



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultad de Psicología

Trabajo de Fin de Grado

La doble excepcionalidad: altas capacidades intelectuales y dislexia.

Sofía Méndez Pérez

Grado de Psicología

Año académico 2021 - 2022

Trabajo tutelado por Rosa Isabel Rodríguez Rodríguez

Departamento de pedagogía aplicada y psicología de la educación.

Palabras clave del trabajo: Altas capacidades, dislexia, doble excepcionalidad

ÍNDICE

1.	Introducción	2
2.	Objetivos.....	3
3.	Metodología.....	3
4.	Justificación del tema elegido	3
5.	Dislexia.....	5
5.1.	<i>Conceptualización general y definición de dislexia</i>	5
5.2.	<i>Tipología de dislexia</i>	7
5.3.	<i>Modelos de la dislexia</i>	8
5.4.	<i>Prevalencia de dislexia</i>	10
6.	Altas capacidades	10
6.1.	<i>Conceptualización general y definición acerca de las altas capacidades:</i>	10
6.2.	<i>Modelos de las altas capacidades</i>	12
6.3.	<i>Prevalencia de las altas capacidades</i>	16
7.	Concepto de doble excepcionalidad	17
7.1.	<i>Doble excepcionalidad: Dislexia y altas capacidades</i>	18
7.2.	<i>Identificación de la doble excepcionalidad dislexia y altas capacidades</i>	18
7.3.	<i>Enmascaramiento de la dislexia en niños doblemente excepcionales</i>	19
7.4.	<i>Patrones cognitivos y académicos de la doble excepcionalidad dislexia y altas capacidades</i>	20
7.5.	<i>Factores psicosociales de la doble excepcionalidad</i>	23
7.6.	<i>Intervención psicoeducativa de la doble excepcionalidad</i>	24
8.	Conclusiones	26
9.	Anexos	30
	<i>Anexo 1: Criterios del DSM-V para los trastornos del aprendizaje</i>	30
	<i>Anexo 2: Criterios del CIE-10 para los trastornos del aprendizaje</i>	32
	<i>Trastorno específico de la lectura</i>	32
	<i>Anexo 3: Características de la dislexia fonológica</i>	33
	<i>Anexo 4: Características de la dislexia superficial</i>	33
	<i>Anexo 5: Clasificación de Castelló de los talentos simples</i>	34
	<i>Anexo 6: Clasificación de Castelló de los talentos complejos</i>	36
	<i>Anexo 7: Gráfico de los tres anillos de Ranzulli</i>	37
	<i>Anexo 8: Clasificación de los talentos de la teoría de Tannebaum</i>	37
	<i>Anexo 9: Clasificación de los criterios de la teoría de Sternberg</i>	38
	<i>Anexo 10: Tipología de talentos del modelo de Gardner</i>	39
10.	Bibliografía.....	41

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado se ha realizado con el objetivo de reflejar algunos de los conocimientos adquiridos durante los cuatro cursos del Grado en Psicología asistidos en la Facultad de Psicología de la Universidad de las Islas Baleares.

El tema elegido es el de la Doble Excepcionalidad: Altas Capacidades Intelectuales y Dislexia, debido a que se trata de un tema de interés actual en el campo de la investigación y del conocimiento psicopedagógico que aborda aspectos de gran importancia para el desarrollo académico, intelectual y personal de estos niños doblemente excepcionales, que debido a esta doble naturaleza, pocas veces son detectados, quedando así estos casos en el anonimato, y, por este motivo, su intervención es reducida, y, muchas veces, también desconocida por parte de los docentes que atienden a estos alumnos.

Por todo ello, en este trabajo se abordan varios temas importantes sobre la doble excepcionalidad compuesta por alta capacidad intelectual y dislexia, comenzando por plantear cada una de estas condiciones de manera individualizada, para posteriormente hacerlo de forma conjunta y plantear finalmente una intervención útil para este tipo de alumnado, con el objetivo de satisfacer sus necesidades específicas, de manera integral, en todos los ámbitos de su vida.

Se parte de una explicación de la metodología que se ha utilizado y de los objetivos propuestos para este Trabajo de Fin de Grado, pasando posteriormente a todo el marco teórico del trabajo donde se incluyen los diferentes puntos a tratar durante la investigación bibliográfica, finalmente el trabajo termina con unas conclusiones y con los anexos necesarios para comprender de forma completa y globalizada los aspectos fundamentales sobre este tema.

La tipología de este Trabajo de Fin de Grado es de modalidad teórica de revisión, por lo que se encuentra en este trabajo, una actualización del estado de la

temática de la doble excepcionalidad, dislexia y altas capacidades, mediante, una búsqueda sistemática, que aporta información fiable, actual y relevante que nos ayuda a acercarnos a esta doble excepcionalidad.

2. Objetivos

El objetivo principal del trabajo es el de actualizar y recopilar la información relevante acerca de aquello que se conoce, mediante artículos científicos, manuales y/u otras fuentes bibliográficas, con referencia a la doble excepcionalidad compuesta por altas capacidades intelectuales y dislexia, con el fin de otorgar una visión global y renovadora sobre este tema.

3. Metodología

La metodología usada ha sido la de la búsqueda sistemática y el buscador prioritario ha sido Google Scholar.

La búsqueda sistemática se hizo mediante palabras las claves: Alumnos altas capacidades, altas habilidades, altas capacidades intelectuales, dislexia, twice exceptionality dyslexia, con tal de obtener la máxima información posible de forma estructurada.

4. Justificación del tema elegido

La prevalencia actual de niños con dislexia en España, gira en torno del 2 al 8% del alumnado en etapa escolar, esto supone que, en una clase estándar de 25 personas, encontremos entre 1 y 3 estudiantes con este trastorno específico del aprendizaje. En cuanto a la prevalencia de las altas capacidades, la cual es una cuestión algo más reciente que la anterior, debido a la falta de interés y de estudios en años previos de este tipo de alumnado, se establece que esta se encuentra alrededor

del 4 al 6% de los estudiantes. Esto supone que, en la misma clase de 25 personas, haya entre 1 y 2 alumnos con superdotación o talento. Estos datos infieren que el número de estudiantes con necesidades educativas específicas, por presentar tanto dislexia como altas capacidades, en una única aula escolar, es entre 2 a 5 niños, un número suficientemente elevado, a los cuales se deberá atender de forma correcta y apropiada, por lo que se deberán conocer las características y necesidades de estos dos colectivos de estudiantes.

Por otro lado, existe una cuestión aún más recientemente estudiada y poco conocida, como es la doble excepcionalidad, más concretamente aquella que se da al aparecer de forma simultánea un trastorno de dislexia en un niño o niña con altas capacidades. Hasta la fecha se creía que estas dos condiciones únicamente se daban de forma aislada y que eran excluyentes la una de la otra, es decir, si un estudiante tenía altas capacidades, estas no podían cursar a su vez con ningún tipo de trastorno ni de discapacidad, por lo que niños con doble excepcionalidad o bien se reconocían como niños talentosos y superdotados, o como niños con trastorno específico del aprendizaje, o lo que es aún más negativo, no se identificaban con ninguna de sus dos condiciones, de forma que ninguna de sus necesidades educativas se cubrían.

Por este motivo es por lo que me he decantado por este tema para mi Trabajo de Fin de Grado, con la intención de reunir toda la información posible de forma actualizada y fiable para dar a conocer la existencia de la doble excepcionalidad, de la dislexia y las altas capacidades intelectuales y el derecho que tienen estos niños al igual que el resto de alumnado con necesidades específicas de apoyo psicoeducativo de que se les atiende de manera adecuada y equitativa al resto de sus iguales.

5. Dislexia

5.1. Conceptualización general y definición de dislexia

La dislexia se trata de un tipo de dificultad específica del aprendizaje que se podría delimitar como un desorden de los procesos básicos que implican la comprensión tanto escrita como oral del lenguaje. Los individuos con dislexia tienen un desarrollo cognitivo igual o superior a la media, habiendo recibido una correcta instrucción académica (Asociación Andaluza de Dislexia, 2010).

La definición de dislexia ha sido objeto de debate durante mucho tiempo, surgiendo muchas interpretaciones diferentes. (Serrano & Defior, 2004).

El consenso en torno a la definición de dislexia se obtuvo de lo actualmente conocido como la *Sociedad Internacional de la Dislexia*, donde de forma más extensa se alegó que la dislexia es un problema específico fundamentada en el lenguaje, singularizado mediante dificultades en la descodificación de palabras, lo que refleja un insuficiente procesamiento fonológico. (Serrano & Defior, 2004).

De esta definición deben remarcar ciertos aspectos importantes. Primeramente, se enfoca en el nivel de reconocimiento de palabras; por otra parte, se cree en la posibilidad de que el procesamiento fonológico no funcione correctamente, mientras que los demás sistemas cognitivos más generales siguen intactos. También, cabe destacar que esta definición no se basa en el CI con tal de determinar los problemas de la dislexia, sino que lo hace directamente sobre los problemas que la acompañan. Por todos estos aspectos, esta es una de las definiciones más aceptadas por diferentes profesionales. (Serrano & Defior, 2004).

La dislexia es uno de los factores más importantes que llevan a muchos de los estudiantes a un fracaso escolar, pues se trata de un trastorno que afecta básicamente a la lectura, pero que se manifiesta también en la escritura, dificultando así la adquisición del resto de los contenidos de las diferentes disciplinas (Asociación Andaluza de Dislexia, 2010).

Según el DSM 5 la dislexia se incluye dentro del apartado de trastornos específicos del aprendizaje, que a su vez se encuentra dentro de un apartado mayor denominado trastornos del desarrollo neurológico (Artigas-Pallarés, 2009). Los criterios que se establecen para poder determinar dislexia se pueden observar en el anexo 1.

En el CIE 10 en cambio, la dislexia se denomina dislexia del desarrollo y se encuentra dentro del apartado nombrado trastornos específicos de la lectura, que además se enmarca dentro de los trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares (Artigas-Pallarés, 2009). Los criterios que se establecen se pueden consultar en el anexo 2.

Aunque existen diferencias entre los criterios diagnósticos de ambos manuales, existe también un denominador común para el diagnóstico, que se trataría de las diferencias entre el nivel lector, la capacidad intelectual, la edad cronológica y la atención psicopedagógica otorgada. La dislexia es, por tanto, una dificultad que se da en el aprendizaje y se manifiesta a través de un problema a la hora de acceder al léxico causada por errores en el procesamiento fonológico. Suele ir de la mano de déficits en la memoria de trabajo, en el conocimiento sintáctico y una menor velocidad de procesamiento. Por ello, el alumnado que presenta este trastorno manifiesta dificultades en la precisión y la velocidad lectora. Con tal de no cometer estos errores, dirigen su atención en tratar de descodificar las letras, sílabas y palabras, lo que limita los recursos cognitivos que, en otros alumnos, se utilizaría para la comprensión del texto. La escritura se ve también afectada, puesto que estos alumnos cometen un número de faltas ortográficas considerables. (Asociación Andaluza de Dislexia, 2010).

5.2. Tipología de dislexia

El Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Dificultades Específicas de Aprendizaje: Dislexia (Angulo Domínguez, et.al., 2012) hace una distinción entre dos tipos de dislexia:

- La **dislexia evolutiva o de desarrollo**, se presenta mediante dificultades a la hora de lograr una correcta habilidad lectora, sin razones aparentes, pero que puede darse por diversos motivos: un bajo nivel intelectual, un trastorno emocional, una privación sociocultural o un alto absentismo a la escuela o por falta de maduración cerebral (Cuetos Vega, et. al., 2012).
- La **dislexia adquirida**, se produce por una lesión cerebral, tras un tumor u otro tipo de daño. Se puede dividir en otras dos tipologías: la dislexia fonológica y superficial (Cuetos Vega, et. al., 2012).
 - La **dislexia fonológica**, donde el mecanismo que convierte los diferentes grafemas en fonemas falla, y produce una lectura con errores en la decodificación y con falta de velocidad (Cuetos Vega, et. al., 2012). Sus características se pueden consultar en el anexo 3.
 - La **dislexia superficial**, donde el reconocimiento de palabras es incorrecto y da lugar a una lectura fragmentada y lenta, con deletreo o silabeo, mala prosodia y bajo ritmo lector, pero con un número limitado de errores (Cuetos Vega, et. al., 2012). Sus características se encuentran explicadas en el anexo 4.

El tipo de sintomatología que aparece en la lectura depende de varios factores: el nivel lector del alumno, el tipo de método utilizado para leer o incluso la lengua en la que está hecho el escrito con respecto a la familiaridad del alumno.

Además, cabe destacar que la enseñanza del método de la lectura global es perjudicial para enseñar a leer a niños disléxicos, pues no existe una incidencia en cómo se corresponden los grafemas con sus respectivos fonemas (Cuetos Vega, et. al., 2012). La lectura global es una técnica de lectura de arriba abajo, donde se

aprende primeramente, a leer palabras concretas y, una vez conseguido esto, se pasa a enseñarles las sílabas y letras. En cambio, la lectura silábica, es un método de lectura de abajo a arriba, donde en primer lugar se comienza enseñando el alfabeto y su combinación en sílabas y, posteriormente, se enseña a leer palabras mediante la segmentación silábica.

5.3. Modelos de la dislexia

Un punto de divergencia importante en el campo de la investigación de la dislexia, son los factores causales de la dislexia. Las causas que establecen para explicar los déficits son muy diversas, yendo desde unas de carácter más biológicas a otras lingüísticas (Serrano & Defior, 2004).

Dentro de las causas biológicas, encontramos por un lado teorías genéticas, que proponen que la dislexia tiene un carácter hereditario y tratan de determinar los genes que se encuentran en la base del problema. Otro tipo de modelos, también de carácter biológico, establecen la causa de la dislexia en el cerebro, basándose en las diferencias encontradas entre cerebros de personas disléxicas y personas sin este trastorno (Serrano & Defior, 2004).

Otros modelos han establecido las explicaciones de carácter cognitivo, basándose en módulos de procesamiento considerados claves en la lectura. Estas explicaciones se decantan por déficits en el procesamiento fonológico, en el procesamiento visual, o incluso en una incapacidad para automatizar. Son precisamente en estos tres modelos los que están explicados a continuación (Serrano & Defior, 2004):

La **hipótesis del déficit visual** establece que un déficit específico en el procesamiento visual sería la causa de la dislexia. Samuel Orton, en 1925, fue la primera persona que abogó por una relación entre la dislexia y sistema visual. La

causa del problema, según este autor, se establece en una disfunción en la percepción y en la memoria visual, caracterizada por una tendencia a observar invertidas las letras y palabras. Actualmente, esta idea no se mantiene como fue formulada, sin embargo, se considera importante la relación entre el sistema visual y la dislexia (Serrano & Defior, 2004).

La **hipótesis del déficit fonológico**, según este modelo, la dislexia está causada por problemas en el sistema fonológico de procesamiento en el lenguaje. Estos problemas, resultan en que la persona tenga contratiempos al usar el código alfabético para reconocer palabras (Serrano & Defior, 2004).

La comprensión y la adquisición del código alfabético requieren de una habilidad para dividir la cadena del habla en fonemas y para intercambiarlas por sus respectivos grafemas. Las personas disléxicas también tienen dificultades en la repetición de pseudopalabras, especialmente si están formadas por combinaciones inusuales, problemas de memoria verbal a corto plazo y atencionales, además de dificultades de denominación rápida (Serrano & Defior, 2004).

Desde perspectivas de carácter neurobiológico también se han encontrado señales que apoyan la hipótesis del déficit fonológico. Mayoritariamente las personas controlan el lenguaje mediante el hemisferio izquierdo, donde existen áreas especializadas en la lectura. Diferentes estudios demuestran que existen diferencias entre las personas con dislexia y aquellas que no la tienen en el funcionamiento de estas regiones dedicadas a la lectura (Serrano & Defior, 2004).

La **hipótesis del déficit en la automatización**, aprender a leer se trata de automatizar las habilidades de reconocimiento e identificación de las palabras. Las personas con dislexia tienen dificultades en estos mecanismos de automatización utilizados en la lectura, provocando así que el reconocimiento de las palabras sea más

lento y dificultoso, lo que, por ende, afecta a la comprensión. Estas dificultades para automatizar no se darían únicamente en la lectura, sino que podrían repercutir en otras actividades diferentes (Serrano & Defior, 2004).

Estas diferentes propuestas explicativas de la dislexia no tienen por qué contraponerse, sino que se pueden considerar complementarias. Estos tres modelos explicados anteriormente, se combinan en explicaciones de base biológica, de procesamiento cognitivo y comportamental (Serrano & Defior, 2004).

5.4. Prevalencia de dislexia

La dislexia constituye el 80% de los diagnósticos de los diferentes trastornos del aprendizaje, su prevalencia entre los niños escolarizados se encuentra entre el 2 y el 8 %. Existe un mayor número de diagnósticos y detecciones de varones respecto a mujeres, pero esto puede ser debido a que, por motivos sexistas, las niñas tienen mayores dificultades para ser detectadas y reconocidas como tal.

Por otro lado, existe un claro componente genético de la dislexia, dado que muchos de los niños que son detectados tienen antecedentes familiares, aunque estos familiares no siempre están diagnosticados. (Asociación Andaluza de Dislexia, 2010)

6. Altas capacidades

6.1. Conceptualización general y definición acerca de las altas capacidades:

La definición del concepto de alta capacidad intelectual ha sido un tema de debate muy importante durante gran parte de la historia, donde se ha ido conceptualizando la inteligencia de diversas formas atribuyéndole características más o menos positivas, en relación con una u otra época determinada. En la actualidad, el conocimiento científico sobre de la inteligencia ha crecido exponencialmente desde el

fenómeno Sputnik en 1957, la sociedad, hoy por hoy, ve la inteligencia como un atributo positivo, sin embargo, los especialistas en este ámbito no han llegado a un acuerdo sobre la definición de altas capacidades y de sus diversas tipologías.

Lo primero que debemos comprender cuando pensamos en las personas con altas capacidades, es que no todas ellas tienen las mismas características, sino que se trata de un grupo extremadamente heterogéneo con habilidades diferentes que se engloban bajo el mismo término.

De esta diversidad de las altas capacidades se crea la necesidad de generar una tipología más concreta. Por ello, diversos autores han propuesto a lo largo de años, diversos tipos de clasificaciones de las altas capacidades, hoy en día, la más utilizada es la siguiente (Torrego, et al., 2011):

- 1) **Superdotación**: aquellas personas que presentan un mayor y uniforme rendimiento intelectual en todos o casi todos los ámbitos, que se traduce, en un CI superior a 125 (Torrego, et al., 2011). El perfil del alumno superdotado suele caracterizarse por una mayor flexibilidad cognitiva, lo que implica un buen manejo de la información y la forma en la que esta se procesa (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010). Los superdotados presentan un funcionamiento distinto a la hora de enfrentarse y resolver tareas novedosas, acercándose más a la forma en la que lo realizaría una persona experta en esa labor, que como lo haría alguien que nunca se ha enfrentado a ello (Torrego, et al., 2011). Son personas que suelen disfrutar de tareas complejas, que para resolverlas sea necesario poner en marcha un conjunto de habilidades diferentes, de manera compaginada. (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010)
- 2) **Talento**: personas con habilidades extraordinarias en áreas muy concretas. Se establecen diferentes tipos de talentos: simples, múltiples, conglomerados y complejos (Torrego, et al., 2011).

2.1) El talento simple, son aquellas personas que destacan en, únicamente, una aptitud determinada, obteniendo un percentil igual o superior de 95 en esta (Torrego, et al., 2011). En el anexo 5, se puede estudiar la clasificación que hace Castelló de los talentos simples.

2.2) Las personas con talento múltiple, son aquellas que destacan en varias aptitudes específicas en un percentil de 95 o superior (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010).

2.3) El talento complejo, es aquel donde la puntuación obtenida en diversas aptitudes se encuentra por encima del percentil 80 (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010). En el anexo 6, se puede observar la dicotomía que hace Castelló de los talentos complejos.

2.4) Por último, se considera como talento conglomerado, a las personas con talentos complejos y, asimismo, que también poseen talentos simples y múltiples (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010).

3) **Precocidad:** Los alumnos precoces son aquellos que manifiestan unas determinadas habilidades a edades más prematuras a las que deberían presentar por edad cronológica. Se trata de niños y niñas cuyo desarrollo evolutivo es más rápido que el de la media. Hay niños con altas capacidades que han sido precoces en determinados ámbitos, pero, ni todos los niños precoces acabaran teniendo altas capacidades, ni todas las altas capacidades han sido precoces en algún momento. Sea como sea, desde el ámbito educativo se deben atender las necesidades de estos niños precoces, y realizarles un seguimiento, para, posteriormente, evaluar si se trata o no de una alta capacidad (Albes, et al., 2013).

6.2. Modelos de las altas capacidades

A lo largo de la literatura científica sobre el tema de la superdotación se encuentra un conjunto muy diferente de modelos explicativos, que se pueden clasificar

de diversas formas según su contenido: de rendimiento, de aspectos socioculturales y cognitivos y de capacidad (Sánchez, 2008).

De los **modelos basados en el rendimiento** el más importante es el **modelo de los tres anillos de Ranzulli**. Este autor, nos propone que la superdotación es una condición que es posible desarrollarla si se da una correcta interacción entre el individuo y el entorno. El modelo de Ranzulli representa los rasgos que se observan en la superdotación (Sánchez, 2008):

1. Una *inteligencia elevada*, por encima de 115, que, aunque sea necesario no es suficiente por sí solo.
2. *Motivación*, es decir, el interés que muestran hacia el aprendizaje, suelen ser alumnos curiosos y perseverantes, con intereses múltiples en distintos ámbitos;
3. Una *creatividad elevada*, que hace referencia a la capacidad de pensamiento divergente con la finalidad de encontrar soluciones diferentes a problemas, lo que implica generar ideas nuevas y originales (Sánchez, 2008).

La superdotación implica la coincidencia de los tres criterios nombrados anteriormente. Según el autor, existen dos tipos diferentes de superdotados: uno más relacionado con las capacidades académicas, y otro más vinculado con los problemas reales, estos últimos son los que Ranzulli considera “verdaderamente superdotados” (Sánchez, 2008). La representación de este modelo se puede observar en el anexo 7.

De los **modelos basados en aspectos socioculturales** los dos modelos más relevantes son el modelo de Tannenbaum y el de Mönks.

El elemento clave de la **teoría de Tannenbau**, es la importancia otorgada por el autor al contexto sociocultural. La idea principal de este modelo es que se debe dar una coordinación entre varios factores: el talento del individuo, el ambiente que debe ser favorecedor para poder desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para ser capaz de valorar dicho talento. La sociedad y la cultura son las que determinan el valor del

talento y, son también, quien dificulta o facilita su elaboración (Sánchez, 2008).

Además, confeccionó una clasificación de los diferentes talentos, expuestos en el anexo 8.

El **modelo de Mönks y Van Boxtel**, denominado modelo de interdependencia triádica de la superdotación reformula el modelo de Ranzulli de los tres anillos, acogiendo la triada propuesta por Ranzulli (inteligencia elevada, motivación y creatividad) y añadiéndole a esta, otra triada de tipo social (familia, colegio y amigos). Estos últimos tres factores sociales dan la posibilidad de relacionarse con otras personas y aprender de ellas, además de permitir el desarrollo individual de ciertos aspectos que no serían posibles sin este marco social. La persona con superdotación, al igual que el resto, se desarrolla en entornos sociales y experimenta procesos evolutivos difíciles que tienen que ser examinados en el entorno en el que se encuentran. Además, las personas con superdotación muestran algunos cambios distintos por motivo de sus capacidades y del entorno (Sánchez, 2008).

En cuanto a los **modelos basados en aspectos cognitivos**, el más relevante es el **modelo Sternberg**. Este autor creó tres subteorías (componencial, experiencial y contextual) a la que añade una teoría pentagonal con tal de explicar los diferentes tipos de excelencia.

- **Inteligencia analítica**: utilizada para explicar los mecanismos internos del sujeto que lo llevan a actuar de una manera inteligente. La inteligencia analítica está compuesta por: metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición de información (Sánchez, 2008).

La base del desarrollo de la inteligencia, lo componen los metacomponentes. Los superdotados, son más eficaces a la hora de ejecutar estos metacomponentes y,

además, lo hacen de forma más combinada e integrada, sabiendo cuando y donde utilizarlos (Sánchez, 2008).

Por otro lado, los componentes de rendimiento se basan en: codificación de los estímulos, las relaciones entre ellos, su aplicación, comparación y justificación. Las personas superdotadas, son expertos en la codificación de los estímulos, pues poseen amplios conocimientos que les permiten usarlos a la hora de codificar (Sánchez, 2008).

Respecto a los componentes de adquisición, estos se fundamentan en: la codificación, la combinación y la comparación selectiva. Los superdotados muestran ventajas en los componentes de adquisición, que permiten que utilicen con mayor habilidad el conocimiento específico, de manera que acaban convirtiéndose en conocedores de esta información (Sánchez, 2008).

- *Inteligencia sintáctica*: especifica la existencia de dos grandes aspectos del desarrollo del individuo, ambos necesarios para identificar a los sujetos con una elevada inteligencia. Estos se formalizan en: la capacidad para hacerle frente a situaciones novedosas y para automatizar la información. Los superdotados son mejores a la hora de hacerle frente a tareas novedosas, siendo en estas donde demuestran su inteligencia. Esta capacidad es lo que Stenberg nombra insight, y se trata del cuarto elemento distintivo de las personas con superdotación, consiste en usar tres procesos psicológicos relacionados: la codificación, combinación y comparación selectivas de la información (Sánchez, 2008).
- *Inteligencia práctica*: explica la eficacia de las personas a través de tres tipos de acciones que caracterizan su comportamiento inteligente en la vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto. La inteligencia superior implica la adaptación, la formación y la selección deliberadas de los ambientes del mundo real relevantes para la vida del sujeto. Es decir, la inteligencia de una persona con superdotación no puede ser mediada lejos de su

marco social, pues, de lo contrario, evaluamos la capacidad de adaptación del individuo (Sánchez, 2008).

La teoría implícita pentagonal de Stenberg, explica que, para considerar a un sujeto como superdotado, este debe de poseer 5 condiciones o criterios distintos: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor (Sánchez, 2008). Estos se pueden estudiar más a fondo en el anexo 9.

Por último, de los **modelos basados en las capacidades**, el más relevante ha sido el **modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner**. Este autor, parte desde una perspectiva amplia de la inteligencia, más allá del concepto del CI medido mediante test psicométricos, la inteligencia para Gardner no es única, sino que define siete tipos distintos: lingüística, lógico-matemática, artística, cinestésica, musical, social tanto inter como intrapersonal, que conforman los diferentes tipos de talentos. La tipología del modelo de Gardner se puede observar con mayor detalle en el anexo 10.

6.3. Prevalencia de las altas capacidades

El número de alumnos identificados como personas con superdotación o talentosa, varía en función de los materiales y prácticas empleadas para su identificación. Actualmente, hay cierto consenso en que este grupo de niños con necesidades especiales, representan entre el 4 y el 6% de la población. Esto significa que, en una clase de 25 personas, de promedio, entre 1 y 2 niños tendrán altas capacidades en el aula, siendo los adultos cercanos que rodean a estos, las primeras personas capaces de darse cuenta de lo que le ocurre (Direcció General D'Educació Infantil I Primària & Direcció General D'Educació Secundària Obligatòria I Batxillerat, 2013).

7. Concepto de doble excepcionalidad

Desde el ámbito de la educación, se ha incorporado recientemente el concepto de doble excepcionalidad, que trata de explicar el fenómeno que se produce cuando una persona posee simultáneamente altas capacidades y una discapacidad o dificultad en algún ámbito. Tanto académicos como docentes tratan de buscar respuestas a cuestiones que giran en torno al diagnóstico y a la intervención, con tal de dar respuestas a las necesidades educativas que presentan estos alumnos. Sin embargo, esto no ha sido siempre así, pues esta atención hacia este tipo de alumnado no siempre ha ido acompañada de pruebas empíricas que respaldaran sus necesidades, llevando a ciertas personas a negar la existencia de las personas con doble excepcionalidad. (Foley-Nicpon, et. al, 2010).

Actualmente, se estima que existen unas 300.000 personas doblemente excepcionales en Estados Unidos, pero es únicamente una aproximación, dado que la cifra concreta no se conoce por varios motivos. En primer lugar, no existe ningún sistema formal para conocer y rastrear las tasas de prevalencia de la doble excepcionalidad en el sistema educativo. En segundo lugar, puede que estas personas sean identificadas como estudiantes con altas capacidades, sin haberles detectado su otra condición, o, al contrario, que se detecte sus dificultades o discapacidades sin detectar su talento o superdotación. Finalmente, puede que estas personas con doble excepcionalidad no sean identificadas ni con una de las condiciones ni con la otra, pasando totalmente desapercibidas debido a un rendimiento académico adecuado a las expectativas del curso en el que se encuentren. (Foley-Nicpon, et. al, 2010).

Del total de las diversidades funcionales, únicamente la discapacidad intelectual es incompatible con una doble excepcionalidad, lo que nos demuestra que bajo este término se recogen multitud de condiciones diferentes que poco o nada tiene que ver entre ellas más allá de unas altas capacidades, ya de por si diversas (Foley-Nicpon, et. al, 2010).

7.1. Doble excepcionalidad: Dislexia y altas capacidades

Aunque se sepa de la existencia de personas con altas capacidades intelectuales con trastornos específicos en el aprendizaje para la lectura, estos, son difíciles de reconocer debido a que no existe una definición concreta del modo en el que se manifiestan estas dos condiciones de manera simultánea en un individuo, aunque si lo haya de las dos condiciones por separado, con el que únicamente nos podemos hacer una vaga idea de lo que supone esta doble excepcionalidad. Todo este desconocimiento dificulta enormemente la investigación pues no existe una muestra estandarizada con niños, niñas y adultos con estas características, pese a ello, la doble excepcionalidad con trastornos del aprendizaje ha sido de las dobles excepciones más estudiadas hasta el momento (Foley-Nicpon, et. al, 2010).

7.2. Identificación de la doble excepcionalidad dislexia y altas capacidades

Actualmente, sigue habiendo grandes desafíos al momento de tratar de identificar estos estudiantes con altas capacidades y dislexia, ya que, por ejemplo, a la hora de evaluar la capacidad intelectual, el trastorno de aprendizaje de la lectura podría afectar al desempeño de la prueba aplicada para ello (Foley-Nicpon, et. al, 2010) o al contrario, las altas capacidades enmascaran la dislexia del estudiante evaluado (Van Viersen, et. al., 2016).

Varios autores han sugerido alternativas sobre cómo deben identificarse estos estudiantes con doble excepcionalidad. Proponen, para empezar, una evaluación individualizada e integral de sus habilidades y capacidades, pues puede que el rendimiento lector de este alumnado se encuentre en el nivel promedio o incluso inferior al compararlo con el de sus compañeros, pero, esto no implica que no posea otras capacidades y que estas las realice excepcionalmente bien. Ligado a esto,

proponen también realizar otro tipo de pruebas evaluativas, tanto psicométricas como no estandarizadas, con tal de obtener información acerca de su desarrollo y su desempeño en diversos ámbitos de la vida, además de pruebas de creatividad, para así conocer en profundidad cuáles son las capacidades del estudiante (Baum, 1984; Brody, et. al, 1997; Foley-Nicpon, et. al, 2010; Nielsen, 2002).

7.3. Enmascaramiento de la dislexia en niños doblemente excepcionales.

El estudio realizado por Sietske van Viersen en 2016, investigó cómo los niños con doble excepcionalidad compuesta por dislexia y altas capacidades, enmascaran los problemas a la hora de aprender a leer y a escribir, puesto que la fonología es un factor de riesgo para ello y esta está moderada por otras habilidades como la gramática y el vocabulario, facilitando mecanismos compensatorios mediante las altas capacidades intelectuales. El alumnado con este tipo de doble excepcionalidad muestra mayores habilidades, tanto en la lectura como en la ortografía, que los niños que únicamente tienen dislexia, pero un rendimiento inferior que aquellos con solo altas capacidades. Además, estos niños doblemente excepcionales, no muestran un rendimiento tan bajo a la hora de aprender a escribir y a leer como los niños disléxicos. Esto ayuda a entender las dificultades que se presentan en el momento de reconocer la dislexia en estos niños, dado que en ocasiones los criterios para esta no se cumplen de la misma manera que lo hacen en los niños con dislexia exclusivamente (Van Viersen, et. al., 2016).

Así mismo, la lectura de las pseudopalabras juega un papel fundamental a la hora de reconocer a un niño o niña con dislexia. Los niños doblemente excepcionales también resultaron más eficaces a la hora de realizar la lectura de pseudopalabras que los niños disléxicos, por ello, esta lectura de palabras inventadas tampoco es suficientemente capaz de detectar la dislexia en este tipo de alumnado (Van Viersen, et. al., 2016).

Además, los alumnos con doble excepcionalidad muestran menos dificultades de conciencia fonológica y de denominación automatizada rápida, en comparación con los disléxicos, y, asimismo, la memoria verbal a corto plazo resultó ser una fortaleza de los niños con altas capacidades a la vez que dislexia de la misma manera, que son mucho más eficientes en las tareas de memoria de trabajo, verbal o espacial y aquellas que impliquen habilidades verbales, pueden suponer un área importante de compensación para la dislexia, tanto si tienen altas capacidades como si no, pero especialmente en este último caso (Van Viersen, et. al., 2016).

Todo ello, indica el por qué muchos niños con doble excepcionalidad no son detectados como personas con dislexia hasta una etapa muy tardía, a pesar de que su rendimiento no sea el esperado para un estudiante únicamente con altas capacidades. Demuestra también, que la fonología es un factor de riesgo para el desarrollo de dificultades en la lectura, pero que esta viene moderada por otras habilidades diferentes, además, la gran capacidad de memoria de trabajo y las habilidades lingüísticas que poseen estos alumnos con doble excepcionalidad, son un factor protector y compensatorio de los problemas asociados a la dislexia (Van Viersen, et. al., 2016).

7.4. Patrones cognitivos y académicos de la doble excepcionalidad dislexia y altas capacidades.

Los estudios empíricos sobre los patrones cognitivos de estos estudiantes muestran descubrimientos consistentes. Este tipo de información, acerca de las fortalezas y debilidades cognitivas y también académicas de los estudiantes con doble excepcionalidad, puede facilitar, tanto a los docentes como a los psicólogos u orientadores, a identificar y atender a este tipo de alumnado. (Maddocks, 2020). Primeramente, las habilidades verbales de personas con altas capacidades y dislexia están muy desarrolladas, siendo uno de sus puntos fuertes, lo que implica una buena

conceptualización, razonamiento y comprensión verbal. Además, las habilidades no verbales suelen ser capacidades menos maduras, especialmente aquellas relacionadas con habilidades espaciales, decodificación, memoria de trabajo auditiva y velocidad de procesamiento (Assouline, et. al, 2010; Bireley & Languis, 1992; Ferri et al., 1997; Foley-Nicpon, et. al, 2010; Waldron & Saphire, 1990).

Pese a todo, los estudiantes con doble excepcionalidad, dislexia y altas capacidades suelen tener puntuaciones variadas, imposibilitando definir un único perfil homogéneo que sea distintivo para todo este colectivo de alumnos, más allá de las características anteriormente nombradas.

Un estudio más reciente, realizado por Maddocks en 2020, también investiga las características cognitivas y académicas, que diferencian a los alumnos con doble excepcionalidad compuesta por altas capacidades y algún trastorno específico del aprendizaje (Maddocks, 2020).

El alumnado con doble excepcionalidad demostró nuevamente tener fortalezas en habilidades verbales y de razonamiento, concretamente, una parte de la muestra de este tipo de alumnado, resultó poseer habilidades verbales excelentes. Sin embargo, los resultados sugieren que las habilidades excepcionales de los estudiantes con doble excepcionalidad, no son tan sólidas como aquellas pertenecientes al alumnado con únicamente altas capacidades (Maddocks, 2020). En general, las puntuaciones cognitivas obtenidas por las personas con doble excepcionalidad son extremadamente heterogéneas, exhiben mayores tasas de déficit en el procesamiento, que los alumnos con altas capacidades, pero, también tasas más altas de fortalezas en el procesamiento, a excepción de la velocidad de procesamiento, que el grupo sin necesidades específicas de apoyo psicoeducativo (Maddocks, 2020). Las discrepancias cognitivas son mayores para el grupo de doble excepcionalidad, especialmente entre las habilidades intelectuales generales y las únicamente de carácter verbal, o entre las habilidades intelectuales generales y de razonamiento

fluido. Estas grandes discrepancias hacen que cuando se observan las puntuaciones cognitivas resumidas no se puedan interpretar y, además, disminuyen el rendimiento en la media de inteligencia general. La puntuación media de las habilidades cognitivas generales en niños con doble excepcionalidad es mucho más baja que aquellas que únicamente tienen altas capacidades. Estas discrepancias cognitivas, apoyan la idea de que los profesionales deben considerar múltiples puntuaciones de índice en el WISC-V para determinar las altas capacidades, en lugar de requerir un alto desempeño en los múltiples dominios (Maddocks, 2020).

Respecto a las características académicas, los alumnos con doble excepcionalidad tienen un rendimiento académico que se podría situar dentro del promedio en todas las materias y áreas académicas estudiadas, incluyendo adicionalmente la lectura y la escritura. Al contrario de lo que se esperaba, los niños con doble excepcionalidad muestran un mayor rendimiento en las tareas de aplicación teórica. Los niños con doble excepcionalidad compuesta por dislexia y altas capacidades sobresalen especialmente en la resolución de problemas matemáticos, aunque ciertamente se destaca una variabilidad en el desempeño académico de estos niños (Maddocks, 2020).

Los resultados sugieren que el alumnado con doble excepcionalidad es capaz de compensar las debilidades en el procesamiento en algunas tareas académicas, especialmente cuando no requieren de velocidad. El resultado de esta compensación es el efecto de enmascaramiento del talento del estudiante con doble excepcionalidad. Aquellos alumnos que presentan un talento verbal y también dislexia, enmascaran las dificultades en la lectura y la escritura, situando ambas habilidades en resultados promedios (Maddocks, 2020).

Los alumnos con doble excepcionalidad tienen un menor rendimiento académico que el alumnado con altas capacidades, en todos los ámbitos, ya que en

muchas ocasiones se produce un enmascaramiento que impide lograr la excelencia (Maddocks, 2020).

Existen dos estudios (Hannah y Shore, 1995, 2008) donde se han estudiado las habilidades metacognitivas de las personas con altas capacidades y diagnóstico de dislexia. Se sabe, como ya hemos comentado anteriormente, que los estudiantes con altas capacidades tienen facilidad al momento de enfrentarse a situaciones novedosas, resolviéndolas de manera satisfactoria, en cambio, la actuación de las personas con trastornos en el aprendizaje en este tipo de situaciones suele ser deficiente (Foley-Nicpon, et. al, 2010).

- En el estudio realizado por Hannah y Shore (1995), se descubrió que los estudiantes con doble excepcionalidad solían utilizar estrategias metacognitivas más frecuentemente que otros estudiantes con rendimiento académico promedio o inferior (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Hannah & Shore, 1995).
- Más recientemente, en otra investigación de Hannah y Shore (2008), se declaró que, pese a ese uso de estrategias metacognitivas, la confianza de este tipo de estudiantes, tanto en ellos mismos como en sus habilidades, descendía al llegar a la secundaria (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Hannah & Shore, 2008).

7.5. Factores psicosociales de la doble excepcionalidad

Los estudiantes con doble excepcionalidad en determinadas ocasiones sufren interacciones en el ámbito escolar negativas (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Reis et al., 1995, 1997, 2000; Vespi & Yewchuk, 1992), no es por tanto sorprendente que surjan en ellos sentimientos de fracaso, baja autoestima e inutilidad, aun cuando estos alumnos empiezan en la escuela con gran motivación y confianza en ellos mismos (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Vespi & Yewchuk, 1992)

Trabajos como los de Coleman (1992), destacan los mecanismos de afrontamiento adaptativos que ponen en marcha los estudiantes con doble

excepcionalidad con el objetivo de hacerles frente a los factores estresantes y frustraciones que pueden tener en la escuela (Coleman, 1992; Foley-Nicpon, et. al, 2010).

La investigación de Dole (2001) halló en la población de estudiantes universitarios con dislexia y altas capacidades, que la formación de su autoconcepto positivo se relacionaba con su autoestima y su autodeterminación (Dole, 2001; Foley-Nicpon, et. al, 2010). Sin embargo, el estudio de Assouline (2010) encontró que las funciones psicosociales de los estudiantes con doble excepcionalidad, con trastorno específicos del aprendizaje y altas capacidades, variaban en función de quienes lo reportaban, mostrando una tendencia de los padres y maestros a notificar mayores dificultades psicosociales que los propios estudiantes (Assouline, et. al, 2010; Foley-Nicpon, et. al, 2010).

Al obtener resultados tan diversos en las investigaciones acerca de los factores psicosociales del alumnado con doble excepcionalidad dislexia y altas capacidades, esto nos hace pensar en que es necesario un enfoque individualizado a la hora de abordarlos, ayudando de esta forma a los estudiantes, a procesar mejor los sentimientos de frustración y ansiedad que pueden surgir durante los cursos escolares (Assouline et al., 2010; Coleman, 1992; Foley-Nicpon, et. al, 2010; Nielsen, 2002; Reis et al., 2000).

7.6. Intervención psicoeducativa de la doble excepcionalidad

El experimento realizado por Crim, Hawkins, Ruban y Johnson en 2008, demostró que existe un número significativo de estudiantes que poseían altas capacidades, además de algún trastorno específico del aprendizaje como la dislexia, ambas características identificadas, y que, sin embargo, no son atendidas su fortalezas o talentos tanto como se tiende e intervine en la dislexia (Crim, et al., 2008; Foley-Nicpon, et. al, 2010).

Para realizar intervenciones efectivas en el ámbito de la doble excepcionalidad dislexia y altas capacidades, Olenchak con sus dos investigaciones realizadas, tanto en 1995 como en el 2009, demostró que las intervenciones centradas en el desarrollo de los talentos o las fortalezas de este tipo de alumnos a la vez que se abordan las consecuencias de la dislexia, concluyen en una mejora significativa de la actitud de estos estudiantes hacia la escuela y una mejora de su autoconcepto. (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 1995, 2009)

En cambio, en su primer estudio, se centró en las técnicas de enriquecimiento utilizadas en las aulas y en los planes de educación individualizados de los estudiantes. Este estudio se centró en el uso de la orientación e intervención mediante Talents Unlimited para estudiantes con altas capacidades (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 1995). Una investigación anterior, realizada por Schlichter y Palmer, concluyó que, mediante esta técnica, se adquirirían habilidades de pensamiento crítico, autoconcepto y metacognición en los estudiantes, mediante el desarrollo de cinco áreas diferentes: comunicación, previsión, toma de decisiones y planificación. (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Schlichter, & Palmer 1993). Al aplicar este tipo de intervención en los alumnos con doble excepcionalidad dislexia y altas capacidades, se demostró que este tipo de intervención servía para mejorar el desarrollo de las fortalezas y, asimismo, como una medida compensatoria para mejorar las dificultades en la lectura y el aprendizaje (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 2009).

Aunque la doble excepcionalidad debe abordarse mediante la intervención tanto las altas capacidades como la dislexia, puede ser útil, ver a estos estudiantes, para empezar, como superdotados y, posteriormente, como personas con dislexia, para garantizar la motivación de este tipo de alumnos y su compromiso con la escuela (Nielsen, 2002; Foley-Nicpon, et. al, 2010).

Olenchak en sus dos investigaciones, descubrió que cuando los alumnos doblemente excepcionales eran tratados como alumnos con altas capacidades

únicamente, y tenían acceso a programas de enriquecimiento, se conseguían avances con relación a su autoconcepto y motivación (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 1995, 2009). Por ende, son sumamente importante los programas de enriquecimiento que se centren en las áreas de interés y las fortalezas de los alumnos con doble excepcionalidad, y, por tanto, que se le ofrezcan programas para intervenir en los problemas de aprendizaje (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Nielsen, 2002). De esta manera, un estudiante con doble excepcionalidad podría tener, por ejemplo, un plan de atención individual basado en el enriquecimiento en la asignatura de música y, a su vez, recibir adaptaciones para sus dificultades con la lectura o la ortografía. Esta manera de actuar tendrá una repercusión de manera indirecta en la emocionalidad del estudiante (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 1995).

Por último, es necesario que la intervención se realice lo más tempranamente posible desde que se detecta esta doble excepcionalidad, con tal de evitar sentimientos de frustración e incomprensión en este tipo de alumnado, que se podría dar si no se interviene de forma prematura (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Reis et al., 2000).

8. Conclusiones

La doble excepcionalidad de dislexia con altas capacidades se podría definir como una circunstancia de doble naturaleza, donde se da simultáneamente un trastorno específico del aprendizaje de la lectura y unas altas capacidades intelectuales.

Su identificación es compleja, por lo que ciertos autores alegan que lo mejor para ello es una evaluación individualizada e integral de sus habilidades y capacidades, apostando tanto por pruebas psicométricas como no estandarizadas, con tal de obtener información acerca de sus habilidades, desarrollo y desempeño en distintas áreas, y una identificación válida en ambas condiciones, alejándonos de los

efectos del enmascaramiento (Baum, 1984; Brody & Mills, 1997; Foley-Nicpon, et. al, 2010; Nielsen, 2002). Este enmascaramiento, se produce a la hora de aprender a leer y a escribir, debido a que esto depende de la fonología, pero esta última se ve moderada por otras habilidades como la gramática y el vocabulario, por lo que las altas capacidades podrían tener un efecto compensatorio, mostrando así, este tipo de alumnado, mejores habilidades tanto en la escritura como en la lectura que los niños únicamente disléxicos, pero un peor rendimiento que aquellos que solo tienen altas capacidades. Los niños con doble excepcionalidad resultan también eficaces a la hora de realizar lectura de pseudopalabras, además de tener una buena consciencia fonológica, menores dificultades de denominación automatizada y una excelente memoria verbal a corto plazo, memoria de trabajo y/o memoria espacial. Por todo ello, es por lo que en ciertas ocasiones los niños doblemente excepcionales no son identificados como personas con dislexia, a pesar de que el rendimiento no sea el esperado para ser una persona con únicamente altas capacidades (Van Viersen, et. al., 2016).

Los patrones cognitivos de estos estudiantes doblemente excepcionales son muy consistentes entre los diferentes estudios. Las habilidades verbales en este tipo de estudiantes están muy desarrolladas y son uno de sus principales puntos fuertes, lo que implica que este alumnado tenga, a su vez, muy buena capacidad de conceptualización, razonamiento y comprensión verbal. En cambio, las habilidades espaciales, descodificación, memoria auditiva y, especialmente, velocidad de procesamiento, son habilidades mucho menos maduras en este tipo de niños y niñas (Assouline, et. al, 2010; Bireley & Languis, 1992; Ferri et al., 1997; Foley-Nicpon, et. al, 2010; Waldron & Saphire, 1990). El patrón cognitivo del alumnado doblemente excepcional es muy heterogéneo, muestra un déficit en el procesamiento si lo comparamos con las altas capacidades, pero este déficit se convierte en fortaleza si lo comparamos con alumnado sin necesidades específicas de apoyo, a excepción de la

velocidad de procesamiento. Existen mayores discrepancias en la doble excepcionalidad entre las habilidades intelectuales generales y aquellas de carácter verbal y/o razonamiento fluido, lo cual disminuye el rendimiento en la media de la inteligencia general, y concluye en una puntuación mucho más baja de esta escala que los alumnos con únicamente altas capacidades. En cuanto a las características académicas, este tipo de alumnado tiene un rendimiento académico que se podría situar en el promedio en todas las materias, mucho más bajo que los alumnos que únicamente tienen altas capacidades. Son algunos de ellos especialmente buenos en el área de resolución de problemas matemáticos y, mediante sus altas capacidades, compensan los problemas en el procesamiento en algunas tareas, siempre y cuando, estas no requieran velocidad. Todo ello, provoca un enmascaramiento de las altas capacidades, que acaba concluyendo, en incapacidad para llegar a la excepcionalidad académica (Maddocks, 2020).

Además, los estudiantes doblemente excepcionales utilizan más estrategias metacognitivas que alumnos sin necesidad específica de apoyo psicoeducativo. Sin embargo, al llegar a secundaria, tanto la confianza en ellos mismos y sus habilidades como en este tipo de estrategias, decaían considerablemente (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Hannah & Shore, 1995, 2008).

Una mayoría de los estudiantes doblemente excepcionales experimentan en algún momento de la formación académica, sentimientos de fracaso e inutilidad unida a baja autoestima y, en ciertas ocasiones, a conductas agresivas e hiperactivas, a pesar de haber comenzado la escuela con mucha motivación (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Vespi & Yewchuk, 1992). También es importante conocer que suelen ser los padres y maestros quienes suelen notificar más este tipo de comportamientos y actitudes en los niños y niñas doblemente excepcionales, más que el propio alumno en sí (Assouline, et. al, 2010; Foley-Nicpon, et. al, 2010). Por ello, es necesario que la intervención en estos factores psicosociales sea individualizada para cada alumno,

ayudándolo a procesar mejor los sentimientos de frustración y ansiedad que experimentan entorno a la etapa escolar (Assouline et al., 2010; Coleman, 1992; Foley-Nicpon, et. al, 2010; Nielsen, 2002; Reis et al., 2000).

De cara a la intervención es igualmente importante tanto tratar de atender las necesidades causadas por la dislexia, como las fortalezas o talentos, que en ciertas ocasiones, en este tipo de alumnado, caen en el olvido (Crim, et al., 2008; Foley-Nicpon, et. al, 2010). Abordar sus talentos provoca, a su vez, de manera indirecta una mejora en la actitud de estos estudiantes hacia la escuela y, también, de su autoconcepto (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 1995, 2009). La forma más efectiva de hacerlo es mediante la técnica del enriquecimiento, que genera en este tipo de alumnado habilidades de pensamiento crítico, autoconcepto y metacognición, esto provocaría, asimismo, compensación de sus debilidades provocadas por la dislexia (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 2009; Schlichter & Palmer, 1993). Por eso, es útil ver a estos niños en primer lugar como personas con altas capacidades y, en segundo, como personas con dificultades específicas educativas (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Nielsen, 2002), para conseguir avances en su autoconcepto y motivación (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Olenchak, 1995, 2009).

Por último, es importante que la intervención se realice lo más tempranamente posible, con tal de evitar sentimientos de frustración e incompreensión en este tipo de estudiantes (Foley-Nicpon, et. al, 2010; Reis et al., 2000).

9. Anexos

Anexo 1: Criterios del DSM-V para los trastornos del aprendizaje.

Trastorno específico del aprendizaje

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de, al menos, uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
4. Dificultades con la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en un oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara).
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones; cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito, en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales; se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).

6. Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

B. Las aptitudes académicas afectadas están, sustancialmente y en grado cuantificable, por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Nota: Se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo (del desarrollo, médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicoeducativa.

Nota de codificación: Especificar todos las áreas académicas y subaptitudes alteradas. Cuando más de un área está alterada, cada una de ellas se codificará individualmente de acuerdo con los siguientes especificadores.

Especificar si:

315.00 (F81.0) Con dificultades en la lectura:

Precisión en la lectura de palabras

Velocidad o fluidez de la lectura

Comprensión de la lectura

Nota: La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático. (Asociación Americana de psiquiatría, 2013).

Anexo 2: Criterios del CIE-10 para los trastornos del aprendizaje.

Trastorno específico de la lectura

Su característica principal es un deterioro específico y significativo del desarrollo de las habilidades de la lectura, que no puede ser atribuido exclusivamente a la edad mental, problemas de agudeza visual o una enseñanza inadecuada. Pueden alterarse la habilidad para comprender la lectura, la capacidad para reconocer palabras escritas (mediante la lectura), la habilidad para la lectura oral y el desempeño de tareas que requieren lectura. Con el trastorno específico de la lectura se asocian con frecuencia dificultades en la ortografía, las cuales subsisten a menudo hasta la adolescencia, incluso después de haberse realizado algún progreso en la lectura. Los trastornos específicos del desarrollo de la lectura son precedidos, generalmente, por una historia de trastornos del desarrollo del habla o del lenguaje. Son frecuentes las perturbaciones emocionales y de la conducta concomitantes, durante la edad escolar.

Dislexia del desarrollo

Lectura “hacia atrás”

Retraso específico de la lectura

Excluye: alexia SAI (R48.0) dificultades para la lectura secundarias a trastornos emocionales (F93.–) dislexia SAI (R48.0) (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018).

Anexo 3: Características de la dislexia fonológica.

- Durante la lectura se realizan continuas rectificaciones y vacilaciones.
- Se sustituyen grafemas por otros con parecidos, que pueden ser tanto fonológicos como visuales.
- Dependiendo contexto, se confunden grafemas entre sí, y también aquellos que no se usan con frecuencia.
- Se realizan adiciones en algunos casos, y, en otros, omisiones fonológicas.
- Las palabras familiares se leen con relativa facilidad y la complejidad aumenta cuando estas palabras son más desconocidas.
- Se cometen menor número de errores en palabras de menor longitud.
- Existen diversos tipos de errores, tanto de lexicalización como derivativos.
- Se realizan más sustituciones en las palabras funcionales que en aquellas de contenido. (Cuetos Vega, et. al., 2012).

Anexo 4: Características de la dislexia superficial

- La velocidad lectora disminuye a medida que la longitud de la palabra es mayor.
- Se dan regularizaciones, debido a que la lectura se ve empeorada por las palabras irregulares.
- No existirán errores en la lectura, tanto en las palabras familiares como las que no lo son.

- Se realizan tanto omisiones como adiciones y sustituciones.
- Existen problemas con la accesibilidad al significado de las palabras (Cuetos Vega, et. al., 2012).

Anexo 5: Clasificación de Castelló de los talentos simples.

Tipo de talento simple	Explicación
Talento verbal	Se expresa mediante habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje, como una buena capacidad de comprensión, de fluidez expresiva, de dominio del vocabulario, y un buen aprendizaje de la lectura y la escritura. (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010)
Talento matemático	Destacan en aptitudes intelectuales, tales como el razonamiento lógico analítico, además de tener habilidades en lo referente a otras formas de pensamiento visual y espacial. Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas. (Torrego, et al., 2011). Estas personas, se singularizan por poseer de recursos numerosos de representación y manipulación de información numérica, representan de una manera cuantitativa la información, ya sea esta numérica o no, tienen un buen razonamiento matemático y disfrutan con actividades de este estilo (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010).
Talento lógico	Tiene una configuración cognitiva similar al talento creativo, pero su funcionalidad es más compleja, debido a que en ella influyen

	parámetros culturales y escolares. (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010)
Talento social	Se singulariza por conocer abundantes recursos de codificación y toma de decisiones con relación a la información social. El rasgo principal de las personas que poseen talento social es la habilidad que tienen para interactuar con otras personas, tanto niños como adultos (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010). Quienes destacan en habilidades de carácter social, suelen desempeñar papeles de liderazgo con respecto a los grupos, sobre los cuales ejercen gran influencia. Los niños y niñas con talento social son capaces de asumir responsabilidades que no les pertenecerían por edad, y de integrarse de manera sencilla y correcta en grupos diversos. (Torrego, et al., 2011)
Talento espacial	Se caracteriza por su habilidad de entender y recordar relaciones espaciales entre diferentes objetos, que se suele ver reflejado en la facilidad que conservan de manipulación de imágenes en el espacio, en la capacidad para visualizar cómo deben de separarse y relacionarse diferentes partes de un mismo sistema físico en el espacio, o, en el conocimiento, para percibir, modificar y transformar imágenes (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010).
Talento creativo	Su funcionamiento cognitivo no sigue una distribución lineal, suelen tener una gran suficiencia para diseñar estrategias diversas para la resolución de problemas, su pensamiento suele ser muy flexible y la organización mental escasamente sistemática (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010).

Anexo 6: Clasificación de Castelló de los talentos complejos.

Tipo de talento complejo	Explicación
Talento académico	Está compuesto por los talentos simples de categoría lógica y verbal, además de poseer una gran memoria. Se trata de un talento que facilita la gestión de información, tanto para almacenarla como para, posteriormente, poder recuperarla con sencillez, estableciendo en ella un orden lógico. Las personas que tienen un talento académico suelen rendir bien en las tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria o razonamiento, es decir, en aquellas capacidades necesarias para conseguir el éxito académico (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010).
Talento artístico figurativo	Se compone de otros talentos simples, en concreto del espacial, creativo y lógico, que hacen que los individuos sean capaces de percibir y modificar imágenes, tanto internas como externas, además de interpretar con facilidad la información gráfica (Castelló, 2002; Ferrándiz, et al., 2010). Estas personas, a su vez, manifiestan grandes capacidades para diferentes tipos de arte, y lo exhiben desde edades prematuras en forma de expresiones artísticas variadas que se realizan de forma espontánea (Torrego, et al., 2011).

Anexo 7: Grafico de los tres anillos de Ranzulli.



Anexo 8: Clasificación de los talentos de la teoría de Tannebaum.

Talento del modelo de Tannenbau	Explicación
Talentos escasos	Pertencen a las personas, cuyos trabajos consiguen que las vidas de otras sean más saludables o comprensibles o que la convivencia sea mejor. Estos talentos suelen pertenecer a las áreas de la tecnología, la política o la medicina (Sánchez, 2008).
Talentos excedentes	Lo tienen personas con mucha sensibilidad y productividad en el ámbito del arte y la literatura. Son este tipo de talentosos los que dotan a cada cultura y en cada época de sus obras más puras y abundantes, con características como la originalidad y la divergencia (Sánchez, 2008).
Talentos de cuota	Se refiere a las personas que poseen unas habilidades muy especializadas y que son necesarias en determinados momentos

	puntuales, por lo que su característica es la rareza estadística (Sánchez, 2008).
Talentos anómalos	Son un destello de habilidades anómalas del cuerpo y la mente que suelen ser sorprendentes de cara a la sociedad (Sánchez, 2008).

Anexo 9: Clasificación de los criterios de la teoría de Sternberg.

Criterios de la Teoría de Stenberg	Explicación
Criterio de excelencia	Se refiere a que, para que se considere a una persona como superdotada, debe de demostrar ser extremadamente buena en alguna habilidad en comparación con sus compañeros. Puede variar en función del contexto, pero un superdotado siempre se percibirá como alguien que destaca en alguna dimensión (Sánchez, 2008).
Criterio de rareza	Se refiere a que, para que se considere a una persona como superdotada, esta tiene que demostrar tener alguna habilidad excepcional o rara si lo comparamos con sus compañeros (Sánchez, 2008).
Criterio de productividad	Se refiere a que, para considerar a alguien como superdotado, este tiene que demostrar que su habilidad o talento tiene algún tipo de productividad real o potencial, es decir, eficaces socialmente (Sánchez, 2008).

Criterio de demostrabilidad	Se refiere a que, para que se considere a una persona como superdotada, debe de demostrarlo mediante una o más pruebas que resulten fiables (Sánchez, 2008).
Criterio de valor	Se refiere a que, para que se considere a una persona como superdotada, debe demostrar tener un rendimiento superior en una habilidad o más estimada, tanto individual como socialmente (Sánchez, 2008).

Anexo 10: Tipología de talentos del modelo de Gardner.

Tipos de talentos en el modelo de Gardner	Explicación
Talento verbal	Las personas que lo tienen muestran una gran inteligencia lingüística o habilidades para usar con facilidad la maestría relacionada tanto con el lenguaje oral como el escrito. Oficios como los de escritores, poetas, periodistas y políticos, son personas que muestran en mayor o menor medida este talento (Sánchez, 2008).
Talento lógico-matemático	Consiste en una habilidad especial a la hora de realizar cálculos, cuantificar, conocer las proporciones, establecer, comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas. Las personas que poseen este tipo de talento disfrutan de los números y de sus combinaciones, utilizar formulas y resolver ejercicios de este carácter (Sánchez, 2008).

Talento viso-espacial o artístico	Es particular de las personas que poseen una gran habilidad para percibir tanto imágenes externas como internas, transformarlas y descifrar la información que hay en ellas. No todos los alumnos que tienen este talento muestran las mismas habilidades, algunos muestran talentos para dibujar, para construir modelos 3D, o para ser críticos de arte (Sánchez, 2008).
Talento corporal	Son aquellos que presentan una elevada inteligencia cinestésica. Son personas que tienen la capacidad de utilizar su cuerpo o parte de él para resolver problemas y gran habilidad para el ejercicio físico (Sánchez, 2008).
Talento musical	Pertenece a las personas que destacan en la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y enunciar las formas musicales, siendo sensible tanto al ritmo, el tono y el timbre (Sánchez, 2008).
Talento interpersonal	Habilidad para relacionarse con otras personas de manera eficaz. Les suele gustar pensar y reflexionar sobre ellas mismas (Sánchez, 2008).
Talento intrapersonal	Son aquellos que exhiben una fuerte conciencia de sí mismos, saben que emociones están sintiendo y saben expresarlas, viven bajo su sistema de valores y muestran curiosidad por la complejidad del ser humano (Sánchez, 2008).
Talento científico	Muestran grandes intereses por el mundo y los fenómenos naturales. Por lo general, son competentes en el uso de habilidades relacionadas con la observación, el método y la

	comprobación de hipótesis. Las personas con este talento muestran una inteligencia naturalística extraordinaria (Sánchez, 2008).
--	--

10. Bibliografía

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. & Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. El Servicio Central de Publicaciones.

Artigas-Pallarés, J. (2009). *Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto*. Revista de neurología, 63-69(48), 63-64.

Asociación Americana de psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Asociación Andaluza de Dislexia. (2010). ASANDIS. Guía General Sobre la Dislexia.

Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Whiteman, C. (2010). *Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students With Written Language Disability*. Gifted Child Quarterly, 54(2), 102–115.

Baum, S. M. (1984). *Meeting the needs of learning disabled gifted students*. Roeper Review, 7, 16-19.

Bireley, M., & Languis, M., (1992). *Physiological uniqueness: A new perspective on the learning disabled/gifted child*. Roeper Review, 15, 101-108.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). *Gifted children with learning disabilities: A review of the issues*. Journal of Learning Disabilities, 30, 282-296.

Castelló, A., (2002). La inteligencia en acción. Barcelona: Masson.

Coleman, M. R., (1992). *A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration*. Journal for the Education of the Gifted, 15, 239-265.

Crim, C., Hawkins, J., Ruban, L., & Johnson, S., (2008). *Curricular modifications for elementary students with learning disabilities in high-, average-, and low-IQ groups*. Journal of Research in Childhood Education, 22, 233-245.

Cuetos Vega, F., Defior, S., Fernández Zúñiga, A. & Jiménez González, J.E., (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección Eurydice España-Redie. Madrid.

Direcció General D'Educació Infantil I Primària & Direcció General D'Educació Secundària Obligatòria I Batxillerat, (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.

Dole, S., (2001). *Reconciling contradictions: Identify formation in individuals with giftedness and learning disabilities*. Journal for the Education of the Gifted, 25, 103-137

Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M.C., Soto, G. Ferrando, M., & Badía, M. M., (2010). *Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria*. REIFOP, 13 (1). 63-74.

Ferri, B. A., Gregg, N., & Heggoy, S. J. (1997). *Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness*. Journal of Learning Disabilities, 30, 552-559.

Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck B., & Stinson, R. D. (2010). *Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going?* SAGE Journal, 55(1), 3–17.

Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). *Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students*. Gifted Child Quarterly, 39, 95-108.

Hannah, C. L., & Shore, B. M. (2008). *Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task*. *Gifted Child Quarterly*, 52, 3-18.

Maddocks, D. L. S. (2020). *Cognitive and Achievement Characteristics of Students From a National Sample Identified as Potentially Twice Exceptional (Gifted With a Learning Disability)*. *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades*, 2ª Revisión, Modificación Clínica. 8ª Edición.

Nielsen, M. E. (2002). *Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming*. *Exceptionality*, 10, 93-111.

Olenchak, F. R. (1995). *Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students*. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 385-399.

Olenchak, F. R. (2009). *Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students*. *Gifted Education International*, 25, 143-162.

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). *Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college*. *Gifted Child Quarterly*, 44, 123-134.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). *Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved*. *Exceptional Children*, 63, 463-479.

Sánchez, C. (2008). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]

Schlichter, C. L., & Palmer, W. R. (1993). *Thinking smart: A primer of the talents unlimited model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Serrano, F., & Defior, S. (2004). *Dislexia en Español: estado de la cuestión*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(2),15-24.
- Torrego, J. C., Boal, M. T., Bueno, A., Calvo, E., Montserrat, M., Maillo, I., Miguel, A., Moruno, P., Moya, A., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Ruiz, V., Sánchez, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S, & Zariquiey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid. España: Fundación SM.
- Van Viersen, S., Kroesbergen E. H., Slot E. M., & de Bree E. H. (2016). *High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children*. *Journal of Learning Disabilities*. 49(2), 189–199.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). *A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children*. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 55-72.
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). *An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 491-498.