hasta cinco años (GTSAC, 2007).

Entonces, encontramos que las diferencias intelectuales entre el alumnado pueden deberse, al menos, a dos causas distintas (Martínez, 2013; Guirado et al., 2007):

- Al diferente ritmo de desarrollo de cada uno: Este diferente ritmo de maduración puede darse dentro de una configuración cognitiva de superdotación o de talento, lo que se confirma con la edad; si no es así, hablamos de precocidad.

- A la particular estructura o configuración cognitiva de la persona, independientemente del ritmo de maduración. Esta estructura determina una "diferencia de *techo*" que, si al acabar el desarrollo cognitivo básico, resulta en más y mejores aptitudes intelectuales que la media, da lugar a las configuraciones de superdotación o de los distintos talentos.

A continuación se presentan unos criterios de definición para distintas configuraciones de AC en función de la puntuación percentil obtenida en pruebas de aptitudes específicas (extraído de Guirado et al., 2010):

Tabla 1

Perfiles Aptitudes	Superdotación	Talento académico	Talento artístico	Talento matemático	Talento verbal	Talento lógico	Talento creativo
Creatividad	>75	-	>80	-	-	-	>95
Razonamiento lógico	>75	>80	-	-	-	>95	-
Gestión perceptual	>75	-	>80	-	-	-	-
Gestión de la memoria	>75	>80	-	-	-	-	-
Razonamiento verbal	>75	>80	-	-	>95	-	-
Razonamiento matemático	>75	-	-	>95	-	-	-
Aptitud espacial	>75	-	-	-	-	-	-

Estos perfiles responden a una agrupación de los alumnos según características similares en competencias y en necesidades educativas, y ayudan a interpretar determinados comportamientos comunes (Guirado et al., 2010).

Como conclusión de este apartado, recordar que es importante tener clara la **diferencia entre el niño superdotado y el talentoso**, y también entre los distintos talentos: la respuesta educativa siempre es necesaria pero diferente en cada caso (GTSAC, 2007).

3.- Estilos de pensamiento y aprendizaje

Además de los perfiles de excepcionalidad que hemos visto, es importante para dar la respuesta educativa adecuada completar y combinar lo comentado en el apartado anterior con lo que sabemos sobre los dos estilos básicos de pensamiento y aprendizaje: el estilo **auditivo-secuencial** y el estilo **visual-espacial** (Webb et al., 2005).

Aunque todas las personas usamos siempre los dos estilos, algunas tienden más a uno de ellos. Las personas **superdotadas**, por ejemplo, parecen tener preferencia por un tipo de **pensamiento visual-espacial**, lo que contribuye a explicar aspectos vistos en el apartado anterior, como su capacidad de respuesta cualitativamente distinta, o por qué su rendimiento en un contexto escolar tradicional no suele ser excepcional, así como por qué a veces estas personas se adaptan con dificultad a ambientes muy estructurados o rígidos. Sin embargo, los talentos académicos parecen tender hacia un estilo auditivo-secuencial, lo que encajaría con su capacidad para la excelencia académica. En conclusión, la tendencia hacia cada una de las dos formas de pensamiento tiene claras **implicaciones en la enseñanza** y en la educación en general, sobre todo en niños con AC, que necesitan comprender y razonar. Como veremos ahora, el proceso de razonamiento, de comprensión y, por tanto, de aprendizaje, puede ser muy distinto en función del estilo de pensamiento dominante.

Los pensadores y aprendices con preferencia **visual-espacial** no prestan demasiada atención a las cuestiones particulares o a los detalles, se inclinan más por entender la generalidad, la globalidad; son reacios a las tareas de repetición y de memorización, les gustan las suposiciones, manejar varias posibilidades, imaginar *que pasaría si...*, y son productores de conocimiento más que reproductores, con un estilo de razonamiento inductivo y multidimensional. Por otro lado, el estilo **auditivo-secuencial** es mucho más verbal, concreto, secuencial y lineal (Webb et al., 2005); estas personas prefieren hacer una cosa cada vez, con precisión y orden, y emplean un tipo de razonamiento en el que predomina la lógica deductiva.

A continuación se muestra una tabla que recoge las características básicas de los dos estilos y nos ayuda a entender las diferencias que observamos entre los niños con AC y

el por qué **la inteligencia por sí sola no implica un rendimiento extraordinario en cualquier entorno**, lo que es una evidencia de las necesidades especiales de educación de este alumnado:

Tabla 2

Auditivo-Secuencial	Visual-Espacial
- Piensan principalmente usando letras y aprenden fácilmente con el método fonético	- Piensan principalmente en imágenes y prefieren ver cómo se hacen las cosas
- Prefiere explicaciones auditivas	- Prefiere explicaciones visuales
- Procesa la información y las tareas de forma secuencial	- Procesa la información de manera holística; prefiere el panorama general antes que los detalles
- Prefiere aprender hechos, datos y detalles; le gustan las instrucciones específicas	- Prefiere tareas de pensamiento abstracto; le gustan los objetivos y directrices generales
- Trabaja las tareas de una en una, en un proceso ordenado y lineal	- Prefiere ocuparse de varias tareas a la vez y el caos de la multitarea
- Prefiere las cosas estructuradas y es organizado; prefiere trabajar de la forma adecuada y con los materiales adecuados	- Prefiere las situaciones abiertas y fluidas; prefiere crear sus propias estructuras, busca patrones; a menudo improvisa
- Es un pensador analítico, que deduce implicaciones lógicas	- Prefiere las actividades de síntesis; es un productor intuitivo de ideas
- Prefiere resolver problemas que ya existen	- Prefiere resolver problemas nuevos o auto-generados
- Prefiere tareas concretas y que tengan una solución única	- Prefiere trabajar con conceptos; es mejor razonando que calculando
- Enfoca la mayoría de situaciones de forma seria	- Plantea los problemas de manera más informal

[Webb et al., 2005, p.17, adaptado de Silverman, 2002]

4.- Otras características a tener en cuenta

Además de lo que hemos visto hasta ahora sobre diferentes perfiles de excepcionalidad y distintos estilos de pensamiento y aprendizaje, hay ciertas características personales que se deben de tener en consideración al tratar y educar a niños con AC. Estas características diferenciales pueden estar presentes en distintos grados, según la persona y el perfil de AC de que se trate, pero **las encontramos sobre todo entre los superdotados**, que destacan especialmente por su alta sensibilidad y la intensidad de sus emociones. Entre estas características tenemos:

- gran curiosidad y necesidad de entender y comprender
- gran sensibilidad e intensidad de respuesta, emocional y física
- alto nivel de activación, mental y/o física
- gran mundo interior, capacidad para imaginar, para asociar ideas, para distraerse
- idealismo; perfeccionismo, que a veces les impide iniciar acciones o concluir las
- independencia, autonomía, necesidad de cuestionarlo todo; pensamiento divergente
- asincronía en su desarrollo, avanzado en algunos aspectos y no tanto en otros
- necesidad de expresar sus capacidades, y que sean reconocidas
- sentimiento legítimo de diferencia

Es importante tener presentes y en consideración estas características y cualidades porque **implican unas necesidades específicas de interacción y de educación** que requieren atención si pretendemos un desarrollo integral y satisfactorio de la persona.

Si estas necesidades específicas de interacción no se atienden adecuadamente, pueden dar lugar a sentimientos de **incomprensión** y dificultades de desarrollo y de adaptación que pueden manifestarse en problemas académicos, de comportamiento y/o emocionales, como bajo rendimiento o fracaso escolar, dificultades con las figuras de autoridad, problemas de relación, aislamiento, baja autoestima, ansiedad o depresión. En estos casos es muy importante entender que **los problemas no surgen por la alta capacidad en sí, sino por un entorno poco adecuado a sus características y necesidades** (García, 2013a; 2013b; Webb et al., 2005).

Síntesis

Los niños con altas capacidades intelectuales están reconocidos por nuestra legislación como **alumnos con necesidad específica de apoyo educativo**, con derecho a una identificación temprana de sus necesidades y a su debida atención desde el momento en que éstas se detecten.

Hemos visto que la atención de esas necesidades se debe ajustar a cada caso en función de diferentes factores, como el **perfil de excepcionalidad** de que se trate (superdotación/ talento complejo/ talento simple), el **estilo de pensamiento y aprendizaje** predominante (auditivo-secuencial/ visual-espacial) y las **características diferenciales** asociadas, presentes sobre todo entre los superdotados (necesidad de comprender, alta sensibilidad, intensidad de respuesta, energía, idealismo, pensamiento divergente). En todos los casos, esta atención debe fomentar y facilitar el desarrollo y la expresión de la alta capacidad y hacerlo desde el respeto a la diferencia, como en cualquier otra situación de excepcionalidad.

Una atención inadecuada a las necesidades y características de estos niños, tanto en casa como en el colegio, causa dificultades y problemas, aunque estos no sean visibles a primera vista: esto es así con cualquier niño, la única diferencia es que los niños con altas capacidades tienen necesidades específicas y hay que poner un interés especial en atenderlas.

Estos niños y alumnos necesitan:

- desarrollar y **expresar sus altas capacidades**,
- expresar sus dudas e interrogantes y **ser escuchados**
- recibir una **respuesta** respetuosa y **adaptada a su diferencia**
- sentirse comprendidos

Referencias y bibliografía

- Carreras, L., Castiglione, F. y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: la asignatura pendiente*. Barcelona: Horsori.
- García, C. (2013a). Las dificultades de la sobredotación. En *www.matices.org*. Recuperado de: <http://www.matices.org/2013/01/12/las-dificultades-de-la-sobredotacion/>
- García, C. (2013b). ¿Qué es y qué implica la alta capacidad intelectual? En *www.matices.org*. Recuperado de: <http://www.matices.org/2013/01/28/que-es-y-que-implica-la-alta-capacidad-intelectual/>
- GTSAC, Grupo de trabajo de superdotación y altas capacidades del Colegio oficial de psicólogos de Cataluña. (2007). Protocol d'identificació de nens amb altes capacitats intel·lectuals. [PDF]. Recuperado de: <http://www.copc.org/Documentos/files/Seccions/EDUCACI%C3%93/protocol.pdf>
- Guirado, A., Balagué, P., Vela, R.M., Reverter, R., Ruiz, N. y Castejón, E. (2010). Inclusió educativa i altes capacitats intel·lectuals. [Material de formació]. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/formacioc/dvdformacio/materials/tdaci/index.html>
- Martínez, M. (Coord.). (2013). *Guia per a mestres i professors*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Silverman, L.K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. Denver, CO: Deleon Publishing.
- Universidad CEU San Pablo (2012). *Altas capacidades intelectuales en el ámbito de la educación infantil y primaria* [Material didáctico]. Madrid: Universidad CEU San Pablo.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P. y Olenchak, F.R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Scottsdale, Arizona (Estados Unidos): Great Potential Press.