

Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. (Learning disabilities and gifted students)

Dra. María Jesús Luque-Rojas
(Universidad de Málaga)

Dr. Diego Jesús Luque Parra
(Universidad de Málaga)

Páginas 211-228.

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 21/04/2017
Fecha aceptación: 30/05/2017

Resumen.

En el presente documento se trata de hacer un análisis aplicado sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales y de dificultades de aprendizaje. Tras un primer apartado en el que se hace un acercamiento conceptual y definitorio de ambos términos, se examina su integración como dualidad diagnóstica, pasando a un estudio de caso (alta capacidad con disgrafía y disortografía), desde el que se discuten y concluyen algunas reflexiones para la acción tutorial y docente, así como en sus consideraciones de intervención psicopedagógica.

Palabras clave: *Altas capacidades intelectuales, dificultades de aprendizaje, intervención psicoeducativa, necesidades específicas de apoyo educativo.*

Abstract

In this paper, we attempt to applied analyze to gifted students with learning difficulties. Firstly, it done a conceptual and definitional approach of both terms, its integration as a diagnostic duality is examined, through a case study (gifted student with dysgraphia and dysorthography), from which we discuss and conclude some reflections for the tutorial and teaching activities, as well as their considerations psychoeducationalintervention.

Keywords: *Gifted student, learning difficulties, psychoeducational intervention, specific needs of educational support.*

Como citar este artículo:

Luque-Rojas, M.J., y Luque Parra, D. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp.211-228.

1. Introducción.

En la dualidad diagnóstica de altas capacidades intelectuales y de dificultades de aprendizaje, al igual que se hacen otros autores (Lowett y Lewandowsky, 2006; Lovett y Sparks, 2010; Assouline, Nicpon, Whiteman, 2011), puede plantearse la cuestión de si debe hacerse un diagnóstico clínico oficial de una dificultad de aprendizaje en el alumnado cuyos puntajes o resultados de ejecución están en la media poblacional o superior cuando no se ha descartado alguna explicación alternativa a las lagunas aparentes entre su capacidad y logro o rendimiento.

A modo de una base inicial de respuesta a esa cuestión, podría expresarse que los niños y niñas con altas capacidades intelectuales (en adelante AACCI), que también tengan dificultades de aprendizaje (en adelante DA), no han de valorarse desde cada uno de sus diagnósticos, buscando después su conexión o relación. Debe constituirse desde una entidad de valoración compleja, en tanto que precisan de una evaluación exhaustiva de sus características individuales y de aprendizaje, que delimite y establezca capacidades y habilidades, así como actuaciones y prioridades (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, y Téllez, 2006; Jiménez, Murga, Gil, Téllez y Miravalles, 2010; Luque y Luque-Rojas, 2016). Actuaciones con las que el profesorado podrá intervenir en el desarrollo de su alumnado, desde su ajuste académico, pero también en lo personal y social, con lo que, al aspecto de prevención, propio de las acciones tutoriales, se le añade la promoción y la compensación de habilidades y competencias.

En el marco de las intervenciones psicoeducativa y pedagógica, deberá considerarse que los niños y niñas con altas capacidades, al igual que sus iguales en edad y nivel académico, tienen en común unas necesidades educativas y que éstas se relacionan básicamente, con: a) Las características individuales de su persona, a las que se le añade el talento o altas habilidades y la dificultad o punto débil. b) La adecuación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. c) Los elementos de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad. Estas necesidades educativas básicas deben ser satisfechas o respondidas desde el sistema educativo, favoreciendo sus potencialidades y promoviendo el desarrollo de sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades, con objetivos de adecuación y ajuste de la oferta pedagógica (Luque y Luque-Rojas, 2016).

En el presente documento se pretende favorecer la reflexión tutorial y docente sobre estos alumnos y alumnas, en la mejor comprensión de su individualidad y en un marco de procesos de enseñanza – aprendizaje, respetuoso con sus necesidades educativas. Así, tras unas definiciones de las altas capacidades y de las dificultades de aprendizaje, se continúa con un análisis de la complejidad diagnóstica de estos alumnos, para concluir en algunas reflexiones psicoeducativas y pedagógicas.

2.Aspectos conceptuales y definitorios

2.1 Altas Capacidades Intelectuales (AACCCII).

No es fácil dar una definición única con la que referirnos a las AACCCII, ya que el término ha estado y está muy unido al concepto de inteligencia y su medida, no existiendo, además, una definición asumida en común por los especialistas en el tema. En cualquier caso, alejándonos del término superdotado como exclusivo, con el concepto de AACCCII, nos referimos a una manera de designar a aquellos niños y niñas, que comparten determinadas características, relacionadas con un buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes espaciales,..., características con las que, en su conjunto, se acepta que, el niño o niña con altas capacidades intelectuales, es una persona en la que se da una integración de talento, de características personales propias y en un contexto de desarrollo (Luque, Hernández y Luque-Rojas, 2016).

Desde un acercamiento integrador y con una pretensión operativa y de comunicación entre profesionales y familias podemos apreciar que, en cualesquiera de las concepciones teóricas, subyace que las AACCCII suponen la manifestación de un estado particular de funcionamiento cognitivo (alto nivel aptitudinal y de habilidades), caracterizado por potencialidades, facilidades de desarrollo o el gran número de estrategias y habilidades que presentan y utilizan. Por lo tanto, podemos aceptar este núcleo de coincidencia, pero sin olvidar la necesaria consideración de otras características de la personalidad del niño o niña con altas capacidades, enmascaradas en buena parte, por la importancia dada a la evaluación de la capacidad intelectual. Consideramos pues a las altas capacidades intelectuales, desde un carácter multidimensional y como el resultado de un desarrollo a lo largo de toda la vida, es decir, no solamente son una expresión de su base neurobiológica, sino también de la interrelación entre la oportunidad, la personalidad, los factores psicosociales y el esfuerzo individual, la inteligencia y la metacognición (Sastre-Riba, 2011; 2012).

2.2 Dificultades de Aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje surgen, obviamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo lugar su aparición y desarrollo en el marco escolar, por lo que serán las tareas académicas y su grado de ejecución, las que indiquen función o aspecto en el que se manifiesta la dificultad, así como el nivel de rendimiento. De esta forma puede decirse que un niño o niña presenta dificultades de aprendizaje, cuando su rendimiento en las tareas escolares, está por debajo de su capacidad y desarrollo intelectual. Ello nos lleva a una evaluación exhaustiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus agentes intervinientes, a fin de establecer el peso o su valor, en el proceso, en la ejecución y en el rendimiento escolar. En este sentido, puede establecerse la existencia de acuerdo entre autores (Hammill, 1990; Swanson, 1992; Romero, 1993), para la consideración de las DA como un grupo heterogéneo de problemas, que tiene lugar en la escuela y al que se le asocia un rendimiento académico bajo.

Las Dificultades de Aprendizaje, por lo tanto, en un significado general, podrían situarse en un primer acercamiento conceptual entre dos extremos de

un continuo. De un lado, las dificultades con un origen generalmente extrínseco, es decir, debidos a factores socio-educativos o instructivos (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instructivas inapropiadas, absentismo escolar, déficit de motivación de logro, desinterés, etc.), que interfirieren en la necesaria adaptación del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro, con un marcado carácter intrínseco, sobre un núcleo de disfunción neuropsicológica, explicativo de su menor ejecución y rendimiento en las tareas escolares.

Figura 1. Factores que intervienen en el rendimiento académico



Situadas las DA como una discrepancia entre CI y rendimiento, es lógico pensar que se deba al concurso de factores o de la integración de ellos, de tal forma que se explique tal discordancia, entre la ejecución individual y la de su grupo de edad o nivel académico. Desde esta situación, un diagnóstico de DA implica la existencia de dificultad grave del rendimiento escolar clínicamente significativo, junto a aspectos intrínsecos del desarrollo del niño. Ello nos lleva a precisar de un lado, la existencia de alguna disfunción en los procesos psicológicos intervinientes; y de otro, la exclusión de discapacidad o limitaciones intelectual, sensorial, motora o de trastornos graves del desarrollo (cuadro 1).

Cuadro 1. Precisiones para criterios de definición de las Dificultades de Aprendizaje

A). – En las DAs subyacen procesos psicológicos con cierta disfunción, entendiéndose por ello a funciones perceptivo-atencionales, memoria, lenguaje, etc., que procesan, transforman y elaboran la información recibida. Este argumento podría explicar que, si la tarea y sus niveles de ejecución son similares para todo un grupo de individuos, su respuesta, en uno de ellos, en términos de habilidad, destreza o resultados, no sean los esperados. El procesamiento, al no estructurar, integrar y elaborar adecuadamente la información, no es eficiente. Sólo queda buscar elementos de definición y de consenso para esos procesos intervinientes, así como de los instrumentos y criterios de evaluación.

B). – La DA, en un sentido estricto, implica la exclusión de discapacidad o limitaciones intelectual, sensorial, motora o de trastornos de personalidad, ya que dadas éstas, serían la causa explicativa de aquéllas. No deberían excluirse otros aspectos neurológicos de etiología difusa o desconocida. Es decir, aquellos cuadros clínicos y síndromes delimitados, como causa de dificultades y expresando éstas, síntomas o características de aquellos. El sustrato neurológico sería en última instancia, el asiento de una estructura y procesamiento cognitivo menos eficaz. Se excluirían, en suma, un CI bajo, afecciones neurológicas conocidas, trastornos de desarrollo, desventaja sociocultural y una escolaridad y pedagogía poco adecuadas.

Dada la diversidad de opiniones en la definición y concepto de las DA, tantas como autores o teorías al respecto, siguiendo sólo a trabajos españoles

(Miranda, 1987; Monedero, 1989; Romero, 1993; Suárez, 1995, Romero y Lavigne, 2005), con el objetivo de encontrar un marco definitorio con elementos comunes, el acuerdo se iniciaría con los criterios de exclusión, esto es, un comienzo sobre *qué no es Dificultad de Aprendizaje*. En suma, se eliminan aquellos trastornos o dificultades, cuyo posible origen o etiología es explicativo de las mismas, a la vez que se aprecia una discrepancia entre capacidad y ejecución, entre aptitudes y rendimiento, así como la exclusión de los trastornos neurológicos, sensoriales y motores que, de darse, serían la causa de las dificultades (cuadro 2).

Se puede suponer en consecuencia que, en las DA, se da una disfunción neuropsicológica que afecta al procesamiento cognitivo, haciendo que la elaboración y respuesta sean de menor entidad y peor ejecución, de lo que cabría esperar para las características de la persona.

Cuadro 2. Definición y características de las Dificultades de Aprendizaje

<i>De manera general la Dificultad de Aprendizaje supone:</i>
Una disfunción neurológica o psicológica que impide o distorsiona la actividad atencional, perceptiva, cognitiva, lingüística, conductual y las habilidades instrumentales de lectura, escritura, razonamiento y cálculo.
Limitaciones del alumnado o por su interacción de las mismas con factores situacionales o de instrucción.
No se debe a discapacidad intelectual, ni a limitaciones sensoriales o motoras, dificultades de personalidad, etc. Se descarta una Educación Infantil inadecuada. No se dan aspectos afectivo - emocionales que pudieran ser los mantenedores de las dificultades.
<i>Debe considerarse:</i>
1. <i>Rendimiento más bajo del que le corresponde por su edad y capacidad, lo que exige:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación psicopedagógica. • Intervención educativa que dé respuesta a sus necesidades específicas.
2. <i>Discrepancias entre capacidad y rendimiento en áreas de:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión o expresión oral. • Expresión escrita. • Lectoescritura. • Comprensión lectora. • Habilidades matemáticas.
3. <i>No se define o categorizan como D.A. las dificultades de origen:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Limitación o discapacidad. • Trastorno emocional. • Desventaja sociocultural.

3. Altas capacidades intelectuales y dificultades de aprendizaje

Frente a la creencia errónea de que los niños y niñas superdotados tienen un excelente rendimiento académico, se encuentran diversos estudios (Terman y Oden, 1959; Whitmore, 1980; Hume, 2000; Lovett y Lewandowsky, 2006; Lovett y Sparks, 2010; Lovett, 2011; Lovett, 2013), que expondrían la existencia de un determinado número de alumnos con dificultades escolares y bajo rendimiento académico.

A este respecto, Hume (2000), por ejemplo, situaría un nivel de fracaso escolar para los niños con altas capacidades entre el 10-15%. Sin embargo, como afirma Castro (2004), es escasa la investigación sobre la delimitación de las características y necesidades de esta población, lo que conlleva problemas en la identificación de los alumnos con AACCI y con dificultades de aprendizaje, así como en su incorporación a los programas educativos específicos.

Desde una delimitación terminológica, ciertamente los alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales y con DA pueden conformar un grupo particular por su propia y compleja combinación, dando lugar a un posible enmascaramiento de su situación, lo que a su vez obliga a una valoración adecuada de sus necesidades que aporte la respuesta educativa oportuna. A ello se le une que los términos de dificultades de aprendizaje, de problemas escolares o el de fracaso escolar, en la medida que son referidos a situaciones de un alumno que rinde por debajo de lo esperado para su capacidad, deben delimitarse para los niños con altas capacidades, ya que, en éstos, un bajo rendimiento escolar, siempre conlleva un claro rendimiento por debajo de sus posibilidades (altas capacidades o talentos), por lo tanto, siempre se podría hablar de un fracaso escolar real. En consecuencia, se impone una valoración desde perspectivas individualizadas, que concrete la potencialidad del alumno o alumna y aprecie una respuesta educativa ajustada a sus necesidades específicas.

De no hacerlo así, se estaría confundiendo alta capacidad intelectual o superdotación con talento académico, cuando debería apreciarse que la capacidad intelectual puede asociarse con diversas áreas, en las que desarrollar el talento, e incluso con áreas en las que pueda manifestarse alguna dificultad o menor desarrollo y que, por tanto, deban intervenir en su recuperación o compensación.

4. Análisis de caso

4.1 Datos generales, referencia y objetivos.

Se trata de un alumno de 10 años 3 meses (al que llamaremos Pablo), escolarizado en 5º de Educación Primaria, en un colegio público de la provincia de Málaga (España). De acuerdo con el Equipo Educativo, se establece procedimiento de evaluación y la valoración que corresponda, buscando servir de referencia para la Acción Tutorial, en el ajuste de la respuesta educativa más adecuada. Desde ese momento se mantiene el contacto oportuno con el Profesorado y la familia para el asesoramiento y seguimiento psicopedagógicos.

4.2 Aspectos evolutivos y familiares

Pablo es el mayor de una familia de tres hermanos. Nacido de embarazo normal y parto a término. Con aspectos de neonatología normal y de desarrollo psicomotor y de lenguaje, adecuados a pautas de edad, si bien, como afirman sus padres, más adelantado que sus hermanos. Sin historial médico significativo. Estructura y relaciones familiares en un adecuado equilibrio entre la ocupación y la preocupación por el hijo.

4.3 Aspectos de historia personal y escolar

El caso, como sujeto de evaluación psicoeducativa, es iniciado desde las observaciones de su Profesor-Tutor del año anterior al que se realiza la valoración, expresando la inquietud del alumno por el conocimiento, su actividad y ejecución en la tarea, así como una conducta de interés en algunas áreas académicas, coexistiendo con menor grado de motivación en otras, además de

cierta dificultad en la escritura y lectura. Su Profesor-Tutor actual coincide en general con esas observaciones, si bien hace más hincapié en la dificultad y en su menor atención.

Un resumen de su actividad y rendimiento escolar, extractado del informe del Profesor-Tutor, nos aporta los datos recogidos en el cuadro 3.

Cuadro 3. Extracto del Informe Tutorial

1. Historia escolar.

Asiste con regularidad al Centro, con mantenimiento de una conducta de aceptación de normas. Tanto en su Etapa de Educación Infantil, como en la de Primaria, su rendimiento está ligeramente por encima de la edad y nivel del aula en algunas áreas (Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza). Aunque a veces parece que no está prestando atención al trabajo del aula, siempre responde cuando se le pregunta. Muestra un relativo interés hacia las tareas que señala el profesor, terminándolas unas veces rápido y otras con necesidad de instigación para su ejecución.

Tiene una alta motivación, y manifiesta una gran curiosidad intelectual. Es aceptado por sus compañeros, aunque en ocasiones tiene tendencia a estar aislado, debido a sus áreas de interés y aficiones. Tendencia a relacionarse con adultos.

3. Competencia Curricular.

El Profesor fija un nivel aproximado de competencia curricular situado entre 5º- 6º de Educación Primaria.

Calidad lectora normal. Escritura de copia normal. Dictado de textos y escritura libre con alguna dificultad en la grafía y en la ortografía.

En matemáticas tiene buen dominio del cálculo y operatoria, así como en la resolución de problemas.

4.4 Aspectos de la exploración psicopedagógica

Dadas las circunstancias personales y de historia escolar de Pablo, se ha decidido el siguiente procedimiento de valoración (Cuadro 4).

Cuadro 4. Técnicas y Procedimientos aplicados en la exploración psicopedagógica

Elementos de exploración psiconeurológica.

Desarrollo Psicomotor.

Organización Perceptiva.

Test de matrices progresivas de Raven General.

Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV).

Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG – E3).

Adaptación del test de Pensamiento Creativo de Torrance (Expresión figurada).

Revisión de materiales escolares.

Test de Análisis de la Lectura y Escritura (TALE).

Fábulas de L. Düss.

Test de la Familia.

Entrevistas con el Profesorado.

Entrevista familiar.

Se opta por la evaluación del alumno, con entrevistas de asesoramiento al Profesor del nivel actual, prosiguiéndose con la valoración del niño y terminándose con entrevistas, evolutiva y de asesoramiento a la familia. Seguimiento con el Equipo Educativo y Familia.

4.5 Integración de los resultados.

Durante el período de exploración, la actitud del alumno ha sido positiva, de trato correcto y de buena interacción con el examinador. Mantiene una conducta de acercamiento a las tareas entre intuitiva y reflexiva, dispuesto y colaborador.

4.5.1 Aspectos de desarrollo

Son adecuados a edad y nivel los aspectos de desarrollo psicomotor, con una lateralidad de esquema diestro afirmado. Desarrollo lingüístico por encima de lo esperado a su edad.

Capacidad Intelectual

Funcionamiento cognitivo: Un análisis global de su inteligencia, valorando los aspectos estructurales y su potencialidad (Raven, WISC-IV), revela una capacidad situada en torno a los valores de la tabla 1. Apreciándose una consistencia entre las pruebas normalizadas de evaluación de su inteligencia, sus valores serían indicadores de una estructura y funcionamiento cognitivo, en el extremo superior de la curva normal. Así, su CI Total es de 135, situándose en el intervalo de 127-139 (95%), sin discordancias entre CV y RP, aunque éste sea ligeramente inferior. Su Memoria de Trabajo es alta y no hay diferencia significativa respecto a su velocidad de procesamiento, más baja respecto a sus propias puntuaciones (dato frecuente en los niños y niñas con AACII). Puede decirse que, el soporte que los índices de Memoria de Trabajo y de Velocidad de Procesamiento tienen en esta estructura intelectual, indicaría una gran facilidad para el mantenimiento de la información y la conexión de estos conocimientos con otros, facilitando la generalización de los aprendizajes.

Tabla 1. Resultados de funcionamiento cognitivo

Prueba de Raven (Escala Color).				
PD.	Z	T	PC.	C.I (Equival).
42	0,78	57,8	78,8	
WISC-IV				
ÍNDICES	Suma de PE	Punt. Compuesta	Percentil	Intervalo 95%
Comprensión Verbal	48	134	99	124-139
Razonamiento Perceptivo	43	127	96	116-132
Memoria de Trabajo	de 29	125	95	113-131
Velocidad de Procesamiento	de 26	117	87	105-127
CI TOTAL	146	135	99	127-139

Los resultados de la WISC-IV, analizados con relación a los macroprocesos, se resumen en la tabla 2. Nos mostrarían que Pablo, presenta una puntuación superior al percentil 80 (salvo en Cubos) lo que podría interpretarse como una buena distribución cognitiva en los macroprocesos de razonamiento lógico, gestión perceptiva, gestión de memoria, razonamiento verbal y razonamiento matemático.

Rendimiento y aptitudes intelectuales: Un análisis global de los resultados obtenidos por Pablo en la prueba BADYG y su relación con los macroprocesos, revela una capacidad situada en los valores de la tabla 3. Se aprecia un funcionamiento alto y consistente en las distintas aptitudes y macroprocesos, en el extremo superior de la curva normal, en consistencia con los aportados en la WISC.

Los resultados comparados de la WISC IV y el BADYG, muestran que el alumno se sitúa por encima del percentil 80 en todos los macroprocesos (tabla

4), valorándose un rendimiento intelectual muy alto. En conclusión, a su valoración de capacidades, Pablo obtiene a ese nivel de confianza, una Capacidad Intelectual en la categoría de MUY ALTA.

Tabla 2. *Análisis de macroprocesos en la WISC-IV*

Subpruebas y Macroprocesos WISC-IV	P. E.	Percentil	Media PC
1. RL –Razonamiento lógico			
1.1. Matrices	16	98	
1.2. Conceptos	16	98	98
1.3. Semejanzas	16	98	
2. GP – Gestión perceptiva			
2.1. Matrices	16	98	
2.2. Claves	11	63	
2.3. Conceptos	16	98	88
2.4. Búsqueda de Símbolos	15	95	
3. GM - Gestión de memoria			
3.1. Dígitos	15	95	
3.2. Letras y Números	15	95	96
3.3. Aritmética	16	98	
4. RV –Razonamiento verbal			
4.3. Vocabulario	19	99,9	
4.4. Comprensión	15	95	98
4.5. Semejanzas	16	98	
5. RM –Razonamiento matemático			
5.1. Aritmética	16	98	98
6. AE –Aptitud espacial			
6.1. Cubos	11	63	63

Tabla 3. *Análisis de los macroprocesos y BADYG-E1.*

APTITUDES y MACROPROCESOS	PD	Percentil	Media PC
1. RL –Razonamiento lógico			
1.1. Matrices lógicas (Re)	16	99	
1.2. Relaciones analógicas (Rv)	12	85	90
1.3. Problemas numéricos-verbales (Rn)	13	85	
2. GP – Gestión perceptiva			
2.1. Discriminación de diferencias (De)	17	99	
2.2. Figuras giradas (Se)	14	77	88
3. GM - Gestión de memoria			
Memoria inmediata (Ma)	25	95	95
4. RV –Razonamiento verbal			
4.1. Problemas numéricos-verbales (Rn)	13	85	
4.2. Órdenes verbales complejas (Sv)	15	98	91,5
5. RM –Razonamiento matemático			
5.1. Problemas numéricos-verbales (Rn)	14	89	
5.2. Cálculo numérico (Sn)	15	95	92
6. AE –Aptitud espacial			
6.1. Figuras giradas (Se)	17	95	
6.2. Discriminación de diferencias (De)	14	87	91

Creatividad: De acuerdo a la Adaptación del test de Pensamiento Creativo de Torrance (expresión figurada), los resultados muestran que el alumno presenta un percentil de 63, en sus apartados de originalidad, fluidez, elaboración y flexibilidad. Resultado que, aunque alto, no llega a un valor por encima de la media (PC 75).

Habilidades de Socialización y Conducta

- Buen nivel de habilidades conceptuales (habilidades cognitivas y de comunicación –académicas).
- Habilidades de conducta social: Capacidades propias de sus iguales, en el establecimiento de relaciones interpersonales, responsable, sigue reglas y obedientes a leyes. No obstante, será oportuno incidir en su autoestima y mejora del autoconcepto, así como en habilidades de interacción social.

Tabla 4. Comparación de los macroprocesos (WISC y BADyG)

	Raz. lógico (RL)	Raz. verbal (RV)	Raz. matemático (RM)	Gestión Perceptual (GP)	Gestión de Memoria (GM)	Aptitud Espacial (AE)
WISC IV	98	98	98	88	96	63
BADYG E1	90	91,5	92	88	95	91

Aspectos curriculares

Estilo de aprendizaje: Su motivación es básicamente intrínseca, aunque con intereses intelectuales centrados en sus preferencias. Ello no le dificulta en la realización de actividades lúdicas o deportivas. Trabajando bien en grupo, su mejor desarrollo es individualizado, tanto por la diferencia de intereses respecto a sus iguales, como por la especificidad de los mismos. No obstante, se aprecian intereses de cooperación y ayuda. No es impulsivo, siendo sensible a las reprimendas, y en ocasiones, intentándolas justificar y razonar. Trabaja con rapidez, constancia y no se desanima fácilmente. Será conveniente incidir en la mejora de su atención, con objetivos de su mantenimiento y eficacia en la misma

Aprendizaje de la lectura: De acuerdo a lo expresado por su Profesor - Tutor, su nivel de aprendizaje podría ser de mayor o mejor rendimiento académico. En este sentido, su aprendizaje de la lectura tiene indicadores de un desarrollo medio (una velocidad lectora entre 80-90 ppm, debiendo mejorar su ritmo) y de una comprensión del 100%, aunque invirtiendo más tiempo en su lectura. Debe sugerirse al respecto, una animación lectora, así como la introducción de textos y áreas no exclusivas del mundo científico, a lo que muestra elevada afición (diversificación de su interés).

Aprendizaje de la escritura: Su escritura es de caracteres ligados, con tamaño de la letra normalizado, de grafía irregular, con alguna oscilación, rectas y curvas adecuadas. Se observa una expresión escrita de menor calidad, tanto en el trazo y tipo de letra, como en la expresión global de la palabra o texto. La escritura de copia es sin errores, teniéndose un dictado y una composición, con significativos errores de ortografía normativa.

En este aspecto, se aprecia tanto disgrafía, como disortografía, apuntándose a una etiología de carácter funcional, de menor competencia gráfica o ejecución, lo que puede estar asociado, tanto a prácticas de enseñanza – aprendizaje inadecuadas, como a aspectos de mantenimiento de la atención del alumno. Por lo tanto, dándose dificultades en su trazado o grafía, además de dificultades en la expresión escrita, se hace necesaria una corrección ortográfica, gramatical y de la puntuación o de la claridad y organización expresiva.

Aprendizaje matemático: Buen nivel de razonamiento y de resolución de problemas.

En una valoración general de este tipo de aprendizajes, se puede concluir en la necesidad de seguir favoreciendo la comprensión lectora, debiendo incidirse en la corrección de su expresión escrita.

5. Resumen y conclusiones

De acuerdo a lo que antecede y para este particular momento evolutivo de Pablo, puede precisarse:

- Capacidad intelectual muy alta.
- Capacidad de adaptación y de habilidades sociales, normales respecto a sus iguales.
- Amplio y complejo vocabulario con un diálogo fluido y rápido.
- Interés hacia la lectura, aunque con menor entonación y ritmo.
- Escritura con dificultades (disgrafía y disortografía).
- Facilidad para los aspectos musicales.

En un resumen de valoración diagnóstica, considerando sus aspectos evolutivos y de conducta personal y social, sin perjuicio de lo que aporten posteriores valoraciones y como una base de partida para el seguimiento y evaluación psicológicos y psicopedagógicos, su caso puede incluirse en el Censo de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Altas Capacidades Intelectuales (Talento complejo).

En función de esa valoración y dentro de un marco educativo ordinario, se tratará de adecuar el currículum a las necesidades educativas que Pablo presenta, en una Escolarización en Centro y grupo ordinario a tiempo completo, con atención del Psicólogo, Pedagogo o Psicopedagogo, profesorado especialista en AACCCII (si en el centro hay la formación), así como del Profesor - Tutor y del conjunto del Equipo Educativo.

5.1. Orientación y Consejo psicoeducativo

Dado que las necesidades educativas que Pablo presenta, se derivan de sus características de personalidad y de desarrollo, la respuesta educativa debe adoptar como marco de intervención la facilitación de su desarrollo individual y social, desarrollo de capacidades en general y de los aspectos académicos, de tal forma que sirvan de instrumentos para la orientación en su vida.

Desde este marco, su intervención escolar debe sustentarse sobre unas Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que, de una parte, se asocian a sus AACCCII y por otra a sus DA de la expresión escrita. En consecuencia, se sugiere la reflexión sobre aspectos favorecedores en la relación con los niños y niñas con AACCCII, tanto en la Acción Tutorial, como en la familia (Anexo). Respecto a la respuesta educativa concreta en su desarrollo curricular, pueden considerarse los siguientes puntos.

a) Se sugiere el desarrollo de una adaptación curricular de ampliación, que permita adquirir los conocimientos del nivel superior donde el alumno está escolarizado. De igual forma, podrá considerarse la aplicación de un programa de enriquecimiento en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y de la creatividad, así como la observación en la esfera de desarrollo personal y de habilidades sociales, con el fin de seguir trabajando la relación con sus iguales, previniendo dificultades en la esfera socio-emocional.

b) Con relación a sus dificultades en la expresión escrita (disgrafía y disortografía), dado el buen nivel intelectual del niño, será oportuno trabajar con estrategias cognitivas (metacognitivas) y de aprendizaje, favoreciendo a la vez, la estructura y disciplina en el estudio, la atención y la concentración en las tareas académicas. Con ello, y dentro de su desarrollo lingüístico, la intervención podrá conducirse sobre una visión de aprendizaje, en términos de animación a la lectura, de favorecimiento de una expresión oral y en una escritura, desde objetivos de expresión personal y de comunicación, no centrada exclusivamente como vehículo del currículum. Podrían indicarse de manera general algunas intervenciones o actividades (cuadro 5):

Cuadro 5. Sugerencias de trabajo para la mejora de la expresión escrita

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Enseñanza y aplicación de la relajación en general y de las extremidades superiores, en particular.- Reeducción psicomotora del control postural y equilibrio.- Ejercicios de desarrollo manual y digital, como actividades de picado, recortado, modelado, ensartado o rasgado.- Ejercicios grafomotores con tiza, pincel o lápiz en actividades de copiado, reseguído, completado de dibujos o líneas.<ul style="list-style-type: none">– Ejercicios con letras: Con los dedos en serrín, arena, pintura de dedos y finalmente en papel. Actividades de repasado, completado, copiado o al dictado.- Ejercicios de caligrafía.- Ejercicios de refuerzo y recuperación de la ortografía. |
|--|

A modo de sugerencias concretas de material de trabajo, pueden consultarse la serie de cuadernos de Portellano y Sánchez, (2014), *La rehabilitación de la disgrafía*. Madrid. Ed. CEPE, o la de Vallés-Arándiga, (2008). Cuadernos de trabajo de Disgrafía. Madrid. Promolibro.

Para la disortografía puede tenerse en cuenta los materiales de trabajo del alumno:

- Programa de refuerzo de la ortografía, I y II. Ed. EOS.
- Cuadernos de recuperación de la disortografía I y II. Ed. CEPE.
- Cuadernos de ortografía. Ed. Bruño.

Pudiendo acudir, como elementos de consulta a los autores y textos de:

- Rodríguez-Jorrín, D. (2007). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid. Ed. CEPE.
- Jiménez, J. (2010) *Recuperación de la Disortografía*. Madrid. Ed. CEPE.
- Fernández, P., y Rivas, R. M. (2002). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid. Pirámide.
- Vilanova-Peña, J. (2010). *Recuperación de la atención*. Madrid. Ed. CEPE.

6. Discusión

En la evaluación de las AACII (talento complejo) del alumno, se destaca una estructura cognitiva potente, manifestándose en unos procesos de razonamientos lógico, verbal y matemático, gestiones perceptivas y de memoria y de aptitud espacial, superiores. Su desarrollo creativo (en valores medios) deberá reforzarse en sus aspectos de originalidad, elaboración y flexibilidad. Asimismo, se observan unas características de personalidad normales, con capacidades de relación y de habilidades sociales, además de responsabilidad y aceptación de normas. No obstante, al apreciarse unos intereses con cierta

diferenciación respecto a sus iguales, será conveniente incidir en su autoestima y en las habilidades sociales.

En su apartado cognitivo cabe señalar los buenos niveles de adquisición y procesamiento de la información por vía auditiva – verbal del alumno, coexistiendo con una esfera perceptivo – atencional visual, que deberá reforzarse con la aplicación de técnicas y estrategias de trabajo intelectual. Núcleo perceptivo – atencional que permitiría explicar su dificultad de expresión escrita. El alumno tiene una lectura situada en una valoración media respecto a sus iguales, lo que, a su vez, lo coloca en una posición de menor rendimiento respecto a sus propias capacidades. Si, como es sabido, en el desarrollo del aprendizaje lector, la automatización y su mayor velocidad, se adquieren a través de una ruta visual, podría expresarse que nuestro alumno tiene la lectura y su comprensión plenamente adquirida, no presentando errores de significación (procesamiento auditivo – verbal de buen nivel), pero su menor calidad (velocidad con un ritmo y entonación menos automatizado), podría deberse a ese aspecto perceptivo – visual menos eficaz, no suficientemente integrado con la ruta auditiva. A este desarrollo evolutivo se le asocia que el trabajo académico, se realiza en su mayor parte a través de un currículum de carga visoperceptiva, en el que la escritura, toda vez que se supone adquirida (lo que suele ligarse a una planificación de contenidos graduados en los cursos), pasa a ser un instrumento en el trabajo de ese currículum, dándose por superada su adquisición como técnica y considerándose como vehículo casi exclusivo en la ejecución de las tareas. En consecuencia, podrá apreciarse un cierto desfase en el dominio de la técnica gráfica (caligrafía – ortografía) por la demanda de actividad curricular en sus contenidos y objetivos, más centrados en lo conceptual que en los procedimientos o en la atención a la técnica escritora.

El análisis anterior permite establecer una intervención psicopedagógica sobre la base de la integración de ambos procesamientos y desde el manejo y ejecución gráfica. De esta manera, una intervención correctora en sus dificultades de la expresión escrita podría servir, además, para mejorar la atención en las tareas en general y la debida a la concentración y mantenimiento, en particular, de la ejecución caligráfica. En este sentido, no está de más distinguir a la caligrafía como el arte de escribir las letras, con corrección y belleza, teniendo en cuenta las habilidades y destrezas de la persona que la hace y que busca expresar y compartir. En este caso, el niño podrá corregir su disgrafía haciendo ejercicios con sus trazos y las letras, buscando un resultado de buena ejecución caligráfica, pero alejándonos de la caligrafía como ejercicio de valor en sí misma, que busca sólo la letra perfecta, que no todos la consiguen y que genera desmotivación y desapego por las tareas académicas. En consecuencia, y con independencia de anteriores metodologías, deberá contar con una práctica de enseñanza más individualizada y motivadora, que permita, en este periodo, corregir su escritura que, usándose ya como vehículo curricular, no tiene aún la competencia gráfica adecuada.

Ante la cuestión del momento de la evaluación y por qué no se ha realizado antes, podría argumentarse, de acuerdo con los trabajos de Brody y Mills (1997), Pardo de Santayana (2004), o nuestra propia experiencia (Luque 2014), que este alumno podría situarse en el subtipo de alumnado con AACCCII y DA, que no son evaluados, ni diagnosticados en AACCCII, ni en DA. Esto es, un grupo de alumnos a los que se les suponen capacidad, ejecutan sus habilidades que son apreciadas como medias, pero el enmascaramiento impide concretar

necesidades, prioridades y una adecuada respuesta educativa. A ello puede unírsele el hecho de que, para una parte del profesorado, es difícil aceptar que los niños y niñas con altas capacidades, puedan presentar dificultades de aprendizaje, ya que rompe la creencia o el estereotipo de amplio dominio en la ejecución de tareas, supuesto para su diagnóstico de alta capacidad. En este sentido, ese profesorado podría preferir una explicación de carácter afectivo, centrandose en el alumno una menor voluntad de trabajo por falta de motivación o interés, antes que indagar en un sencillo núcleo de valoración de aprendizajes y de su revisión consecuente de su enseñanza.

En nuestro caso, la coexistencia de la dificultad de aprendizaje con las AACCCII, no parece tener mayor relación con problemas de adaptación personal y social, sino más bien a procesos de enseñanza – aprendizaje, no adecuados, que han podido desarrollar un estilo intelectual y de aprendizaje que presentan resistencia a su asociación con el desarrollo de sus talentos (Sternberg, Castejón y Bermejo, 1999). Por fortuna, la buena acción tutorial del Profesor, así como sus correctas observaciones, van a proporcionar, desde una evaluación y diagnóstico de su caso, la respuesta adecuada a las dificultades, nivelando su desarrollo académico y permitiendo la intervención específica en sus AACCCII.

A modo de conclusión, aceptándose la coexistencia de AACCCII y DA, como han señalado diversos autores (Nielsen, 2002; Olenchak y Reiss, 2002; Olenchak, 2009; Irizo, 2015; Luque y Luque-Rojas, 2016), también debe considerarse por algún sector del profesorado, que la relación entre ambos diagnósticos no debe nuclearse, exclusivamente, en una clásica visión de causa (capacidad – disfunción) efecto (bajo rendimiento). En este sentido, la cuestión con la que se iniciaba este trabajo, no sería si debe o no hacerse un diagnóstico, sino la de reflexionar sobre cómo se relacionan ambas valoraciones y qué alternativa se tiene a la simple explicación de causa – efecto, en el binomio de capacidades y rendimiento, de forma que a ese binomio se añadan aspectos afectivos y de motivación (Alonso-Tapia, 2005; Alonso-Tapia y de la Red, 2007). La valoración adquiere así el carácter de una entidad compleja en la que se integran capacidades y aptitudes, aspectos afectivos, habilidades y competencias en el aprendizaje, sin olvidar los aspectos docentes y de la enseñanza en general.

7. Bibliografía

- Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Alonso-Tapia, J., y De La Red, I. (2007). Evaluar para el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *REOP*. 18(2), pp. 241-253.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., y Whiteman, C. S. (2011). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability: A reply to Lovett's response. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), pp. 152-157.
- Brody, L.E., y Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), pp. 282-296.
- Castro, E. (2004). Perspectivas futuras de la educación de niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, y R. Blanco (Ed.) *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. UNESCO. Santiago de Chile.

- Hamill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), pp. 74-84.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- Irizo, I. (2015). Doble excepcionalidad y diagnósticos asociados. En E. Infante (Coord.), *Manual SHINING de atención a las altas capacidades intelectuales*. Aconcagua Libros.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Relieve*, 12(2), pp. 261-287.
- Jiménez, C., De Los Ángeles Murga, M., Gil, J. A., Téllez, J. A., y Miravalles, M. P. T. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 13(1), pp. 125-153.
- Lovett, B. J., y Lewandowski, L. J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities Who Are They? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), pp. 515-527.
- Lovett, B. J., y Sparks, R. L. (2010). Exploring the diagnosis of "Gifted/LD": Characterizing postsecondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), pp. 91-101.
- Lovett, B. J. (2011). On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: Reply to Assouline et al. (2010). *Gifted Child Quarterly*, XX(X), pp. 1-3.
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), pp. 136-143.
- Luque, D. J. (2014). Intervención psicopedagógica en el alumnado con altas capacidades intelectuales: aspectos de continua reflexión. *Revista AOSMA*, 19.
- Luque, D. J., Hernández, R., y Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Summa Psicológica*, 13(1), pp. 77-88.
- Miranda, A. (1987). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Valencia. Promolibro.
- Monedero, C. (1989). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Pirámide. Madrid.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), pp. 93-111.
- Olenchak, F. R., y Reis, S. M. (2002). Gifted students with learning disabilities. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, y S. Moon (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 177-192). Waco, TX: Prufrock Press.
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25(2), pp. 144-164.
- Pardo De Santayana, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 11, pp. 37-46.
- Romero, J. F. (1993). *Dificultades en el aprendizaje. Desarrollo histórico, modelos, teorías, definiciones*. Valencia. Promolibro.

- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos. (I). Definición, características y tipos*. Sevilla. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Sastre-Riba, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Rev Neurol*, 52(1), pp. 11-18.
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Rev Neurol* 54(1), pp. 21-29.
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., y Bermejo, M. R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 17(1), pp. 33-46.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades en lectoescritura*. Madrid: Santillana.
- Swanson, H. L. (1992). Hacia una teoría de las discapacidades en el aprendizaje. *Siglo Cero*, 139, pp. 12-26.
- Terman, L. M., y Oden, M. H. (1959). *The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child* (Vol. 5). Stanford University Press.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Allyn & Bacon.

Anexo: Aspectos facilitadores de la atención al alumnado con AACCCII.

Orientaciones generales para la Acción Tutorial.

- Crear en el aula una atmósfera de comprensión y respeto para todos, aceptando la existencia de diferencias individuales.
- Utilizar una metodología flexible y abierta: Aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, etc.
- Organizar los espacios y los tiempos de forma flexible, de manera que los alumnos puedan trabajar a distintos ritmos.
- Fomentar el diálogo y la comunicación: dedicar un tiempo en el aula para el diálogo, estimulando la realización de preguntas sin inhibiciones y la búsqueda conjunta de respuestas.
- Facilitar la autonomía en el aprendizaje a través de: Apoyo a las iniciativas o proyectos que surjan de manera espontánea; la adquisición de estrategias de búsqueda de información y planteamiento de preguntas; el acceso a materiales y fuentes de información, para que profundicen autónomamente en su área de interés.
- Potenciar el pensamiento divergente e independiente en el alumnado, animándoles a buscar múltiples soluciones a los problemas, pidiéndoles que piensen en formas inusuales para resolver diferentes conflictos. De esta forma, se les concede el derecho a equivocarse, a correr riesgos, a cometer errores e incluso fallar, abordando el desarrollo de variadas formas de expresión y comunicación.
- Reforzar y valorar expresamente la creatividad y las ideas originales.
- Motivar hacia el aprendizaje, permitiendo que la curiosidad e intereses variados tengan cabida en el aula.
- Desarrollar el juicio crítico, enseñar a aceptar críticas y darlas, distanciarse de los hechos, definir pros y contras, distinguir entre críticas constructivas y juicios de valor. Potenciar la autocrítica.
- Tener en cuenta que, aunque se tenga altas capacidades, los alumnos y alumnas necesitan que se les ayude, se les enseñe y se les motive hacia el trabajo.
- Favorecer la autoestima del alumno. Elogiarle de forma cuidadosa y evaluarla de forma realista. Reconocer y valorar su esfuerzo, ayudándole a ser realista en su propia evaluación.
- Programar actividades para el desarrollo social y afectivo (competencias sociales, desarrollo emocional).
- Promover el desarrollo integral del alumnado.

Orientaciones generales a la familia.

1. Establecimiento de normas, pautas y límites adecuados a su edad, cuyo cumplimiento se ha de velar, sin perjuicio de que haya una flexibilidad y comprensión en ello.
2. Se ha de favorecer su educación integral, potenciando el desarrollo en todas sus facetas, y no sólo la intelectual. En ocasiones se presupone que una capacidad intelectual superior conlleva un desarrollo similar en otros ámbitos, siendo descuidados los aspectos afectivo, emocional o social, con la consiguiente aparición de problemas. Para ello se propone:
 - Aceptarlo como es, demostrándole afecto como a otros miembros de la familia, pues su madurez o superioridad intelectual no implica que no posean necesidades en el plano afectivo y emocional.

- Reforzarle y reconocer sus logros y avances con palabras de elogio, gestos de apoyo, premios materiales, reconocimiento social...
 - Favorecer las relaciones con otros niños a través de su participación en diversas actividades como talleres, campeonatos, juegos deportivos, pertenencia a asociaciones, excursiones...
 - Fomentar su autonomía animándole a resolver sus propios problemas, buscar respuestas a sus inquietudes, planificar su tiempo, elegir las actividades que desea realizar...
 - Exigir su responsabilidad en la realización de determinadas actividades como colaboración en las tareas de casa, cuidado de hermanos, cumplimiento de un horario de estudio y trabajo, hábitos de cuidado personal...
3. Facilitación de las relaciones sociales desde la familia, trabajándose aspectos básicos de responsabilidad, tolerancia y el respeto hacia los demás, desarrollo de habilidades sociales para unas relaciones personales adecuadas, integración social y la aceptación de otras personas.
 4. Estimulación y desarrollo de sus potencialidades para que éste llegue a su grado máximo, tanto en los aspectos que destaca como aquellos en los que presentan capacidades similares a los niños de su edad.
 5. Planificar el tiempo y actividades.

Sobre los autores

Dra. María Jesús Luque Rojas.

Doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga.

mjluquerojas@uma.es

Dr. Diego Jesús Luque Parra.

Doctor en Psicología. Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga.

dluque@uma.es