

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales : una propuesta formativa dirigida al profesorado

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Lucía Rodríguez Martín

Fecha de lectura: 22 de septiembre de 2017

Bajo la dirección de la doctora:

Asunción Moya Maya

Huelva, 2017



Atención Educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales

*Una propuesta formativa
dirigida al profesorado*

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación

Programa de Doctorado:

La Educación en la Sociedad Multicultural

Huelva, Septiembre 2017

Lucía Rodríguez Martín

Tesis Doctoral dirigida por:

Dra. Dña. Asunción Moya Maya



**Universidad
de Huelva**

Atención Educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales

*Una propuesta formativa
dirigida al profesorado*

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación

Programa de Doctorado:

La Educación en la Sociedad Multicultural

Huelva, Septiembre 2017

Lucía Rodríguez Martín

Tesis Doctoral dirigida por:

Dra. Dña. Asunción Moya Maya



**Universidad
de Huelva**

A mis padres por ser como eran.

**Y especialmente a mi madre a la que le hubiese encantado escuchar la
defensa de este trabajo. Te lo dedico a ti mamá, por tu apoyo y amor
incondicional hasta el final.**

**A mi marido e hija, por ser mi aliento en los momentos difíciles y mi gran
alegría. Os quiero.**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Dña. Asunción Moya Maya por guiarme tan firme y amablemente en este arduo trabajo de investigación en cuyo desarrollo ha transcurrido un período de tiempo lleno de experiencias profesionales y personales muy positivas.

Gracias, Asunción por tu inestimable ayuda y contagiarme de tu positividad ante el trabajo y ante la vida.

También quiero agradecer a todos y todas aquellas personas e Instituciones que con su colaboración me han permitido llegar hasta el final y concluir este trabajo.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN.....	1
1.- EL CONSTRUCTO DE INTELIGENCIA COMO BASE DEL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	3
1.1.- Naturaleza y origen del constructo de inteligencia.....	3
1.2.- Principales modelos que tratan de explicar las altas capacidades intelectuales.....	7
2.- CONFUSIÓN TERMINOLÓGICA.....	48
3.- CARACTERÍSTICAS DE LOS/AS ALUMNOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	56
3.1.- Características generales.....	56
3.2.- Características intelectuales.....	69
3.3.- Características físicas.....	72
3.4.- Características sociales y emocionales.....	73
4.- ESTEREOTIPOS: FALSAS CREENCIAS.....	82
5.- ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	92
5.1.- Actitudes del profesorado ante el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	92
5.2.- Necesidad de formación del profesorado del alumnado con altas capacidades intelectuales.....	102
5.3.- La formación del profesorado desde una perspectiva nacional e internacional.....	119

6.- MODELOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	124
6.1.- Estructura curricular del sistema educativo español.....	125
6.2.- Necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales.....	140
6.3.- Estrategias de intervención para el alumnado con altas capacidades intelectuales curriculares y organizativas.....	142
6.4.- Identificación, informe psicopedagógico y procedimiento para solicitar la intervención educativa.....	148
6.5.- Opciones de intervención educativa en el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	163
7.- COMPARATIVA DE LA NORMATIVA AUTONÓMICA SOBRE ALTAS CAPACIDADES.....	207

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	222
1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	224
2.1.- Objetivo general.....	224
2.2.- Objetivos específicos.....	224
2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	225
2.1.- Sujetos objeto de estudio.....	225
2.2.- Diseño del estudio.....	233
2.3.- Características de la población.....	238
2.4.- Procedimiento de la investigación.....	240
2.4.1.- <i>Preparación de los documentos y disposición del tiempo.....</i>	<i>240</i>
2.4.2.- <i>Proceso de intervención en la población objeto de estudio.....</i>	<i>242</i>

2.5.- Instrumentos utilizados en el estudio y análisis de resultados.....	244
2.5.1.- Entrevista semiestructurada con el Equipo de Orientación Educativa (EOE).....	245
2.5.2.- Ficha de información descriptiva individualizada.....	252
2.5.3.- Entrevista estructurada dirigida a población objeto de estudio.....	271
2.5.4.- Cuestionario de actitudes ante la Educación Especial dirigido a profesores/as y padres.....	294
2.5.5.- Test Sociométrico	309
3.- ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	313
4.- DISCUSIÓN.....	504
5.- CONCLUSIONES INVESTIGACIÓN.....	531
6.- PROPUESTA FORMATIVA DIRIGIDA AL PROFESORADO: WEB_APP.....	549
LÍNEAS FUTURAS	561
BIBLIOGRAFÍA	562
ANEXOS.....	596

ÍNDICE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráficos parte teórica

Gráfico 1: Modelo de los Tres anillos de Renzulli.....	33
Gráfico nº 2: Modelo Triádico de la sobredotación.....	43
Gráfico nº 3: Modelo Pentagonal de la Sobredotación.....	47

Gráficos Investigación

Gráfico 1: Distribución de sujetos con respecto al sexo.....	228
Gráfico nº 2: Distribución de sujetos con respecto a la edad.....	228
Gráfico nº 3: Distribución de los sujetos en función al nivel educativo.....	229
Gráfico nº 4: Distribución de los centros en Huelva Capital y Provincia.....	230
Gráfico nº 5: Etapas Educativas de aplicación de la flexibilización.....	314
Gráfico nº 6: Aplicación de la flexibilización por cursos.....	314
Gráfico nº 7: Porcentajes de sujetos en función al Cociente Intelectual.....	318
Gráfico nº 8: Porcentaje de Sujetos que ocupan el segundo rango.....	493
Gráfico nº 9: Porcentaje de sujetos que ocupan el tercer rango.....	497
Gráfico nº 10: Porcentaje de sujetos que ocupan el quinto rango.....	502

Tablas parte teórica e investigación

Tabla nº 1: Características de los sujetos sobredotados.....	64
Tabla nº 2: Características de los sujetos sobredotados.....	65
Tabla nº 3: Estereotipos acerca de la Sobredotación.....	83
Tabla nº 4: Recopilación de tópicos, mitos y estereotipos.....	85
Tabla nº 5: Adaptaciones en la programación de aula.....	133
Tabla nº 6: Síntesis de la estructura y desarrollo de la Adaptación Curricular Individualizada.....	136
Tabla nº 7: Identificación AACC y Medidas Educativas por Comunidades Autónomas en España.....	149
Tabla nº 8: Modelo de Renzulli de enriquecimiento escolar en sentido amplio..	184

Tabla nº 9: Diversas posibilidades de aceleración contempladas en el sistema educativo norteamericano.....	191
Tabla Nº 10: Niveles educativos desde los que se llevó a cabo el proceso de flexibilización.....	232
Tabla nº11: Síntesis de datos obtenidos a través de las fichas de información descriptiva individualizada.....	260
Tabla nº 12: Estructura de las entrevistas.....	277
Tabla nº 13: Relación de sujetos y Cociente Intelectual (C.I.)	316
Tabla nº 14: Pruebas de evaluación psicopedagógicas (complementarias).....	320
Tabla nº 15: Niveles y ciclos educativos en los que en la actualidad imparten docencia los/as profesores/as.....	332
Tabla nº 16: Nivel educativo alcanzado por los padres y madres de los sujetos sobredotados objeto de estudio.....	367
Tabla nº 17: Análisis conjunto de los índices obtenidos en el test sociométrico...	470
Tabla nº 18: Rangos y símbolos sociométricos de los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales participantes en la investigación.....	486

INTRODUCCIÓN

Iniciamos esta investigación con formato de tesis doctoral porque consideramos que es la forma científica y objetiva de aproximarnos a una realidad tan cercana a nosotros como es la de la Educación intentando a su vez aportar nuestro “granito de arena” a un universo tan complejo como es el de las altas capacidades intelectuales.

Por ello, nuestro objetivo general en esta investigación partiendo de los hallazgos encontrados **construir un proyecto formativo y orientativo para la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales**. Dicho proyecto, partirá del análisis de las necesidades formativas del profesorado y padres que adquirirá un formato multimedia.

Para poder realizar esta investigación hemos considerado actuar con una muestra que abarca una población que incluye a todos los agentes involucrados en la educación y entorno más cercano a los/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales: docentes, padres, compañeros/as del alumnado objeto de estudio.

Comenzamos con un recorrido teórico sobre las altas capacidades intelectuales; iniciando dicho recorrido por el propio concepto de inteligencia, teorías sobre las mismas, concepto de altas capacidades, diferenciación de conceptos, características del alumnado con altas capacidades, características del profesorado... hasta las actuaciones educativas previstas para su atención educativa... para continuar con el estudio práctico o investigación que nos ocupa.

La parte práctica de nuestro trabajo quiere reflejar una realidad presente en nuestras aulas y con repercusión a nivel social, afectivo y emocional en los protagonistas, que no son otros que el alumnado con altas capacidades intelectuales sin dejar atrás a sus padres que viven muy de cerca las consecuencias de la falta de atención a las necesidades de apoyo educativo

que estos/as alumnos/as requieren. Esta situación, sin duda, pone igualmente de manifiesto las carencias de nuestro actual sistema educativo, pero también de sistemas educativos anteriores que tampoco han sabido canalizar las demandas de esta población cada vez más evidentes.

No es otro nuestro propósito que hacer patente esta situación y realidad para poder aportar sobretodo al docente, por ser el agente canalizador de dichas estrategias gubernamentales, una herramienta de actuación que les permita actuar con conocimiento de causa dentro de su particular universo como es el aula escolar.

1.- EL CONSTRUCTO DE INTELIGENCIA COMO BASE DEL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Toda investigación cuyo objetivo son las Altas Capacidades Intelectuales, tiene como principal y único punto de partida el estudio del constructo inteligencia, ya que como señala Genovard y Castelló (1990), la sobredotación intelectual o Altas Capacidades Intelectuales es una concreción del concepto genérico de inteligencia.

Es de vital importancia para delimitar el propio concepto de Altas Capacidades Intelectuales, delimitar previamente el concepto de inteligencia, ya que el primero es considerado como una modalidad específica de funcionamiento intelectual cuyo rasgo común en todos aquellos que lo poseen es un elevado grado de inteligencia.

En función a ello, se exponen las diferentes teorías, que han ido surgiendo a lo largo de la historia, y que han pretendido en todos los casos esclarecer y determinar cuál es el origen y la naturaleza del constructo inteligencia. Esta aproximación histórica culmina con la presentación de tendencias y teorías más actuales, pero que pretenden el mismo objetivo.

1.1.- NATURALEZA Y ORIGEN DEL CONSTRUCTO DE INTELIGENCIA

A pesar de que el término de inteligencia es comúnmente utilizado tanto a nivel popular como desde el punto de vista académico, y a pesar de su clara presencia en la propia conducta humana, no podríamos definir con exactitud qué es la inteligencia.

La respuesta a esta cuestión, muy lejos de unificar a la comunidad científica, crea controversia y división de posturas, dando lugar a intentos explicativos que consolidan la base de las conocidas *teorías implícitas*, que engloban explicaciones populares e intuitivas procedentes de la población general, que abarcan tanto explicaciones sobre la inteligencia como de la conducta inteligente, contemplando elementos descriptivos que no se alejan en exceso de las explicaciones científicas (Bernstein, Conway, Ketron y Sternberg, 1981; Huteau, 1985; Mugny y Carugati, 1987) y *teorías explícitas*, las cuales, proporcionan datos objetivos que surgen del estudio experimental de la inteligencia. Dentro de estas teorías destacan el conductismo, factorialismo, el procesamiento de la información y la Teoría de Piaget.

Sin embargo, sí queda claramente constatado la existencia de distintos niveles de inteligencia y su multimodalidad, contextualizándose éstos en aquellos grupos de sujetos que se desvían de la media tanto por debajo, *deficiencia mental*, como por encima, *sobredotación* o *altas capacidades intelectuales*. Así como también parece clara la unanimidad al reconocer que la inteligencia se desarrolla y que es una capacidad para conocer o comprender.

Muchos han sido los autores que a lo largo de la historia han pretendido descifrar el origen y naturaleza de la inteligencia, uno de los primeros fue Galton (1869), el cual defendió la concepción de la naturaleza hereditaria de la inteligencia, recogido en su obra *Heredity Genius*, *el genio se hereda*.

Taine (1876) identificó y definió la inteligencia como energía del organismo, es decir, como una “capacidad energética del organismo” que posibilitaba que el ser humano transformara la fuerza física en sensaciones, que posteriormente se convertirán en ideas o productos mentales. Impregnado de los postulados de Taine, Spearman (1927) denominó factor “g” a la energía del organismo capaz de transformar unos elementos directamente en ideas.

En este contexto, en el que queda esbozada la naturaleza hereditaria y biológica de la inteligencia, surge un concepto renovador y no menos revolucionario, el de medida de la inteligencia, de la mano de Binet (1905;

1909) elaborando el primer test de inteligencia (C.I.) cuyas consecuencias originaron una visión más realista y funcional de la inteligencia: emergió la idea de que se puede medir la inteligencia mediante un instrumento psicológico: el test; por primera vez queda establecida la relación entre inteligencia y rendimiento escolar; y consecuentemente se produjo un desarrollo vertiginoso de los test dentro, principalmente, de la teoría psicométrica, cuyo objetivo era la construcción de mapas mentales de la estructura mental humana basándose en el correlato entre las puntuaciones obtenidas en los test y los diversos comportamientos intelectuales medidos en los mismos (verbal, numérico, etc.).

En el año 1916, Terman, observando los resultados conseguidos por la comunidad científica del momento, consideró adecuado establecer que el C.I. era la base fundamental para determinar la inteligencia de una persona. Paralelamente, Spearman (1927) consideró que el factor “g” era el que mejor representaba y definía la estructura de la inteligencia. En definitiva y ante la imparable proliferación de los tests de medida de inteligencia, llegó a decirse que la inteligencia era aquello que media los tests (Boring, 1923).

Ante el ambiente reduccionista que imperaba tanto en las definiciones que se proporcionaban sobre la inteligencia, como en la práctica y aplicabilidad de los tests, surgieron importantes críticas que llevaron a autores como Terman (1954) y a Thorndike (1963) a reconsiderar los planteamientos vigentes y a establecer que los tests de C.I. utilizados no ofrecían un análisis detallado ni clarificador de cómo se producía la evolución de la inteligencia ni de cómo era su funcionamiento, por tanto previnieron de las consecuencias de esta utilización indiscriminada de los tests y recomendaron cautela, fundamentada en tres razones (Eysenk, 1988):

1.- El experimentador está influenciado por la teoría en la que se ubica su concepción de inteligencia, consecuentemente también lo va a estar el instrumento seleccionado, condicionando el tipo de fenómeno y medida obtenida.

2.- Los tests de C.I. están restringidos a ciertas poblaciones, de manera que los resultados están sesgados y no se pueden generalizar.

3.- Los tests de C.I. ofrecen resultados diferentes aún cuando se aplican sucesivamente a las mismas personas.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, cambia radicalmente la idea de inteligencia concebida como energía del organismo, debido a la búsqueda de pragmatidad y operatividad del concepto: la actividad cognitiva concreta, que permitiera intervenir específicamente para obtener un mayor rendimiento de las potencialidades individuales, al servicio de intereses fundamentalmente políticos y económicos.

Por tanto, la inteligencia ya no es concebida como un conjunto de conocimientos, sino como un sistema que permite la estructuración de dichos conocimientos; desmitificándose los tests de C.I. y considerándose a éstos como meros instrumentos de aproximación que proporcionan información general sobre la competencia intelectual, acercándonos de forma indirecta a la cuantificación de la inteligencia, pero no como el instrumento que determina la inteligencia del sujeto al que se le aplica.

Otra de las cuestiones importantes que nos ayuda a conocer la naturaleza de la inteligencia, es el estudio sobre el origen de la misma, aspecto sobre el cual tampoco existe unanimidad y a partir del cual surge la eterna polémica, es decir, considerar la base biológica o ambiental de la inteligencia. Ante este planteamiento, que aún hoy en día sigue suscitando controversia, existen dos ideas preponderantes:

1.- Que es muy dificultoso determinar qué factores generan diferencias en la inteligencia (Taylor y Sternberg, 1989).

2.- Que es imposible concebir que la superioridad intelectual pueda ser atribuida a un único factor (Kitano y Kirby, 1986).

Por ello y en la línea de estas dos ideas, hoy en día se acepta que para que un individuo pueda desarrollar una conducta intelectual y su propia inteligencia ha de contar con dos factores importantes, por un lado, con una capacidad biológica (heredada), y por otro, con factores sociales o ambientales.

Siguiendo el devenir de las diferentes teorías que como hemos ido observando han intentado encontrar el origen de la inteligencia, Taylor y Sternberg (1989) y Winegar y Valsiner (1992) llegan a establecer que determinar el origen de la inteligencia en un solo factor es improbable, y que indudablemente el origen debe residir en la interacción de muchas variables junto a factores genéticos, neurológicos y ambientales. La herencia es importante en la composición del potencial intelectual de un sujeto, pero es el ambiente el que determina que este potencial individual se llegue a realizar.

A pesar, de que la línea actual, y con la que estamos totalmente de acuerdo, está encaminada a la concepción de inteligencia previamente descrita, es decir, a un origen combinado de la inteligencia, han existido y existen defensores de una inteligencia dada únicamente por factores genéticos y por tanto hereditaria en contraposición de otra postura igualmente reduccionista, que afirma que el origen y naturaleza de la inteligencia reside únicamente en el ambiente.

1.2.- PRINCIPALES MODELOS QUE TRATAN DE EXPLICAR LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Como base necesaria para el entendimiento del propio constructo de inteligencia y alta habilidad intelectual es absolutamente necesario estudiar el concepto. Por ello, vamos a recoger en este apartado los diferentes intentos que a lo largo de la historia del estudio de las altas capacidades intelectuales se han ido haciendo para perfilar y delimitar el término.

Tal y como establecen en sus obras autores como Gallagher (1985); Maker (1986); Renzulli (1994) y Sternberg (1990), el desacuerdo es generalizado acerca de cómo definir las altas capacidades intelectuales, este es un hecho que está latente hoy en día en las escuelas y por tanto podría ser la base de muchas de las actuaciones educativas que se llevan a cabo con este alumnado.

La imprecisión que envuelve al término guía las actuaciones educativas imprecisas y poco frutíferas en la praxis dando lugar a falsas creencias que muy lejos de favorecer el desarrollo intelectual, social y emocional de estos alumnos, los relega, en el mejor de los casos, a un trato igualitario, y en el peor, al etiquetamiento bajo categorías de conducta disruptiva, hiperactividad, déficit de atención, etc.

Por supuesto, como en todo proceso de falta de conocimiento e imprecisión con respecto a algo, se utilizan arbitrariamente términos como sinónimos de altas capacidades intelectuales, que aumentan progresivamente la confusión.

De acuerdo con Acereda y Sastre (1998, p. 80), este desacuerdo en el uso de la terminología está generado por factores como mal conocimiento, estereotipos, falta de concordancia sobre el constructor de inteligencia y las diferencias de opinión explicitadas por los distintos teóricos respecto a las siguientes cuestiones: ¿en qué destacan los niños superdotados?, ¿cómo se mide la sobredotación?, ¿hasta qué punto debe destacar un niño por ser superdotado?, ¿quién debería integrar el grupo comparativo de la sobredotación?

De acuerdo con estas autoras, Acereda y Sastre (1998), que explicitan el origen de la confusión terminológica en cinco puntos:

- 1.- Discrepancia en el concepto de sobredotación.
- 2.- Carencia de conocimiento de las características particulares de estos sujetos.
- 3.- Como consecuencia del primer punto, se origina una confusión y mezcla de conceptos, que pretenden referenciar al fenómeno de la sobredotación.
- 4.- Rechazo social que ha provocado el uso indiscriminado de dicha terminología desde el principio de los tiempos, términos que van desde dioses y genios pasando por endemoniados.

5.- Orientación económica del tratamiento otorgado a estos sujetos apoyándose en la repercusión que estas grandes mentalidades pueden tener en el mundo político, social y científico-cultural.

También Renzulli (1994) en un intento de establecer las directrices necesarias para que la definición de sobredotación sea rigurosa, establece cuatro criterios esenciales:

- 1.- Toda definición fiable se ha de basar en la investigación.
- 2.- La definición de altas capacidades intelectuales que se adopte ha de poder guiar la selección de los instrumentos de diagnóstico, así como el propio procedimiento de identificación.
- 3.- Toda definición ha de servir para poder programar la intervención.
- 4.- La definición que adoptemos ha de ser capaz de generar posteriores investigaciones.

Este interés por proporcionar una definición fiable de altas capacidades intelectuales ha estado patente a lo largo de la historia, en la que los autores se han afanado en su estudio e intentado arrojar luz sobre esta problemática. Por ello, realizaremos un breve recorrido por los intentos de definición de estudiosos sobre la sobredotación intelectual y más actualmente altas capacidades intelectuales para centrarnos con posterioridad en la que a nosotros, desde nuestro estudio nos parece más adecuada y coincidente con la realidad actual.

Terman y Busk (1933, pp. 969-970): *“Podemos distinguir dos clases de niños bien dotados: a) los superiores intelectualmente, y b) aquellos que poseen aptitudes especiales. En el primer grupo se incluyen los que obtienen elevadas puntuaciones en los llamados “test” de inteligencia general; en el segundo, aquellos cuyas capacidades excepcionales se hallan confinadas a uno o más sectores especiales, tales como la música, el arte, el cálculo, el ajedrez, la mecánica, etc. No quiere decir esto que estos dos grupos se opongan clara y definitivamente el uno al otro. Por el contrario; es posible que un individuo esté intelectualmente bien dotado y posea al mismo tiempo alguna o algunas aptitudes especiales. Hemos hecho esta distinción con el objeto*

primordial de fijar bien el hecho de que la superioridad en una determinada materia o actividad no implica /necesariamente/ la superioridad en todos los sectores.[...].

¿A qué nivel de talento nos referimos cuando hablamos de niños bien dotados? Sólo de un modo arbitrario podemos establecer un límite a partir del cual todos los niños que lo sobrepasen habrán de considerarse como incluidos dentro de la designación de bien dotados (superdotados), ya que la distribución, el paso de un grado a otro de aptitud se verifica de una manera no discreta, sino gradual y continua [...].

En una escala de inteligencia no podemos establecer, a no ser de un modo convencional, un punto a partir del cual sea dado decir que todos los individuos que se clasifican por encima de él son bien dotados, y los que caen por debajo no bien dotados. Para nuestra finalidad necesitamos, sin embargo, trazar esta línea separatoria, aún cuando sea arbitraria, por la razón obvia de saber a ciencia exacta de qué clase de niños hablamos. Indistintamente podríamos colocar la frontera inferior de los bien dotados a nivel de los C.I. 120, 130, 140, 150 o cualquier otro rango superior. Si se fija como límite el C.I., el número de los que podrían ser calificados sería de 4 a 5 por 1000; y si en 150, el 2 ó 3 por 1000, y menos aún si se elevase dicho C.I. a 160. Nos parece lo más acertado establecer dicha línea separatoria entre 130 y 140 de C.I., por dos razones primordiales: En primer lugar, los niños que presentan este grado de superioridad son lo suficientemente diferentes del niño medio para necesitar oportunidades educativas especiales. En segundo término, las más extensas investigaciones realizadas sobre los niños superdotados estudian en su mayor parte sujetos de este nivel de inteligencia u otro cualquiera superior.”

Witty (1940) (citado por French, 1969, p. 480) establece que el superdotado es “*aquel individuo que domina una actividad humana de gran valor, real o posible, de un modo notable y constante*”.

Ley de Enseñanza de 1944 de Inglaterra (tomado de Torrance, 1971, p. 568). Esta Ley, se caracteriza por plasmar un concepto multidimensional de la sobredotación, partiendo de un supuesto: que los niños difieren más en

aptitudes cualitativas que cuantitativas, presenta una clasificación tripartita en las escuelas secundarias, puesto que toma como base la idea de que existen tres tipos fundamentales de sobredotación: literal y abstracto (la educación se realizaría en las “grammar schools”, mecánico o técnico (en las escuelas técnicas) y concreto o práctico (en las escuelas modernas).

Hollingworth (1951) (citado por Passow, 1985, p. 25) considera que los sujetos superdotados son *“aquellos situados en el 1% de la población juvenil en inteligencia general, siendo ésta la capacidad de lograr leer, escribir y manejar símbolos y conocimientos abstractos”*.

Hildreth (1952) (citado por Genovard, 1982, p. 118) establece que *“el superdotado es aquel individuo, niño o joven, cuyo comportamiento a partir de su superioridad física demuestra de forma constante rasgos poco comunes de capacidad para llegar al éxito de sus actos y donde los individuos de su misma edad no llegan habitualmente”*.

Garmendia de Otaola (1954, p. 20) manifiesta que *“los términos de superdotado, bien dotado, supernormal, etc., son términos que incluyen a determinados sujetos que poseen una inteligencia superior a la que corresponde a su edad y a la sociedad en la que viven, alcanzando un cociente base de 130”*.

Passow y otros (1955) (citado por éste en 1985, p. 26) lo definieron como *“la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo, a “campos académicos”, tales como Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas; a campos artísticos, como la música, artes gráficas y plásticas, artes representativas y mecánicas; y al ámbito de las relaciones humanas”*.

Fernández Huerta (1955) escribe un artículo titulado *“Actualización de la noción de superdotado y peligros selectivos”* en cuya introducción expone la existencia de diversos tipos de sobredotación. En él manifiesta su oposición a considerar una única definición de sobredotación basada en lo meramente

mental o en la inteligencia general. A pesar de ello, se plantea la siguiente pregunta: *“¿Cuál será el cociente mínimo exigible para clasificar a un escolar como superdotado en perspectiva intelectual?. Cuando el punto de apoyo es exclusivamente el cociente intelectual, suele exigirse un valor de 130 para aceptarlo como tal, aunque alguno lo eleve a 140.”*

Anastasi (1973) en su obra *“Psicología Diferencial”* dedica un capítulo a “El genio”, en el que establece una relación entre genio y eminencia, a partir de lo cual afirma que hay tantas clases de genio como manera hay de lograr el éxito en la sociedad (“genio financiero”, “genio militar”, ...). Para este autor: “La definición más amplia y objetiva del genio es la del individuo que excede señaladamente al promedio de ejecución en cualquier campo” (Anastasi, 1973, p. 377).

Escuelas Públicas de Portland (*Oregón*) (1959, tomado de Passow, 1985, p. 26). Incluía aproximadamente el 10% superior de los alumnos con mayor talento intelectual y también la misma proporción de los individuos con mayor talento en cada una de las siete aptitudes especiales: arte, música, escritura creativa, expresión dramática, danza creativa, talento mecánico y liderazgo social.

Costa Ribas (1961) en uno de los pocos artículos que aparecieron en la década de los sesenta en España sobre el tema, inicia su escrito con una definición operativa basada únicamente en el aspecto testométrico y como síntesis de lo observado en los estudios, sobre todo americanos e ingleses: *“La mayoría de los autores anglosajones que se han preocupado por el problema de los bien dotados, están acordes en aceptar el C. I. de 130 a 140 como límite que separa la normalidad de la supranormalidad. De modo que para ellos son bien dotados todos aquellos cuyos C. I. es superior a 130. Por debajo de este nivel son considerados como de inteligencia normal”*. Y basado en ello, considera al bien dotado como aquel, intelectualmente, superior al niño normal, y no de los requisitos indispensables para que puedan ser considerados como tales es, según el parecer de la mayoría de los autores, que su C. I. sea igual o superior a 130 (pp. 235-236).

Drews (1963) (tomado de Torrance, 1971, pp. 575-576), tras sus propias investigaciones, llegó a la conclusión de que los adolescentes sobredotados no sólo tienen más talentos que los demás, sino que además muestran una combinación insólita de talentos y de estilos con innumerables contradicciones e inconsistencias. Por ello, esta investigadora, elude la presentación de una definición más o menos unidimensional y psicométrica y elabora una clasificación cuatripartita de los adolescentes superdotados, basada en criterios descriptivos:

1.- *Los estudiosos de alto rendimiento*: son aplicados, conformistas, rara vez son líderes escolares y no suelen ser creadores ni originales; sin embargo, son muy productivos, sobre todo en las actividades altamente estructuradas.

2.- *Los líderes sociales*: son adolescentes populares y apreciados por sus compañeros, y aunque obtienen buenas calificaciones, no suelen ser muy sobresalientes en los exámenes escolares difíciles, puesto que esto no es su objetivo primordial, sino las relaciones con sus compañeros.

3.- *Los intelectuales creadores*: sus resultados escolares suelen ser un poco inferiores a las dos clasificaciones precedentes, puesto que tienden a ser originales y fecundos, y le interesan las cuestiones subrepticias. En este grupo suelen estar los artistas, músicos, escritores, e intelectuales creativos.

4.- *El rebelde*: son los individualistas y creadores no intelectuales. Su puntuación en los test no verbales es muy superior a la obtenida en los verbales. Aunque sean brillantes, su rendimiento es bajo debido a su carencia de conformismo, tendencia a la protesta y a las antipatías recíprocas con sus profesores.

Barbe (1963), realiza la siguiente clasificación de los niños intelectualmente superiores: brillantes, dotados y superdotados.

Los niños brillantes son los que poseen un C. I. comprendido dentro del intervalo 110 -130, donde estaría incluida alrededor del 20% de la población escolar total. Tiene una inteligencia general superior al término medio y con

mayor probabilidad habrá de cursar estudios universitarios.

Los niños dotados son los que poseen un C. I. superior o igual a 130 y designa del 1 al 3 % superior de la población escolar.

Los niños sobredotados son los que poseen un C. I. superior o igual a 170 (en el Terman-Merrill). *Hollingworth* en un estudio publicado en 1942, en el que describe a 12 niños que tuvieron una puntuación superior a 180, afirma, refiriéndose a estos niños, que podrían hallarse un niño así en un millón.

Narramore (1966) (citado por Genovard, 1982, p. 118) considera que el superdotado es el individuo englobado en una categoría amplia que sobrepasa a la de inteligencia media y es capaz de tratar con facilidad y perfección, con hechos, ideas y relaciones.

Guijarro Sanz (1967, pp. 203-204) lleva a cabo una compleja definición después de manifestar la dificultad que confiere precisar cuál es la cualidad en la que debe destacar un alumno para, ser considerado como superdotado, estableciendo que para distinguir a un alumno como superdotado debe poseer *un nivel intelectual* bastante elevado respecto al que corresponde al normal de su edad cronológica, es decir, apreciar el nivel de inteligencia superior; también conviene destacar, además de la inteligencia general, los *factores especiales de la inteligencia*, según probó el análisis factorial, con vistas a una acertada orientación profesional. Resulta imprescindible conocer, por otra parte, su *desarrollo físico, índice de fatigabilidad, tipo de carácter, comportamiento en el grupo*, cualidades todas ellas que poseerá en grado considerable. Por otra parte hay que tener en cuenta factores tan decisivos como los familiares, ambientales y sociales.

Taylor (1968) (en Torrance, 1971, p. 572) propone un modelo de talento múltiple que estima más práctico a la hora de identificar y promover los diferentes tipos de niños y jóvenes superdotados, y considera que las agrupaciones de talentos se basan en las necesidades del mundo del trabajo, y según esto distingue el talento académico y cinco tipos más, compatibles entre ellos: el talento creador y productivo, el talento valorativo o de toma de

decisiones, el talento de planificación, el talento de previsión y el talento de comunicación. Este autor sostiene que si consideramos sólo el 10% superior en cada grupo de talento como superdotado, el porcentaje de éstos aumentará desde el 10% para un área de talento, al 30% a lo largo de las seis áreas de talento. Basado en estos argumentos, Taylor considera que si tenemos en cuenta los seis tipos de talento, aproximadamente el 90% de los sujetos se hallarán por encima del promedio en por lo menos un grupo; es decir, la mayor parte de los sujetos posee al menos algún tipo de talento a tener en cuenta como superior a los demás.

Douglas (1968) (en Torrance, 1971, p. 574) ofrece igualmente un modelo similar al presentado por *Taylor*, y sugiere los siguientes tipos de niños superdotados: La mente esponja, la mente comprensiva, la mente resolutoria de problemas, la mente creadora, la mente hábil y la mente social y líder.

French (1969, p. 477), igualmente dentro de la óptica multidimensional, define la sobredotación de la siguiente forma: *“El término superdotado se aplica generalmente al individuo cuya capacidad intelectual o académica es claramente superior a la de la mayoría de sus condiscípulos de la misma edad. Pero en cierto sentido, todo niño sobresale en algo, ya que existen cualidades y talentos muy distintos de los exclusivamente académicos. Todos conocemos a individuos con extraordinarias condiciones para captarse el aprecio de los demás. Otros ponen unas facultades físicas únicas, unas excepcionales cualidades para la música o una gran capacidad para la mecánica. En ciertos casos, todas estas características, o algunas de ellas, pueden encontrarse en un solo individuo.”*

Gallagher (1970, p. 64), a la hora de tener que responder a la pregunta qué se entiende por niño excepcionalmente dotado, afirma que *“el elemento más común de la mayoría de las muchas definiciones del niño excepcionalmente dotado es la “capacidad intelectual”, evaluada mediante algún tipo de test de inteligencia”*. Posteriormente (1975) (citado por Genovard, 1981, p. 73), lo definirá con los siguientes términos: *“Concepto aplicado a una variedad amplia de individuos que poseen una capacidad superior para tratar con hechos, ideas y relaciones”*. Igualmente, es importante destacar una

concepción claramente flexible al respecto, como se refleja en la siguiente afirmación: *" Si nuestra definición de superdotado cambia cuando los valores de nuestra sociedad cambia, ¿ en qué se parecerá La definición en 1985?. ¿Qué valores serán rechazados y qué valores serán más altamente aceptados?"* (citado por Khatena, 1982, p. 35).

Según Passow (1985, p. 26), la definición más utilizada en Estados Unidos es la de la Oficina de Educación de este país, propuesta por un consejo asesor y presentada en el Informe Marland (1972), que recogemos a continuación: *"Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación: Capacidad intelectual general; Aptitud académica específica; Pensamiento creativo o productivo; Capacidad de liderazgo; Artes visuales y representativas; Capacidad psicomotriz "*.

Telford y Sawrey (1972, p. 12) son autores de una obra que trata de la "excepcionalidad" tanto por exceso como por defecto, y presenta una definición operacional, de naturaleza estadística o cuantitativa: *"La persona intelectualmente superdotada puede definirse en términos de puntajes de test o de rendimiento demostrado, o como el 1 ó 2 por 100 superior de la población general, según se mide por medio de un test de inteligencia específico."*

Ajuriaguerra (1973, p. 833): *"Se llama niño superdotado al que posee aptitudes superiores que sobrepasan netamente la capacidad media de los niños de su edad. Se considera como tal al que obtiene un C. I. superior a 140 (noción cuantitativa) y que presenta rasgos excepcionales de la personalidad desde el punto de vista cualitativo (talento creador en uno o varios campos)".* (Se presume que se está refiriendo a una puntuación obtenida en el Stanford-Binet).

Novaes (1975) recoge que en el *I Seminario sobre superdotados*, patrocinado por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil y celebrado en Brasilia en 1971, se determinó que sería conveniente adoptar un concepto operacional que incluyese criterios de nivel mental, pensamiento productivo, índices de creatividad, características personales de autorrealización y de adaptación social. Esta autora, sitúa su punto de mira en la *creatividad* y sostiene que las definiciones sociales que se refieren a los superdotados de una manera más amplia, considerándolos como talentosos en varias áreas, no solamente las que están ligadas a la inteligencia superior, sino también a la creatividad, implican a un mayor número de individuos; las definiciones que acentúan aspectos de la creatividad incluyen del 5 al 10 por ciento, y las que se basan especialmente en la inteligencia abarcan del 2 al 5 por ciento.

Renzulli (1978) (en Mönks y Boxtel, 1985, pp. 278-279) propone una nueva y original aportación a la concepción de la sobredotación en la que se incluye tres elementos: una capacidad superior a la media, compromiso en la tarea y creatividad. A esta original concepción se le ha denominado de los “*Tres anillos*” y fue elaborada después de haber llevado a cabo una extensa investigación empírica.

Renzulli y Cols (1994), sostienen que la sobredotación consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos; definidos como capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad. En función a ello, los niños superdotados y con talento son aquellos que poseen, o son capaces de desarrollar; este conjunto compuesto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de realización humana.

Según esta concepción, ningún factor por sí solo crea la sobredotación, sino que todos influyen igualmente, y es su intersección la que determinará el mayor o menor grado de sobredotación. Posteriormente, el mismo equipo de Renzulli completará este modelo, introduciendo el marco social (colegio, compañeros y familia) del que había carecido, y se crea otro nuevo denominado “*Modelo Triádico*”.

En el “Informe de la *Australian Schools Commission*” titulado “*The education of gifted students*”, publicado en 1980, después de haber examinado varias definiciones utilizadas sobre todo en el Reino Unido y en los Estados Unidos de América, la comisión al respecto propuso la siguiente, por considerar que se adapta más al contexto australiano: “*Son niños superdotados aquellos que manifiestan una competencia o un potencial excepcionales en diversos campos (sobre todo la actividad intelectual y la creatividad) y que necesitan una educación o servicios diferentes de los que puede ofrecerle la escuela ordinaria*”. (Citado por Passow, 1985, p. 182).

Woolfolk y McCune (1980, p. 597) en su obra “*Psicología de la educación*” recogen la exhaustiva definición que da Martinson, quien además de incluir la inteligencia, la creatividad y el talento, la completa con las tres siguientes puntualizaciones:

1ª.- Los alumnos bien dotados poseen capacidades que pueden suponer importantes contribuciones a la sociedad.

2ª.- Son tan capaces que el programa escolar regular no resulta adecuado para sus necesidades.

3ª.- En una o más de las capacidades se encuentran dentro de 3% superior del total de la población escolar.

Genovard y Otros (1981, p. 73) señalan que: “*una definición comprensiva del niño superdotado es aquella que describe a este tipo de individuos niños o jóvenes, cuyo desarrollo y comportamiento, a partir de su superioridad muestra de forma consistente rasgos poco comunes dentro de la inteligencia cuantitativa y cualitativa así como una capacidad, rendimiento y éxito poco comunes en relación a la edad cronológica*”.

Terrassier (1981, p. 22) a la hora de abordar el capítulo referente a la definición del superdotado afirma: “*Nuestra definición será pragmática y utilitaria*”, y en esa línea presenta la siguiente definición: “*El niño superdotado*”.

está esencialmente caracterizado por la gran precocidad de su desarrollo intelectual. Bien entendido, esta precocidad está evaluada por referencia al ritmo medio de desarrollo del conjunto de los niños, ritmo que ha contribuido a determinar el curso escolar propuesto para todos los niños. Hay tanta diferencia, sobre el plano intelectual, entre un niño débil medio y un niño normal, que entre un niño normal y un niño superdotado”.

La UNESCO (1983), en su publicación *“Terminología de la educación especial”*, escrita, según aparece en el Prefacio, *“para tratar de resolver a escala internacional el problema de la terminología en materia de educación”*, edición revisada de la *“Terminología: Educación Especial”* publicada en 1977, presenta una definición que puede considerarse excesivamente simplista y poco operativa: *“Persona cuya capacidad es netamente superior al término medio, en relación con su edad”*.

Tannenbaum (1983) (en Passow, 1985, p. 27) propone una definición, que siguiendo la línea del *“Modelo Triádico”*, incorpora igualmente aspectos psicosociales y sostiene que el rendimiento excepcional es el resultado de la sobreposición de los cinco factores siguientes:

1. *Capacidad general*: el factor “g” o inteligencia general probada.
2. *Capacidad especial*: aptitudes y habilidades especiales.
3. *Factores no-intelectuales*: por ejemplo, fuerza personal, dedicación, voluntad de hacer sacrificios, y otros rasgos integrantes de la personalidad con éxito.
4. *Factores ambientales*: en el marco del hogar, el colegio y la comunidad, que proporcionan estímulo y apoyo.
5. *Factores fortuitos*: circunstancias imprevistas en la estructura de oportunidades y en el estilo de vida habitual que pueden afectar las salidas para la realización excepcional.

Polaino-Lorente (1983, pp. 241-243) en un artículo en el que hace una visión retrospectiva de las cuatro últimas décadas de Educación Especial en España, al final de éste, trata igualmente sobre los superdotados y la Educación Especial y realiza una breve pero concisa crítica al criterio testométrico, manifestando que está fuertemente sesgado y de continuar con este único

criterio, en el futuro se incrementará este sesgo aún más, y da las siguientes tres razones: *“En primer lugar, porque la mayor parte de las escalas de inteligencia están contaminadas culturalmente. En segundo lugar, porque las situaciones que se emplean para la evaluación de la inteligencia en esos instrumentos distan mucho de replicar analógicamente las situaciones de la vida real donde la inteligencia debe manifestarse. En tercer lugar, porque el condicionamiento cultural que interfiere en los resultados de esas pruebas, condiciona -aunque paulatinamente, de forma no despreciable- el hecho comprobado de que cada nueva oleada generacional que se incorpora al estudio y es así evaluada, obtiene cada vez un C.I. más alto.”*

A pesar de esta crítica, y de reconocer todas las limitaciones que conlleva la utilización del criterio testométrico, lo considera aceptablemente válido, sin desestimar otros aspectos, considerando que dentro de un marco de referencia (que en este caso sería la inteligencia medida a través de un tests, es decir, el C.I.), se es o no superdotado respecto de algo (criterio de contenido) y respecto de alguien (resultado promedio de una población).

Baldwin (1985, p. 228) parte del modelo propuesto por Renzulli y Cols. y afirma: *“En un intento de integrar éstas y anteriores definiciones de superdotación, quiero utilizar una definición de superdotación que envuelva la presencia de la capacidad para la alta habilidad, implicación en la tarea y creatividad en la capacidad de buscar problemas en el área cognitiva, psicosocial o psicomotriz, separadamente o en combinación.”*

Castelló (1986) (citado por Genovard, 1988, p. 616) considera que la sobredotación es *“la disposición de la mayoría de las capacidades básicas implicadas en el aprendizaje y en la actividad intelectual en general, mostrando el individuo un nivel alto en todas ellas”*.

Coriat (1987) señala que los tests de desarrollo intelectual presentan la forma más segura y más ampliamente admitida para identificar los niños superdotados, y afirma que en términos de C.I., un nivel de 125 a 130 puntos es generalmente requerido para ello, lo que corresponde a una proporción comprendida entre el 2 al 5 % de la población.

A partir de la presentación de las distintas definiciones que se han dado y que pretenden establecer qué es la sobredotación, pueden establecerse puntos comunes entre todas ellas, y es que todas afirman la necesidad de un alto nivel intelectual (C.I.= 130) medido por un test internacionalmente acreditado (Stanford-Binet o W.I.S.C., entre otros). En este sentido, podemos citar a los autores de las definiciones de superdotación que se refieren casi exclusivamente a este factor, es decir, al C.I., como son: Hollingworth, 1951; Heck, 1953; Garmendia de Otaola, 1954; Fernández Huerta, 1955; Costa Ribas, 1961; Barbe, 1963; Gallagher, 1970; Telford Y Sawrey, 1972; Coriat, 1987. Novaes, 1973; Renzulli, 1978; Informe de la Australian Schools Comission, 1980; Woolfolk y Mccune, 1980; Baldwin, 1985; las definiciones realizadas por estos autores, ya pueden ser enmarcadas y ubicadas dentro de la corriente multidimensional de la sobredotación, puesto que se afirma que la sobredotación no es sólo un elevado C.I., sino que también intervienen otros factores, entre los que se contempla la creatividad.

Sin embargo, autores como Passow, 1955; Anastasi, 1958; Escuelas Públicas de Portland (Oregón), 1959; Drews, 1963; Taylor, 1968; Douglas, 1968; French, 1969; Informe Marland, 1971; Novaes, 1973; Renzulli, 1978; Tannenbaum (1983), que si bien algunos de ellos ya han sido incluidos en otra categoría de definiciones anteriormente, en aras de la exhaustividad y de la validez, aceptan la posibilidad de que se pueda ser superdotado tanto en un área individualmente, como en la combinación entre ellas.

Por tanto, esta concepción de la sobredotación concede el beneplácito de que los sujetos superdotados tengan aptitudes especiales y capacidades específicas en distintos campos.

En definitiva, y en la voz de autores como Khatena (1983, c. V.) *“la restringida concepción anterior de superdotado, como un superior cociente intelectual (C.I.), ha cambiado el rumbo en los últimos años a las seis categorías de superdotados señaladas por la “U.S. Office of Education”, a saber: habilidad intelectual general, habilidad académica específica, pensamiento creativo o*

productivo, habilidad de liderazgo, habilidad para las artes plásticas y escénicas (pintura, música...) y habilidad psicomotora”.

Y en la de Martín de la Calle (1987) en un artículo donde expone esquemáticamente algunas de las cuestiones tratadas en el VI Congreso Internacional sobre Superdotados celebrado en Hamburgo en 1985 por iniciativa del World Council for Gifted and Talented Children (W.C.G.T.), *“las definiciones más de moda de lo que es un niño superdotado no hablan ya sólo de inteligencia, sino también de voluntad, de capacidad, de dedicación, de motivaciones y, sobre todo, de “creatividad”, un factor de carácter, al parecer, predominantemente innato y no necesariamente ligado con un elevado nivel de inteligencia, aunque la creatividad resulte imposible sin un cierto grado de inteligencia y sin una base considerable de conocimientos adquiridos”.*

Castelló (2001), continúa en la línea de esta importante aportación realizada sobre el concepto de sobredotación intelectual realizada en el VI Congreso Internacional sobre Superdotados (1985) ya que establece que el concepto de inteligencia ha evolucionado para dar lugar a: *“una concepción dinámica y no como rasgo único sino como una constelación de capacidades irregulares que van variando a lo largo de la vida”.*

Esta nueva visión se ha visto respaldada por importantes estudios e investigaciones dentro del campo de las neurociencias a través de las cuales se ha estudiado el cerebro y su comportamiento y cuyos hallazgos están enriqueciendo al propio concepto de inteligencia y a su vez el de altas capacidades. Dichos estudios defienden una mayor eficiencia neural del funcionamiento que comporta la activación selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea, menos consumo metabólico cortical, mayor mielinización y riqueza de redes sinápticas (Sastre, 2011, p. 5).

Relevantes estudiosos dentro del campo de la inteligencia y de las altas capacidades como Sternberg (1997) hablan no de un sólo tipo de inteligencia sino de un compendio de inteligencias: Inteligencia analítica, Inteligencia creativa e Inteligencia práctica bajo las cuales subyacen el funcionamiento de una serie de procesos cognitivos que hacen posible el éxito en la vida

profesional y personal. Esta nueva concepción sobre la inteligencia y sobre las altas capacidades intelectuales llega incluso a completar o corregir concepciones más arcaicas e incompletas.

Esta nueva y más completa concepción, de la que partimos y con la que estamos totalmente de acuerdo, nos permite establecer la base de la configuración de una persona con altas capacidades intelectuales porque nos permitirá conocer qué aspectos marcan su conducta a lo largo de su vida.

Según Sternberg (1997) la inteligencia exitosa se define como:

1. Capacidad para alcanzar los objetivos que dicha persona se marque en la vida, enmarcados en un contexto socio-cultural y personal.
2. Aprovechamiento de fortalezas que disminuyan las debilidades de cada uno.
3. Consecuentemente, capacidad para seleccionar y modificar el entorno para hacerlo favorable.
4. Combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas.

Es necesario considerar que no existen habilidades universales que nos indiquen la existencia de inteligencia (Sternberg y Grigorenko, 2004) pero sí existen una serie de componentes, definidos como procesos de información elemental, necesarios para la solución exitosa de problemas. En este sentido, identifican componentes comunes en personas con Altas Capacidades Intelectuales tales como:

- Metacomponentes: se definen como la base principal para el desarrollo de la inteligencia de carácter eminentemente interactivo. Sternberg (1985) y Sternberg, Bermejo y Castejón (1997) establecen que la peculiaridad de las personas con Altas Capacidades Intelectuales es la eficacia en la ejecución, combinación y uso integrado de los metacomponentes, considerando además que las Altas Capacidades Intelectuales radica y tiene su punto de partida, no sólo en la ejecución,

combinación y uso sino en saber cómo, dónde y cuándo utilizar dichos metacomponentes.

- Componentes de rendimiento: Son aquellos procesos utilizados para ejecutar una tarea (codificación de estímulos, relaciones entre relaciones, aplicación, comparación y justificación). Las personas con Altas Capacidades Intelectuales destacan en la codificación de estímulos ya que poseen un mayor número de conocimientos que saben usar en el instante exacto.

- Componentes de adquisición del conocimiento (codificación, combinación y comparación selectiva): Estos son los propios del proceso de enseñanza-aprendizaje diario y van a permitir una cierta "individualidad" puesto que nos ayudará a diferenciar las destrezas particulares y específicas de Altas Capacidades Intelectuales.

En definitiva, podemos llegar a concluir que las personas con altas capacidades intelectuales lo son porque poseen una *grandiosa inteligencia analítica* lo que le permite utilizar en el momento exacto los conocimientos que poseen, que también son muy superiores al del resto de personas, y codificar majestuosamente la información. Además, son personas con una gran habilidad para resolver y enfrentar problemas poco comunes o novedosos dado a su *superior inteligencia sintética o creativa* desplegando sus talentos para conseguir llegar a la solución.

En este sentido, autores tales como Bermejo, Castejón y Sternberg (1996); Prieto y Sternberg (1993) y Sternberg, Bermejo y Castejón (1997) concluyen que las personas con altas capacidades intelectuales pueden llegar a resolver problemas novedosos debido a una adecuada automatización de determinados procesos cognitivos y al óptimo aprovechamiento de los procesos de insight (Davidson, 1986): Codificación, combinación y comparación selectivas.

Y finalmente, debemos añadir un tercer componente y es la correcta aplicación de los conocimientos para resolver problemas reales de la vida cotidiana (inteligencia práctica) mediante la aplicación, modificación y selección de ambientes que regulan gracias a su elevado conocimiento tácito (conocimiento orientado a la acción) (Prieto et al., 2008).

De acuerdo con Sanz (2017) cuando afirma que la **inteligencia** es una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. Cuando hablamos de superdotados estamos hablando de niños con una inteligencia extraordinaria, el dos por ciento superior de la población, que se puede detectar ya desde edades muy tempranas (3 – 4 años). En este sentido, esta autora afirma que superdotación y altas capacidades no son términos que puedan considerarse exactamente sinónimos, ya que el primer concepto, superdotación, tiene relación directa con el cociente intelectual, según la definición más reconocida de la Organización Mundial de la Salud. No hay una definición generalmente aceptada de la superdotación para niños y adultos, pero la mayoría de las decisiones que se toman en los centros escolares en el mundo, y la mayoría de los estudios se han basado en el dos por ciento superior de la población, según pruebas estandarizadas de inteligencia (Lewis Terman, Stanford-Binet, etc.). En definitiva, superdotados: Cociente intelectual de 130 o superior, correspondiente al 2% de la población escolar con mayor inteligencia. Los superdotados necesitan educación especial con grave riesgo de sufrir fracaso escolar y graves problemas de adaptación si no se les identifica de forma temprana; mientras que altas capacidades intelectuales es un concepto que aparece en las leyes de Educación en España para definir a los estudiantes más capaces, aunque con diferente definición según la región (2% superior en Madrid, 10% superior en Andalucía, etc.).

Para nosotros las altas capacidades intelectuales, basándonos en las diferentes aportaciones que han hecho los autores citados, es un constructo en el que intervienen componentes de naturaleza neurológica e intelectual mucho más complejos y tremendamente enlazados que permite un desarrollo intelectual diferente, pero también superior, junto a aspectos relativos a lo

creativo y a lo emocional en contextos que ejercen su influencia en el desarrollo evolutivo de la persona como son: la familia, la escuela y la sociedad.

Por todo ello, a lo largo de los siglos XX y XXI hemos asistido a una evolución, lenta pero imparable, del concepto de altas capacidades intelectuales que ha puesto de manifiesto que la inteligencia no es un constructo único y estático medible tan sólo psicométricamente (CI) sino que es un constructo absolutamente dinámico y generador de nuevas e inquietantes incógnitas.

Como ya se ha argumentado con anterioridad, el estudio de la inteligencia como constructo, ha dado lugar a un amplio abanico de consideraciones, que en algunos casos no pasaban de ser más que simples especulaciones populares que arrojaban elementos descriptivos del fenómeno intelectual y en otros casos las concepciones sobre la inteligencia procedían de estudios e investigaciones de carácter científico que aportaban elementos no descriptivos sino explicativos de dicho fenómeno.

En el primer de los casos, se originó las teorías implícitas y en el segundo, las teorías explícitas o explicativas de la inteligencia; estas últimas de mucha mayor relevancia que las primeras.

- TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA INTELIGENCIA

Tal como afirma Castelló (1992), la naturaleza del constructo inteligencia como proceso no tangible conlleva necesariamente basar la intervención en el conocimiento de las funciones cognitivas implicadas. No podemos quedarnos en la descripción de las características intelectuales, sino que es necesario una explicación de tales características y de los mecanismos y procesos que dan lugar a la elaboración y producción de respuestas inteligentes.

En lo referido al estudio de la inteligencia como base de la sobredotación, debido al carácter reciente e incipiente de este tipo de estudios (Castelló, 1992), debemos basarnos más en una perspectiva teórica, que

consolida el perfeccionamiento de las diferentes teorías, más que en una perspectiva aplicada, centrada en la intervención psicopedagógica y orientada a la optimización de las condiciones de desarrollo y aplicación de las capacidades intelectuales (Khatena, 1982).

Desde este punto de vista, la perspectiva teórica de inteligencia “delimita el objeto de estudio, sus propiedades y los procesos subyacentes que darán sentido a la intervención” (Castelló, 1992, p. 20).

- *Principales Paradigmas sobre el estudio de la Naturaleza de la Inteligencia:*

Desde la Psicología Cognitiva, los principales paradigmas sobre la naturaleza de la inteligencia son tres (Huateau, 1990):

- Teoría Psicométrica

La Teoría Psicométrica, parte del marco de la Psicología Diferencial clásica, y plantea y centra su estudio en el problema de la fuente y origen de la variación de las aptitudes intelectuales, utilizando para ello el análisis factorial.

Las Teorías Psicométricas, al menos la mayoría de ellas, se caracterizan por el solapamiento de las funciones cognitivas, ya que no partían de un marco cognitivo completo que le permitieran distinguir las funciones independientes, tales como, inteligencia y aprendizaje, de las posibles interacciones que entre ellas se produjesen. Como es de suponer, la parcialidad y redundancia de la que se acusa a estas teorías psicométricas, dentro de un entorno más amplio, viene dado por la preocupación primordial de las mismas, es decir, se centran exclusivamente de aquellos aspectos intelectuales asociados al aprendizaje (Castelló, 1988; Genovard y Castelló, 1990).

Dentro de la Teoría Psicométrica podemos distinguir tres tipos de perspectivas y, a su vez, dentro de ellas, diferentes modelos que concretizan la parcialidad inicial de la teoría general a la que pertenecen para ir ampliando el objeto de estudio progresivamente:

a.- Perspectiva Monolítica:

Es considerada como la primera aproximación, históricamente hablando, a la *inteligencia* (Guilford, 1967). Parte en su estudio de la consideración del constructo inteligencia como una única variable que mantiene una relación directa con el instrumento de medida. Los resultados obtenidos se redactan en términos de “mayor o menor” grado de inteligencia, tratándose siempre de una misma aptitud (Castelló, 1992).

En definitiva, la información que proporciona esta perspectiva está ligada exclusivamente a las capacidades asociadas al aprendizaje y al éxito académico-escolar, por tanto son consideradas medidas parciales de la inteligencia.

Dentro de esta perspectiva, podemos destacar tres modelos importantes, como son *Modelo de la Edad Mental* (Binet y Simon, 1905); *Modelo del Cociente Intelectual* (Stern, 1911; Terman, 1916) y el *Modelo del Factor “G”* (Spearman, 1927), todos ellos, al igual que de la perspectiva de la que parten, están basados en ofrecer índices únicos de inteligencia, como son la edad mental, C.I. y factor “g”, respectivamente, no preocupándose de estudiar el constructo de inteligencia en su totalidad o como un todo. Define al fenómeno intelectual y por tanto a la sobredotación, en términos de única capacidad.

Uno de los autores defensores de esta perspectiva monolítica, es Genovard (1982), el cual nos ofrece dos definiciones de sobredotación:

1.- Superdotado, es aquel sujeto que a través de sus comportamientos, logra el éxito allí donde usualmente no lo logran el resto de sus compañeros de la misma edad.

2.- Se considera como superdotado a todo aquel individuo englobado en una categoría amplia, que sobrepasa la inteligencia media y que es capaz de tratar con facilidad y perfección hechos, ideas y relaciones. Por tanto, este autor,

entiende la sobredotación tomando como punto de referencia a la inteligencia normal, desde una capacidad general.

Es preciso puntualizar que si bien autores pertenecientes a la perspectiva monolítica, como es Genovard, centra su atención en una única capacidad intelectual como origen de la sobredotación, hay otros autores que aún considerando que el origen de la sobredotación está exclusivamente en único elemento, éste no es la capacidad intelectual general, sino la creatividad. En esta línea encontramos a autores tan importantes como Torrance (1966; 1984; 1986) y Taylor (1989).

Una de las aportaciones más reveladora dentro de esta corriente, es la de Torrance (1966; 1984; 1986), ya que incorpora como elemento imprescindible para la sobredotación, el pensamiento divergente, es decir, la creatividad, definiéndola como una dimensión esencial para la identificación de los sujetos superdotados, a partir de cuatro indicadores de creatividad: *fluidez* en la producción de ideas, *flexibilidad* en las respuestas, *originalidad* en la exposición de ideas y sugerencias, y *elaboración* cuidadosa de las respuestas ofrecidas.

Por tanto es el primer autor dentro de esta perspectiva, que llama la atención sobre la liviandad con la que se maneja el concepto de medida de la inteligencia a través del C.I., afirmando que el “uso de los tests de inteligencia en la identificación de los estudiantes superdotados pasa por alto y omite cerca del 70% de los criterios que los hace igualmente superdotados: La creatividad” (Torrance, 1984, p. 4).

Al igual que para Torrance y Taylor (1989), la creatividad es un componente necesario para la sobredotación intelectual, de tal forma que para este autor un niño superdotado es aquel que tiene una capacidad superior a los demás niños de su edad en cuanto a producir, visualizar dramatizar e ilustrar una idea, un concepto o un producto nuevo.

b.- Perspectiva Factorial:

La perspectiva factorial, se caracteriza por incluir elementos de especificidad, lo que proporcionó una mayor madurez a la disciplina. La metodología utilizada es más sofisticada, puesto que los criterios de utilización responden, en términos generales, a una mayor racionalidad de uso (Castelló, 1992), dando prioridad al sentido psicológico.

Es a partir de aquí, cuando el concepto de inteligencia como variable única desaparece, para dar origen a una nueva conceptualización en la que la inteligencia está formada o compuesta por múltiples componentes intelectuales a través de los cuales pueden establecerse perfiles específicos de aptitudes que determinarán las diferencias individuales de cada sujeto.

Guilford (1967), establece que los componentes que se hallen en un nivel más alto de activación acaban caracterizando el funcionamiento intelectual de cada individuo. Por tanto, y según Genovard y Castelló (1990), ya no hablamos de una única inteligencia, sino de “inteligencias”.

Dentro de esta perspectiva, surgen dos modelos importantes como son el *Modelo de las Aptitudes Mentales Primarias* (Thurstone, 1938) y el *Modelo de la estructura del intelecto* (Guilford, 1967).

Bajo lo establecido en esta perspectiva destaca la definición que desde la oficialidad ofrece la *Oficina de Educación de Estados Unidos (U.S.O.E.)* (Marland, 1972) con el objetivo fundamental de poder dar sentido legislativo y unificar los criterios pertenecientes a la vertiente multifactorial.

En este sentido la U.S.O.E. establece la siguiente definición:

“Los niños superdotados y talentosos son aquellos sujetos identificados por profesionales cualificados, por su alto rendimiento y altas habilidades. Son individuos que requieren programas educativos diferenciales y/o servicios especiales, no proporcionados por los programas regulares, para contribuir a su alto rendimiento en la sociedad” (Marland, 1972, pp. 10).

Los niños superdotados y talentosos son aquellos que tienen éxito en sus realizaciones debido a sus habilidades extraordinarias, incluyéndose a todos aquellos niños que poseen un alto potencial en alguna de las áreas siguientes:

- Habilidad intelectual generalizada.
- Aptitud académica específica.
- Pensamiento creativo o productivo.
- Habilidad de liderazgo.
- Habilidad en las artes visuales y representativas.
- Habilidad psicomotriz.

Es importante destacar de esta definición de sobredotación el hecho de que se considere oportuno realizar por parte de los profesionales implicados en la identificación del sujeto, programas educativos diferenciales y ofrecer a estos niños servicios especiales. Con lo cual se hace explícita la carencia de atención educativa hacia estos niños hasta el momento.

Pero la U.S.O.E. no ha contemplado en esta definición aspectos relativos a los aspectos emocionales que indudablemente envuelven al niño superdotado, se desprende de la misma una falta de paralelismo entre las diversas categorías, las cuales están definidas en términos de entidades exclusivas, con el consiguiente peligro de mal interpretación y finalmente no llega a establecer la repercusión que cada una de las categorías puede tener en la definición del estado de sobredotación.

Teniendo en cuenta estas dificultades o problemas que presenta la definición oficial de la U.S.O.E. de 1972, fue modificada en el año 1978 por *Gifted and Talented Children's Act (1978)* y más concretamente en el Acta de los niños superdotados y talentosos. Se ofrece por tanto una definición más actual, tanto que es la que se utiliza actualmente en la legislación federal norteamericana.

“Los niños superdotados y talentosos son aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria pues demuestran poseer unas habilidades potenciales importantes, que evidencian un alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, académicas, capacidad de liderazgo, o en las realizaciones artísticas y visuales, y que requieren servicios especiales o actividades diferenciales que, normalmente, no les proporciona la Escuela regular” (Title IX, Part A. Sec. 902).

En un análisis exhaustivo de esta definición y siguiendo los pasos de Kitano y Kirby (1986), puede aplaudirse el hecho de que se sigue considerando la sobredotación como un concepto multidimensional cuya composición la conforma una amplia variedad de habilidades superiores; por otro lado, se ha considerado un extenso intervalo de edad que oscila desde Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, para la identificación de dicho fenómeno; además se contempla dentro de esta definición no sólo al alumnado en los que se haya constatado su superioridad intelectual sino también a aquellos que potencialmente puedan hacerlo. Finalmente destaca, que tanto el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales como los talentosos son considerados como alumnos/as susceptibles de Educación Especial.

Pero una de las definiciones que se han dado bajo la perspectiva factorial o multifactorial de la inteligencia y por tanto de la sobredotación y que más importancia e influencia han tenido, es la que proporciona Renzulli (1977), que define la sobredotación a través del *Modelo de los Tres Anillos* o también denominado *Modelo de la Puerta Giratoria* (Renzulli, 1977).

Según este autor, para que se exista sobredotación, debe existir la confluencia de tres elementos interdependientes como son: Capacidad intelectual por encima de la media, Implicación en la tarea y Creatividad. Si estos tres elementos o componentes no se presentan interrelacionados e interdependientes entre sí, Renzulli afirma que no estamos ante el fenómeno de la sobredotación, sino ante un talento simple o complejo.



Gráfico nº 1: Modelo de los tres anillos (Renzulli, 1977; 1994).

Estos tres elementos constitutivos de la sobredotación e interdependientes quedan definidos en los siguientes términos:

* *Capacidad Intelectual por encima de la media*: es utilizado indistintamente para describir habilidades específicas (capacidad para adquirir de conocimientos en un área específica) como habilidades generales (capacidad para procesar información, capacidad de pensamiento abstracto).

Para poder operativizar esta capacidad se utilizan normalmente los tests de inteligencia general o rendimiento, aunque también puede utilizarse, junto a éstos, tests de capacidades especiales. Renzulli, además, recomienda utilizar puntuaciones de rendimiento como las calificaciones escolares y las medias del curso o informes anecdóticos y ejemplos de trabajo de los alumnos, paralelamente es adecuado el uso de las opiniones del profesor, de los padres, de los compañeros y de uno mismo.

* *Implicación en la Tarea*: este componente es definido por Renzulli, como una forma depurada o centra de motivación, entendiéndose que la motivación es un proceso general potenciador y estimulante. Por tanto la implicación en la tarea, supone la acumulación de energía proporcionada por la motivación y que hace posible el afrontamiento de una tarea específica. Este autor establece que los factores asociados a esta implicación en la tarea serían,

persistencia en la conclusión de un propósito, motivación intrínseca y una fuerte absorción en el trabajo, independencia, confianza en sí mismo e iniciativa propia. En palabras de este autor, *“estas características son un importante componente de la superdotación, y deberían, por tanto, estar reflejadas en nuestra definición”* (Renzulli, 1994, p. 59).

* *Creatividad*: es el último componente constitutivo del Modelo de los Tres anillos, y supone la capacidad del individuo para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad de enfoque, capacidad para superar los convencionalismos y procedimientos previamente establecidos. En definitiva *“la originalidad, la innovación o lo singular de la contribución de una persona”* (Renzulli y otros, 1981, p. 22). Este autor considera que no es posible la existencia de superdotación sin la presencia de la creatividad (Renzulli, 1977, p. 1994).

En un análisis de esta definición y en comparación con otras, ya dadas, podemos ver la relevancia de la misma, ya que a la luz de este Modelo la capacidad intelectual pierde su protagonismo, para verse compartido otros dos componentes esenciales, que sólo cuando se presentan interrelacionados originan la sobredotación, sobresaliendo entre ellos la creatividad. Otra de las razones por la que destaca, es por la incorporación a la definición de superdotado de factores volitivos y motivacionales, teniéndose en cuenta al propio sujeto más que a la sociedad que le rodea, presentándolos como la energía que impulsa a la implicación en la tarea.

c.- Perspectiva Jerárquica:

Esta es una perspectiva ecléctica, en cuanto que pretende fusionar aquellos aspectos más relevantes de las dos perspectivas anteriores y conseguir una mayor claridad en la naturaleza y definición de inteligencia. Es considerada por muchos autores como la perspectiva más depurada y evolucionada (Sternberg y Powell, 1982; 1983).

Desde esta perspectiva, se considera que el factor “g” está situado en la cúspide de la jerarquía, tras él aparecen los factores de segundo orden, que son factores superiores extraídos de los factores primarios de Thurstone

(1938), y que están más cercanos a elementos teóricos del constructo intelectual.

Según esto, en el primer nivel de la jerarquía localizamos a los factores primarios o elementales que son los más cercanos a la conducta, entendida ésta como actividades implicadas en los tests (Castelló, 1992).

Dentro de esta perspectiva destacan tres modelos: *Modelo de Cattell* (1963), en el que estableció el concepto de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, el *Modelo de Jäeger* (1967) y el *Modelo de Vernon* (1969).

Cabe destacar que los modelos que conforman esta perspectiva jerárquica, no comparten el mismo concepto de jerarquía, pudiéndose distinguir dos enfoques, en primer lugar, están los modelos que consiguen y realizan un análisis más exhaustivo de los modelos factoriales, a través del desglose de los factores de orden superior en factores más elementales, como serían los modelos de Cattell (1963) y Jäeger (1967). En un segundo lugar, se situaría el modelo de Vernon (1969), el cual constata el orden jerárquico ya que los factores de orden superior, como factores con identidad propia, inciden directamente en el resto de factores.

Una vez analizada la Teoría Psicométrica, puede llegarse a la siguiente conclusión, siguiendo las palabras de Castelló (1992), en las que establece que la esta teoría permite sentar las bases para la modelización de la inteligencia humana, aunando la congruencia con los planteamientos cognitivos y los resultados psicométricos.

Podemos llegar a establecer que uno de los autores más relevantes en esta teoría es Robert J. Sternberg, que si bien pertenece a la teoría del Procesamiento de la información, su planteamiento sobre la inteligencia y alta habilidad puede ser incluido dentro de esta perspectiva, ya que obedece claramente a un planteamiento jerárquico de sus componentes.

Sternberg, es el autor de la *Teoría Triárquica* (Sternberg, 1986; 1990; 1997) de la inteligencia y sobredotación, en la que se plantea que los procesos

y/o componentes del funcionamiento intelectual (cognitivo) se constituyen como los elementos fundamentales y básicos para la inteligencia y la sobredotación, desarrollándose a través de la interacción de tres subcategorías primordiales:

1.- **Subcategoría Individual:** en la que se explicitan los mecanismos internos que dirigen al sujeto hacia un comportamiento inteligente.

2.- **Subcategoría experiencial:** a través de la cual se manifiesta el vínculo existente entre la inteligencia excepcional o específica en el desempeño de una tarea concreta y la cantidad de experiencia que esta tarea exige.

3.- **Subcategoría contextual:** en la que se recoge los tres tipos de actuaciones que caracterizan la conducta inteligente en la vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y representación o interiorización.

Para Sternberg (1986), la superdotación se representa por su capacidad superior, es decir, que la competencia superior del sobredotado se hace patente en la eficacia, rapidez e idoneidad con la que utiliza los componentes:

* *Metacomponentes:* su función es la de planificar, dirigir y/o controlar y tomar decisiones mientras se realiza la tarea, evaluando la conducta, siendo manejados por el niño superdotado con una gran superioridad en cuanto a su combinación y utilización integrada, pudiéndose considerar como proceso de orden superior.

* *Componentes de ejecución:* Su función es la de ejecutar la tarea bajo las órdenes de los metacomponentes, siendo éstos considerados como procesos de orden inferior (Sternberg, 1986; 1990; 1997). Los siguientes son los componentes considerados por dicha teoría: codificación de los estímulos, inferencia de relaciones entre los estímulos, relaciones entre relaciones o *mapping*, la aplicación o solución del problema, comparación de alternativas para una mejor solución del problema y justificación de la decisión tomada para la solución del problema, aunque ésta no sea la mejor.

Sternberg (1997), determina que a través de la presencia de algunos o de todos los componentes de ejecución en la capacidad del sujeto, puede distinguirse entre sobredotación y otros talentos.

* *Componentes de adquisición-conocimiento:* permiten el procesamiento de la información y operar sobre las representaciones internas de objetos y símbolos, con lo cual tienen la peculiaridad de posibilitar el aprendizaje y su transferencia a diferentes situaciones y contextos.

Todos estos componentes de diferente orden, son aplicados de manera “reflexiva” (Sternberg, 1997) en situaciones relativamente nuevas y/o relativamente familiares. Los componentes son la unidad básica de la conducta inteligente, pudiéndose estos descomponer en “procesos” y “estrategias”.

La sobredotación es considerada por Sternberg (1986; 1990; 1997) como un fenómeno complejo que puede manifestarse de distintas formas, siendo de una naturaleza compleja y no singular.

Teoría Funcionalista (Procesamiento de la Información)

Por su parte, la Teoría Funcionalista queda ubicada dentro de la Psicología Experimental, cuyo objetivo principal es el análisis de la actividad intelectual en términos de procesamiento de la información, y por tanto, de las transformaciones de las representaciones y de las aplicaciones de las operaciones.

Se inscribe en el llamado modelo Mecanicista, que se caracteriza por una idea del individuo como ser fundamentalmente reactivo (una máquina), así como por una concepción básicamente cuantitativa y continua de los procesos de cambio psicológico (Pozo, 1989; García Madruga, 1991).

Desde esta teoría se explica el funcionamiento de las capacidades intelectuales humanas en términos de *capacidades básicas de procesamiento*, haciéndose referencia con ello a la velocidad y capacidad de procesamiento; se habla en términos de *estrategias*, como aquellos procedimientos cognitivos que utiliza el individuo para resolver un determinado problema; en términos de

metacognición, definido como el grado de control que el individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos (Flavell, 1976; Weinert y Kluwe, 1987; Sternberg, 1997), y finalmente se habla en términos de *conocimiento*, entendido como toda aquella información de la que dispone el sujeto y a la que es accesible, procedente tanto del mundo exterior como del interior del sujeto y almacenada en formatos (imágenes, proposiciones...) y estructuras de información (redes semánticas, esquemas...) variables.

Según lo argumentado, la teoría funcionalista, permite una especificación detallada de las estructuras y procesos mentales, yendo más allá de las definiciones operacionales existentes hasta el momento, de manera que posee un indudable valor heurístico y práctico (Genovard y Castelló, 1990; 1999; Castelló, 2008).

Sin embargo, a pesar del avance que supone esta teoría, también presenta una serie de puntos débiles que recoge *Sternberg* (1997):

- 1.- Presenta dificultades en cuanto a la falsación ya que no cumple con los criterios de cientificidad.
- 2.- Plantea dificultades para generalizar los resultados, ya que no se centra en tareas realmente importantes en la vida real.
- 3.- Falta de atención a los contextos en los que se da la conducta inteligente.
- 4.- No se ha conseguido proporcionar un criterio explícito para la selección de tareas.

Desde esta teoría funcionalista en la que se habla en términos de procesamiento de la información, cabe destacar las aportaciones que hace al mundo de la inteligencia y de la sobredotación autores como Jackson y Butterfield (1990), los cuales consideran que la característica distintiva del sujeto superdotado es la metacognición. Plantean que la sobredotación no es la consecuencia de poseer una capacidad mayor de procesamiento, sino el resultado de poseer un mayor conocimiento y mejor organización del mismo.

Autores que coinciden con este planteamiento son Borkowski y Peck (1990), aunque hacen especial hincapié, dentro de la metacognición, en la

metamemoria o control del sujeto sobre su memoria. Junto a ella señalan como características diferenciadoras de la supedotación, las habilidades ejecutivas, metacognición y los procesos de control.

Tomando como referencia estos estudios, Davidson (1990), a pesar de considerar que no existe ninguna variable que estudiada aisladamente pueda dar cuenta de una forma general de sobredotación intelectual, especifica la existencia de una variable importantísima en el abordaje de la sobredotación, variable a la que denomina *insight* y define como aquello en lo que los procesos mentales se convierten una vez activada la creatividad. En base a lo argumentado, distingue tres tipos de *insight*: codificación, combinación y comparaciones selectivas.

Teoría Genética o del Desarrollo

En cuanto a la Teoría Genética o del Desarrollo, diremos que su máximo exponente es la perspectiva constructivista de la inteligencia, postulada por Piaget (1925), a partir de la cual se entiende al niño como el propio protagonista del desarrollo de su inteligencia.

Desde los planteamientos constructivistas se tratan los diferentes aspectos del comportamiento intelectual sin sistematizarlos en una estructura del intelecto propia de los modelos factoriales (Genovard y Castelló, 1990;1999), por ello, los autores pertenecientes a esta perspectiva no se preocupan de definir las variables o dimensiones del comportamiento intelectual, sino de la evolución y desarrollo de la estructura intelectual, de los aspectos de heredabilidad o de influencias ambientales, así como de las diferenciaciones cualitativas de la mencionada estructura intelectual.

Piaget (1923; 1925; 1943; 1987) elaboró su teoría de la inteligencia a partir de unos principios básicos: *Naturaleza biológica de la inteligencia*, en la que establece que la base y regulación del sistema intelectual es fundamentalmente biológica; *Interaccionismo*, la inteligencia es el resultado de la interacción continuada entre las potencialidades del individuo y el ambiente, y *Constructivismo*, la inteligencia se construye, por tanto, no viene dada sólo genéticamente sino que es el propio individuo el que va construyendo

estructuras intelectuales diferentes (Piaget, 1943). Por tanto, queda manifiesto el papel activo, que Piaget otorga al individuo, en la construcción de la inteligencia y del conocimiento.

Piaget (1943), consideraba a la inteligencia como una forma superior de adaptación biológica, lo que supone la modificación del ambiente, mediante el cual el sujeto obtiene un equilibrio complejo y flexible en su relación con el medio. Puede considerarse, por tanto, a la inteligencia como el producto y resultado de la interacción constante del individuo con el ambiente, cuyo elemento básico es la acción del sujeto.

De aquí se deduce que el sujeto como ser activo podrá adaptarse y consecuentemente construir su inteligencia, a través de cuatro estructuras básicas o estadios: sensomotora, preoperatoria, operatoria concreta y operatoria formal. Estudios que parten igualmente de los procesos evolutivos para el estudio de la inteligencia, adentrándose en el campo de la sobredotación, y en los que se incluyen las variables ambientales que puedan estar influyendo en este fenómeno, son los realizados por autores como Taylor (1978), cuyas aportaciones destacan por considerar los aspectos múltiples de la inteligencia del superdotado, cada uno de los cuales puede llegar a ser considerado como un talento específico para una determinada actividad; considera que la sobredotación debe ser siempre entendida dentro del medio en el que el sujeto se encuentra e interacciona.

En esta línea se distinguen las aportaciones de Tannenbaum (1983; 1986), por plantear una definición psicosocial de la sobredotación, entendida esta como producto de cinco factores: capacidad general (factor "g"), capacidad especial (aptitudes y habilidades especiales), factores no intelectuales, factores ambientales y factores fortuitos. En función a ello, la sobredotación queda caracterizada por incluir nuevas conceptualizaciones, solución de problemas y aproximaciones divergentes.

Otros de los autores a destacar sería Gardner (1985; 1993; 1995), el cual centra su teoría en las **inteligencias múltiples** y en el potencial humano, así como en el dominio de dichas competencias de dicho potencial. Considera

que todos los seres humanos poseemos todos los tipos de inteligencia que propone, diferenciándonos unos de otros el grado en el que las manifestamos. En función a ello, afirma que el potencial de competencia intelectual del sujeto sobredotado, es diferente al del sujeto normal, ya que desde el nacimiento, en este tipo de sujetos, existe una mayor potencialidad para su desarrollo, que puede verse favorecida o no por el entorno social y cultural que rodea al sujeto. Para este autor, la originalidad y creatividad de los sujetos sobredotados es un atributo de su rendimiento excepcional y una característica que se ha desarrollado desde la infancia, reflejándose en su temperamento, personalidad y en su estilo cognitivo.

Propone siete tipos de inteligencia, que posteriormente serán ampliadas hasta ocho: ⇒ **Inteligencia académica:** *inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática.* ⇒ **Capacidad espacial:** *inteligencia viso-espacial.* ⇒ **Talento Kinestésico:** *inteligencia corporal-cinestésica.* ⇒ **Dotes Musicales:** *inteligencia musical.* ⇒ **Inteligencias Personales:** *inteligencia interpersonal:* capacidad para comprender a los demás; subdividida en cuatro habilidades: liderazgo, aptitud de establecer relaciones y mantener amistades, capacidad para solucionar conflictos y habilidad para el análisis social. *Inteligencia intrapersonal:* habilidad de introspección, de análisis de nuestro interior permitiéndonos una imagen exacta de nosotros mismos que nos permite actuar en la vida de un modo eficaz. Ambos tipos de inteligencia, podrían identificarse con el concepto de inteligencia emocional definido por Goleman (1997) y desarrolladas con propuestas concretas dentro del ámbito educativo por Bisquerra (2000; 2010; 2011). Y el tipo de inteligencia más recientemente incorporada; *inteligencia naturalista.*

Junto a todos ellos, también se pronuncia Feldhusen (1989; 1990) definiendo a la sobredotación como la predisposición tanto psicológica y física para aprender y rendir a un nivel superior durante toda la vida. Consecuentemente, Feldhusen, distingue entre inteligencia, como un conjunto de macro y microcomponentes (Sternberg, 1990) que permite el acceso a la información, y talento, rendimiento que se manifiesta en un campo concreto. Igualmente plantea que el sobredotado tiene un elevado autoconcepto y una elevada motivación de logro.

Y finalmente cabe citar a otro autor importante, Mönks (1986; 1988; 1994). Este autor consideró necesario ampliar el **Modelo de los Tres anillos** de Renzulli, a través de la incorporación o ubicación de los tres anillos propuestos por Renzulli: Implicación en la tarea, creatividad y capacidad por encima de la media, dentro de un marco social, compuesto por el colegio, grupo de compañeros y la familia. Lo cual obedece principalmente a un afán de equilibrar el proceso evolutivo (características personales dinámicas y cambiantes a lo largo de la vida) con el marco social al que pertenece el sujeto sobredotado. Para Mönks (1988), sólo los modelos de investigación y las prácticas educativas que tienen en consideración el marco social, compuesto por la familia, colegio y los compañeros, en la atención al sujeto sobredotado, están actuando correctamente y están considerando a estas personas como “seres humanos” con necesidades sociales, educativas y emocionales.

Mönks y Van Boxtel prefieren una aproximación multidimensional, incluyendo la personalidad, así como los componentes sociales y factores determinantes. Este modelo, denominado de interdependencia triádica de la superdotación (Mönks, 1992), está basado en la tríada propuesta por Renzulli (alta habilidad intelectual, motivación y creatividad), añadiendo la tríada social de la familia, el colegio y los compañeros o amigos. Esta última tríada ofrece las oportunidades principales de interacción para conocer otras personas y aprender de otras personas. Además, otros aspectos significativos importantes para el desarrollo de uno mismo, proceden principalmente de estos marcos sociales. Dicen los autores que la superdotación no es algo que exista en el vacío, el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados en el mismo cuadro conceptual. El desarrollo del superdotado depende esencialmente del ambiente social de apoyo, de la comprensión y la estimulación adecuada de padres y profesores. Cada niño tiene una personalidad única y necesita una educación y formación personalizada e individualizada. Finalmente, hay que añadir que estos investigadores consideran que los superdotados manifiestan cambios diferenciales debido a sus capacidades y al entorno en el que se desenvuelven y éste es de gran importancia en el estudio del superdotado.

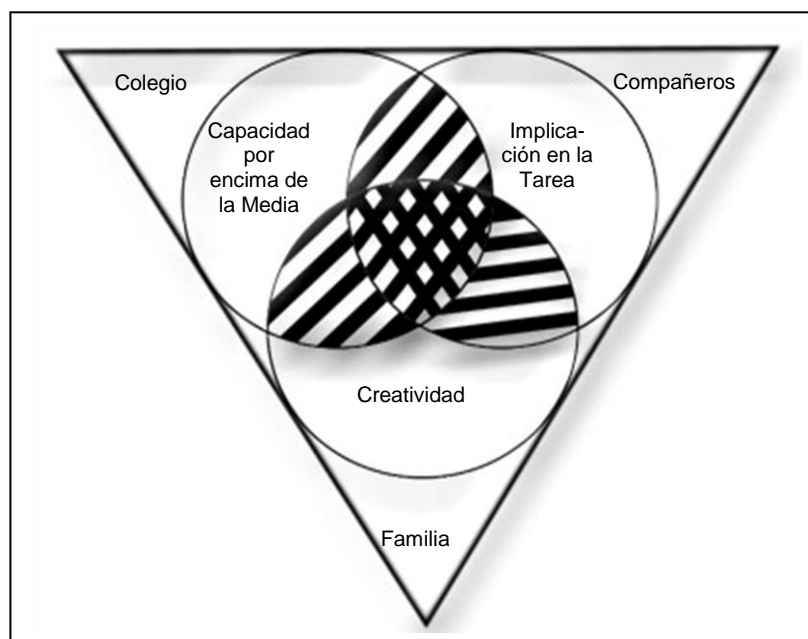


Gráfico nº 2: Modelo Triádico de la sobredotación (Mönks y Van Boxtel, 1985;1988)

Como puede comprobarse, los estudios realizados y presentados por diferentes autores en los que se trata de estudiar la naturaleza y origen de la inteligencia, han conformado y siguen conformando la base para el estudio de una forma superior de inteligencia: Altas Capacidades Intelectuales.

Una vez expuestas las diversas teorías y sus conclusiones acerca del constructo de inteligencia y a partir de las misma estudiar el propio concepto de Altas Capacidades Intelectuales, y observar cómo todas, desde una perspectiva u otra, pretendían explicar y encontrar el origen y naturaleza del mismo, es posible exponer diversas teorías más actuales, pero que al igual que las anteriores, persiguen el mismo objetivo.

En la actualidad existen numerosas aproximaciones acerca de qué es la inteligencia, pero dichos intentos no han contribuido a la elaboración de una única teoría, sino que por el contrario han dado origen a distintas teorías, en las que cada una de ellas aporta una lista de operaciones y componentes, pero sin establecer un acuerdo entre ellas. Pero es cierto que la tendencia actual es la de establecer como punto de partida en un nuevo ángulo del mismo

fenómeno, es decir, ahora ya no se considera a la inteligencia como un concepto unitario, sino que se asume y acepta la coexistencia de diversos tipos de inteligencia constitutivas de un fenómeno complejo y que por tanto no puede ser explicado desde definiciones simplistas; de igual manera, el legado de teorías explicativas anteriores, hacen patente el rechazo del concepto de “forma ideal de medir la inteligencia”, es decir, que no debemos presumir de conocer la capacidad intelectual de una persona por conocer su C.I. (Renzulli, 1994).

Las definiciones que imperan en la actualidad se caracterizan por partir, en la mayoría de los casos, de una perspectiva multidimensional para intentar definir la inteligencia en la línea de las investigaciones de Sternberg (2010). Multidimensionalidad en la que ocupa un lugar preferente los “procesos superiores”, tendiéndose a establecer una relación de retroalimentación entre los procesos cognitivos y los conocimientos específicos, de tal forma que, los conocimientos adquiridos parten de la inteligencia y, paralelamente, los conocimientos favorecen que el funcionamiento intelectual mejore, llegándose incluso a hablar de la inteligencia exitosa.

De entre los nuevos modelos explicativos sobre la naturaleza de la inteligencia, destaca el de Sternberg (1985; 1986; 1988; 1990; 1996; 1997; 1998; 2000; 2003; 2004; 2010), como uno de los autores más relevantes en el estudio de la inteligencia. Para elaborar su teoría consideró dos condiciones fundamentales; la primera de ellas, es proponer que el objetivo de toda teoría, investigación e intento de medida de la inteligencia debe ser definir cuáles son las habilidades que comprende la inteligencia y entender cómo estas habilidades se pueden delimitar de forma precisa y formal; en segundo lugar, propugna que los atributos del comportamiento inteligente deben ser siempre entendidos dentro del contexto de los factores culturales y situacionales.

Partiendo de estas premisas, Sternberg, elabora su *Teoría Triárquica* (1990; 1991), desarrollada en tres subteorías, ya expuestas con anterioridad, que interrelacionan entre sí, llegándose a constatar que la inteligencia es un fenómeno complejo, y consecuentemente la sobredotación también lo es.

De igual manera, Sternberg (1988) propone la localización de la inteligencia, a partir de las teorías centradas en la determinación de su naturaleza, considerando que la inteligencia puede localizarse en **el individuo**, señalando que dentro del mismo, la inteligencia puede localizarse a nivel biológico, en un nivel molar (cognitivo y motivacional), y a un nivel conductual (campo académico, social y práctico); en **el ambiente**, destacando el papel de la cultura, demandas y valores; y finalmente en **la interacción individuo-ambiente**, definida en términos de “cajones” globales donde es posible encuadrar las diferentes propuestas sobre inteligencia.

Desde esta perspectiva, actualmente, se entiende que el origen y naturaleza de la inteligencia, no está exclusivamente en el individuo, es decir, en factores genéticos o hereditario, ni tampoco viene determinada por la influencia del ambiente, sino que el origen y naturaleza de la inteligencia se sitúa en la interacción de ambos factores: genético-ambiental. Por tanto, no todo es individual, ni todo es social sino ambos en interrelación.

Este proceso puede ser explicado de la siguiente manera (Verba, 1994): Se considera que partiendo de las potencialidades del propio sujeto, determinadas por una base genética y biológica, el desarrollo de la inteligencia no sería posible sin la influencia del medio, ya que el individuo va construyendo la inteligencia mediante el procesamiento de los estímulos que recibe del medio, a partir de acciones que implican procesos de *exploración* y la *experimentación*, posteriormente, se produce la interiorización de dichas acciones, dando lugar a las *representaciones*, para desembocar en la organización e intencionalidad de su actuación, es decir, la *lógica*, que proporciona la posibilidad de adquirir conocimientos físicos y lógico-matemáticos sobre el mundo que nos rodea.

Es decir, que la inteligencia puede ser entendida como la capacidad para establecer relaciones entre diferentes objetos, relaciones que a su vez pueden ser de distinto tipo, darse a diferentes niveles y llevarse a la práctica a través de una gran variedad de instrumentos; en definitiva, estas relaciones presuponen la posibilidad de estructuración y/o categorización del saber. Con ello, se determinan y manifiestan las formas de aplicar la inteligencia como una

forma de interacción y adaptación continuada al medio físico y social que potencia el desarrollo exitoso del alumno/a con altas capacidades intelectuales en prácticamente todos los ámbitos de su vida, pero especialmente en el académico y profesional.

Sternberg elabora la Teoría Pentagonal de la sobredotación (1993) en un intento de conexión con la teoría de los Tres anillos de Renzulli. En esta nueva teoría se toma como base principal para la consideración y reconocimiento de la sobredotación intelectual el contexto de desarrollo; es decir, que dependiendo del contexto cultural en el que el sujeto esté inmerso puede considerársele o no como sobredotado.

Los criterios de los que Sternberg parte en su teoría son:

- Criterio de excelencia: se considera al sobredotado como superior a sus iguales y es percibido como “abundante” en algo.
- Criterio de infrecuencia: el sobredotado debe demostrar sus altas capacidades y esto debe hacerle diferente al resto de compañeros.
- Criterio de productividad: dentro de su área de dominio, el sobredotado tiene que realizar producciones que así lo demuestren.
- Criterio de demostrabilidad: el sobredotado debe demostrar que lo es.

A partir de aquí Sternberg distingue entre tres tipos de sobredotados:

1.- Sobredotados analíticos: obtienen altísimos resultados en los Test estandarizados de C.I. y se caracterizan por su magnífica capacidad para la planificación de estrategias. Consiguen muy buenas calificaciones.

2.- Sobredotados creativos: destacan en la reformulación de problemas, capacidad para producir nuevas ideas...

3.- Sobredotados prácticos: llaman la atención por la funcionalidad de sus capacidades, es decir, por la facilidad para aplicar lo que saben a problemas diarios.

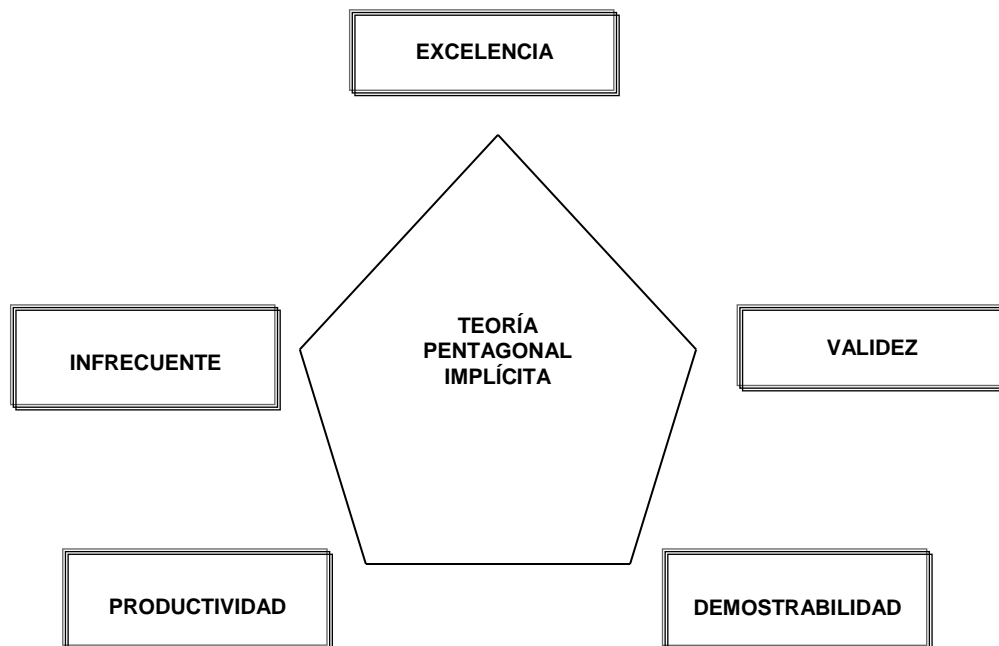


Gráfico nº 3: Modelo Pentagonal de la Sobredotación (Sternberg, 1993)

En definitiva, y como se ha podido comprobar en la exposición de las diferentes concepciones más actuales, se ubiquen en la teoría explicativa en la que se ubiquen, la tendencia general, es la de considerar que la inteligencia y por tanto las altas capacidades intelectuales no puede ser medida a través de una medida única, el C.I., sino que éste es considerado como un elemento más, que sin duda nos aporta importante información, pero no es la definitiva para determinar si un sujeto posee altas capacidades intelectuales, fundamentalmente porque la línea de las actuaciones más recientes dan una gran importancia al papel de la creatividad, motivación y al ámbito de lo emocional junto a la propia capacidad intelectual. Es en esta línea en la que nos mostramos de acuerdo.

2.- CONFUSIÓN TERMINOLÓGICA

La ambigüedad que embarga el estudio de las altas capacidades intelectuales, queda igualmente patente en la utilización de una terminología que lo defina con exactitud y que guíe una intervención adecuada que satisfaga la individualidad personal, emocional/afectiva, social y académica de las personas con altas capacidades intelectuales.

En este punto es preciso puntualizar que nosotros utilizamos el término altas capacidades intelectuales por considerarlo un término lo suficientemente amplio y caracterizado por su marcado sentido de “continuo”, “en potencia”, “inteligencia que fluye” frente a conceptos estáticos y etiquetadores con clara tendencia negativa de superioridad con respecto a sus iguales. El término de altas capacidades intelectuales está totalmente exento de connotaciones que marquen diferencias en el propio concepto, como puede ocurrir por ejemplo con la utilización de términos como superdotados y sobredotados; como términos sinónimos. Queda justificada su utilización por nuestra parte entre trabajo, además de por las razones indicadas anteriormente, porque es un término introducido por la LOE en el que parece abarcar a niños/as talentosos/as, a niños/as precoces, bien dotado y a aquel alumnado que posee un rendimiento académico superior diariamente dentro del aula.

Realizando un recorrido por los intentos realizados por importantes autores y estudiosos del tema y en su afán de esclarecer y diferenciar terminologías que se utilizan arbitrariamente y como sinónimos que potencian la confusión, podemos citar a algunos de los más relevantes tales como:

Cajide y Doval (1984, p. 182) *“en la actualidad los investigadores establecen diferencias entre: los dotados de inteligencia superior, los que poseen talentos especiales y los creativos. No parecen problemáticas estas definiciones con adultos, pero el problema se agrava al pretender deslindar estos campos en los niños. En efecto, la vaguedad que acompaña la expresión*

“niños superdotados” se evidencia en otras muchas sustitutivas: niños brillantes, precoces, prodigio, de cociente intelectual elevado, bien dotados, excepcionalmente dotados y otras”.

Estos mismos autores Cajide y Doval (1976), utilizan términos diferentes como “niños precoces”, “niños prodigio”, “cociente intelectual elevado”; García Yagüe (1986) e Iglesias Cortiza (1994), los denominan “bien dotados” o “excepcionalmente dotados”; Wallance (1988) y Porto Castro (1990; 1991) se refieren a estos sujetos como “estudiantes muy capacitados”, primando el calificativo de sobresaliente para referirse a lo que el sujeto es capaz de hacer en función al número que el sujeto tiene como medición de su inteligencia (Casillas, 1996; Renzulli, 1996; Treffinger, 1996).

Desde una perspectiva más internacional, y más concretamente desde la terminología anglosajona, son utilizados otros términos como pueden ser:

▸ **Gifted:** para referirse a un individuo con habilidades superiores y con una inteligencia muy elevada, incluyéndose en este grupo Feldhusen (1986) incluye: a) Habilidades intelectuales generales, b) un autoconcepto positivo (self concept), c) motivación, y e) talento. Su traducción podría ser: “intelectualmente superdotado”.

▸ **Giftedness:** aludiéndose a las potencialidades especiales y superiores en mecánica y psicomotricidad, pudiéndose referir a: a) habilidades intelectuales superiores, b) pensamiento creativo (divergente), c) habilidades de liderazgo, d) habilidad visual, e) habilidad artística. La traducción de este término se correspondería con el de “superdotado”.

▸ **Talented:** son aquellos individuos comprendidos entre 4 y 21 años que han demostrado talentos, aptitudes o habilidades superiores, destacando por sus cualidades de liderazgo, su notable rendimiento mecánico, sus habilidades manuales, el arte de expresar ideas, ya sea oralmente o de forma escrita, en la música, en las relaciones humanas o cualquier línea de logro humano (Zettel, 1979). Su traducción es equivalente al concepto de “Talento”.

Ésta es la terminología utilizada más comúnmente en la literatura anglosajona, pero también son utilizados otros términos como academically talented, rapid learner, high ability, superior students, extraordinariness o bright.

Si intentamos definir la terminología utilizada en la lengua castellana, con términos ya casi, en algunos casos desfasados; citamos términos tales como:

▸ **Bien dotado:** este concepto es utilizado principalmente para evitar las connotaciones negativas que pueda albergar el término de superdotado, siendo más flexible a la hora de situar el C.I. Es utilizado fundamentalmente por autores españoles (Pozo Pardo, 1951; Costa Ribas, 1961; García Yagüe, 1986), aunque es del uso de autores italianos (“dotado”, “plus-dotado”; Andreani, 1972) y franceses (“doué”, “intellectuellement doué”; Seve, 1974).

García Yagüe (1986) realiza una clara distinción entre los niños bien dotados y los superdotados, estableciendo que aunque guardan relación, no deben confundirse. Para él, superdotación es una notación técnica que se emplea para señalar a los sujetos estadísticamente excepcionales en los tests de inteligencia. Otros autores, marcan aún más las diferencias existentes entre el concepto de superdotación y el de bien dotado, como por ejemplo Quintana Cabanas (1978), el cual considera el bien dotado es aquel sujeto que tiene un C.I. que oscila entre 110 y 125 ó 130, situándose por tanto por encima de la capacidad de la media y los superdotados son los que alcanzan un C.I. superior a 130. Otro autor, que sigue esta línea, es Andreani y otros (1972) distinguiendo entre superdotado: 1% de superioridad y plus-dotado: 10%-20% de superioridad.

▸ **Talentoso:** en un principio, este término se caracterizó por ser un tanto globalizador ya que abarcaba al 15%-20% superior de la población escolar, sin que se concretará ninguna capacidad específica. Prieto y Castejón (2000), definen el talento como el conjunto de destrezas y habilidades que capacitan al individuo para dominar la información dentro un área concreta del saber. El rasgo esencial del talento es la especificidad, una vez que el individuo es extremadamente bueno y excepcional en un campo concreto del saber: la música, la pintura, la educación física, la literatura, etc...

En la actualidad este término sigue estando vigente y se considera talentoso a aquella persona que posee o muestra posibilidades de adquirir un alto dominio en áreas como música, artes gráficas, ajedrez, deportes, entre otras. Autores como Terman (1933) consideraron la existencia de dos tipos de superdotación, por un lado el niño superdotado intelectualmente y por otro lado, estarían aquellos niños que poseían aptitudes especiales (talentosos).

Pero la primera definición oficial de talento fue la realizada por Marland (1972), desde el Departamento de Educación de los Estados Unidos de América (U.S.O.E.), a partir de la cual pueden considerarse seis áreas de talento:

1.- **Capacidad intelectual general:** las personas ubicadas dentro de esta área muestran una excelente capacidad de aprendizaje junto a un alto rendimiento escolar. Para su detección es adecuado el uso del análisis de intereses y conductas dominantes (juegos, aficiones, lecturas, etc.) así como la profundidad de las soluciones y respuestas para los problemas. Es importante considerar que a la hora de aplicar los test psicométricos y en especial los colectivos, no confundirlos con los superdotados.

2.- **Aptitud académica específica:** en esta categoría estarían aquellos sujetos que manifiestan tener un alto rendimiento en una o varias áreas del currículum, ya sea matemáticas, física, lengua, etc... Incluso podrían ser considerados como un caso especial de la categoría anterior. Su identificación suele llevarse a cabo a partir de la aplicación de diferentes test de inteligencia y de test específicos para cada área. También a través de los constantes intereses manifestados, objetivos alcanzados en aquellas áreas específicas en las que demuestra su elevado rendimiento, y finalmente, a través de los conocimientos y habilidades de cierta profundidad manifestados a partir de la realización de actividades e intereses. Dentro de este tipo de talento, destacan las intervenciones e investigaciones llevadas a cabo referidas al talento matemático: *Study of Mathematically Precocious Youth* (S.M.P.Y.) por Stanley (1971).

3.- Pensamiento creativo y productivo: es el pensamiento propio de aquellos sujetos con elevadas aptitudes creativas, sin tenerse en cuenta de la aptitud intelectual. Destacan principalmente en la solución de problemas, es decir, por sus productos, a los que llegan a través de la exploración de situaciones que le permiten establecer hipótesis, lo que le permite generar un amplio abanico de soluciones y percibiendo la relación entre ideas similares o inconexas.

Su identificación puede ser llevada a cabo a partir de la utilización de test que detectan las estrategias y estilos cognitivos, entre otros más específicos. También a través del análisis de intereses y productos creativos.

4.- Liderazgo: supone la conjunción de capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos particulares de la personalidad del sujeto, por tanto la complejidad es manifiesta. Los sujetos dotados de este talento poseen los que Prieto y Castejón (2000, p. 26) denominan *carisma*. Pero en ningún momento podemos establecer que sobredotación y liderazgo mantengan una relación de causalidad. La identificación se lleva a cabo principalmente a través de la aplicación de test psicométricos.

5.- Habilidades en las artes visuales y representativas: las personas que poseen este tipo de talento están casi obligadas a cultivar este talento fuera del ámbito escolar, ya que en él no existe particular interés por estas materias. Su manifestación se explicita en conductas que directamente se relacionan con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, dibujo, cerámica, fotografía, teatro, etc...). Pueden ser identificados a través de la manifestación continuada de conductas referidas a estas áreas, presencia de intereses, etc... Los test son específicos pero siempre es conveniente contrastar sus resultados con otras fuentes de información: informes de un experto en la materia concreta a evaluar.

6.- Habilidad Psicomotora: son aquellos que presentan habilidades referidas al mundo del arte y más concretamente en la danza y gimnasia. La identificación es llevada a cabo a través de la observación de conductas vinculadas a estas áreas y que se mantienen a lo largo del tiempo.

Dentro de esta última categoría Genovard y Castelló (1990), consideran que las habilidades intelectuales forman parte de un segundo plano. Esta última categoría fue eliminada de la última definición federal de superdotación publicada en Estados Unidos en 1991.

Como hemos podido comprobar en la terminología anglosajona también es utilizado y definido este término por autores como Zettel (1979). Y como señala Coriat (1987), los americanos, junto al término de superdotado (*gifted*) distinguen el término de talentoso (*talented*), definiéndolos como aquellos niños que presentan facilidades en un dominio específico sin que el conjunto de su desarrollo se traduzca en una precocidad intelectual particular. Gardner (1993, 1995) y Genovard y Castelló (1998) concluyen que la generalidad y especificidad es lo que diferencia a la sobredotación del talento. La sobredotación es la máxima capacidad para procesar la información y actúa de manera independiente de los dominios específicos o de las áreas del conocimiento. Por el contrario, la especificidad es lo característico del talento, pues siempre hace referencia al conjunto concreto de destrezas y aptitudes que capacitan para dominar la información en un campo o área del saber concreta.

Castelló y Battle (1998) establecen una clasificación más actual de talentos que nos ayudará a comprender mejor al alumno con altas capacidades intelectuales e incluso a ser más fácilmente identificados por el profesorado (talento complejo académico): - *Talentos simples y múltiples*: matemático, lógico, social, creativo y verbal. - *Talentos complejos*: académico (recursos verbal, lógico y memoria) y artístico-figurativo.

Es importante apreciar que, a pesar de las distinciones entre ambos términos que siempre es preciso tener en cuenta, multitud de publicaciones, investigaciones, revistas e incluso el mismo Consejo Mundial (*World Council for Gifted and Talented Children*), han utilizado ambas terminologías conjuntamente y actualmente, pero más ocasionalmente, se utilizan simultáneamente sustituyendo sobredotación por el de altas capacidades intelectuales.

▸ **Genio:** este es un término que según Cox (1953, p. 1104) “*ha sido sustituido gradualmente por la designación de superdotados, que resulta más aceptable*”. Por tanto es un término que es poco utilizado para referirse a niños/as, y cuando se hace, es para referirse a casos extremos de superdotación, altas capacidades intelectuales o de casos talentosos (Zigler y Faber, 1985; Sternberg y Davidson, 1985). Albert (1975) define al genio, como alguien que, sin tener en cuenta las demás características que pueda poseer o le haya atribuido, produce durante un largo período de tiempo un grueso de trabajo que tiene una significativa influencia sobre muchas personas durante muchos años, adquiriendo de dichas personas, así como del individuo en cuestión, la adaptación a una serie diferente de actitudes, ideas, puntos de vista o técnicas antes de que todos puedan tener paz mental, es decir, sentido de resolución y conclusión.

Antes de la definición dada por *Albert (1975)*, se encuentra la que ofrece *Barbe (1963)*, el cual afirma que la palabra genio se reserva para las personas que adquirieron notoriedad mediante realizaciones excepcionales. Sostiene este autor que no debe designarse como genio al niño/a de inteligencia muy elevada, sino que más bien debería denominarse “genio en potencia”, aunque para él la terminología más apropiada es la de “dotado”. *Galton (1963)* en su obra *Heredity Genius* publicada en 1869, deja bastante claro la especificidad del genio, de tal forma que establece que al grupo considerado como genio, pertenece una persona por 79000 ó 14 por millón. *Hollingworth (1964)*, considera que para ser denominado genio, se necesita al menos un C.I. de 180, y que se encontraría un sujeto así entre un millón, mientras que *Gagné (1985)* afirma que no hay un nivel de C.I. para lo que el término genio se aplicaría.

▸ **Excepcional:** dentro de la excepcionalidad ha de incluirse todos aquellos sujetos que se diferencian de la norma, es decir, al término medio o al nivel general de la población. Por ello, son excepcionales tanto aquellos sujetos que se diferencian de la norma por exceso, es decir, las Altas Capacidades Intelectuales, como aquellos sujetos que se diferencian de la norma por defecto (*Barbe, 1963; Brown & Reynolds, 1986; Heck, 1953; Ojeman y otros, 1970; Telford y Sawrey, 1972*).

▸ **Precoz:** puede ser considerado como un fenómeno paralelo a la superdotación y al talento (Prieto y Castejón, 2000), por tanto, no son sinónimos, tanto un/a niño/a superdotado puede ser precoz como un/a niño/a precoz puede ser superdotado, pero nunca debemos tomar la precocidad como predictor de las altas capacidades intelectuales o talento. Un/a niño/a que manifiesta conductas precoces, comparado con el resto de niños/as que tienen la misma edad, como síntoma de un desarrollo intelectual y madurativo acelerado, puede llegar a estabilizarse posteriormente a lo largo del proceso evolutivo, situándose en la normalidad poblacional. Por tanto, siempre es necesario tener mucha prudencia al hablar de precocidad como indicador de sobredotación en esta primera etapa de desarrollo, esta situación exige un proceso de espera hasta que el desarrollo madurativo del niño se complete, fundamentalmente, los procesos básicos, así como una atención y observación continuada. En esta línea Prieto y Castejón (2000, p. 32), afirman que *“la configuración cognitiva de la superdotación y, en menor grado, la del talento es muy compleja como para presuponer que lo tiene el niño en las primeras etapas. La complejidad requiere un tiempo de construcción. Además, el efecto del ambiente en la concreción de las funciones intelectuales sobre los recursos básicos, hace que sea difícil argumentar una temporalización y secuencia concreta”*.

▸ **Prodigio:** se considera prodigio a aquella *“ejecución en un campo intelectualmente absorbente a nivel de profesional adulto antes de la edad de los 10 años. El prodigio es el especialista más precozmente especializado”* (Feldman, 1986).

▸ **Altas Capacidades Intelectuales:** se considera que una persona con altas capacidades intelectuales es aquella persona cuyos recursos intelectuales le permiten un almacenamiento, procesamiento, recuperación y gestión de la información adquirida. Los/as niños/as con altas capacidades intelectuales se caracterizan por poseer, tal y como establece Sternberg (1997); una gran memoria, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones nuevas y novedosas debido a su enorme capacidad para establecer interconexiones entre informaciones y contextos diferentes, aportando soluciones nuevas a problemas o situaciones complejas.

3.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Abordar el tema de las características de los/as niños/as con altas capacidades intelectuales, y en definitiva de la propia sobredotación, supone aceptar y asumir que no nos estamos refiriendo a un fenómeno homogéneo, es decir, que podemos encontrar muchas más diferencias entre los sujetos con altas capacidades intelectuales, que en una población de sujetos no considerada como tal. Por tanto, aun cuando existen similitudes, nunca podemos referirnos a un patrón de características estables y permanentes que afecte a toda la población con altas capacidades intelectuales por igual.

Partiendo de este precepto, y basándome en diferentes investigaciones de carácter científico llevadas a cabo por importantes estudiosos de la sobredotación, a continuación nos introduciremos en las denominadas características de la sobredotación.

3.1.- CARACTERÍSTICAS GENERALES

ESTUDIOS PIONEROS

Ante la subjetividad y aspectos puramente teóricos que caracterizaban los estudios más incipientes sobre las características de la sobredotación, tales como los realizados por Galton y estudiosos posteriores, que fundamentaban sus investigaciones en métodos estadísticos biográficos (Cox, 1953), surgen las investigaciones llevadas a cabo por Terman y cols. siendo entonces cuando las características de los niños superdotados van a ser analizadas partiendo del estudio evolutivo basado en la realidad.

Sus estudios arrojaron luz sobre tales características y concluyó que eran (Terman y Burks, 1931):

- La mayoría provenían de familias de clases profesionales o semiprofesionales, puesto que además de los controvertidos factores hereditarios, eran ambientes favorables para su desarrollo.
- Existía un mayor número de niños que de niñas, incrementándose conforme aumentaba la edad.
- El peso al nacer era superior al normal, y habían empezado a andar un mes antes y a hablar tres meses y medio más pronto que la media.
- Su salud física y mental era buena, sensiblemente superior a la media; las horas de sueño eran superiores a la de sus compañeros y la pubertad aparecía antes.
- La mayor parte de ellos sabían leer antes de entrar en el colegio.
- Presentaban, la mayoría, adelanto escolar.
- Manifestaban preferencias por materias escolares abstractas.
- Les apasionaban la lectura, siendo lectores insaciables.
- Manifestaban interés por los juegos mucho antes que el resto de compañeros/as, aunque se decantaban por los de tipo intelectual, pero sin rechazar otros que requerían más actividad.
- Ligera superioridad con respecto a la media en capacidad directiva y adaptabilidad social.

Esta investigación llevada a cabo por Terman, fue posteriormente ratificada por autores como Hollingworth y Witty y actualmente aún sus conclusiones siguen estando en boga.

De igual manera, López Andrada y García Artal (1989, p. 23) citan en su obra que en el **I Congreso de Eurotalent**, celebrado en Barcelona en Agosto de 1989, se anota que las características generales a tener en cuenta a la hora de identificar a un niño superdotado serían entre otras las siguientes:

- Empiezan a andar precozmente.
- El vocabulario es muy amplio y bien estructurado.
- Suelen tener preocupaciones trascendentales impropias de su edad.
- Tienden a realizar juegos solitarios.
- Gusto por la lectura.
- Suelen ser “despistados”.

- Necesidad “obsesiva” de hacer algo.

Una de las características más relevantes y que marcan el desarrollo del niño/a con altas capacidades intelectuales, que fue estudiado por Terrassier (1990; 1994). Este autor establece que existe un desarrollo no homogéneo o desequilibrado de las áreas: social, cognitiva, psicomotora y afectiva; de tal forma que es tremendamente llamativo el desfase que existe entre la edad cronológica y mental. Es precisamente esta característica, entre otras, la que al docente puede hacerle sospechar que al alumno le ocurre algo.

De acuerdo con Silverman (1992; 2001) esta característica puede, y de hecho esto ocurre, hacerle sentirse diferentes a los demás y generar dificultades en su identificación con respecto al resto del grupo normativo.

Terrassier (1990; 1994), establece que asociado a la sobredotación pueden aparecer una serie de problemas concomitantes, y más concretamente argumenta que son dos los problemas que pueden surgir:

a.- *Disincronía Evolutiva:*

Con este concepto, Terrassier (1990), hace referencia al desfase de desarrollo o desarrollo heterogéneo entre la capacidad intelectual y otros aspectos conductuales y emocional, fundamentalmente. El desfase se produce cuando la capacidad intelectual evoluciona más rápidamente que los aspectos emocionales y conductuales, que se desarrollan a un ritmo normal.

Esta disincronía se manifiesta tanto en el funcionamiento interno como en el externo. La manifestación en este último, **funcionamiento externo**, resulta del desfase entre la norma interna del desarrollo precoz y la norma social, dando lugar a dos tipos de disincronía:

1.- *Disincronía escolar-social:* se manifiesta ante la falta de concordancia entre la velocidad de desarrollo intelectual y los niveles de enseñanza que ofrece la escuela. Este autor llega a afirmar que la escuela sólo

beneficia a una franja (25%) de alumnos cuyos C.I. oscilan entre 100 y 130, no favoreciendo ni a aquellos que se encuentran por encima o por debajo de la misma.

En función a ello, se ratifica la incapacidad de la escuela para solucionar la problemática planteada, ya que ésta se rige única y exclusivamente por criterios estáticos asentados en la edad cronológica para distribuir a los alumnos en los diferentes niveles. Esto no hace más que agravar la situación, en la que el desajuste entre la capacidad intelectual y emocional de los/as niños/as con altas capacidades intelectuales se agudiza.

2.- *Disincronía familiar*: se plantea cuando la manifestación de una elevada capacidad intelectual a muy temprana edad contrasta con conductas infantiles, propias de la edad cronológica del niño. Éste llega a ser un hecho sorprendente provocando perplejidad y confusión, fundamentalmente, a los padres y familiares más cercanos, que no llegan a asimilar como un/a niño/a puede plantear preguntas tan profundas, reflejo de un desarrollo madurativo e intelectual elevado, como el origen del hombre, la muerte, etc... y a continuación rompen a llorar por que su hermano/a le ha quitado algo que quería, o se abrazan a ellos buscando una caricia. Este tipo de disincronía puede verse agudizado cuando el nivel socio-económico y cultural de la familia es bajo. Con respecto a la manifestación de la disincronía en el **funcionamiento interno**, abarca a la variedad y diversidad de los ritmos del desarrollo interno de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, afectando a tres grupos de niveles. El primero de ellos son los niveles intelectual y afectivo; en segundo lugar, encontramos los niveles intelectual y psicomotriz y finalmente, en tercer lugar, están los niveles del lenguaje y el razonamiento.

En el primer de los grupos de niveles, correspondiente a los niveles intelectual y afectivo, se produce la respuesta del niño/a conocida como intelectualización, es decir, el/la niño/a ante la incapacidad para integrar e incorporar la información afectiva que procede del exterior, la niega y la

racionaliza. Este proceso de análisis racional de la información afectiva posibilita al niño/a eliminar todos aquellos aspectos afectivos que envuelve a la información, siendo de esta forma más fácil de asimilar.

El segundo grupo de niveles, está compuesto tanto por el nivel intelectual como por el psicomotriz, surge ante la gran rapidez con la que fluye el pensamiento y la mente del niño superdotado contraponiéndose a un desarrollo psicomotriz normal, correspondiente a su edad cronológica. Este desfase provoca que por ejemplo el niño aprenda a leer muy rápidamente que quiera expresar sus ideas por escrito, pero no puede, puesto que su desarrollo psicomotriz (normal) no le ha permitido aún, adquirir destrezas en la escritura. Consecuentemente, provoca en el/la niño/a un alto nivel de ansiedad, frustración y fracaso, ante la imposibilidad de seguir motóricamente el ritmo de su mente.

Finalmente y en lo que respecta al tercer grupo de niveles, se sitúan los niveles de lenguaje y razonamiento. Puede provocar una situación parecida al segundo grupo de niveles, es decir, la capacidad de razonamiento es mucho más elevada que la capacidad de lenguaje. Como consecuencia, el/la niño/a con altas capacidades intelectuales asimila perfectamente un determinado contenido de información, más o menos compleja, pero cuando se le pide que la exprese, se encuentra ante la imposibilidad que le plantea una capacidad de lenguaje limitado, con referencia a su capacidad intelectual, pero normal para su edad cronológica.

b.- Efecto Pigmalión Negativo.

Este tipo de efecto descrito por Terrassier (1990; 1994), surge ante la ignorancia o incapacidad, por parte del medio más inmediato al niño/a con altas capacidades intelectuales, para aceptar que tiene una elevada capacidad.

Esta es una situación que deriva inevitablemente en otra situación no menos grave, y es que las personas más inmediatas como padres, profesores

y compañeros, tratan de forzar y reconducir las elevadas capacidades del niño/a hacia lo que se establece como normal.

Del mismo modo que se exponía con anterioridad en la disincronía, en el Efecto Pigmalión negativo afecta tanto a los niveles de funcionamiento externo como interno, originando dos tipos de efectos: Efecto Externo y Efecto Interno, respectivamente.

1.- *Efecto externo*: supone un ajuste del niño/a con altas capacidades intelectuales a las expectativas que los demás tienen de él. Es deducible que estas expectativas reflejan una infravaloración de las capacidades del niño/a, es decir, los profesores, padres y compañeros/as no comprenden su elevada capacidad. Consecuentemente, el niño/a se verá relegado a adaptarse a la norma.

2.- *Efecto interno*: el intento, por parte de los elementos externos, de encajar al niño/a con altas capacidades intelectuales dentro de la norma, provoca alteraciones en la autoimagen, autoconcepto y autoestima del niño/a, siendo ésta totalmente negativa, y teniendo una imagen de sí mismo que piensa es un fiel reflejo de lo que la sociedad piensa de él. Por tanto, el proceso que sigue es el de negar su propia capacidad, negándose así mismo e intentar responder a lo que los demás piensan que es. Terrassier (1990; 1994) propone una serie de sugerencias, que según él, solventaría el Efecto Pigmalión, tales como:

- Ofrecer un ambiente tolerante, que permita que los niños/as con altas capacidades intelectuales puedan expresar las diferencias individuales respecto a los demás.
- Potenciando la posibilidad en la que el niño/a pueda tomar contacto y relacionarse con otros/as niños/as que posean también sus mismas capacidades y compartir experiencias, dándose cuenta que no es algo extraño, sino que también existen otros niños y niñas con sus mismas capacidades.

OTRAS INVESTIGACIONES AL RESPECTO

Siguiendo el planteamiento llevado a cabo por Acereda y Sastre (1998, p: 112) al recoger el resultado de diversas investigaciones referidas a las características generales de la sobredotación, destacan:

Alvino, McDonell y Richert (1982), diferencian entre elementos internos y externos que caracterizan al sujeto con altas capacidades intelectuales, al realizar tal distinción, consideran que las altas capacidades intelectuales no es algo que surge del individuo independientemente del ambiente y la sociedad que lo rodea.

Entre los *elementos* que consideran *internos* encontramos: capacidad intelectual; habilidades intelectuales específicas; creatividad; aptitudes o talentos específicos y la personalidad, como elemento interno que puede favorecer o bloquear la sobredotación. Como *elementos externos* citan algunos como: tipo de educación recibida; factores familiares; socio-económicos y culturales; oportunidades que recibe el superdotado; conciencia del propio sujeto sobre la originalidad de sus productos; valoración que sobre ellos hace la sociedad, y aspectos psicofisiológicos. Genovard (1988), considera que las características de la sobredotación serían: alta capacidad intelectual; imaginación, la cual y según este autor, puede ser entendida como creatividad; liderazgo social, aunque este no siempre está presente; interés que le permite mantener la atención y motivación, entendida como proceso psicológico que implica un incentivo para poder desarrollar la conducta.

Para Tuttle (1988), las características propias del superdotado a nivel general, serían:

- Enorme curiosidad.
- Amplio vocabulario.
- Memoria excepcional.
- Normalmente, aprender a leer sin ayuda y antes de los tres años.
- Persistentes e independientes.

- Mantienen durante años el interés por una o varias áreas de conocimiento.
- Inician sus propias actividades.
- Profundo sentido del humor.
- Les divierten los juegos complicados.
- Creativos e imaginativos.
- Gran interés y preocupación por los problemas del mundo.
- Se analizan a ellos mismos y son muy críticos.
- Comportamiento maduro para su edad.
- Ambiciones e ideales muy elevados.
- Son normalmente líderes.
- Dotados para la música, el arte, la escritura y el teatro.
- Investigan continuamente, utilizando métodos científicos.
- Ven conexiones entre conceptos diferentes.
- Producen trabajos únicos, vitales y sorprendentes.
- Generan multitud de ideas y procesos novedosos.
- Inventan y construyen aparatos mecánicos originales.
- Habitualmente opinan en contra de lo tradicional.
- Expresan dudas constantes sobre el statu quo.
- Aplican sin problemas sus conocimientos a nuevas situaciones.
- Hacen cosas inesperadas.
- Suelen parecer diferentes de los demás.
- Sienten un gran placer por la lectura, especialmente por las biografías y autobiografías.

García Yagüe (1986), es uno de los autores que considera que las altas capacidades intelectuales o sobredotación y sus características pueden estar asociada a determinados problemas. Pero no afirma que las altas capacidades intelectuales degeneren en problemas, aunque sí pueden éstos desarrollarse en función a los contextos en el que se desenvuelve el sujeto.

Tabla nº 1: Características de los sujetos sobredotados (García Yagüe, 1986)

CARACTERÍSTICAS DE LA SUPERDOTACIÓN	PROBLEMAS CONCOMITANTES
1.- Observación crítica; capacidad de análisis; incredulidad.	1.- Los profesores y compañeros pueden sentirse amenazados por su superioridad.
2.- Respuestas enérgicas ante la gente. Liderazgo.	2.- Puede ser rechazado y este rechazo provoca reacciones de fuerte hostilidad.
3.- Percepción independiente de sí mismo y del mundo.	3.- Autoafirmación; interpreta de forma extraña y muy personal la realidad.
4.- Individualidad. Búsqueda de libertad.	4.- Aislamiento, soledad. Carencia de modelos aceptables.
5.- Intelectualismo. Altos intereses intelectuales.	5.- Esnobismo. Intolerancia hacia los que tiene menos capacidades.
6.- Persistencia.	6.- Obsesión por tareas de dificultad apremiante. Puede llegar, por su obstinación, hasta la extenuación física.
7.- Riqueza de vocabulario; retención elevada; facilidad verbal.	7.- Nivel de expresión inadecuado. Elaboraciones innecesarias.
8.- Originalidad.	8.- Los demás consideran que "se sale" de los temas. Poco tratable. Radicalismo.
9.- Tendencia a la erudición.	9.- Atiborramiento de datos.
10.- Pensamiento lógico. Resolución objetiva y racional de problemas.	10.- Desprecio de las soluciones intuitivas, retrospectivas o subjetivas.
11.- Interés por temas poco usuales y esotéricos.	11.- Excentricidad, sugestibilidad, misticismo. Atracción por lo novedoso. Actitudes de vanguardia.

En la línea de García Yagüe, encontramos a Webb (1993), que igualmente considera que las características positivas asociadas a las altas capacidades intelectuales, si estas se dan en exceso, pueden surgir problemas concomitantes. Pero siempre teniéndose en cuenta el entorno en el que se encuentre el sujeto.

Vaili (1996), considera igualmente que junto a las características de la superdotación, existen problemas asociados, y los recoge de la siguiente forma:

Tabla nº 2: Características de los sujetos sobredotados (Vaili, 1996)

CARACTERÍSTICAS	POSIBLES PROBLEMAS ASOCIADOS
<p>1.- Aprender rápida y fácilmente.</p> <p>2.- Tienen una gran capacidad para la abstracción y el razonamiento crítico.</p> <p>3.- Ven relaciones entre ideas y sucesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Llegan a aburrirse y frustrarse. • Odian las repeticiones y el currículum superficial. • Ocultan sus altas capacidades para ser aceptados. • Toman negativamente las actitudes de los adultos.
<p>4.- Exhiben una gran habilidad verbal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominan el discurso, de manera que discutir con ellos se torna dificultoso. • Tienen dificultad para escuchar a los demás. • Muestran conductas manipulativas hacia los otros.
<p>5.- Poseen un alto nivel de energía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente, necesitan menos horas de sueño. • Llegan a frustrarse con la calma, la carencia de desafíos y la falta de actividad.
<p>6.- Muestran una enorme curiosidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asumen demasiadas responsabilidades y actividades al mismo tiempo.
<p>7.- Son sumamente persistentes.</p> <p>8.- Son capaces de concentrarse durante extensos períodos de tiempo en aquellas tareas que les interesan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden desorganizarse una clase rutinaria. • Les desesperan las restricciones. • No soportan los horarios programados. • Pueden ser percibidos por los demás como tercos y poco cooperativos.
<p>9.- Suelen mostrar diferentes estilos de aprendizaje:</p> <p>-Acelerado: encaminado al logro rápido.</p> <p>-Enriquecido: deseando profundidad de conocimientos, necesidad de experimentar, involucrándose emocionalmente en un tema específico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Llegan a frustrarse con la ausencia de progreso. • Pueden no estar motivados por los resultados. • Se resisten a las interrupciones. • Los demás lo ven como un perfeccionista u obsesivo, demasiado preocupado por todo.
<p>10.- Exhiben una intensidad y una profundidad emocional inusitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son extraordinariamente vulnerables. • Se sienten confusos si sus pensamientos e ideas no son tenidas en cuenta o tomadas en serio.
<p>11.- Son excesivamente sensibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratan de enmascarar sus sentimientos, creando su propia

<p>12.- Muestran una capacidad de observación muy aguda.</p>	<p>“máscara” y barrera para protegerse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son muy sensibles a la crítica.
<p>13.- Les preocupan los temas morales propios de los adultos.</p> <p>14.- Son muy idealistas y están enormemente preocupados por temas como la justicia, la libertad, el bien y el mal, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intentan reformas del mundo y de su entorno poco realista. • Se pueden llegar a sentir frustrados, enojados y deprimidos. • Desarrollan una actitud cínica. • Pueden sentirse rechazados por sus compañeros.
<p>15.- Son perfeccionistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se ponen a sí mismos metas muy elevadas. • Pueden tener sentimientos inadecuados. • Se sienten frustrados con los demás. • Temen el fracaso, de manera que si éste se produce, inhiben intentos en nuevas áreas.
<p>16.- Muestran no conformidad e independencia ante lo establecido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen tendencia a los retos y a cuestionarlo todo indiscretamente. • Pueden mostrarse muy intransigentes con a conformidad y con la rigidez de ideas. • Exhiben comportamientos rebeldes.
<p>17.- Poseen un elevado autoconcepto, así como sentimientos de ser diferentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden llegar a experimentar aislamiento social. • Pueden percibir que el ser diferentes es negativo, sin valor, lo cual hace bajar su autoestima.
<p>18.- Poseen un agudo sentido del humor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden usar inapropiadamente su humor para atacar a los demás. • Se sienten confusos cuando su humor no es entendido o es mal interpretado. • Se sienten rechazados por los demás.
<p>19.- Poseen una imaginación inusitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son vistos por los otros como raros. • Llegan a sentirse ahogados por la falta de oportunidades creativas.
<p>20.- Prefieren relacionarse con niños más mayores y con los adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden llegar a experimentar aislamiento social. • Son vistos por los otros como extraños, que se salen de los temas, superiores y excesivamente críticos.

Coriat (1990), este autor aporta aspectos importantes al campo de la sobredotación, relacionando sus investigaciones hacia la sobredotación y el sexo. Establece las siguientes características:

- a) En los niños es más elevada la capacidad de razonamiento espacial, las aptitudes matemáticas, mecánicas y de cálculo, mientras que en las niñas son más elevadas las aptitudes lingüísticas y artísticas.
- b) Contrasta la introversión a la que son tendentes las niñas con la extroversión que parece caracterizar a los niños.
- c) Las niñas superdotadas tienden a buscar el éxito en el ámbito humanístico y docencia, mientras que los chicos lo buscan en el campo científico.

Este mismo autor, hace especial hincapié en el estudio de las características del superdotado/a relacionadas con la adaptación social, distinguiendo dos tipos de sobredotación, por un lado, estarían aquellos cuyo C.I. es igual o inferior a 150, los cuales son sujetos bien integrados y adaptados al grupo, suelen ser líderes, ya que sus intereses están cercanos al del resto de compañeros/as. Y por otro lado, encontramos a aquellos superdotados con un C.I. superior a 150, que se caracterizan por ser el polo opuesto al anterior, con respecto a las relaciones con el grupo. Un estudio reciente llevado a cabo por Fernández et al. (2011) llega a establecer a partir de los resultados de un estudio llevado a cabo en la región de Murcia¹, según la excepcionalidad de los/as alumnos/as (alta habilidad vs. no alta habilidad) los profesores percibieron al grupo de alumnos/as de alta habilidad más adaptados, con mayor estado de ánimo y con mayores habilidades interpersonales. Respecto al género, los profesores valoraron con mayor manejo del estrés a los chicos. Además, según la excepcionalidad (alta habilidad vs. no alta habilidad) y el género, los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones adaptabilidad, estado de ánimo e intrapersonal.

¹ Vidal, M. C. F., García, M. R. B., Gómez, M. S., Llor, L., & Torrano, D. H. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 55-64.

Mönks y Ypenburg (2010), considera que las características más significativas de la sobredotación son innatas, por tanto internas, y que éstas podrían dar lugar a consecuencias de tipo externo. Estas características son:

- a) Tendencia a usar sus propias habilidades, provocando ganas de aprender.
- b) Perfeccionismo, como consecuencia del gusto por la investigación a fondo.
- c) Capacidad para ver diversas alternativas a un mismo problema, dando lugar a la creatividad.
- d) Intensidad emocional.
- e) Idealismo, emergente de la preocupación por problemas morales y sociales.

Junto a las aportaciones recogidas, procedentes de importantes investigaciones, está la que realiza Plowman (1980), este autor considera que las características generales de los/as niños/as con altas capacidades intelectuales son:

- Leen tempranamente, con buena comprensión de los matices del lenguaje.
- Aprenden habilidades básicas mejor, más rápido y con menos prácticas que los demás.
- Hacen abstracciones cuando otros niños de la misma edad no pueden hacerlas.
- Exploran los problemas mucho más a fondo de lo que sería normal para su edad.
- Entienden argumentaciones sin ayuda.
- Inician sus propios caminos.
- Mantienen durante largo tiempo la concentración.
- Comunican sus ideas con claridad.
- Leen rápida, extensa e intensivamente.
- Transmiten mucha energía vital.
- Hablan inteligentemente con adultos y profesores.
- Dan respuestas creativas y originales y desarrollan muchos proyectos.

Sanz (2017) establecen que los niños/as con Altas Capacidades poseen las siguientes características:

Los niños superdotados a menudo:

- Aprenden a leer muy pronto y tienen gran facilidad con los números
- Les gusta estar con niños mayores
- Están en su mundo, abstraídos en sus cosas y son bastante despistados
- Son muy sensibles
- Piensan rápido, aprenden rápido y tienen muy buena memoria
- Son muy exigentes con ellos mismos y con los demás
- Son hiperactivos mentales, y tienen muchos intereses a la vez
- Son niños con baja autoestima, retraídos y/o con problemas de conducta, y con poca resistencia a la frustración
- Tienden a cuestionar las normas y la autoridad
- Son imaginativos, preguntan mucho y tienen un sentido del humor especial.

3.2.- CARACTERÍSTICAS INTELECTUALES

Dentro de las características intelectuales, se trata de estudiar y describir aquellos posibles procesos cognitivos comunes a todos aquellos que se incluyen dentro de esta población.

Autores que destacan en el estudio de las características intelectuales de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales son entre otros, Jackson y Butterfiel (1990), estos autores postulan la existencia de tres aspectos fundamentales en la sobredotación:

1.- *Procesos cognitivos elementales*: referidos a la velocidad con la que los sujetos procesan la información en el punto más alto de atención. Esta información a la que se le presta atención se encuentra lo que denominan *memoria de trabajo*, concebida la misma como una memoria de capacidad limitada, pero cuyo uso es necesario para resolver problemas complejos y que

requieren mucha atención para la integración simultánea de los diferentes elementos.

2.- *Conocimiento del sujeto*: el comportamiento superdotado sería el resultado de poseer un mayor conocimiento y una mejor organización de este conocimiento. En dicha organización influye factores importantes como: número de conceptos disponibles, forma de estar organizados, disponibilidad del conocimiento, accesibilidad a la información relevante.

En este sentido, Sternberg (1990; 1997; 1999; 2007); Dark y Benbow (1993), afirman que actualmente no existen datos suficientes para certificar que los superdotados tienen una base de conocimiento más rica que la de los sujetos que no lo son, sino que el comportamiento superdotado no está en la riqueza y variedad de la información sino en la organización y gestión de la misma.

3.- *Procesos de automatización*: estos autores establecen que el éxito de una tarea está en el paso desde el procesamiento controlado hacia el procesamiento automatizado, ya que si se liberan los recursos de atención, éstos pueden ocuparse en otros procesamientos. Así pues, la automatización del conocimiento permite una representación más compleja del problema, lo cual posibilitará una representación mental más elaborada.

Otra línea de investigación, es la que mantiene que los/as superdotados/as poseen unas funciones metacognitivas superiores, posibilitando que el superdotado tenga una mayor capacidad para regular y evaluar su propio conocimiento, mayor capacidad para la resolución de problemas y para la generalización a situaciones diversas.

Defensores de esta línea de investigación son Carr y Borlowski (1987), los cuales siendo consecuentes con los argumentos expuestos anteriormente, consideran al superdotado/a como diferente, ya que son capaces de informar detalladamente de los pasos que han utilizado en la resolución de problemas, están más capacitados para seleccionar aquella información más importante y el número de estrategias para tratar la información es muy elevado.

Estos mismos autores, consideran que el niño/a con altas capacidades intelectuales además de tener unas elevadas funciones metacognitivas, también poseen una alta capacidad de metamemoria, relacionando ambas con la creatividad.

De acuerdo con estos planteamientos está Sternberg (1990; 1997; 1999; 2007) que afirma que no es más listo aquél que resuelve rápidamente la tarea, llegando a criticar y rechazar las afirmaciones que establecen que el funcionamiento intelectual superior es un *esfuerzo asignado*. Él considera que en la resolución de la tarea, los/as superdotados/as dedican mayor tiempo en determinadas partes de la misma, como son el planteamiento y en el proceso metacognitivo para llegar a resolverla. Sin embargo, en la fase de resolución del problema es mucho más rápido que el resto de sus compañeros/as (Dark y Benbow, 1993).

Swanson (1992) apoya lo establecido por Sternberg (1990; 1997; 1999; 2007) al afirmar que no es que los/as superdotados/as sean más rápidos y el tiempo empleado en la resolución de un problema sea menor, sino que como consecuencia de su superioridad cognitiva, emplean más tiempo en planificar y sistematizar el problema y resuelve de forma más eficaz que la población normal.

Por tanto, cuando hablamos de características intelectuales de la sobredotación, nos referimos fundamentalmente a que las diferencias entre los/as superdotados/as y aquellos que no lo son, estriban tanto en aspectos cuantitativos (naturaleza) como cualitativos (estrategias de resolución de problemas); los superdotados desarrollan funciones mentales muy tempranamente, características de sujetos de edad más avanzada; además el superdotado resuelve los problemas mediante estrategias metacognitivas más maduras empleando más tiempo en el proceso de planificación y llegando antes a la solución del problema. (Dark y Benbow, 1993, citado en Acereda y Sastre, 1998).

Sanz (2017), con respecto a las características intelectuales puntualiza que:

Los superdotados generalmente no son:

- Niños con alto rendimiento, por el contrario, es frecuente el fracaso escolar
- Niños motivados, si no reciben educación especial suelen estar aburridos y desmotivados
- Niños con Trastorno por Déficit de Atención y no necesitan medicación. Solo se aburren.
- Niños Hiperactivos, y no necesitan medicación. Necesitan hacer cosas que les interesen.
- Niños con Trastorno Negativista Desafiante. Se rebelan porque nadie les comprende.
- Niños con Trastorno de Evitación. Evitan a los demás porque les rechazan.
- Niños enfermos. La superdotación no es una enfermedad, es un regalo.
- Niños problemáticos, si dan problemas es porque necesitan ayuda.
- Niños que no necesitan nada, tienen Necesidades Educativa Especiales según la Ley
- Niños imposibles, necesitan cariño, atención y apoyo para ser felices, como todos.

Incide en puntualizar que siempre ante la duda solicitar una valoración con un Especialista en Superdotación y Altas Capacidades.

3.3.- CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Con respecto a las características físicas, debemos remitirnos irremediamente al estudio realizado por Terman (1925) y Terman y Oden (1959), a través del cual se desmitificaba la figura del/la sobredotado/a como aquella persona de figura endeble y con mala salud, para presentar a un/a superdotado/a con una buena salud, mayor altura y fortaleza física, cuyo

comportamiento motor manifestaba una mayor energía y actividad que los sujetos de capacidad intelectual media.

Investigaciones mucho más recientes que han pretendido estudiar la correlación entre superioridad intelectual y un desarrollo motor precoz, como es el caso del Proyecto Harvard, han obtenido resultados contradictorios en relación con las investigaciones realizadas por Terman (1925) y Terman y Oden (1959), ya que no se apreciaron diferencias en las capacidades perceptivo-motoras examinadas, ni en el control general del cuerpo.

En la actualidad, existen numerosas investigaciones que a pesar de encontrar alguna correlación entre la capacidad intelectual y el desarrollo motor, recomiendan mucha precaución en el establecimiento de afirmaciones categóricas al respecto, ya que siempre hay que tener en cuenta los factores ambientales y contexto socio-económico y cultural en el que se desarrolla el/la niño/a.

3.4.- CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y EMOCIONALES

Uno de los grandes lastres que han tenido que arrastrar casi permanentemente los/as superdotados/as ha sido el de que se les consideren personas inestables emocionalmente y con enfermedades mentales, consecuentemente, son personas con problemas de adaptación social. El origen de estas concepciones, que aún en determinados sectores de la sociedad permanecen vigentes, está en estudios clásicos que ratificaban esta postura, tales como Lombroso (1896) y Hollingworth (1942).

Sin embargo, existen investigaciones que afirman todo lo contrario como las llevadas a cabo por White (1983), Winegar y Valniser (1992) en las que se concluye que los/as niños/as superdotados/as son niños y niñas que tienden a ser felices, agradan a sus compañeros e incluso llegan a ser líderes sociales. Emocionalmente son niños/as estables y auto-suficientes, siendo menos propensos/as a desórdenes neuróticos y psicóticos que el resto de los niños de su misma edad e incluso se ha llegado a demostrar que tiene amplios

intereses y se autoperceben en positivamente (Coleman y Fults, 1985; Janos y Robinson, 1985; Cornell, 1990).

Hay una cantidad considerable de evidencias que apoyan la idea de que el alumnado superdotado no sólo es académicamente precoz, sino que también muestran mayor madurez social y emocional que sus compañeros/as. En este sentido, Clark (1992) y Silverman (1994) argumentan que los/as alumnos/as superdotados/as pueden caracterizarse por poseer un avanzado juicio moral, mayor sentido de auto-conciencia y sensibilidad a las expectativas y sentimientos de los otros. Silverman (1994) señala que estos y otros factores concomitantes, como la introversión, el idealismo, el perfeccionismo y altos niveles de profundidad e intensidad emocional, son percibidos como indicadores de la complejidad emocional del alumnado superdotado, aunque es posible que no todos estos rasgos sean generalizables a todos los/as alumnos/as con superdotación.

Otro de los aspectos importante que caracteriza social y emocionalmente a los/as niños/as superdotados/as es el hecho de su gran sensibilidad ante los problemas o catástrofes que asolan el mundo y como éstas afectan a las personas (Piechowski, 1991).

Así como la preocupación que muestran ante aspectos tales como: la ética y lo moral, conceptos abstractos como el bien y el mal, lo correcto e incorrecto, la justicia e injusticia (Galbraith, 1985; Hollingworth, 1942; Janos, Fung y Robinson, 1985; Terman, 1925).

Sword (2005) afirma que la complejidad cognitiva de estos/as alumnos/as va de la mano de la complejidad emocional, siendo sus vivencias emocionales más complejas e intensas que las de sus compañeros/as.

De acuerdo con las palabras de Silverman (1994), que existen evidencias que los/as alumnos/as superdotados/as muestran más sobreexcitabilidad emocional, de la que ya hablaba Dabrowski (1964), que los/as no superdotados/as lo cual los hace más vulnerables a los problemas psicológicos. Este hecho puede provocar que la sensibilidad que muestran

estos/as alumnos/as (preocupación por otros y los lazos emocionales), el perfeccionismo (sentimientos de inadecuación o de inferioridad), la intensidad (emociones extremas) o la introversión (inhibiciones como la timidez) son aspectos de la sobreexcitabilidad emocional.

Existen investigaciones recientes como la llevada a cabo por Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras (2011)² a través de la Universidad de la Laguna y con adolescentes canarios que muestran que aunque los adolescentes con altas capacidades difieren de forma significativa de sus compañeros en aspectos relativos a variables socioeconómicas y en rendimiento académico, no se presentan diferencias en su adaptación personal, social y escolar. Por tanto, no se puede asociar inadaptación social y alta capacidad intelectual; siendo estas variables independientes, y no hay evidencias que permitan sostener que los individuos más dotados son inadaptados. Esto ya era refrendado por investigaciones que establecían que los/as alumnos/as con superdotación no muestran necesariamente los problemas sociales, sino que son más sensibles a los conflictos interpersonales (Terman 1925; Ford y Tisak, 1983; Riggio, Messamer y Throckmorton, 1991; Lubinski & Benbow, 2000).

En la línea de autores como Grossberg & Cornell (1988); Hollingworth (1942); Janos & Robinson (1985); Neihart (1999); Roedell (1986); Tannenbaum (1983) entre otros esta investigación apoya la postura de que es preciso analizar de una forma científica los prejuicios y mitos que se tienen respecto al colectivo de altas capacidades, en concreto aquel que estipula que una alta capacidad intelectual es sinónimo de la existencia de problemas relacionales. Evidentemente, estas dificultades pueden aparecer en individuos concretos, explicables por las condiciones poco apropiadas en la que, en general, se da su proceso de enseñanza y aprendizaje o su desarrollo educativo en la familia. Su ritmo de aprendizaje es, sin duda, más rápido que el de sus compañeros de menor capacidad intelectual, lo cual hace que las tareas escolares, más pronto que tarde, se vuelvan poco estimulantes, cuando no directamente aburridas, afectando en ocasiones a su rendimiento. Estos/as alumnos/as experimentan

² Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.

mayores niveles de alineación y estrés que sus compañeros/as menos capaces, debido a sus mayores capacidades cognitivas.

Según Garland & Zigler (1999), la conexión entre la superdotación y los problemas psicosociales se vuelve más aparente cuando un intelecto destacado se combina con una alta sensibilidad a distintos fenómenos o a una colección de características que potencialmente pueden causar problemas de ajuste, como son el perfeccionismo, la no conformidad, el idealismo, la asincronía en el desarrollo, la excitabilidad, los objetivos o expectativas irrealistas.

De acuerdo con autores como Freeman (1983) y Baer (1991) que afirman, haciendo una sutil pero importante diferencia, que los/as niños/as con altas capacidades intelectuales no tienen mayores problemas emocionales ni sociales que sus compañeros/as no superdotados/as; sino que son capaces de conocerse mejor a sí mismos (autoconcepto/autopercepción) y también a los demás, lo que les permite adaptarse al medio y a las diferentes situaciones. Quizás por esta razón estos/as chicos/as informan de que han tenido pocos/as amigos/as y que se sentían diferentes, que a menudo han sido objeto de bromas por ser brillantes o expresar su particular forma de ver un problema o circunstancia, manifiestan que prefieren pasar desapercibidos ante los demás y también ante el profesorado, de esa forma evitan ser insultados o tratados como diferentes. Nos le importa sacrificar sus intereses en pos de su aceptación social, se sienten infelices y tristes.

Cabe destacar la investigación llevada a cabo por la Universidad de Murcia en el 2006 cuyo grupo de investigación ha ido aportando resultados de entre los que citaremos el siguiente sobre inteligencia emocional en alumnos/as superdotados/as³ (Ferrando, 2006; Ferrando & Bailey, 2006; Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Sánchez, Hernández, Serna & López, 2007; Ferrando, Ferrándiz, Sainz, Prieto & Sánchez, 2009; Ferrando, Ferrándiz, Bermejo & Prieto, 2006; Prieto, Fernández, Ferrando, Hernández, Llor & Almeida, 2009; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez, & Bermejo, 2008; Prieto & Ferrando,

³ Gómez, M. S., Vidal, M. C. F., & Martínez, G. S. (2012). Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *AMAzónica*, 10(3), 186-203.

2008; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo & Hernández, 2008); en la que se ha utilizado el modelo de Bar-On de inteligencia emocional⁴, donde la ésta se define como la interrelación entre lo emocional y las competencias sociales, destrezas y facilitadores que determinan la efectividad a la hora de comprendernos y expresarnos, entender a los otros, relacionarnos con ellos y lidiar con las demandas de la vida diaria (BAR-ON, 2006). Los principales resultados de las diferentes investigaciones citadas muestran claras diferencias en adaptabilidad y en el cociente emocional total que favorecen al alumnado con superdotación y talento.

De ahí la importancia de trabajar la inteligencia emocional del alumnado superdotado dentro del ámbito educativo que potencie la necesidad de incorporar en el currículo el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional (Cobb & Mayer, 2000) y poder realizar diseños de estrategias psicopedagógicas que satisfagan las necesidades de estos alumnos a la vez que enriquecen al resto del grupo.

A la luz de las investigaciones realizadas desde Murcia se demuestra que los/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales se perciben con mejor competencia socio-emocional que sus compañeros/as, y paralelamente los padres de estos niños se muestran muy preocupados sobre el mundo socio-emocional de sus hijos/as (Ferrando et al., 2010).

Es a partir de este punto de partida desde la que actúa otro grupo de investigación que puede considerarse como punto de referencia en el estudio de la inteligencia emocional y el rendimiento y es el grupo de investigación liderado por Salovey & Brackett en la Universidad de Yale (Heblab, Health, emotion and behaviour laboratory) se ha implicado en varios proyectos dirigidos a mejorar la instrucción y el aprendizaje emocional. Desde este grupo se ha propuesto un modelo para la enseñanza de habilidades socio-emocionales

⁴ Bar-On, R. (2002). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

dentro del aula llamado el modelo RULER⁵ (Brackett et al., 2010; Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012) y provee oportunidades para que los jóvenes mejoren su instrucción emocional, centrándose en el conocimiento y las destrezas asociadas con el reconocimiento, entendimiento, etiquetación, expresión y regulación de emociones. El enfoque del modelo RULER está específicamente diseñado para fomentar las interacciones en clase de forma que se promueva una comunicación segura y abierta entre los/as profesores/as, los/as estudiantes y los padres, el desarrollo de relaciones de apoyo y la capacitación para el aprendizaje. Modificando los procesos sociales en la escuela, el modelo RULER fomenta importantes resultados asociados con el desarrollo positivo de los/as jóvenes, incluyendo el interés por las áreas académicas, las competencias y el rendimiento, sentimientos de apoyos y ayuda en la escuela por parte de los/as profesores/as y los/as compañeros/as de clase, así como los miembros de la familia, y ofrece orientaciones hacia un comportamiento pro-social.

Es en esta línea en la que nos situamos en nuestra investigación, es decir, partimos de estudios y modelos y experimentados y puestos en práctica que tengan como objetivo potenciar el desarrollo integral del individuo con altas capacidades intelectuales en todos sus ámbitos:

a.- **Ámbito intelectual:** para lo que partimos de un modelo o teoría de inteligencias múltiples.

b.- **Ámbito emocional:** tomando como guía modelos como el de Bar-on, citado con anterioridad, las altas capacidades intelectuales estén enfocadas a la interrelación emocional y social y que se desarrollen a través de estrategias eficaces que permitan un proceso de comunicación (expresión/comprensión) y relación satisfactoria con los demás.

⁵ Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224

c.- De la mano de punto anterior, estaría el ámbito intra e interpersonal, siguiendo modelos como el RULER, citado anteriormente, y que facilitan el desarrollo intrapersonal (cognitivo e intelectual) e interpersonal, como individuo inmerso en una sociedad constituida por subgrupos: familia, docentes e iguales que le acompañarán a lo largo de prácticamente toda la vida (los docentes durante un período largo y decisivo de tiempo) a través de estrategias que posibiliten el desarrollo positivo, la comunicación, el apoyo y la capacitación.

Desde el punto de vista de las autoridades educativas de nuestra comunidad autónoma, Andalucía, y siguiendo el actual *Manual de Atención al Alumnado con NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO por presentar altas capacidades intelectuales* enmarcada dentro de la colección “Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía) el alumnado con altas capacidades intelectuales presenta las siguientes características:

a.- Intelectualmente

- Comprenden y manejan símbolos e ideas abstractas, complejas, nuevas; captando con rapidez las relaciones entre éstas y los principios que subyacen en las mismas.
- Son más rápidos procesando la información. Conectan e interrelacionan conceptos. Poseen y construyen esquemas complejos y organizados de conocimiento, muestran más eficacia en el empleo de procesos metacognitivos.
- Tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, aplicando el conocimiento que ya poseen y sus propias habilidades de razonamiento.
- Poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar.
- Presentan gran curiosidad y un deseo constante sobre el porqué de las cosas, así como una variedad extensa de intereses.
- Tienen una alta memoria.
- Presentan un desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

b.- Creatividad

- Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos.
- Abordan los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad a la hora de elegir procedimientos mostrar opiniones y valorar las ajenas.
- Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo
- Poseen gran capacidad de iniciativa.
- Manifiestan creatividad y originalidad en las producciones que realizan (dibujos, juegos, música, etc).
- Disfrutan de una gran imaginación y fantasía.

c.- Personalidad

- Suelen ser muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan.
- Prefieren trabajar solos, son muy independientes.
- Pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción y persuasión y a la seguridad que manifiestan.
- Con frecuencia muestran gran interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo.
- Presentan perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan.
- Manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia.
- Tienden a responsabilizarse del propio éxito o fracaso.
- Muestran independencia y confianza en sus posibilidades.

d.- Aptitud académica

- Realizan aprendizajes tempranos y con poca ayuda.
- Aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos de gran dificultad.
- Manifiestan interés por adquirir nuevos conocimientos.

- Poseen capacidad para desarrollar gran cantidad de trabajo.
- Su afán de superación es grande.
- Realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, formulando principios y generalizaciones.
- Tienen gran capacidad para dirigir su propio aprendizaje.
- Comienzan a leer muy pronto y disfrutan haciéndolo.
- Tienen un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad.
- Poseen una mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura, cálculo...
- Suelen mostrar un elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados y mantenidos en asimilarlos y profundizar en ellos y llegando a especializarse en algún tema de su interés.

4.- ESTEREOTIPOS: FALSAS CREENCIAS

La imagen que se tiene a nivel popular sobre la sobredotación intelectual, varía bastante según la posición en la que nos encontremos tomando como punto de referencia el Atlántico. Según Freeman (1985;1988;2003;2006), la visión que se tiene al otro lado del Atlántico, es decir, desde la visión americana, es bastante positiva, ya que se asienta en las conclusiones que Terman (1925) aportó sobre las características de los superdotados, rompiendo con la imagen de un sujeto que respondía a un arquetipo o estereotipo débil, enfermizo, introvertido, etc... para energizar el propio concepto de sobredotación y por supuesto la imagen que de estos sujetos se mantenía.

Sin embargo, a este lado del Atlántico, y más concretamente en Gran Bretaña, Freeman (1985;1988;2003;2006), afirma que el estereotipo es bastante más negativo, ya que se tiende a asociar a la sobredotación con dificultad que derivan en problemas emocionales.

Pero, adoptemos una posición u otra, el que en la actualidad mantengamos concepciones erróneas sobre la sobredotación no es más que el producto y reflejo de un terrible desconocimiento sobre las características generales; intelectuales; físicas; sociales y emocionales que abarca la sobredotación.

Posiblemente esto se vea reforzado por la confusión y poca claridad que envuelve al propio concepto de sobredotación y por tanto a la confusión terminológica a la que nos vemos sometidos e incluso por una orientación mercantilista de determinados profesionales (Acereda, 2010).

Entre los estereotipos que en la generalidad de los ámbitos, están más arraigados, pueden destacar los citados por Hallahan y Kauffman (1994), los cuales presentan la siguiente clasificación:

Tabla nº 3: Estereotipos acerca de la Sobredotación (Hallahan y Kauffman, 1994)

MITOS	REALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> Los/as superdotados/as son débiles físicamente; ineptos/as socialmente; de intereses estrechos; inestables emocionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> A pesar de la amplia variabilidad individual, tienden a tener una salud excepcional, son socialmente atractivos y responsables moralmente.
<ul style="list-style-type: none"> Los/as superdotados/as son superhombres o supermujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> No son superhombres ni supermujeres; tienen habilidades excepcionales en algunas áreas, pero también carencias.
<ul style="list-style-type: none"> Los/as niños/as se aburren en la escuela; tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Generalmente, les gusta la escuela y se adaptan bien a los profesores/as y compañeros/as.
<ul style="list-style-type: none"> Entre el 3% y el 5% de la población es superdotada. 	<ul style="list-style-type: none"> El porcentaje depende de la definición adoptada. Algunas definiciones incluyen entre el 1%-2% y otras sobre el 15%-20%.
<ul style="list-style-type: none"> La sobredotación es un rasgo estable, y se evidencia de forma constante a lo largo de toda la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> Algunos/as sobredotados/as desarrollan muy pronto su capacidad, estable durante toda la vida; otros no son detectados/as hasta la adultez; ocasionalmente, un/a niño/a que muestra una capacidad alta, se convierte en un adulto "normal".
<ul style="list-style-type: none"> El sobredotado/a lo hace todo bien. 	<ul style="list-style-type: none"> Algunos aplican habilidades superiores en todas las áreas; otros la aplican sólo a una.
<ul style="list-style-type: none"> Un/a superdotado/a es aquel que puntúa alto en los test de inteligencia. 	<ul style="list-style-type: none"> El C.I. es sólo uno de los indicadores de la sobredotación. La creatividad y la implicación en la tarea son indicadores tan importante como la inteligencia general. Algunos tipos de sobredotación y de talento no son evaluados sólo mediante test de inteligencia.
<ul style="list-style-type: none"> El/la estudiante superdotado/a tiene éxito sin atención especial. Los/as estudiantes realmente sobredotados/as sólo necesitan los incentivos y la educación apropiada para los otros/as niños/as normales. 	<ul style="list-style-type: none"> Algunos/as superdotados/as pueden tener éxito notable sin ningún tipo de atención especial y frente a distintos obstáculos importantes. Pero la mayoría no logra desarrollar su potencial con la educación normal.

Siguiendo los pasos establecidos por Acereda en la exposición de los diferentes estereotipos que predominan en el ámbito educativo (Acereda, 1996; Acereda et al., 1998):

- *El/la superdotado/a sobresale en todas las áreas de desarrollo humano.* Consecuentemente, para que un/a niño/a sea considerado/a superdotado/a, es preciso que muestre un equilibrio general con respecto a todas las áreas del desarrollo, de lo contrario, se descarta como posible superdotado/a.
- *El/la superdotado/a sobresale en todas las áreas del currículum escolar.* A partir de esta preconcepción a todas luces erróneas, el/la profesor/a sólo identificaría como superdotado/a a aquel alumno/a que, como indicativo de sobredotación, sacara buenas notas. Lo que implicaría una confusión entre sobredotación y talento académico, sin contemplar la posibilidad de que el/la niño/a destaque en otras áreas no vinculadas al ámbito académico.
- *El/la superdotado/a está muy motivado/a para sobresalir en el colegio.* El alumno con Altas Capacidades Intelectuales, no siempre tiene por qué mostrarse motivado ante una actividad académica, y mucho menos cuando le es impuesto desde fuera. Si es cierto, que se mostrará muy motivado cuando realmente le interese el tema a tratar.

López Andrada (2000, p: 33), presenta una recopilación de los tópicos, mitos y expectativas estereotipadas sobre los/as alumnos/as superdotados/as. En dicha recopilación aparecen las aportaciones de importantes autores tales como: Alonso Benito y otros, Coriat, Freeman, García Yagüe, Getzels, Marqués Pereira y Tavares, Monterde, Renzulli, Terman y Oden, Terrassier, Whitmore y es la siguiente:

Tabla nº 4: Recopilación de tópicos, mitos y estereotipos (2000, p: 33)

TÓPICO/MITO	AUNQUE
El/la sobredotado/a-talento/a es de clase media/alta.	No necesariamente. Sí influye el ambiente socio-cultural y económico a la hora de posibilitar medios para el desarrollo de la potencialidad.
Es un grupo patológico. Los/as alumnos/as sobredotados/as, como grupo, son frágiles, orgullosos/as, inestables y solitarios/as.	Prejuicio que no se corresponde con la realidad ni aparece en ninguna investigación. Por el contrario, tienen menos trastornos de conducta que los/as alumnos/as medios y destacan por sus recursos pedagógicos, autonomía, autocontrol y sociabilidad.
Buen rendimiento escolar. Destacan en todas las áreas del currículo académico.	No es garantía de éxito escolar. Un 33% destaca, otro 33% pasa desapercibido y el otro 33% fracasa escolarmente o tiene problemas disruptivos.
No necesitan ayuda. Tienen recursos suficientes para salir airoso/as. Los/as alumnos/as superdotados/as deben hacer frente a las dificultades desde su dotación y no necesitan ayuda para realizarse y triunfar.	Deben crearse las condiciones necesarias. El/la superdotado/a no es un ser extraordinario/a, sino una persona diferente. La propia sobredotación intelectual, de no ser atendida adecuadamente, le puede llevar al fracaso escolar. El/la alumno/a superdotado/a es sobre todo NIÑO/A.
El/la superdotado/a es un "genio".	Hay que distinguir el concepto, entre genio y sobredotación.

Se define por su alto C.I.. Un/a alumno/a superdotado/a es aquél/a que en el test de inteligencia obtiene un cociente intelectual por encima de 130.	Para identificar con rigor a un/a alumno/a sobredotado/a ya no es suficiente el criterio psicométrico y cuantitativo aplicado hasta los años 70, en la actualidad se ha de complementar, necesariamente con modelos diversos de diagnóstico en los que se contemplen el mayor número posible de las variables de la excepcionalidad.
Forman un estereotipo único: individuo raro. Los/as alumnos/as superdotados/as siguen unas pautas de comportamiento muy similares y configuran un estereotipo único.	Desde la diferencia que conforma su modo de ser individual, los/as alumnos/as que manifiestan condiciones de sobredotación intelectual, presentan tantas diferencias entre sí como el resto de niños/as que se catalogan como normales.
Superior en todos los órdenes de la vida y en todas las áreas del desarrollo.	No necesariamente. Lo habitual es que destaque en algún aspecto o área en concreto.
Intelectualmente superior.	Los/as "talentosos/as" suelen ser superiores en algún aspecto o en alguna área concreta, pero no en "todo".
Superioridad física.	Dependerá del ambiente en que se desarrolle.
Peor desarrollo emocional.	Son más estables pero pueden ser más vulnerables emocionalmente en el contexto escolar.

<p>Aburrimiento.</p>	<p>No hay evidencia válida para decir si se aburren más o menos que los demás niños/as. En el ambiente escolar se pueden aburrir si los objetivos educativos no se corresponden con sus capacidades e intereses, pudiendo originar retraimiento o conductas disruptivas en el aula.</p>
<p>Han de ser atendidos/as por maestros/as superdotados/as. La atención pedagógica en el aula de los/as alumnos/as superdotados/as y talentosos/as ha de confiarse a maestros/as superdotados/as.</p>	<p>El/la maestro/a no basa su "rol" en una superioridad de conocimientos específicos, sino en la mayor madurez socio-emocional y en una superior disposición de recursos o referencias, característica que le permiten orientar y aconsejar más que aportar directamente conocimientos. No obstante, algunos/as profesores/as inseguros/as emocionalmente, sobre todo, ven al alumno/a sobredotado/a o al talentoso/a como una auténtica amenaza que hay que anular o marginar.</p>
<p>Gran motivación para sobresalir en el colegio.</p>	<p>Aunque una implicación elevada en las tareas puede conducir a la identificación de un individuo de rendimiento elevado como "sobredotado/a", su ausencia no debe nunca producir un abandono automático o una interrupción de los test que valoren el potencial intelectual superior.</p>

Los/as alumnos/as con un elevado C.I. tienen garantizado el éxito escolar y profesional.	La relación C.I. / éxito escolar o profesional sólo corresponde un 20% al componente C.I. El 80% restante es debido a componentes o aspectos no intelectivos o de la personalidad: a la Inteligencia Emocional: conocimiento de uno mismo: auto-conciencia; gestión de humor (disminuir su ansiedad); motivación de uno mismo (positiva): motivación; control del estímulo (demora de una gratificación): auto-control; empatía (apertura a los demás); habilidades sociales.
--	---

A pesar de que estos estereotipos y tópicos acerca de la sobredotación intelectual o altas capacidades intelectuales puedan parecer un tanto desfasados, los citamos porque aún en la actualidad siguen existiendo junto a otros muchos... pero que tienen la misma base o punto de origen, el desconocimiento sobre las altas capacidades intelectuales, y porque nos permite hacer una comparación con los más actuales y concluyendo que aún siguen en pie a pesar de los años:

- El/la alumnado/a con altas capacidades intelectuales siempre llega al éxito académico, destacando en todas las áreas. Esta es una falsa creencia de radiante actualidad, aunque no nueva, ya que tiene su origen en el propio concepto de sobredotación intelectual y posiciona a aquellos que creen en ella, especialmente a aquellos que intervienen en su educación (ámbito académico) en un punto de partida de inoperancia ya que el alumnado con altas capacidades intelectuales todo lo puede y sin ayuda. Tomando como base este estereotipo puede incluso llegarse a justificar el hastío y aburrimiento del alumnado dentro del aula derivando en conductas disruptivas o poco apropiadas y desembocando, en algunos casos, en el más rotundo fracaso escolar. El alumnado con sobredotación no tiene por qué obtener calificaciones excepcionales (alto rendimiento), ni exactamente el mismo rendimiento en todas las materias, ya que existe un factor determinante en la adquisición del

conocimiento y proceso de enseñanza-aprendizaje, y es la motivación. De forma general, buscan el estímulo intelectual (talento) fuera del aula porque la escuela no satisface sus necesidades de aprendizaje y porque nuestro modelo educativo no potencia la creatividad o el desarrollo de talentos específicos.

- Estos/as niños/as necesitan de una atención específica e incluso terapéutica que les ayude a su desarrollo evolutivo, afectivo y académico. Esta situación tiene lugar cuando el/la niño/a con altas capacidades intelectuales no ve satisfechas sus necesidades educativas y por tanto no se responde adecuadamente a las características intrínsecas de las altas habilidades intelectuales. Pero es necesario decir que muchos de los/as niños/as con altas capacidades intelectuales se encuentran perfectamente adaptados y no necesitan una atención específica.

- Es muy fácil detectarlos/as ya que manifiestan sus producciones desde pequeños/as. Muy por el contrario a esta idea podemos encontrarnos la denominada "sobredotación encubierta" haciendo que los/as alumnos/as pasen totalmente desapercibidos para los/as profesores/as dentro del aula, aunque es más complicado en el caso de los padres. Muy vinculado con este fenómeno está el también conocido el efecto pigmalión negativo (normalización de las producciones y rendimiento escolar).

- Un Cociente Intelectual superior a 130 marca definitivamente y exclusivamente la sobredotación intelectual. En la actualidad, investigaciones al respecto, en la línea de las inteligencias múltiples e inteligencia emocional, han puesto de manifiesto que la inteligencia superior no se mide exclusivamente a partir de pruebas y test psicométricos, sino que este es un dato más y no determinante, es necesario medir otros aspectos relativos a la creatividad, lo social, la afectividad, emotividad, emoción... que constituirá un conjunto de datos sólidos para un diagnóstico también fiable.

- Estos son chicos/as sobreestimulados, por tanto, las altas capacidades intelectuales como tal, no existe. En la base de esta falsa creencia está el hecho de considerar que la sobredotación se da en determinadas clases socioeconómicas elevadas y no en otras; es un hecho constatado que no es

así, aunque no podemos dejar de apuntar que como en cualquier otro/a niño/a las variables socioculturales y económicas son muy importantes.

- Dificultades para relacionarse socialmente, son niños y niñas introvertidos que evitan el contacto con chicos y chicas de su misma edad. Es cierto que algunos de ellos pueden llegar a necesitar algún tipo de ayuda para relacionarse socialmente, pero el número no es superior al de resto de niños/as que también lo necesitan y no tiene altas capacidades intelectuales. El origen de este mito es la necesidad imperiosa de relacionarse con personas que compartan sus mismos intereses y gustos ante determinados temas o áreas, tales como la música, matemáticas, historia, pintura, etc. y que cuando estos intereses se muestran a edades muy tempranas es muy difícil encontrar a un/a compañero/a de la misma edad con los mismos intereses, teniendo que buscarlo en un nivel cronológico superior. Es por ello, que a veces parecen niños/as aislados/as o interesados/s en estar sólo con adultos; cuando ocurre lo contrario, puede que se esté poniendo nuevamente de manifiesto el conocido y ya citado "efecto Pigmalión negativo".

- Es mayor el número de niños con altas capacidades intelectuales que de niñas. Las niñas tienden a encubrir conscientemente sus capacidades en pos de la aceptación social y esto no ocurre tan claramente en los niños, quizás por la influencia de patrones sociales y culturales actuales.

En un intento de aclarar aún más la existencia de estos estereotipos o falsas creencias y la no validez de los mismos y en la línea de lo establecido por el Plan Andaluz para la Atención Educativa del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Altas Capacidades Intelectuales (febrero, 2011) donde se establecen rasgos de personalidad que se dan dependiendo del tipo de excepcionalidad intelectual:

- Sobredotados, talentos verbales, artísticos, creativos y sociales no suelen presentar excesivos problemas de relación con sus compañeros y compañeras.

- Talentos sociales: por sus características pueden llegar a ser "líderes" del grupo. En alguna ocasión, puesto que sus recursos se lo permiten, los/as

sobredotados/as también pueden liderar al grupo en alguna tarea concreta, pero no es corriente que les interese hacerlo.

- Los talentos lógicos, matemáticos, académicos y los/as niños/as precoces son los que pueden presentar más problemas de comunicación e interacción con los demás, en algunos casos por el razonamiento poco flexible y por tanto y poco adaptable para las situaciones sociales; por su vocabulario excesivamente técnico y elaborado, poco útil a nivel comunicativo, o bien por sus intereses, excesivamente alejados o poco corrientes entre sus compañeros.

- Talentos académicos y precoces: la valoración excesiva por parte del adulto de sus resultados académicos o su precocidad puede conducirlos/a hacia una excesiva estima de sí mismo/a, autovaloración que puede volverlos engreídos e intransigentes con los demás.

- Precoces: la autoestima puede caer al final de la maduración intelectual, previniendo un conflicto interno en el que será necesario intervenir.

- El alumnado con talento creativo puede presentar comportamientos atípicos (por su alto nivel de creatividad) que los oponen a los adultos.

En el alumnado con talento académico y alumnado con precocidad sí podemos esperar un alto rendimiento académico. No obstante, éstos también pueden desmotivarse y presentar un descenso en su rendimiento. Su ritmo de aprendizaje y sus conocimientos les permite avanzar más rápidamente por lo que pueden aburrirse. La falta de hábitos de estudios, la desmotivación... puede conducirlos incluso al fracaso escolar. En definitiva, toda actuación sea cualesquiera el ámbito desde el que se parta: académico, social, cultural o/y familiar debe tener en cuenta las características concretas y la individualidad del niño/a.

5.- ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

5.1.- ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Uno de los aspectos más importantes en la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, es la formación de aquellos profesionales que deben llevarla a cabo. Las actitudes ante las altas capacidades intelectuales y la consecuente actuación educativa, pueden llegar a potenciar al máximo las capacidades de este alumnado, pero también puede llevarlos al más completo fracaso escolar y desolación.

Es necesario que el profesorado esté capacitado para afrontar la educación de alumnos/as con altas capacidades, considerándolos/as niños/as con necesidades específicas de apoyo educativo, proporcionándoles los recursos que requieren, y promoviendo una práctica educativa sin prejuicios y falsas creencias que desorientan una labor tan importante como es la educativa.

La falta de formación pone de manifiesto la carencia de interés hacia la problemática que manifiestan estos/as alumnos/as, para algunos/as profesores/as el tener un/a niño/a sobredotado/a o con alta capacidad en el aula, supone un lastre, una carga excesiva de trabajo y un reto constante, se ve sometido continuamente a examen y a una presión que no sienten con el resto de alumnado, con lo cual, en algunos casos se preferirá cambiarlos de clase o colegio u obviarlos en el quehacer cotidiano.

Esta realidad se ve refrendada por la catedrática de Psicología Evolutiva y Presidenta de la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación

intelectual, Luz F. Pérez (2011)⁶ que afirma: *“Lo fundamental es que los niños y las niñas de alta capacidad puedan ser niños/as muy felices y perfectamente desarrollados si reciben, al igual que el resto de los niños/as, la educación que necesitan. Pero el problema que existe en nuestra sociedad es doble: los inadecuados tópicos, que incluso entre los profesionales de la educación se tienen sobre ellos y, en ocasiones, la falta de formación específica sobre cómo atenderlos”*

De acuerdo con Verhaaren (1991) cuando afirma que existe un número significativo de estos estudiantes (sobre todo niñas) no terminan el Bachillerato y que un alto porcentaje no accede a la Universidad, aunque todos ellos triunfarían allí, probablemente, con muy poco esfuerzo. Consecuentemente, todo/as los/as alumnos/as y en particular aquellos/as que tienen altas capacidades intelectuales, requieren profesores/as mediadores/as y orientadores/as en su proceso de aprendizaje, que identifiquen y conozcan bien sus habilidades, talentos y necesidades educativas y que estén dispuestos a colaborar con ellos; profesores/as flexibles, abiertos/as a nuevos conocimientos, predispuestos a la formación permanente y que verdaderamente sean capaces de guiar hacia el máximo las habilidades de sus alumnos/as.

El/la maestro/a no debe sentirse retado/a ante la superioridad de conocimientos que manifiesta el/la alumno/a o abrumarse ante situaciones diferentes puesto que su flexibilidad le permitirá abordar cualquier tipo de situación adaptándose y poniendo a disposición del alumnado con altas capacidades todas las estrategias posibles que potencien su aprendizaje.

Las investigaciones realizadas por Brophy y Good (en Witlock y Ducette, 1989) pusieron de manifiesto la necesidad de definir las características de los/as profesores/as ya que el manejo de habilidades en diferentes contextos puede ser muy eficiente para un tipo de estudiantes, pero no lo será tanto para otros.

⁶ Revista de Psicología Infocop online (2011). *Los alumnos con altas habilidades tienen el derecho de ser atendidos*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3298&cat= [Consulta, 18/02/2014].

Ya en 1976, Maker llevó a cabo un estudio centrado en aquellas características y cualidades que los/as profesores/as de alumnos/as con altas capacidades intelectuales debían ir adquiriendo a través de la formación y concluyó que podría ser:

1. Conocimiento de la variedad de categorías de los/as superdotados/as. Relacionado directamente con los tipos de inteligencia/denominación.
2. Capacidad de relacionarse con el niños/a con superdotación, en particular, y con el alumnado en general. Es decir, este apartado estaría referido a los estudios más actuales y citados anteriormente relacionados con la adaptación social e incluso con los mitos y falsas creencias.
3. Capacidad de apertura hacia el cambio. Flexibilidad.
4. Capacidad de orientar más que mandar. Cambio de rol, el docente se constituye como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Capacidad de utilizar técnicas de individualización instruccional. Adaptación de los contenidos/enriquecimiento.
6. Capacidad para facilitar el desarrollo de las necesidades emocionales y sociales. El docente también debe poseer y promover la citada anteriormente inteligencia emocional.

Además de capacidades referidas a las áreas de artes visuales, liderazgo y psicomotricidad, capacidades académicas, intelectuales, creativas y motrices. Witlock y Ducette (1989), establecen un modelo de competencia de los profesores de los/as alumnos/as superdotados/as, de cuyo análisis puede extraerse las siguientes conclusiones:

- 1.- El/la profesor/a expresa entusiasmo por su propio trabajo y hacia las tareas que realiza, mantiene una actitud positiva hacia los problemas o adversidades. Se enorgullece de los resultados de sus estudiantes. Expresa sus sentimientos positivos hacia el futuro de los/as alumnos/as y se preocupa cuando no consiguen los resultados que se podían esperar de ellos.

2.- Posee flexibilidad personal, permitiendo que el estudiante utilice su propio estilo de trabajo o que haga el trabajo a su manera, modifica su planificación adaptándola a los intereses de los/as alumnos/as, cambia fácilmente sus puntos de vista siempre que sirvan para atender con rigurosidad a la diversidad de sus alumnos/as, en general, y a los/as superdotados/as, en especial.

3.- Manifiesta confianza en sí mismo, en sus propias facultades y su eficiencia, presenta un punto de vista equilibrado/a, positivo/a, y está abierto/a a todo tipo de observación o evaluación en relación a sus programas. Defiende sus opiniones y muestra disposición a reinterpretar sus reglas cuando creen que son contrarias a los intereses de los alumnos/as.

4.- Es una persona con sensibilidad hacia los problemas de los demás, interpretando comportamientos o significados no verbales. Se muestra comprensivo/a en relación a los problemas y sentimientos de los estudiantes. Actúa como apoyo para resolver problemas individuales o sociales de los estudiantes. Y siempre tiene en cuenta los problemas de los demás.

5.- Apertura. Comparte información y sentimientos con los/as alumnos/as. Compromete a los/as mismos/as en la toma de decisiones o en la solución de problemas. Su apertura se manifiesta en la disposición a ser corregido por los estudiantes, cuando se planificación no funciona. Demuestra preocupación por el trato que se les da a los/as alumnos/as.

6.- Motiva a los estudiantes. Idean la manera de motivar a los estudiantes. Encuentra siempre modos creativos de explicar sus materias. Comunica a los/as alumnos/as lo importante que es su trabajo. Formula preguntas de tal forma que el/la alumno/a mantiene su interés a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que los problemas, lo que le permite al estudiante buscar e indagar la solución de los problemas por sí mismo/a. Insiste en que él escoja sus propias vías para hacer su trabajo. Refuerza los comportamientos positivos y ofrece actividades didácticas que presentan ciertos desafíos para los estudiantes.

7.- Es facilitador/a. Considera el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye en el aula. Proporciona las experiencias de aprendizaje significativas y trascendentes. Su mediador/a consiste en aproximar las experiencias de aprendizaje utilizando recursos personales y materiales para optimizar el proceso de aprendizaje.

8.- Construye apoyos, involucrando a los padres y a los/as profesores/as en los programas. Entiende la necesidad de ampliar la base de apoyo para los/as niños/as superdotados/as. Encuentra modelos apropiados para solventar los problemas referidos a espacios y horarios de clase con otros/as profesores/as y siempre está dispuesto a realizar las tareas menos deseables.

9.- Propicia el cambio. Inicia y promociona los cambios, es un/a defensor/a activo/a de los programas de educación para los/as niños/as sobredotados/as. Actúa decididamente para conseguir las metas y vencer los obstáculos.

10.- Aplica los conocimientos. Aplica los conceptos teóricos recibidos en su formación para la educación de sus alumnos/as sobredotados/as. Utiliza sus propias experiencias personales para hacer las lecciones más interesantes. Parte de la observación para crear sus teorías. Desarrolla clases originales o las adapta para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. Describe unas habilidades complejas en términos de sus comportamientos.

11.- Orientación hacia las metas. Se emplea metas específicas para sí mismo y para los estudiantes y sigue el desarrollo para su consecución, tanto con los estudiantes como con los padres. Anticipa problemas y actúa para solucionarlos o prevenirlos. Alienta a los estudiantes para que evalúen su propio trabajo y el de los demás. Lucha para obtener una enseñanza de alta calidad. Se desalienta cuando los programas no tienen el éxito esperado y no corresponden a las necesidades de sus alumnos/as.

12.- Compromiso. Dedicar mucho tiempo libre a desarrollar actividades relacionadas con su trabajo. Está siempre a disposición de los estudiantes

durante el tiempo de preparación. Demuestra capacidad y disposición para asumir tareas administrativas cuando es necesario. Actúa por sí sólo/a cuando se trata de aprender o enriquecerse profesionalmente. Expresa un sentimiento de responsabilidad para que las cosas ocurran como estaban planificadas.

Estas son características que pueden constituirse como el perfil del docente del alumnado con altas capacidades intelectuales, serían “indicadores” de aquello que puede denominarse como el/la profesor/a ideal pero tal y como señala Genovard et al. (2010) los listados obligan a ser cautos en el uso que de ellos hagamos, tanto para seleccionar en función de ellos como en su aplicación directa en la formación del profesorado.

El/la profesor/a de los/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales o más avanzados necesita conocer las necesidades educativas de sus alumnos/as para poder satisfacerlas correctamente. Debe proporcionar las oportunidades necesarias para que el/la alumno/a desarrolle todas sus capacidades y potenciar situaciones en las que puedan pensar a niveles sofisticados, innovar en la realización de trabajos, ampliar aquellos temas que son de su interés, y aplicar sus habilidades a problemas del mundo real.

Como se puede comprobar, la homogeneidad no existe, lo que realmente existe es la individualidad y la necesidad de un tratamiento educativo en consonancia a la misma, es decir, en función a las características particulares de cada uno, sea en condiciones de sobredotación o no. En definitiva, comprender y estimular la diversidad existente entre sus alumnos/as, es el camino adecuado para que el alumno excepcional sea tenido en cuenta (Grau, 1995).

Tal y como establece Martín (2013)⁷: *“Los/as educadores/as y orientadores/as son piezas claves para la atención del talento y las altas capacidades. La actuación de los psicólogos/as escolares y de los/as*

⁷ Entrevista realizada a Martín Lobo, profesora de la asignatura Atención a los alumnos con talento y altas capacidades del Máster de Neuropsicología y Educación (UNIR). Autora del libro: Martín, M^º P. (2004). Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades. Madrid: Ediciones Palabra S.A.

profesores/as puede favorecer el talento y el desarrollo armónico de la personalidad de todos/as y cada uno de los/as alumnos/as, incluidos los de altas capacidades, si se forman adecuadamente para ello”.

También Genovard (1983), establece que las cualidades o rasgos que trazan el perfil del profesor de alumnos/as superdotados/as deberían ser los siguientes:

1.- *El/la profesor/a debe poseer un conocimiento óptimo de sí mismo/a.* Ya que este autoconocimiento se va a manifestar inexorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de manifiesto que la flexibilidad de ideas, apertura de ideas y experiencias, mejorarán el aprendizaje del alumno/a.

2.- *El/la profesor/a debe tener una idea y comprensión claras de lo que significa la personalidad del superdotado/a.* Es evidente que si el/la profesor/a no conoce al alumno/a al que ayuda, no conoce su forma de ser, reacciones, intereses y preferencias, difícilmente podrá despertar el interés en él/ella.

3.- *El/la profesor/a debe estar en condiciones de apoyar y no empujar.* El profesional encargado/a de la educación de un/a alumno/a superdotado/a, debe estar libre de prejuicios y falsas expectativas, lo cual facilitará la relación entre ambos y el apoyo.

4.- *El/la profesor/a debe estar en condiciones de relacionar en un todo único el proceso del aprendizaje con el resultado o producto del mismo/a.*

5.- *Debe proporcionar información y asesoramiento durante todo el proceso de instrucción-aprendizaje.*

6.- *El/la profesor/a debe estar en condiciones de proporcionar estereotipos de aprendizaje alternativos. Debe ser capaz, de proporcionar variedad y diversidad de soluciones a un mismo problema, ofrecer y disponer de diversos puntos de vista ante una misma problemática o discusión.*

7.- *El/la profesor/a debe estar en condiciones de proporcionar un clima en el aula que promueva la autoestima y ofrezca seguridad para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos.* Es decir, es necesario que exista un clima donde predomine la curiosidad, intuición, suspicacia y creatividad, es necesario posibilitar los trabajos en grupos, realizar debates sobre aspectos trascendentales como la moral y la ética, facilitar la posibilidad de que el/la alumno/a pueda estudiar e investigar sobre temas nuevos, etc... así como el/la alumno/a puede sentirse seguro/a y a gusto. También debe manifestarse tales características en los diferentes espacios donde la educación de este tipo de alumnos/as se esté llevando a cabo.

Berline (1986) establece que el/la profesor/a eficaz es aquél que consigue que sus alumnos/as finalicen el proceso educativo habiendo adquirido los conocimientos y destrezas en consonancia con ellos/as. Este autor diferencia cinco estadios en el desarrollo de profesionales docentes expertos/as diferenciando entre profesores/as con un nivel de principiantes (dos primeros años de incorporación a la tarea docente), profesores/as principiantes avanzado, profesores/as con un nivel competente (ambos niveles corresponde con profesores/as con experiencia más notable en el ámbito académico lo que sugiere mayor perfeccionamiento de sus destrezas docentes), profesores/as con una habilidad avanzada y finalmente aquellos/as a los que él denomina expertos/as (ambos niveles reservados sólo a unos/as pocos/as profesores/as cuya experiencia es francamente notable en cuanto a años de experiencia y niveles muy elevados de habilidad y destreza docente).

Berliner destaca la importancia del estudio de las características que diferencian a un/a profesor/a experto/a frente al que no lo es, ya que considera que en función a las mismas puede diseñarse una formación del profesorado adecuada que potencie al máximo las habilidades y destrezas docentes. Afirma que estas características pueden aprenderse y enseñarse pero otras no (Genovard y Gotzens, 1990; Genovard et al., 2010); llegando a establecer un perfil de profesor/a experto/a:

1. Formulan más inferencias que los noveles, no utilizan descripciones para describir lo que sucede sino que utilizan la fórmula de hipótesis

para plantear la solución a situaciones o problemáticas que pueden estar ocurriendo en un momento concreto.

2. Son profesores/as muy cautos/as y analíticos/as a la hora de ofrecer respuestas a una situación planteada y poco frecuente. Esto es así porque su nivel de dominio del ámbito es mayor y necesitan más tiempo para meditar una solución que normalmente también es más compleja.
3. Para conocer a sus alumnos y alumnas, normalmente no requieren la opinión o valoración externa, procedente normalmente de otros/as compañeros/as, sino que se basa en sus propias percepciones para construir un “mapa” de sus alumnos/as.
4. Suelen ser profesionales que no consumen mucho tiempo y energía en estudiar la información que tienen sobre sus alumnos/as sino que muy por el contrario, y en función a lo que se argumenta en el punto anterior, utilizan sus observaciones sobre el lenguaje no verbal (gestos, posturas, expresiones, conductas...) que en el verbal. Por tanto, tienen gran capacidad para discriminar la información valiosa de la que no lo es.
5. Son óptimos modelos a seguir en cuanto a conducta, habilidades y destrezas como docentes.
6. Su procesamiento cognitivo suele ser altamente elaborado, permitiéndoles hacer una exhaustiva discriminación de la información que le rodea y que verdaderamente les interesa.

En esta línea, Genovard et al. (1991) llevaron a cabo el Modelo Cognitivo de Referencia (MCR) en el que se diferencia tres elementos dentro del funcionamiento cognitivo en el docente:

1. Contenidos: materia docente, información disponible sobre los alumnos/as, métodos docentes, etc.

2. Estructuras cognitivas: patrones perceptivos y destrezas instruccionales.
3. Procesos cognitivos: feedback, inferencias, valoraciones y proceso de evaluación.

Según este modelo y la investigación llevada a cabo para su construcción, los/as profesores/as expertos/as presentan y dominio absoluto en los tres elementos: contenidos, estructuras cognitivas y procesos cognitivos; mientras que los/as profesores/as con experiencia obtienen altas puntuaciones en los elementos de contenidos y estructuras cognitivas pero son más bajas en procesos cognitivos. Por tanto, podemos concluir que el continuo que facilita la experiencia hacia el estatus de experto modula enormemente el dominio del funcionamiento cognitivo y las conductas docentes.

Otras propuestas, además de las expuestas, para mejorar la eficacia formativa del docente son las expuestas por Lampert y Clark (1990) a través de la intervención activa de un tutor en el proceso de observación y en esta misma línea está la propuesta formativa de Smith y Sutherland (2003).

Consideramos que los docentes que tienen dentro de su aula uno/a o varios/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales o que a lo largo de su vida profesional se encuentren ante esta situación deben tener muy claro que no tienen que ser docentes con altas capacidades intelectuales, pero su capacidad como docentes junto a una correcta formación que les permita actuar ante la atención a la diversidad, dentro de la cual se encuentran el alumnado con altas capacidades intelectuales, establezca las bases para construir su rol como guía del proceso educativo. Este nuevo rol, que lo coloca en una posición de observación y dejar hacer, le permitirá la analizar, detectar y aplicar las estrategias y adaptaciones necesarias para poder encauzar, guiar, potenciar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo por parte del alumno/a con altas capacidades intelectuales. En definitiva, el profesorado, debe conocer qué son y cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las variables psicológicas, de contenidos y contextuales implicadas en éstos.

Es fundamental establecer que esta visión del docente del alumnado con altas capacidades intelectuales no debería ser una nueva perspectiva con respecto a la concepción del rol docente, puesto que el/la profesor/a guía siempre favorecerá y ha favorecido el desarrollo integral del individuo.

5.2.- NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es evidente que muchas de estas características son innatas y proceden de la propia concepción que cada uno/a pueda tener de la educación y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, o ser un producto de la experiencia; pero inequívocamente muchas de ellas, sólo pueden desarrollarse a partir de una adecuada y correcta formación del profesional de la enseñanza, que necesita conocer para poder transmitir y actuar consecuentemente.

En este sentido, desafortunadamente, no puede decirse que España tenga una trayectoria legislativa, educativa y de investigación muy longeva, ya que data de principios del Siglo XX (*Primer Decreto 7-8-1931*). Quizás, ésto junto al hecho de que es relativamente reciente el hecho de que nuestro país se ha incorporado a la cola de países que muestran una preocupación latente y manifiesta por la atención y educación del/la sobredotado/a bajo un sistema educativo que los contempla como sujetos de Educación Especial y por la formación adicional de los profesionales en activo, como por la formación inicial de los/as mismos/as, tales como Israel, Rusia, Alemania, Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos y China, (Gallagher, 1988) entre otros; pone de relieve el hecho de que con anterioridad a esta incorporación, en España no haya surgido la necesidad de aclamar un programa o plan de estudio de formación diferenciada para preparar a los/as profesores/as de estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Desde este planteamiento de potenciación de una formación inicial diferenciada, para aquellos/as que actualmente se encuentran cursando Grados, como para aquellos/as otros/as profesionales que se encuentran en ejercicio, se suscita la siguiente dicotomía: cómo preparar a los/as profesores/as en ejercicio para que modifiquen y adecuen su práctica educativa a las necesidades especiales que demanda esta población de alumnos/as, y

por otro, qué modificaciones introducir en los planes de estudio de formación inicial del profesorado.

En esta línea se pronuncian Feldhusen y Hansen (1988), estableciendo que se acepta, por lo general, que el éxito de un programa educativo depende, en gran medida, del profesorado. Concretamente, se sabe que los/as profesores/as sin una preparación especial en la formación en sobredotación, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos/as. Por el contrario, los/as profesores/as que tienen formación y experiencias con estudiantes sobredotados/as tienden a ser entusiastas y se muestran interesados/as por trabajar con ellos/as.

Es precisamente en este punto en el que no podemos dejar a un lado la importante labor de formación permanente que realizan los Centros de Formación del Profesorado (CEPs) que se definen, según el Borrador nº 3 del Proyecto de Decreto <Sistema Andaluz de Formación> (Abril de 1997), como:

Centros de profesorado: órganos de la Consejería de Educación y Ciencia, cuyo principal objetivo es establecer y desarrollar las acciones formativas que se consideren más adecuadas para atender las necesidades de formación que se deriven de los procesos de detección de necesidades de formación que el propio Centro del Profesorado realice entre los centros educativos de su ámbito, así como de las líneas prioritarias que se establezcan por la Administración educativa.

Si embargo, es una realidad que desde los centros educativos y sus docentes no existe una demanda de formación dirigida a esta población de alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, lamentablemente no se considera prioritario puesto que subyace en esta afirmación estereotipos que subrayan la no necesidad de apoyo a estos/as alumnos/as convirtiéndolos en un colectivo invisible. Nos consta que en el CEPs de Huelva están tremendamente interesados en nuestro estudio y en el proyecto virtual que proponemos como una herramienta más para hacer llegar al profesorado información y formación sobre las altas capacidades intelectuales.

Tal y como ocurre ante otros muchas cuestiones, así como ante la problemática opuesta a la que nos ocupa, pero ambas dentro de la Educación Especial y atención a la diversidad, la deficiencia; las iniciativas de lucha, protesta y demanda de atención a las necesidades educativas especiales y de apoyo específico y formación del profesorado que debe atender a estos/as niños/as, provenían de los/as más afectados/as, es decir, de los padres y madres, asociaciones, organizaciones privadas y centros especializados; constituyéndose estas entidades como grupos de presión que solicitan apoyos para un colectivo de alumnos/as que hasta ahora no habían sido suficientemente atendidos por el sistema educativo (Climent Giné en Verhaaren, 1991). Aún así el resultado de dicha presión es insuficiente, intermitente, poco estructurado en la práctica diaria ya que se materializa en la obtención de ayudas materiales y técnicas de sus respectivos gobiernos para “cursillos”, seminarios o talleres para profesores/as en ejercicio que carecen de seguimiento y evaluación en la práctica.

La formación del profesorado para alumnos/as sobredotados/as, es aún una tarea pendiente que poco a poco va adquiriendo más connotaciones positivas en el panorama educativo actual, ya que en función a las revisiones realizadas en esta línea de actuación, los resultados apuntan a una clara tendencia, que es la de facilitar recomendaciones como las asumidas por *World Council for Gifted and Talented Children* y expuestas en el encuentro de Viena a propuesta de una mesa de trabajo (Benito, 1990b), dirigidas a las instituciones públicas o privadas, dedicadas a la formación de profesores especializados y que determinan la necesidad de motivar a los/as profesores/as para que conozcan la multiplicidad del potencial del/la sobredotado/a, crear certificados de formación, identificar y crear equipos internacionales que posibiliten el intercambio, estudios a distancia, programas de entrenamiento en diferentes materias e incrementar el uso de nuevas tecnologías.

Otra de las tendencias, es la de la toma de conciencia ante la necesidad de formación inicial y permanente del profesorado y la necesidad de encontrar conexiones entre la comunidad y la escuela y la escuela y la Universidad. La realidad es que tanto la existencia de programas de formación inicial como de

formación permanente en esta materia, son prácticamente inexistentes, siendo la formación permanente más predominante, en diversos países y justificándose tal predominancia por las necesidades laborales que surgen con bastante frecuencia.

En España y tal como señala Izquierdo (1990) el tema de la identificación de los/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales se trata de manera irregular, convirtiéndose en un “laberinto” de intenciones por parte de la administración que se pierde en el papeleo de equipos de orientación saturados, iniciativas particulares, olvidos oficiales, proyectos inconclusos o truncados, experiencias prometedoras, deseos irrealizables, lucha incesante por parte de todos para llegar a un punto de partida en el que la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales se traduzca de una vez a la acción continuada en el tiempo y no en acciones puntuales y aisladas.

Es en la década de 1970 cuando las escuelas y facultades universitarias anglosajonas comienzan a plantear la necesidad de formar a profesores/as especialistas que puedan trabajar en la educación con alumnos/as especiales con sobredotación (Gold, 1979), deseo que se convierte en una realidad patente sólo en Norteamérica.

En España, podemos destacar la investigación llevada a cabo por Caño Sánchez (2001) denominada: *Formación Inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados*. En ella, se toma como muestra un total de 486 aspirantes a profesores (alumnos de magisterio, psicopedagogía y estudiantes del CAP (Curso de Capacitación Pedagógica); las conclusiones ponen de manifiesto la demanda y la necesidad de formación específica inicial en el ámbito de la sobredotación. Son los estudiantes de Psicopedagogía los que parecen tener un mejor conocimiento sobre las características de los/as sobredotados/as; seguido de los/as aspirantes a maestros/as, dentro de los/as cuales destacan aquellos/as que cursan Educación Especial (han cursado una materia específica acerca de la sobredotación intelectual). Finalmente se sitúan los/as alumnos/as del CAP que expresan serias dificultades y mayor necesidad de formación, cuya práctica educativa está dirigida fundamentalmente al nivel de Educación Secundaria.

Desde un plano en el que se abandonan las intenciones y toma de conciencia, permitiéndonos ceñirnos a la realidad, se encuentran países que dentro de Europa, ponen en funcionamiento iniciativas concretas, tomando como base diferentes modelos para la formación. Dichos modelos y programas formativos deben articularse (Grau y Prieto, 1996) en cursos, seminarios y grupos de trabajo desde los que el objetivo fundamental es promover una actitud de comprensión hacia el mundo de la sobredotación intelectual a través de la impartición de formación e información, propiciar estrategias de actuación y promover la utilización de las mismas basadas en la experimentación, colaboración y respeto por los ritmos diferentes ritmos de aprendizaje para conseguir el desarrollo integral del/la alumno/a con altas capacidades intelectuales en particular y del grupo clase en general.

En esta línea, estaríamos hablando de un docente gestor, no sólo de los conocimientos, sino también de emociones que le ayuden a adaptar, guiar y reconducir situaciones dentro del aula y en el contexto educativo. Esta formación del docente facilitará que él mismo gestione el propio currículo educativo y pueda contar con las herramientas instruccionales necesarias para hacerlo en función a las necesidades educativas del/la alumno/a con altas capacidades intelectuales.

Estaríamos ante lo que en Estados Unidos, país en que más se ha trabajado en la formación del profesorado de alumnos/as con altas capacidades intelectuales, *profesionalización del profesorado* estableciendo tres bloques formativos (Prieto at al., 2011):

- Aspectos teóricos, conceptos, principios de identificación, valoración, etc. sobre el discente sobredorado.
- Conocimiento de naturaleza procedimental como habilidades, estrategias o destrezas.
- Actitudes, valores y creencias acerca del/la alumno/a excepcional.

En Portugal, donde se encuentra el *Centro técnico de estudios para la educación de superdotados* (C.E.E.S.) dependiente del Instituto Politécnico do

Porto. El objetivo principal es la sensibilización y formación de profesores antes de terminar su formación inicial. Se llevan a cabo mensualmente seminarios para la formación y reciclaje de profesores/as, organizados por el propio centro.

En España destaca fundamentalmente, como iniciativa privada, el *Centro Psicológico y Educativo Huerta del Rey* como centro especializado en superdotados que en colaboración con diferentes Organismos Públicos y Privados, llevan a cabo la formación de profesores/as en ejercicio.

Es importante citar los Equipos de Orientación Externa (EOE) que pretenden atender las necesidades educativas específicas de esta población junto al resto de alumnado susceptible de atención más o menos específica.

También existen en España diversas asociaciones que presentamos en un cuadro por Comunidades Autónomas y que además de prestar en todos los casos asesoramiento y atención al niño/a con altas capacidades intelectuales, en algunos casos también promueven la formación con formato de jornadas, congresos, etc y no dirigida exclusivamente a profesores sino a la sociedad en general:

- | | |
|-----------|--|
| Andalucía | <ul style="list-style-type: none">- Asociación de superdotados de Andalucía (A.S.A.)- Asociación para el desarrollo y la orientación del sobredotado de Sevilla (A.D.O.S.S.E.)- Asociación de superdotados de Cádiz (A.S.U.C.)- Areté, Asociación onubense para la orientación y el desarrollo de personas con superdotación Intelectual.- Asociación para la atención de las altas capacidades intelectuales en Granada.- Asociación de altas capacidades de Jaén (A.S.JAEN)- Centro A.S.- Federación andaluza de sobredotación intelectual.- Centro andaluz de diferenciación e intervención en superdotados (CADIS) |
|-----------|--|

Asturias	<ul style="list-style-type: none">- Asociación de padres de alumnos de altas capacidades de Asturias (APADAC)- Instituto astur-cantabro para niños superdotados.
Baleares	<ul style="list-style-type: none">- Àrea de diagnòstic y seguiment de la superdotació (ADDIS)- Asociación de superdotados y talentosos de las islas baleares (A.S.T.I.B.)- Asociación balear de superdotados y de altas capacidades (A.B.S.A.C.)- Asociación de altas capacidades y talentos de Ibiza y Formentera.
Canarias	<ul style="list-style-type: none">- Asociación canaria de apoyo a niños con altas capacidades (A.C.A.N.A.C.)- Asociación de padres de ayuda a niños sobredotados (A.S.P.A.N.S.)- Fundación canaria de ayuda a los niños superdotados (F.A.N.S.)
Aragón	<ul style="list-style-type: none">- Asociación aragonesa de psicopedagogía. Área de aa.cc.- Asociación española de niños superdotados (ASENID)- Sin Límites. Asociación aragonesa de altas capacidades.
Cantabria	<ul style="list-style-type: none">- Instituto astur-cantabro para niños superdotados.
Castilla y León	<ul style="list-style-type: none">- Asociación de superdotados españoles (A.N.S.U.E.)- Centro Huerta del Rey- Asociación leonesa de ayuda a niños superdotados (A.L.A.N.S.)

- Castilla la Mancha - Asociación castellano-manchega de apoyo a niños con altas capacidades (A.C.M.A.N.A.C.)
- Cataluña - Asociación de familias de niños superdotados (AFINS)
- Área de diagnòstic y seguiment de la superdotació (ADISS)
- Fundación para la ayuda a niños y jóvenes con altas capacidades (FANJACC)
- Asociación de superdotados y talentosos Cladellas y Pros
- Asociación para el desarrollo de la creatividad y el talento (CREDEYTA)
- MENSA
- Galicia - Asociación de altas capacidades (A.S.A.C.)
- La Rioja - Asociación riojana de niños de altas capacidades.
- Madrid - Asociación española para el estudio de la superdotación y el talento (A.E.S.T.)
- Asociación española de superdotación y altas capacidades (A.E.S.A.C.)
- Asociación de apoyo emocional a superdotados (A.A.E.S.I)
- Sociedad española para el estudio de la superdotación (S.E.E.S.)
- Centro de investigación y diagnóstico en inteligencia y superdotación (C.I.D.I.S.)
- Sociedad madrileña de investigadores para la atención de superdotados (S.M.I.A.S.)
- Fundación Pryconsa – Programas educativos para alumnos con altas capacidades.
- Navarra - Centro para jóvenes con talento (CTY ESPAÑA)
- Asociación navarra de apoyo a superdotados y talentosos.

- C. Valenciana - Asociación castellonense de ayuda al superdotado y talentoso (A.C.A.S.T.)
- Asociación valenciana de apoyo al superdotado y talentoso (A.V.A.S.T.)
- País Vasco - Asociación para el desarrollo integral de menores con altas capacidades (A.D.I.M.A.C.)
- Fanjacc euskadi. Asociación de altas capacidades de Guipuzkoa.

Autores como Feldhusen (1985); Cross y Dobbs (1987); Román, Gallego y Benito (1992) agrupan en tres categorías los conocimientos que deben estar presentes en todo programa de formación dirigido a docentes de niños/as con altas capacidades intelectuales:

1ª CATEGORÍA: CONOCIMIENTOS DE NATURALEZA DECLARATIVA

Son conocimientos referidos al qué, es decir, conceptos, datos, principios, leyes, teorías, etc., que deben estar presentes en todos los programas de formación de educadores especializados y que están referidos a:

- **Concepciones de la Inteligencia:** inteligencia abstracta, inteligencia mecánica, inteligencia social, inteligencia aplicada, inteligencias específicas como la verbal, matemática, etc. Enfoques de la inteligencia; psicométrico, operativo, neuropsicológico, afectivo-dinámico y cognitivo-experimental. La inteligencia superior. Procesos y productos; estrategias de procesamiento de información; tipos de estrategias de aprendizaje: de adquisición, de retención, de recuperación de conocimientos y de apoyos. Conceptos y tipos de sobredotación.
- **Concepciones de la creatividad:** pensamiento divergente vs. Pensamiento convergente. Tipos de creatividad. Indicadores de la creatividad (influencia, originalidad, elaboración, flexibilidad, abstracción, expresividad, perspectivas

inhabituales, humor, riqueza imaginativa, calidad de la imaginación, etc.). Factores familiares, escolares y comunitarios que facilitan y/o entorpecen el desarrollo de la creatividad. Creatividad e inteligencia en el sobredotado/a.

- **Conocimientos específicos:** los programas de formación suelen aconsejar o recomendar la especialización del/la educador/a en un área o materia específica (Mertens, 1983), ya sea Matemáticas (Pedwaydon, 1987), Lenguas Modernas, Ciencias, Política mundial, Lógica (Mulhern y Ward, 1983), Ciencias sociales (Clarke y Green, 1985), entre otras como Artes visuales y dramatización o Tecnología (Haasbrock, 1988).

- **Personalidad:** personalidad del/la niño/a superdotado/a y problemática concomitante. Voluntad, autocontrol, perseverancia. Afán de logro. Desarrollo emocional. Intereses, motivación y autoestima. Motricidad precoz, madurez perceptiva, atención y memoria visual y disincronías en el desarrollo.

- **Socialización y Liderazgo:** relaciones familiares y relaciones sociales, preocupaciones trascendentales, juegos solitarios, el “despiste”, las formas de interacción que facilitan su desarrollo intelectual, social y emocional. El liderazgo y sobredotación, C.I., creatividad y sensibilidad y entrenamiento en dirección de grupos.

2ª CATEGORÍA: CONOCIMIENTOS DE NATURALEZA PROCEDIMENTAL

Se hace referencia específica a cómo llevar a cabo la atención educativa a los/as alumnos/as sobredotados/as. Son conocimientos sobre habilidades, estrategias, destrezas...

Siguiendo a Román, Gallego y Benito (1992):

- **Instrumentos de Identificación:** partiendo de tres cuestiones importantes como son, en primer lugar, *el acceso a los indicadores observables de alta habilidad intelectual o indicadores de la sobredotación encubierta* (Román, 1990); en segundo lugar, *familiarización con los instrumentos de identificación* a través de a) observación, b) entrevistas y c) Instrumentos: cuestionarios,

escalas, inventarios, listados, etc. sobre las características de los/as niños/as superdotados/as; manejo de instrumentos de identificación como los de *Renzulli, Isaacs, Martinson, Verhaaren...* y en tercer lugar, *entrenamiento en estrategias de identificación*: Cuestionarios observacionales para padres y profesores/as, nominaciones de los/as compañeros/as ante situaciones hipotéticas; test y pruebas colectivos; test y pruebas individuales.

- **Estrategias Educativas:** *estrategias de Instrucción: Instrucción individualizada*, su máximo objetivo es que el/la alumno/a, una vez proporcionados los materiales necesarios, pueda trabajar autónomamente. *Instrucción Inductiva*, muy adecuada, ya que provoca un funcionamiento cognitivo de orden superior. *Instrucción multicomponencial*, basada en la teoría triárquica de *Sternberg* o en la teoría de *Bloom*, se establece que las tareas a resolver por el/la superdotado/a deben exigir el funcionamiento de todas las dimensiones cognitivas. *Instrucción creativa*, se establece que los métodos de enseñanza conducentes al desarrollo de la creatividad, por un lado, y al aprovechamiento de su potencial, por otro; deben ser conocidos por los especialistas en sobredotación. *Instrucción metacognitiva*, consistente en entrenar al alumno/a sobredotado/a en la reflexión de sus tareas, sirviéndole de ayuda para el autoconocimiento y automanejo. *Instrucción evaluativa*, el que el/la alumno/a superdotado/a pueda llegar a controlar la evaluación, es una excelente forma de ayudarles a optimizar sus habilidades de pensamiento crítico de formarles en su autoevaluación. El/la profesor/a necesita entrenamiento en estas estrategias de instrucción para poder ser flexible en su aplicación y utilización con cada niño/a o grupo de niños/as sobredotados/as.

- **Estrategias de Orientación:** según los programas de formación consultados por autores como Román, Gallego y Benito (1992); las estrategias de Orientación más utilizadas por dichos programas son: *Asesoramiento escolar*, el educador debe tomar conciencia de que él no tiene por qué ser un profesor que tiene en su poder la capacidad de saberlo todo, debe abandonar el papel de “profesor/a sabio/a” para incorporarse a un nuevo papel, el de orientador de la tarea del/la alumno/a, llevándole a trabajar autónomamente y siendo responsable de su propio aprendizaje. Desde esta nueva posición desechará la ansiedad e inseguridad que le provoca tener como alumno/a a

un/a niño/a con alta capacidad intelectual. Asesoramiento psicológico, es importante que el profesor aprenda, en su período de formación, a orientar al alumno/a con aptitudes superiores en el ámbito de naturaleza cognoscitiva, motivacional, etc. Asesoramiento social, todo programa debe poner a disposición del/la profesor/a técnicas que ayuden a desarrollar en la infancia superdotada habilidades sociales, tales como la capacidad de expresar las necesidades emocionales y sociales, fomentar una valoración del respeto mutuo, reforzar la iniciativa y toma de decisiones consensuadas, utilizar refuerzos intrínsecos, así como la interacción social y el liderazgo, y en definitiva la autonomía personal (Maker, 1976; Alonso, 1991) c). Asesoramiento emocional, el entrenamiento en este tipo de asesoramiento de carácter racional-emotivo basado en técnicas como las de Ellis o estrategias basadas en la Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski, son de máxima importancia ya que ayudan al niño/a superdotado/a a expresar sus pensamientos, sentimientos y actitudes ante las cosas, evitándose la inhibición.

3ª CATEGORÍA: CONOCIMIENTOS ACERCA DE VALORES, CREENCIAS Y ACTITUDES

Dentro de los programas o planes de estudios para la formación del profesorado, es a esta tercera categoría a la que se le presta menos atención y se le dedica menos tiempo. Paradójicamente, es esta la parte más importante en la formación del profesorado, en general, pero sobre todo aquella dirigida a los/as profesores/as de alumnos/as con altas capacidades o talentosos/as, por la repercusión directa que tiene sobre la práctica educativa. Esto justifica que autores como Lindsay (1988) y Roeper (1988) critiquen enérgicamente la ausencia de este tipo de competencias en los programas de enriquecimiento para niños/as. Desde este planteamiento ha de establecerse que todo programa de formación del profesorado de alumnos/as sobredotados/as, debe incluir siempre aspectos tan importantes como son las *Actitudes*, es decir, el/la profesor/a, ya sea en su formación inicial o permanente, debe analizar sus propias actitudes y las de los demás hacia los/as sobredotados/as, así como entrenarse en la utilización de mecanismos psicosociales de prevención y corrección, de persuasión y cambio de actitudes.

Una actitud abierta hacia los demás implica ser consciente de que para evitar equivocarnos debemos aprender de nuestros propios errores analizándolos incluso en grupo (Maker, 1976).

Otro de los aspectos importantísimos son los *Valores*. Si el/la especialista no es consciente de cómo se transmiten los valores, difícilmente podrá ayudar a satisfacer una de las necesidades sentidas por los/as superdotados/as, con lo cual, el/la profesional debe reflexionar, tanto durante la formación inicial como la permanente, sobre las conductas, palabras y actos a través de los cuales las personas manifestamos los valores.

Y finalmente, pero no menor importante, están las *Creencias*. Es de vital importancia que todo profesional que se enfrenta día a día a los alumnos/as, tanto sobredotados/as como no, reflexionen profundamente sobre sus creencias, en muchas ocasiones falsas, estereotipos, etc., que determinan nuestra actuación educativa, llegando incluso a presionar al alumno/a del que esperamos algo que realmente no puede alcanzar o que puede alcanzar y limitamos, a causa de nuestras creencias.

En este sentido, y tal como ocurre en los casos anteriores, cuando hablamos de actitudes y valores, el/la educador/a especializado/a en niños/as sobredotados/as, debería realizar no sólo un proceso de introspección, con referencia a sus propias creencias, sino también debería reflexionar sobre las creencias de la gente hacia estos/as niños/as y los mecanismos de prevención y corrección.

Cabe destacar que la formación del profesorado en este ámbito de intervención, el de los/as niños/as superdotados/as, nunca estará completa, si dicho profesional no adquiere, a través de los programas de formación, los conocimientos sobre las estrategias políticas educativas y de organización escolar, que requiere la atención a esta población de alumnos/as sobredotados/as, y se constituyen como profesionales flexibles y creativos/as en el más amplio sentido del término para poder no sólo satisfacer las necesidades educativas de esta población de alumnos y alumnas sino también

para poder tener una amplitud de mira y perspectiva suficiente para poder detectar, que no diagnosticar, a este tipo de alumnos/as dentro del grupo aula.

Se constituyen también como fuentes de formación, aunque indirecta, las tesis doctorales que versan sobre altas capacidades intelectuales y trabajos de fin de grado, que son llevadas a cabo en las diversas Universidades españolas: Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Islas Baleares, Sevilla, Salamanca, Huelva, etc. y en todo el territorio español; así como grupos de investigación dentro de las diversas universidades, algunos de reconocido prestigio nacional e internacional tales como Universidad de Murcia, Canarias y Madrid entre otros.

Fuera del ámbito europeo, y más concretamente en América tanto del Norte como del Sur, se llevan a cabo procesos de formación que pueden ofrecer soluciones concretas, este es el caso de la Universidad de Ottawa (Canadá), donde de forma simultánea y coordinada, imparte cursos avanzados de enriquecimiento para superdotados/as y cursos dirigidos a la preparación de profesores especializados (Leroux, 1987).

Otro caso es el de la Universidad de las Américas (México) que ha llegado a establecer programas para niños/as superdotados/as de escuelas públicas (Programa Latinoamericano Universitario para niños/as Superdotados/as) y a la vez es un programa para la formación del profesorado.

En Estados Unidos, como ya dijimos anteriormente, no es hasta finales de los ochenta cuando el incremento del interés por la sobredotación se hace patente tras una serie de circunstancias políticas y sociales que se tradujeron en una oleada de programas de licenciatura en educación de superdotados/as. En 1987 unas 134 instituciones en 42 estados y el distrito de Columbia ofrecían dichos programas (Parker y Karnes, 1987). A partir de 1970 las Escuelas de Profesorado y los Departamentos de Psicología de la Educación han ido implantando programas dirigidos a la formación del profesorado para la infancia superdotada (Passow, 1979).

Los estudios realizados por Phelps et. al., (1988) en el Estado de Virginia, informan de los procedimientos de formación y cualificación del profesorado para superdotados en materias técnicas y las implicaciones comunitarias y familiares que tienen. Mertens (1983) de la Escuela de Profesorado de la Universidad de Syracuse, también se preocupa por la alta formación en áreas académicas específicas.

El Estado de Colorado se editó una normativa con todo lo relativo a la formación y selección de profesorado, implicaciones de los padres, comisiones de asesoramiento y las posibilidades de colaboración con las instituciones de educación superior.

En Illinois existen centros regionales creados para preparar educadores de niños/as sobredotados/as. En cada uno de los centros hay documentación y materiales a disposición de padres y educadores, que pueden reunirse para discusiones libres, conferencias o para investigar.

En América del Sur y más concretamente hablamos de Brasil, como uno de los países más preocupados por el tema, el Ministerio de Educación programa periódicamente cursos de postgrado para profesores/as y psicólogos/as, con la función de actualización y especialización, así como talleres para el fomento de la creatividad. Es en la Escuela Técnica Especial, donde se lleva a cabo una triple función: enseñanza de superdotados/as, formación del profesorado e investigación.

Desplazándonos hasta la parte Oriental del planeta, y situándonos en Asia, destacamos el interés por el tema de Israel, cuyo máximo exponente es la existencia del Departamento del Niño Superdotado dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. El sistema educativo, no cuenta con un título de especialista en educación de superdotados pero el citado Departamento, es el encargado de formar y reciclar, aunque de forma asistemática, a los/as profesores/as.

Finalmente, destaca Sudáfrica, donde los diversos trabajos realizados en la década de los 80, ya ponían de manifiesto la preocupación por la

población superdotada. Entre estos trabajos destacan los de Haasbroek (1988) donde se describe el proceso de asesoramiento y la formación de actitudes de padres y profesores; desarrollo curricular y la estructura administrativa, Thembla (1987) enfatiza el entrenamiento de profesores en identificación y educación de niños negros superdotados “encubiertos”, para lo que sugiere un programa de formación de profesorado holístico y comprensivo. Y finalmente Oliver (1988) describe un curso de postgrado de <enseñanza a distancia> para educadores de superdotado ofrecido por la Universidad de Sudáfrica, en el cual se cubrían los siguientes contenidos (módulos): Categorías de superdotados; Identificación; Comunicación, asesoramiento y orientación y Estrategias de Instrucción. Incluía dos sesiones prácticas intensivas en talleres de fin de semana.

Como hemos podido observar, la formación del profesorado se caracteriza por estar dirigida fundamentalmente al profesorado en ejercicio, por tanto, es una formación permanente. Sin embargo, esto pone de relieve el vacío existente en cuanto a la formación inicial, parte que debería constituirse como complementaria de la anterior. Esta complementariedad radica en que la formación inicial, como su nombre indica, sería la base emergente del conocimiento en este campo y continuaría progresivamente hasta dirigir la propia práctica, transformándose en formación permanente del profesorado en activo. De esta forma, en la formación debería distinguirse dos momentos: formación inicial y formación permanente, durante el ejercicio profesional.

La formación inicial, normalmente se enmarca dentro de un sistema más amplio, que es el de la formación de educadores de niños/as con necesidades educativas especiales. Partiendo de esta base, diremos que esta formación se desarrolla a partir de planes de estudio en los que se incluyen asignaturas de carácter obligatorio u optativo, o simplemente se dedica un tema a la sobredotación dentro de otras asignaturas no tan específicas. Esto ocurre tanto en Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía, en la cual, se incluyen capítulos específicos dentro de diversas asignaturas. Es obvio que la especialización no es muy elevada. Esta especialización no es ajena a los nuevos cambios económicos y estructurales que rigen nuestro sistema educativo actual y por supuesto el universitario en el que se difuminan carreras para dar paso a

grados dentro de los cuales se dedican pocos créditos a la atención a la diversidad y por supuesto a la sobredotación intelectual o altas capacidades intelectuales.

Un modelo destacable en nuestro país y que ha servido como guía en experiencias más actuales, es el que se implementó en la Universidad de Valladolid en la década de los ´90, ofreciendo una respuesta a la realidad de la sobredotación. Desde esta Universidad y guiados por el principio general de *conocer para ayudar* se cubrían tres etapas en la formación inicial: información, modelado y práctica. Este proceso de formación inicial se hace práctico en la Escuela de Magisterio y en el Centro Psicológico y Educativo Huerta del Rey (centro especializado en niños/as sobredotados/as).

La formación de educadores/as especializados/as se ubicaba dentro de la especialidad de los grados dedicada a preparar maestros para la educación de niños/as con necesidades educativas especiales en general, distribuidos en las diferentes menciones donde se informa, se modelan, practican y retroalimentan comportamientos que progresivamente el/la maestro/a especialista debe ir incorporando a los programas de educación de niños/as superdotados/as, tales como ser flexibles, transmitir aceptación y confianza, compartir ideas, etc, pero sigue siendo muy escasa la atención a las necesidades del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

En la siguiente fase, la de **Modelado**, se trata de apoyar la información vertida en la fase anterior, con vídeos y otras formas de prácticas simuladas. Aquí se desarrollan tareas prácticas en equipos siguiendo el modelo diseñado por Román (1990) consistente en la elaboración de una serie de instrumentos: escala observacional para identificación de niños superdotados (3-6 años), versión para profesores y versión para los padres. Listado de preguntas y tareas experimentales a fin de identificar superdotados/as encubierto (3-6 años), para ser aplicados a niños/as y a padres. Materiales-problema para evaluación de procesos cognitivos para niños/as superdotados/as (Puzzles, Rompecabezas, Torre de Hanoi, Tareas de Sternberg, etc.), inventario de identificación de niños/as con habilidades superiores en un área específica.

Y finalmente se llega a la fase final del proceso de formación inicial, **Prácticas integradoras**, en la que se pretende la integración de los conocimientos declarativos, procedimentales y acerca de los valores en contacto directo con niños/as sobredotados/as durante las prácticas reales o presenciales. En esta fase, se pretende enseñar al maestro/a *cómo se hace*, poniendo a su disposición diversos procedimientos, *ver cómo se hace*, a través de vídeos, prácticas simuladas en clase y de la observación en el aula de niños/as superdotados/as, y enseñarle ha *hacerlo él/ella mismo/a*, a través de las prácticas reales. Como decíamos con anterioridad, este planteamiento queda desdibujado la nueva estructuración universitaria en su adaptación y reconversión de titulaciones a grados establecidos por Bolonia.

5.3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA NACIONAL E INTERNACIONAL

Esta realidad, aplicable a España, contrasta con la de Estados Unidos, donde en los años 1986 y 1987, un total de 134 centros universitarios, pertenecientes a 42 estados, impartían programas de formación de educadores/as de superdotados/as con el nivel de licenciatura (Parker y Kaner, 1987). Una experiencia importante e innovadora fue llevada a cabo en Madison (norte de Florida) consistente en el establecimiento de una colaboración entre la universidad y las escuelas públicas, dando como resultado una forma original de formación inicial de los especialistas, ya que los estudiantes de profesorado se organizaban en grupos de apoyo para padres y profesores/as con niños/as superdotados/as, cada estudiante se especializa en un área-problema de esta población infantil, formando equipos de expertos que atienden las necesidades al respecto de familias y escuelas rurales (Schwartz, 1988).

En lo que se refiere a la formación del profesorado en ejercicio profesional cabe destacar que ésta es mucho más prolífera debido fundamentalmente a la inexistencia de formación inicial y también por la presión que ejercen los padres de los alumnos/as sobredotados/as y con altas capacidades, que exigen un trato educativo adecuado para sus hijos/as. La

formación en ejercicio surge tanto por iniciativa pública como por iniciativa privada. En España, desde la iniciativa pública se pronuncian, fundamentalmente, las Escuelas de Magisterio y los Departamentos de Educación, Pedagogía o Psicología, organizando periódicamente Programas de Especialistas, de Máster o de Doctorado dirigido a la especialización de profesionales o investigadores/as interesados/as en las necesidades educativas especiales, dentro de las cuales, suelen incluirse, aunque no siempre, algunos módulos para abordar la problemática del sobredotado/a. Dentro de las Universidades andaluzas, prácticamente todas dedican un espacio al estudio de las Altas Capacidades Intelectuales ya sea a través de los diversos grupos de investigación o a partir de módulos de atención a la diversidad dentro de Programas de Doctorado o Másters; ejemplos concretos podemos citar la Universidad de Huelva, desde la que los Departamentos de Educación a través del Máster en Educación Especial donde se incluye un módulo de atención a la diversidad y dentro del él la atención a los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales y grupos de investigación; también el Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación a través de un Grupo de Investigación. Otro ejemplo es el de la Universidad de Valencia, donde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en su Programa de Máster sobre individualización educativa para niños/as con necesidades educativas especiales, incluye un módulo dedicado a la Intervención cognitiva y no-cognitiva en sobredotados/as.

Desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, se imparte un Programa de Doctorado en Psicología de la Educación, dentro del cual se ubica un curso sobre líneas de investigación en superdotación. Igualmente, citaremos la Universidad de Castilla la Mancha y Albacete que lleva a cabo un Máster específico: "Formación del Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades" que imparten bajo convenio con la Fundación THALES. Destacable igualmente es la actuación que se está realizando desde la Comunidad de Madrid que junto a la Universidad de Alcalá de Henares, Fundación Pryconsa y CEIM (Asociación de Estudios e Investigación sobre Mujeres) lleva a cabo el Proyecto de Atención al Alumnado con Altas Capacidades que atiende a un total de 6000 alumnos/as y 280 profesores/as

de dicha Comunidad, siendo su actuación reconocida por la Unión Europea⁸. Así como las Universidades de Navarra, Valencia y La Laguna, en Canarias, que mantienen un papel muy activo en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Importante también, es señalar las diversas jornadas formativas docentes que se llevan a cabo, como la organizada por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades: “X Jornadas de Altas Capacidades” en la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia, en las que más de 500 docentes de la Región reciben formación sobre técnicas de trabajo con alumnos/as con un especial talento. Otras experiencias, que tienen lugar fuera de nuestras fronteras, son las de Ohio y Virginia, donde organizan todos los veranos cursos de enriquecimiento para niños/as sobredotados/as y simultáneamente un postgrado para profesores/as regulares de primaria. En Furman University (Carolina del Sur) con alumnos/as de secundaria con talento en artes visuales, teatro, música y la danza, se llevan a cabo una experiencia similar, en la que los/as profesores/as especialistas en estas áreas, llevan a cabo la formación permanente.

Otras Universidades que llevan a cabo este proceso de formación permanente del profesorado, como entidades públicas, serían La Escuela de Profesorado de la Western Kentucky con un plan original de formación de profesores en ejercicio, y la Universidad de Alabama focalizada tanto en la formación y adquisición de habilidades de pensamiento creativo y crítico de profesores en ejercicio como en la de especialistas en educación de sobredotados/as. Pero es la iniciativa privada, la pionera en la atención a los/as niños/as sobredotados/as o con altas capacidades, ante el vacío y retraso de las políticas educativas para que afrontaran dicha problemática. Por ello las respuestas comienzan a surgir desde los centros especializados y asociaciones privadas, tanto en el ámbito nacional como internacional, una enumeración de instituciones, asociaciones estadounidenses y centros especializados dedicados que desde la década de los '90 están dedicados a la formación de profesores/as en ejercicio, así como a la investigación, a la diseminación de conocimientos sobre la sobredotación y al trabajo directo con alumnos/as superdotados/as y con talento, puede ser la siguiente:

⁸ Comité Económico y Social de la Unión Europea - 16 de enero de 2013.

- Potencial Development, Tasmania (Australia).
- Pädagogisches Institut, Salzburg (Austria).
- Center for Gifted Education, Calgary (Canadá).
- Gifted Children's Information Centre, Solihull (Gran Bretaña).
- Institute for the Gifted and Talented, Texas (EE.UU).
- National S. Leadership Training Institute, Northridge (EE.UU).
- Gifted Child Development Center, Colorado (EE.UU).
- Centro Psicológico y Educativo Huerta del Rey, Valladolid (España).

Algunas asociaciones Internacionales:

- **Mensa:** Asociación Mundial para Superdotados. Club social de adultos que organizan actividades para superdotados y talentos con el fin de estimular y fortalecer sus potencialidades. Agrupa a personalidades de inteligencia excepcional de todo el mundo (París).
- **World Council for Gifted and Talented Children:** Promueve el conocimiento de los alumnos superdotados a través del intercambio de experiencias e investigaciones. Agrupa a profesionales y académicos. Beaumont, Texas.
- **Eurotalent:** Comité europeo para la educación de niños y adolescentes precoces, superdotados y con talento (Nimes).
- **European Council for High Abilities (E.C.H.A.):** Dedicado a la investigación y formación de educadores (Londres).
- **National Association for Gifted Children:** Promueve actividades docentes e investigadora para padres, profesores y niños superdotados (Nueva York). Su normativa sobre formación de profesorado orienta la mayoría de los trabajos al respecto en Montreal.
- **Asociation National pour les Enfants Intellectuelment Precoces:** Formada por profesores y padres de niños superdotados (Nice).
- **Otras organizaciones:** Association des Loisirs et Reencontres pour enfants et Adolescents Precoces (Nimes); Sociedad Alemana para el Desarrollo del superdotado (Köln); Associação Portuguesa Capacidades Superiores (Oporto); Asociación Británica N.A.G.A., compuesta por profesores, psicólogos, padres y trabajadores sociales.

Asociaciones Españolas, entre las más conocidas destacamos:

- **Avast:** Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talento.
- **Credeyta:** Asociación para el Desarrollo de la creatividad y el Talento.
- **Ansue:** Asociación de Superdotados de España.

Pero como se ha argumentado con anterioridad, provenga de donde provenga la formación del profesorado, es decir, sea ésta pública o privada, inicial o permanente, es fundamental que el contenido y conocimientos que constituyen el programa sean los adecuados y forme con detenimiento sobre diversos aspectos fundamentales para una atención que no se caracterice por la puntualidad de la acción sino por la permanencia, continuidad y seguimiento de tales intervenciones.

Queda patente la necesidad de llevar a cabo el desarrollo de un instrumento de formación dirigido fundamentalmente al profesorado del alumnado con altas capacidades intelectuales siendo esta formación la “piedra angular” que puede llegar a dinamizar y activar procesos de sinergia entre los diferentes colectivos implicados en la educación de este alumnado y que desemboquen en una atención educativa integradora que satisfaga las necesidades educativas, afectivas, conductuales y emocionales favoreciéndose así un desarrollo integral y holístico del individuo. En este desarrollamos nuestro proyecto Web_App.

6.- MODELOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La atención educativa dirigida a los/as alumnos/as con Altas Capacidades Intelectuales, como alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, debe estar ubicada en el propio centro educativo, debiendo éste responder a las exigencias educativas y sociales que este tipo de alumnos/as demandan.

Si esto es así, el centro debe disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a la atención educativa personalizada que ha de ofrecer a la diversidad de alumnado.

En un sistema educativo, como es el español, donde existe un período de escolarización obligatoria, éste, debe asumir sin ningún tipo de reservas el principio y la norma primordial que rige todo proceso educativo: *“la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista”* (Casanova, 1998, pp: 54). Tomando como punto de partida este principio, se pone de manifiesto la flexibilidad de la que debe gozar un sistema educativo capaz de garantizar que la enseñanza se ajuste a las características y capacidades de todos/as y cada uno/a de los/as alumnos/as, y nunca a la inversa.

Debemos tener presente que la escuela, siempre es el reflejo del modelo social en el que se encuentra inmersa, por tanto, si pretendemos una sociedad en la que todos tengan cabida, la escuela debe actuar como espejo de estos planteamientos, es decir, debemos construir una escuela en la que la educación sea integradora, abierta a la diversidad y flexible ante la misma. Es así como se establece una relación de retroalimentación entre escuela y sociedad, en la que una parte del binomio, la escuela, debe tomar como base la sociedad, que constituye la otra parte del binomio, y a su vez modificarla.

De acuerdo con Casanova (1998) cuando establece que debemos estructurar el sistema educativo, si queremos dar respuesta a la población escolar, para ello especifica que la autonomía del centro escolar parece un elemento imprescindible para que éste adapte las normas generales a las situaciones particulares que se presentan en el día a día de la práctica educativa y plantea que los tipos de autonomía necesarios en un centro escolar, para cumplir con su compromiso de atención a diversidad, serían la autonomía de gobierno, autonomía organizativa y autonomía curricular.

6.1.- ESTRUCTURA CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Para poder comprender mejor el planteamiento de atención a la diversidad entendida en el más amplio sentido de la palabra y abarcando diferencias de: capacidad intelectual, rendimiento académico, diferencias en los intereses y en el ritmo de aprendizaje, diferencias socio-culturales, lingüísticas y diferencias de género y por tanto incluimos dentro de la misma la atención a aquellos/as alumnos/as: con *necesidades educativas especiales* (dificultades de aprendizaje, retraso mental, discapacidades auditivas, visuales, motóricas, trastornos emocionales o de comportamiento) y *necesidades específicas de apoyo educativo* (los/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales). Consideramos necesario realizar esta última puntualización ya que desde las administraciones educativas queda recogido de forma muy difusa, tal y como veremos a continuación, la atención a las altas capacidades intelectuales que se acentúa aún más con la diferenciación terminológica o categoría en la que se ubica: *niños/as con necesidades específicas de apoyo educativo*.

En los acuerdos llevados a cabo entre el Ministerio de Educación y Cultura y la UNESCO ⁹ se establecieron las bases del Marco de Acción sobre

⁹ Declaración de Madrid (20 al 23 de marzo de 2002). Madrid.
Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales (7 al 10 de junio de 1994). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.

las Necesidades Educativas y en el que no sólo se habla del principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en la enseñanza en centros integrados sino que también se establece que: *“Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes”, “las escuelas “deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados”* (UNESCO, 1994, pp. 6). El documento destaca que *“cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”* (UNESCO, 1994, pp. 8) afirmaciones en las que podemos incluir a los/as niños/as sobredotados y además siendo una atención individualizada y en centros ordinarios. Esto es un gran avance porque no sólo hablamos del término de individualización sino de también de integración aplicados, ambos, a esta población de alumnos/as.

Esta propuesta de integración en escuelas ordinarias y un sistema educativo que atienda las características individuales de cada alumno/a, sin ningún tipo de discriminación, se completará con las acciones nacionales y regionales de cada país para alcanzar una educación para todos, como se propone en el primer capítulo de este mismo Marco de Acción (UNESCO, 1994, p.: 14).

El mismo Consejo de Europa hizo pública la *Recomendación 1248 sobre la Educación de los Alumnos Superdotados*¹⁰ en su punto 3 (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1994), establece que: *“los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos, y se estarían malgastando recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas”*.

¹⁰ Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa (1994). *Recommandation 1248 on education for gifted children*. Disponible en: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>

En España la concreción del Marco de Acción se especifica en nuestra ley educativa actual, la Ley Orgánica para la Mejora y Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 y como desde ella se plantea la atención a la diversidad. Para poder realizar este breve análisis tenemos que hacer referencia a la ley inmediatamente anterior, Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 en materia de atención a la diversidad por constituirse como referente para el desarrollo de la actual ley educativa.

En materia de atención a la diversidad, La LOE ha sido una ley que ha querido atender a la diversidad desde un enfoque educativo flexible, intentando dar respuesta al alumnado a través de distintos itinerarios educativos (Programas de Compensatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular) y de otras estrategias metodológicas como las adaptaciones curriculares individuales y adaptaciones significativas (ACI/ACIS), programas de refuerzo o desdobles, etc. Programas de Cualificación Profesional Inicial y Los Programas de Compensación Educativa muchas de estas acciones heredadas de la ley anterior (LOCE, 2002). Este testigo de flexibilidad es recogido por la LOMCE que hace mención por primera vez a la atención a la diversidad cuando expresa: “(...) *todo alumnado como el objeto de una atención en la búsqueda de su propio talento que la ley articulará los mecanismos necesarios para la permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías (...)*” igualmente expresa que la calidad de la educación es necesaria para conseguir la igualdad de oportunidades, subrayando que el sistema educativo sea integrador, inclusivo y exigente.

Es precisamente en este marco integrador e inclusivo en el que La LOMCE dedica su art. 14: *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* dentro del cual se incluye la atención a las altas capacidades intelectuales.

1. *Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades*

intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones de accesibilidad y recursos de apoyo que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales y adaptarán los instrumentos, y en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación de este alumnado. Las Administraciones educativas, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones significativas de los elementos del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precise. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación continua y la promoción tomarán como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones. Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en la etapa, prevista en el artículo 20.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, la

escolarización de este alumnado en la etapa de Educación Primaria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca su integración socioeducativa.

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

5. La escolarización del alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo a los que se refiere el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al curso correspondiente a su edad.

En definitiva, y siguiendo a Carmen Sanz Chacón en su Informe Nacional sobre la educación de los superdotados (2017), la legislación española recoge en las Leyes de Educación la necesidad de que los alumnos superdotados intelectualmente (2002), alumnos con altas capacidades intelectuales (2006 y sucesivas) reciban atención educativa específica por parte de las

Administraciones Educativas. *“Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades” (LOMCE 8/2013 art. 72)*, sin embargo, a pesar de que las sucesivas leyes de educación insisten en la necesidad de identificar a los alumnos superdotados y de altas capacidades para poder darles la educación más adaptada a sus necesidades, la realidad en España es bien distinta.

Según las estadísticas del Ministerio de Educación Cultura y Deporte a finales del curso 2014/2015, y recogido en el mismo informe de Chacón (2017), solo tenemos identificados 19.187 alumnos de altas capacidades, de los 8.101.473 alumnos en total escolarizados en nuestro país, lo que representa un porcentaje de apenas el 0,24 % del total. Esto supone que 142.842 estudiantes superdotados están escolarizados en nuestro país y no están recibiendo educación específica, con lo que, muy posiblemente, un 50% de estos alumnos estarían engrosando las cifras de fracaso escolar según los estudios del propio Ministerio.

Como contrapartida el Informe PISA 2015 nos dice que en España solo hay un 7% de alumnos en los niveles de excelencia en Matemáticas, 3 puntos porcentuales menos que el promedio OCDE y 3 menos que el promedio UE. Este porcentaje de alumnos excelentes se mantiene estable desde el año 2003, también el el porcentaje de alumnos rezagados no muestra grandes mejorías con un 22% frente al 23% en materias como Matemáticas. (Fuente PISA 2015 Informe Español).

Por otra parte, España se ha vuelto a situar a la cabeza de Europa en abandono escolar temprano, el que hace referencia a los jóvenes de 18 a 24 años que dejaron sus estudios tras completar la educación obligatoria o antes de graduarse. Un 23,5% de los jóvenes españoles abandona la enseñanza prematuramente, el doble de la media comunitaria, situada en el 11,9%, (Fuente Eurostat)

Concretando en nuestra Comunidad Autónoma, Andalucía, y según las Estadísticas del Ministerio de Educación, los alumnos matriculados en

Enseñanzas de Régimen General en el curso 2013-2014 fueron 1.611.835, de los cuales 5.860 se consideran de Altas Capacidades Intelectuales. Este dato representa el 0,36% del total de alumnos matriculados, frente a un objetivo del 2% de alumnos superdotados con Cociente Intelectual a partir de 130. Con estos datos y solamente en el ámbito de los superdotados faltarían por identificar 26.377 alumnos con necesidades educativas especiales por sus altas capacidades intelectuales.

Esta es una situación que podría solventarse si dentro del propio Proyecto Educativo, donde se definen los objetivos para la mejora del rendimiento escolar y las actuaciones para la mejora del rendimiento educativo, formación del profesorado, líneas generales de actuación pedagógica, coordinación y concreción de los contenidos curriculares, criterios y procedimiento de evaluación y promoción, líneas de actuación y de atención a la diversidad, organización de actividades de refuerzo y recuperación, agrupamientos, adaptaciones curriculares y finalmente el plan de Orientación y Acción Tutorial; se planificara adecuadamente la atención a las altas capacidades intelectuales. Este Proyecto constituye el marco general de actuación por tanto dentro de él, y como primer estamento en el que se refleja la aplicabilidad de la legislación educativa en contacto con la realidad, tiene que empezar a definirse y contemplarse la atención a las altas capacidades intelectuales a través del Plan de Atención a la Diversidad (PAD)¹¹ que en Andalucía se define así:

- Definición: Se entiende que un alumno presenta altas capacidades intelectuales cuando dispone de un nivel elevado de capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales, unido a una alta creatividad, a un rendimiento excepcional en la mayoría de las áreas y asociado a un desarrollo personal y social equilibrado.

- Detección: A través del siguiente protocolo: 1) Análisis del informe de tránsito del curso pasado. 2) Cumplimentación del Cuestionario de Detección del

¹¹ CEJA (2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales por el tutor y la familia y entrega al orientador/a para su análisis. 3) Identificación del alumnado con indicios de altas capacidades intelectuales y aplicación de pruebas de screening. 4) Realización de la Evaluación Psicopedagógica al alumnado seleccionado.

- Escolarización y Flexibilización de la Duración de la Escolaridad Obligatoria: La escolarización del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales se realizará siempre en el centro ordinario que le corresponda por zona, y la atención educativa que necesite se llevará a cabo en el aula ordinaria y dentro del horario lectivo. El procedimiento para solicitar la flexibilización del período de escolarización obligatoria consistirá en elevar una solicitud a través del Servicio de Inspección Educativa, a la correspondiente Delegación Provincial de Educación. Esta solicitud incluirá la siguiente documentación: - Informe de evaluación psicopedagógica. - Informe del Equipo Educativo en el que quede reflejado la superación, por parte del alumno o alumna, de los objetivos y contenidos del curso que se pretende adelantar. - Audiencia a los padres o tutores legales manifestando su consentimiento.

- Adaptaciones Curriculares: Las adaptaciones curriculares para alumnado con altas capacidades intelectuales pueden ser: 1.- De enriquecimiento: supone una ampliación horizontal del currículum, sin avanzar objetivos y contenidos de cursos superiores. 2.- De ampliación: supone la inclusión de objetivos y contenidos de niveles educativos superiores.

- Grupos Flexibles: Se plantea la posibilidad de atender al alumno/a mediante agrupamientos flexibles, apoyo en su grupo ordinario mediante un segundo docente o mediante un modelo de horario semanal flexible, que le permita cursar enseñanzas en un curso superior o participar en actividades de enriquecimiento.

- Actividades complementarias, como: - Mentorías universitarias - Puesta en funcionamiento del Programa de Profundización de Conocimientos "Profundiza", con el fin de iniciar a este alumnado en la investigación y el conocimiento científico e incentivar su autonomía e iniciativa personal.

- *Recursos humanos:* - *Orientador del centro y orientador especialista en Altas Capacidades Intelectuales (Secundaria).* - *Profesorado del centro y Profesorado especializado en Altas Capacidades Intelectuales (pueden estar en ambas etapas) – Equipos de Orientación Educativa (primaria)*

La atención a las altas capacidades debe estar recogida de forma organizada en todos los niveles de concreción y curriculares del alumnado destacando especialmente las Programaciones de Aula definidas como el conjunto de unidades didácticas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Exige dos pasos:

- a. Planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje.
- b. Planificar y temporalizar las actividades y evaluación.

El equipo directivo junto al profesorado del centro han de ajustar los objetivos a los fines que pretenden como institución y a su alumnado, secuenciándolos ciclo a ciclo o curso a curso; del mismo modo, adaptarán y secuenciarán los contenidos y los criterios de evaluación.

Como acabamos de referir las Programaciones de Aula juegan un papel fundamental en la atención a la diversidad ya que son susceptibles de adaptaciones:

Tabla nº 5: Adaptaciones en la programación de aula

Adaptaciones en la programación de aula
Objetivos y contenidos
<ul style="list-style-type: none">- Adecuar los objetivos y contenidos a la diversidad del alumnado, haciéndolos inclusivos más que excluyentes.- Introducir objetivos y contenidos específicos para aquellos alumnos que lo requieran. Se trata, en cierta medida, de hacer el currículo a la carta.- Dar prioridad a los objetivos y contenidos en función de sus necesidades educativas especiales.- Modificar la secuencia de objetivos y contenidos para adaptarse a las necesidades educativas especiales.- Eliminar objetivos y contenidos no adecuados según su nivel de competencia.

Actividades de enseñanza-aprendizaje
<ul style="list-style-type: none">- Diseñar actividades que tengan diferentes grados de realización y ejecución.- Diseñar actividades diferentes para trabajar un mismo contenido.- Planificar actividades de gran grupo, pequeño e individual.- Planificar actividades de libre ejecución por parte del alumnado según intereses.- Planificar actividades que tengan aplicación en la vida cotidiana.
Metodología
<ul style="list-style-type: none">- Priorizar métodos que favorezcan la expresión directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.- Adecuar el lenguaje según el nivel de comprensión.- Seleccionar técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia y reflexión.- Introducir técnicas de grupo cooperativo y enseñanza tutorizada.
Evaluación
<ul style="list-style-type: none">- Realizar una evolución inicial, para conocer el nivel de competencia del alumnado.- Introducir en la práctica educativa la evaluación del contexto aula para así conocerlo.- Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos (cuestionarios, entrevistas, observación sistemáticas..), que nos den diferentes enfoques.- Evaluar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje para dar una visión más completa de la realidad.- Introducir en la práctica educativa la autoevaluación y evaluación entre iguales.

Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI), que constituyen el nivel máximo de concreción curricular. Son cuantos cambios se produzcan en el currículo con el fin de atender a las diferencias individuales de nuestros/as alumnos/as. El equipo o el/la profesor/a, al establecer cada adaptación, deberá determinar con antelación tanto la estrategia a seguir como las características del alumno/a que puedan ayudar o entorpecer la estrategia: en qué agrupamientos trabaja mejor, qué tiempo permanece concentrado, a qué refuerzos es receptivo, qué autoconcepto y nivel de autoestima, etc.

Dentro de las adaptaciones curriculares vamos a diferenciar dos modelos de respuesta en función de las situaciones de distinta naturaleza:

1.- Adaptaciones Curriculares no significativas: sobre la programación didáctica general. No afectan a los aspectos prescriptivos del currículo. Están referidas

a los siguientes aspectos: agrupamientos, contenidos, actividades, metodología, materiales utilizados y procedimientos e instrumentos de evaluación.

2.- Adaptaciones Curriculares significativas: se trata de adaptaciones para alumnos/as con necesidades educativas especiales. Los casos en los cuales existan serias dificultades para que un/a alumno/a alcance los objetivos correspondientes a su nivel en varias áreas, implicarán también una consideración especial y deberán conducir al diseño de currículo individual. Está referida a la eliminación de una parte de los contenidos esenciales y objetivos generales de las áreas curriculares con la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

3.- Adaptaciones Curriculares como medida de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales: Las adaptaciones llevadas a cabo con el objetivo de atender las demandas educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales se basan principalmente en el enriquecimiento, que desarrollaremos más adelante, y se desarrollan principalmente dentro del aula regular.

Para el Ministerio de Educación y Cultura, las adaptaciones curriculares suponen la actuación más adecuada para los/as niños/as superdotados/as en la escuela. Esta alternativa consiste en diseñar programas educativos individualizados aplicables dentro del horario común, en ellas se intenta plasmar una mayor amplitud, complejidad y profundidad en el tratamiento de los contenidos y temas. Las adaptaciones curriculares, posibilitan que sea el/la propio/a alumno/a el que controla y marca su ritmo de aprendizaje, con lo cual su nivel de autoconfianza y autoestima aumentan considerablemente. Se trata, en definitiva, de personalizar la enseñanza adaptando el programa a las características de cada alumno o alumna. Con esta medida el alumno/a permanece ubicado en el aula ordinaria, desarrollando un currículo adaptado a sus necesidades educativas, a la vez que comparte aula, juegos, actividades y/o experiencias educativas con su grupo de iguales.

Según el Ministerio de Educación Cultura en nuestra Comunidad Autónoma y a través de las orientaciones explicitadas en el *Manual de atención*

al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, existen diversas alternativas para enriquecer el currículum - ampliación curricular, programas extracurriculares, enriquecimiento instrumental, etc. - pero la forma más común de hacerlo en el centro educativo es a través de una adaptación curricular individualizada, que podrá ser de enriquecimiento y/o de ampliación y que desarrollaremos más adelante.

Tabla nº 6: Síntesis de la estructura y desarrollo de la Adaptación Curricular Individualizada

PRINCIPIOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ♦Respeto y fidelidad al currículum al ampliarlo y profundizarlo. Desde este contexto ordinario se atiende a los/as superdotados/as. ♦Conocimiento integral del alumno/a superdotado/a. ♦Intervención adecuada del/la profesor/a, responsable último de la adaptación.
NIVELES DE CONCRECIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ♦Proyecto Curricular de Centro estructurado por el profesorado. ♦Programación de Aula: atención concreta al grupo de alumnos. ♦Intervención del profesor aplicando la adaptación individual.
CLAVES DEL PROCESO ADAPTATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ♦La implicación y el enriquecimiento curricular afecta principalmente a los contenidos: tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. ♦Las modificaciones curriculares se dirigen al grupo o clase y a la clase y a la vez a los alumnos superdotados. ♦Las posibilidades de adaptación de los diversos elementos del currículum son múltiples y deben elegirse las más adecuadas.
FRENTES DE ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS	<p>1.- Desarrollo profundo y amplio de los contenidos del currículum:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦Los contenidos procedimentales van a ser la ayuda esencial para la respuesta educativa a la mayoría de las necesidades de los alumnos incluidas las excepcionales. ♦Los contenidos conceptuales estimularán al estudio profundo de temas muy representativos del currículum. ♦En el caso de adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos/a superdotados/as, es necesario tratar de enriquecer los contenidos tanto de una forma vertical como horizontal.(*).

	<p>2.- Integración en el currículo de técnicas y actividades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none">♦Técnicas para buscar y tratar la información e investigación.♦Técnicas y actividades para desarrollar el pensamiento divergente y creativo.♦Actividades para el desarrollo socio-afectivo, las habilidades sociales.♦Programas específicos de entrenamiento cognitivo. <p>3.- Ampliación de nuevos contenidos dentro del campo de intereses del alumno/a:</p> <ul style="list-style-type: none">♦Intento de integrar en la programación ordinaria contenidos de especial interés para algunos alumnos/as con las debidas modificaciones. <p>4.- Adaptaciones al estilo de enseñanza-aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">♦Coordinación metodológica entre los/as profesores/as.♦Participación activa y motivación de los/as alumnos/as en el aula.♦Diferentes grados de dificultad y realización de los contenidos.♦Libre elección de ciertas actividades.♦Otras diversas adaptaciones.
--	--

Fuente: Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. López Andrada. (2000, p. 103). () Modificación: Rodríguez Martín, L.*

Destacamos dentro de nuestro Sistema Educativo, por la importancia que tienen en la atención a la diversidad, varios elementos del currículo, como son:

Objetivos y Contenidos: la adecuación y secuenciación de los objetivos generales de etapa y de las áreas favorece la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que son las metas del nivel educativo en que se trabaja. Por tanto si éste es un marco flexible, ubicado en un centro en el que se le permite modificarlos, se favorecerá el desarrollo individual de cada alumno/a hasta donde sea preciso en función de sus características personales, en este caso referidas a la sobredotación o el talento, pudiéndose ampliar o enriquecer lo que se considere más oportuno, prestándose así la atención educativa más conveniente.

Otro elemento fundamental y que igualmente debe ser flexible y estar abierto al cambio, son las *Estrategias Metodológica*: El centro debe contemplar todas las opciones disponibles, ya que no existe ningún modelo metodológico obligatorio, aunque todas ellas deben estar bajo el auspicio de la coherencia y en función a ello se marcan pautas que guíen prácticas educativas acertadas.

A pesar de que en la actualidad la participación del/la alumno/a en el aula ha incrementado noblemente, como testigo de un posible cambio metodológico, es necesario que el cambio se dé definitivamente; un cambio que posibilite una metodología variada en la que se combine adecuadamente la exposición del/la profesor/a con la actividad individual del alumno/a y con la actividad en equipo. Este cambio metodológico que debe ser asumido por todos los profesionales de la enseñanza como un verdadero reto, es la forma de posibilitar la práctica de modificaciones curriculares, que permitan trabajar a los/as alumnos/as a distinto ritmo y respetando los diferentes estilos de aprendizaje.

El no asumir esta responsabilidad conlleva el justificar una práctica educativa tradicional, aún presente en las aulas, donde los/as alumnos/as con diferentes capacidades, ya sean éstas consideradas altas o deficientes, trabajan todos al mismo ritmo, con las mismas motivaciones y sobreentendiendo igual forma de aprender; aun cuando se hace patente el hastío y aburrimiento de aquellos que poseen altas o muy altas capacidades y la falta de atención y olvido para aquellos cuyas capacidades son consideradas deficientes.

En esta línea se pronuncia Tourón (1998), profesor de la Universidad de Navarra, determina lo indispensable que es crear mecanismos educativos para aquellos/as niños/as especiales cuantitativa y cualitativamente diferentes a sus compañeros/as de edad que pueden llegar a prestar un servicio importante para la sociedad. Es necesario crear una educación diferenciada que tenga en cuenta sus necesidades.

Y es que la atención a los/as niños/as superdotados/as debe constituir uno de los problemas de mayor interés, puesto que bien se sabe que los/as infantes con este perfil requieren un sistema de educación específico.

Finalmente hacemos especial hincapié en uno de los elementos curriculares determinantes, junto a los ya citados, para la atención a la diversidad y por tanto al alumno/a superdotado/a, es la *Evaluación*: Ésta, constituye uno de los elementos condicionantes de todas las prácticas educativas, pero debemos dejar de considerar a la evaluación como un proceso de prueba, en el que sólo la superan aquellos que puntúan positivamente en unos baremos preestablecidos. Es necesario considerar la evaluación como un proceso de mejora y comenzar a utilizarla en función a esta consideración, lo que supondría partir de una práctica educativa bajo un modelo de evaluación continua y formativa donde se evalúan procesos y no sólo resultados, incorporándose desde el comienzo del trabajo, aportándonos datos permanentemente acerca del desarrollo del aprendizaje, posibilitando la mejora de los aprendizajes de forma continuada y personal con cada alumno/a.

Este modelo de evaluación descrita, rechaza la evaluación como elemento homogeneizador y uniformador, y se constituye como elemento clave para la diversificación adecuada de los aprendizajes.

Como podemos comprobar este elemento curricular, junto a los ya descritos anteriormente; objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, considerados todos ellos desde la flexibilidad que debe envolver a la totalidad del currículum, son los que permiten que los/as alumnos/as más capacitados/as puedan llegar a lograr todo aquello que sus excelentes capacidades les permitan. Es el camino más adecuado para que el actual sistema educativo pueda dar una respuesta coherente a estas personas.

6.2.- NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Es preciso establecer cuáles son las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales para poder establecer con posterioridad cuáles son las estrategias de intervención más adecuadas, siempre en función a las características individuales del alumno/a a tratar. En este sentido y siguiendo a González (2000) citado en el *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales* diseñado por la Junta de Andalucía, Consejería de Educación, podemos establecer que dichas necesidades son las siguientes:

NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none">• Grado de conocimiento de los objetivos y contenidos en las diferentes áreas curriculares de un ciclo o nivel determinado.• Amplitud y profundidad conceptual y procedimental en alguna área específica.• Habilidad para plantear y resolver problemas.• Tipo de metas que persigue, dentro y fuera del currículo escolar...
CAPACIDADES Y HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo cognitivo.• Aptitudes específicas.• Desarrollo emocional y social...
ESTILO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none">• Forma y ritmo de aprendizaje.• Condiciones en que aprende mejor o peor y con que ayudas.• Tipo de tareas en las que tiene éxito y en las que fracasa.• Materiales con los que trabaja mejor o peor...
ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none">• Áreas o aspectos en los que muestra interés y en los que muestra pasividad.• Situaciones en las que está más a gusto, trabaja mejor y aquellas en las que siente frustración.• Aspectos que más le motivan y sensibilizan.• Perseverancia y responsabilidad en las tareas...
RELACIONES	<ul style="list-style-type: none">• Con el profesor o profesora.• Con sus compañeros y compañeras de clase.• Con otras personas adultas...

Y respetando la homogeneidad de dicha población y por tanto la individualidad de cada alumno/a, igualmente se establece que las necesidades educativas se definen en estos términos:

- Un ambiente rico y estimulante (dentro y fuera de la escuela) que permita desarrollar su capacidad creativa, desplegar sus habilidades y saciar sus ansias de saber, de conocer, de hacer, de intervenir, de controlar o de participar.
- Un entorno que estimule sus potencialidades y no limite su desarrollo, permitiendo y animándole a manifestar originalidad, divergencia, creatividad, inteligencia y flexibilidad.
- Autonomía, independencia y autocontrol.
- Sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y amigas y de compañeros y compañeras.
- Aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Seguridad, escucha, respeto y comprensión en su entorno.
- Reconocimiento de sus logros y estímulo en la superación de obstáculos y retos planteados.
- Contactos y ocupaciones comunes con distintos grupos sociales, tanto a nivel escolar como de ocio.
- Destrezas relacionadas con la asertividad, control de la frustración, autoestima, etc., para un adecuado desenvolvimiento en sus relaciones interpersonales y sociales.
- Reconocimiento de las condiciones personales de los demás y las diferencias entre las personas como un valor positivo y enriquecedor.
- Una enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- Una oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.
- Acceso a recursos educativos adicionales que complementen la oferta educativa ordinaria.
- Tareas con mayor grado de dificultad y extensión que las de su grupo clase.
- Amplitud y variedad de tareas académicas para elegir y realizar.
- Materiales y recursos variados apropiados a sus intereses, competencias y capacidades.
- Aprendizaje autónomo, basado en el descubrimiento y la investigación.
- Actividades que le supongan desafíos cognitivos así como retos personales y escolares.

- Retos intelectuales superiores, evitando la realización de tareas repetitivas y/o reproductivas.
- Tareas de mayor nivel de complejidad y abstracción.
- Una actividad mental continua.
- Realización de múltiples conexiones entre la información, la interrelación de ideas y contenidos de diferentes áreas y materias, la extracción de conclusiones, etc.
- Flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Planificación y evaluación de su propio proceso de aprendizaje.
- Hábitos adecuados de estudio.
- Estrategias de acceso y búsqueda de información.
- Etc.

6.3.- ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS

En este sentido, la Queensland Association for Gifted and Talented Children (1997), ya planteaba, y dada su importancia aún siguen vigentes, dos tipos de estrategias para una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los/as alumnos/as superdotados/as, que respaldan lo argumentado con anterioridad y contempla otro de los aspectos importantes, la organización:

- **ESTRATEGIAS DEL CURRÍCULUM**

Referidas a modificaciones en el contenido, en el proceso, en el producto y en el ambiente de aprendizaje.

Bajo este tipo de estrategias, la Queenslan Association for Gifted and Talented Children, ubica modificaciones referidas al contenido, al proceso, al producto y modificaciones en el ambiente de aprendizaje, tales como:

Modificaciones en el contenido:

- El foco de atención debería centrarse en la utilización de conceptos abstractos y en la habilidad para hacer generalizaciones.
- La diversidad, tanto en profundidad como en amplitud, en áreas diferentes.
- La organización de los contenidos sobre ideas claves, con el fin de que se consiga la economía de la experiencia. Esto permite generalizar sobre aspectos universales.
- El estudio de las personas: personalidad de las mismas, carrera que desarrollaron, o bien en las características sociales.
- Estudio de métodos de investigación, con el fin de que los niños dispongan de gran cantidad de herramientas que les permitan plantear, analizar y resolver problemas.

Modificaciones en el proceso:

- Las destrezas y habilidades avanzadas de pensamiento, que implican la búsqueda y resolución de problemas; los procesos de pensamiento crítico, como el análisis, la síntesis y la evaluación; así como el desarrollo de habilidades de planificación, pronóstico y toma de decisiones.
- Las preguntas abiertas y las actividades de aprendizaje que fomenten el pensamiento de más alto orden y estimulen la creatividad, el pensamiento divergente, más que preguntas cerradas que simplemente requieran responder sí o no.
- Los procesos de pensamiento creativo, que precisan para llegar a ser estimulados y desarrollados: fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad, complejidad, asumir riesgos, imaginación y curiosidad.
- Las situaciones apropiadas para un aprendizaje por descubrimiento, que hacen uso de los principios del razonamiento inductivo.
- La explicación o la evidencia de razonamiento utilizada para alcanzar un objetivo y llegar a las conclusiones, lo cual es esencial para un aprendizaje por descubrimiento y para la utilización de altos niveles de pensamiento.
- La variedad de presentación, como los experimentos, discusiones, contratos y centros de aprendizaje.

- Libertad de elección en los temas que han de ser estudiados, el lugar donde se han de estudiar y los métodos que han de ser utilizados para ello.
- Las habilidades de aprendizaje independiente son esenciales si los/as alumnos/as toman decisiones responsables y se convierten en aprendices autodirigidos.
- Las actividades de interacción en un grupo, que desarrollan la capacidad social y la capacidad de liderazgo, así como las estrategias de aprendizaje cooperativo. Proporcionan oportunidades para el desarrollo de la habilidad verbal y el aumento en la comprensión de uno mismo y de los demás.

Modificaciones en el producto:

- Los problemas reales o los temas en los que los/as alumnos/as estén interesados o que supongan un área de su interés.
- Los auditores reales, que proporcionan a los estudiantes una salida a sus producciones.
- Los productos originales y sofisticados, que enfatizan el análisis, la síntesis y la evaluación de la información, así como el desarrollo de nuevas ideas.
- La evaluación del producto por personas que pertenecen al entorno externo a la escuela, por una audiencia real, así como la enseñanza de métodos de autoevaluación.

Modificaciones en el ambiente de aprendizaje:

Teniendo en cuenta que muchas de las modificaciones del ambiente de aprendizaje son un asunto más de grado que de clase, hay que distinguir entre ambiente físico y ambiente psicológico:

- Las modificaciones del ambiente de aprendizaje físico deberían incluir: la variedad de ambientes de aprendizaje tanto dentro de la escuela como dentro de la comunidad, la flexibilidad de uso, unas

referencias y recursos más variados y un equipamiento más sofisticado.

- En cuanto a las modificaciones del ambiente de aprendizaje psicológico, estas deberían fomentar, la libertad de expresión, criticismo constructivo, juicios avanzados, interacción de todos los niños para tratar de forma efectiva con los problemas de un nivel elevado, propio de los adultos, con un razonamiento sofisticado, con temas controvertidos y con ideas abstractas.

- **ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN**

Están interconectadas con las estrategias del currículum y están referidas tanto al aula, a la escuela y si es posible a la comunidad.

Estrategias de organización en el aula:

- Aprendizaje independiente, contratos de aprendizaje entre profesor/a-alumno/a.
- Emparejamiento entre los/as niños/as.
- Agrupamientos entre niños/as en función de sus capacidades, estilo de aprendizaje preferido, intereses y apoyo mutuo.
- Tutor/a de una edad superior o bien un/a adulto/a mentor/a.
- Utilización de materiales instruccionales de autoenseñanza, como programas asistidos por ordenador o programas de aprendizaje audiovisual.
- Programas educativos que se puedan seguir al propio ritmo de aprendizaje.
- Centros de interés.

Estrategias de organización en la escuela:

- Los/as profesores/as cooperativos/as o el equipo de profesores que comparten su experiencia y asumen responsabilidades conjuntas en diferentes aspectos del currículum escolar.

- Las agrupaciones especiales o pequeñas agrupaciones de niños/as a los que se les saca del aula regular durante una o más clases y reciben atención a sus necesidades específicas.
- Las agrupaciones de niños/as con capacidades semejantes a través de niveles de edad.
- Los grupos heterogéneos, clases compuestas por niños/as de edades diferentes.
- Los grupos homogéneos, agrupando a niños/as de edad y capacidades similares.
- Las tutorías de niños/as mayores, con el fin de que el mayor ayude al aprendizaje de los/as más pequeños/as.
- El/la profesor/a especialista o el/la profesor/a itinerante, que ayuda a los/as profesores/as del aula regular a responder a las necesidades específicas de uno o varios estudiantes.
- Los programas optativos, que proporcionan la oportunidad de responder a los intereses particulares de un/a alumno/a o grupo de alumnos/as.
- La aceleración, como introducción de conceptos más complejos y correspondientes a edades superiores, con el fin de estimular el aprendizaje y satisfacer las necesidades de algunos/as niños/as.
- El centro de recursos, donde los/as niños/as pueden hallar información que responda a sus avanzados intereses.
- Las excursiones educativas, visitando en pequeños grupos aquellos lugares en los que un experto en un campo determinado puede hacer partícipe a los/as niños/as de su experiencia y conocimientos.

Estrategias de organización en la comunidad:

- Las clases al salir del colegio o durante el fin de semana, donde los/as niños/as reciben una educación que responde a sus áreas de interés.
- Campamentos escolares en período estival, donde a lo largo de las vacaciones se les proporciona a los/as niños/as instrucción específica.

- Clubes comunitarios, donde sus miembros encuentran en otras personas a compañeros/as que comparten sus mismos intereses y capacidades.

Pero un cambio de estas características, exige rotundamente, como hemos podido comprobar, no sólo modificaciones a nivel del currículum y de los elementos que lo componen, sino que también afecta definitivamente al propio modelo de organización de los centros docentes. Si pretendemos la exigida flexibilidad para el currículum, este debe alojarse en el seno de un marco organizativo también flexible, que permita la adaptabilidad de los diferentes elementos a las características y capacidades del alumnado.

En este sentido, sería determinante comenzar a cambiar estructuras rígidas que actúan como departamentos estancos, nos referimos concretamente a la idea de curso, para comenzar a trabajar con los ciclos como unidades curriculares organizativas, en la educación obligatoria, idóneas para la atención a la diversidad, ya que están compuestos por dos cursos en los que el alumno con altas capacidades podría trabajar sin la obligatoriedad de estar siempre en un mismo grupo-clase (agrupamientos flexibles), ni el conjunto de alumnos/as tiene que trabajar con las mismas actividades ni al mismo tiempo. Por tanto, en Educación Primaria habrían tres Ciclos: Primero (1º y 2º), Segundo (3º y 4º) y Tercero (5º y 6º), compuestos cada uno de ellos por un curso de dos años.

En Educación Secundaria Obligatoria, podría darse igualmente este procedimiento, es decir, existirían dos Ciclos, como están dispuestos en el actual sistema educativo, Primer Ciclo y Segundo Ciclo, pero cada uno de ellos no estarían compuestos por dos cursos 1º y 2º de E.S.O.; 3º y 4º de E.S.O. respectivamente, sino que el Primer Ciclo abarcaría un curso de dos años (fusionándose el actual primero y segundo de E.S.O.) y el Segundo Ciclo abarcaría otro curso de dos años (fusionándose tercero y cuarto de E.S.O.), respondiendo a la diversidad de capacidades y adaptándose a las mismas.

Evidentemente este tipo de cambios somete al profesorado a una flexibilización del trabajo en el aula, a través de la realización de proyectos,

trabajos individuales y en equipo, considerar la selección de temas que despierten más interés en el alumnado, etc.

En definitiva, lo que parece quedar absolutamente claro, es que es preciso una modificación y reorganización del currículum completo, para que el alumnado con altas capacidades intelectuales pueda realizarse de forma holística.

6.4.- IDENTIFICACIÓN, INFORME PSICOPEDAGÓGICO Y PROCEDIMIENTO PARA SOLICITAR LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6.4.1.- Criterios de identificación a nivel nacional (por Comunidades Autónomas) y en Andalucía

A nivel nacional **no existe un criterio unificado** para la identificación de los alumnos con altas capacidades intelectuales. Así, un niño puede tener altas capacidades en Andalucía pero no en Cataluña. Entre los criterios de identificación nos encontramos (Sanz, 2017).:

– **La teoría de los Tres Anillos de Renzulli**, mal entendida e interpretada en nuestro país, por la que se exige a los alumnos alta capacidad intelectual, alta creatividad y alto rendimiento, dejando fuera a miles de estudiantes superdotados porque están desmotivados o no pintan con “muchos colores”.

– **La superdotación se evalúa a partir de los 12-13 años**, ya que afirman que la inteligencia no se consolida hasta esa edad. (La inteligencia se mantiene estable y se puede medir desde los 3-4 años con pruebas estandarizadas y baremadas en todo el mundo).

– **Superdotados, Talentosos y Talentos Complejos**, con educación especial a partir de un percentil 75% en una o varias áreas.

– **Ausencia de criterio concreto y de normativa específica**, dejando la decisión de evaluar a los estudiantes en manos del tutor, que en su mayoría no tiene formación específica y confunde superdotación con alto rendimiento escolar.

Tabla nº 7: Identificación AACC y Medidas Educativas por Comunidades Autónomas en España. Fuente: Páginas Web Consejerías Educación CCAA 2015

Fuente: Webs Consejerías Educación	Definición Superdotación	Alumnos AACC Identificados	% Total alumnos escolarizados Mínimo 2%
Comunidades Autónomas			
TOTAL	Sin definición concreta ni de Altas Capacidades ni de Superdotación (2% de la población según la OMS)		
ANDALUCÍA	Superior al 75 % capacidad intelectual y en creatividad, Talentos complejos:Tres capacidades superior al 80% o simples: una capacidad superior al 95%	7.703	0,48%
ARAGÓN	Superior al 75% capacidad intelectual pero después de cumplir 12/13 años, Precoces (superdotados con menos de 12/13 años); Talentos Simples o complejos capacidad>95%	98	0,05%
ASTURIAS	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	600	0,44%
ISLAS BALEARES	Sin definición concreta	527	0,30%
CANARIAS	Sobretación capacidad superior 75% pero a partir de los 12/13 años, Precoces (superdotados con menos de 12/13 años); Talentos Simples >95 % o complejos capacidad>85%	1.778	0,49%

Atención Educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.
Una propuesta formativa dirigida al profesorado

CANTABRIA	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	119	0,13%
CASTILLA Y LEÓN	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	573	0,16%
CASTILLA-LA MANCHA	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	294	0,08%
CATALUÑA	Alta capacidad intelectual, Alta Creatividad, Muy buena memoria y Alto Rendimiento (sin definición más concreta), También se habla en la normativa de Talentos Simples, Talentos Complejos y Alumnos precoces (sin definición más concreta)	194	0,02%
COMUNIDAD VALENCIANA	No se define	94	0,01%
EXTREMADURA	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	201	0,11%
GALICIA	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	1.392	0,34%
MADRID	Alta Capacidad (CI 130 o superior), Alto rendimiento y Alta Creatividad	1.741	0,15%
MURCIA	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	3.140	1,09%
NAVARRA	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	282	0,26%

PAÍS VASCO	Los superdotados/as suelen tener buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones novedosas y adaptarse a los cambios (sin definición más concreta), También se habla en la normativa de Talentos Simples, Talentos Complejos y Alumnos precoces (sin definición más concreta)	300	0,08%
RIOJA (La)	No se define	140	0,26%

Según podemos observar en el gráfico anterior y por Comunidades Autónomas los criterios de identificación son totalmente dispares entre unas comunidades y otras, lo que nos lleva a que un niño pueda ser considerado superdotado en la mitad de nuestro país y no superdotado en el resto, absurdo legislativo en contra de la igualdad de oportunidades y de los derechos que otorga la ley de educación a todos nuestros niños por igual.

En algunas comunidades autónomas prima el criterio basado en la mal entendida teoría de superdotación de Los Tres Anillos de Renzulli, exigiendo a los chicos para ser considerados de altas capacidades que demuestren alta capacidad, alta creatividad y alto rendimiento. La experiencia nos dice que un superdotado que no está recibiendo la educación que necesita en más de un 50% de los casos está desmotivado y su rendimiento puede incluso llegar a estar por debajo de la media. Por otra parte, los test que se utilizan para medir la creatividad no pueden utilizarse para descartar la superdotación de un niño con un cociente intelectual superior a 130 y privarle de la educación que necesita, porque su edad mental siempre será muy superior a la de sus compañeros y sus necesidades educativas diferentes independientemente de que pinte con más o menos colores (factor muy importante en los test de creatividad al uso en nuestros centros escolares).

En otras comunidades autónomas se considera la superdotación a partir de los 12/13 años cuando los niños ya han pasado casi toda su infancia sin recibir la educación que necesitan y partiendo del falso criterio de que la inteligencia no se consolida hasta llegar a esa edad, en contra de todos los estudios internacionales.

En otras comunidades autónomas todavía es más grave la situación, pues o bien ni se definen los criterios, o ni existe normativa alguna al respecto, o se deja a criterio del tutor del menor la decisión de evaluarle o no, lo que deja totalmente indefensos a los padres pues la opinión de cualquier profesional cualificado se rebate con un “no lo veo” del profesor correspondiente sin más discusión.

En todas las comunidades autónomas se comete además un gravísimo error al no tener en cuenta las evaluaciones de los psicólogos clínicos sanitarios privados, y obligando a los niños a repetirles las pruebas por parte de profesionales que en la mayor parte de los casos no tienen la preparación necesaria para ello.

Es imprescindible acometer un cambio en la normativa nacional que defina de una vez por todas y para todas las comunidades autónomas la superdotación incluyendo como mínimo el 10% de la población con inteligencia superior (CI 120 o superior), además de considerar como altas capacidades y por tanto necesitados de educación específica también a los niños con talento superior en artes, música, deportes, etc.


En el siguiente cuadro se recoge la intervención específica por parte de las Administraciones Educativas que se está llevando a cabo con respecto a la atención a las Altas Capacidades Intelectuales en cada Comunidad Autónoma citada en la Web de la Consejería de Educación (2015):

Identificación AACC y Medidas Educativas por Comunidades Autónomas en España
Fuente: Páginas Web Consejerías Educación CCAA 2015

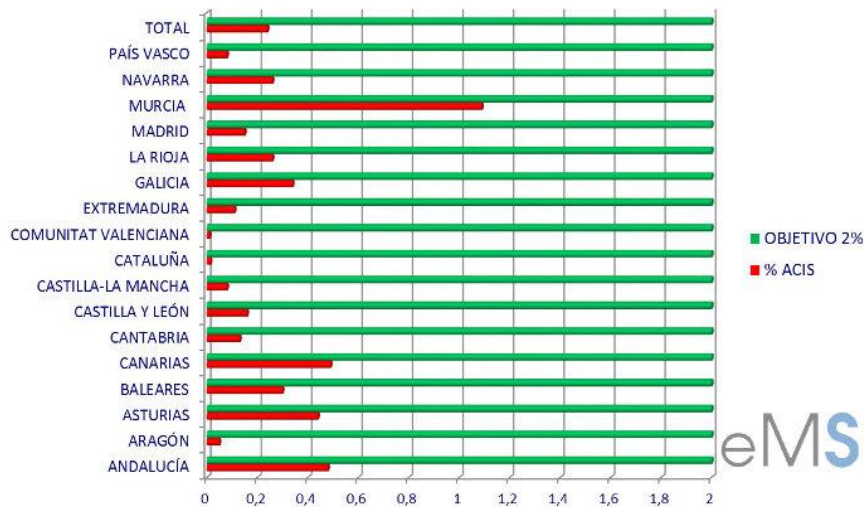
Fuente: Webs Consejerías Educación	Alumnos AACC	% Total alumnos escolarizados	Clases o Cursos Especiales de la Administración Educativa para Altas Capacidades Intelectuales
Comunidades Autónomas	Identificado		
TOTAL			
ANDALUCÍA	5.860	0,36%	Programas Esfuerzo y Profundiza
ARAGÓN	126	0,06%	Programa " Desarrollo de capacidades" en 29 centros
ASTURIAS (Principado de)	493	0,36%	No
BALEARIS (Illes)	475	0,27%	No
CANARIAS	1.480	0,41%	No
CANTABRIA	117	0,13%	2 campamentos de verano para 25 alumnos cada uno
CASTILLA Y LEÓN	529	0,15%	No
CASTILLA-LA MANCHA	226	0,06%	Bachillerato de Excelencia pero no para alumnos de Alta Capacidad sino para alumnos con buenas notas
CATALUÑA	275	0,02%	No
COMUNITAT VALENCIANA	113	0,01%	
EXTREMADURA	189	0,10%	No
GALICIA	1.227	0,30%	Proyecto 3.0 con la Fundación Barrié
MADRID (Comunidad de)	1.554	0,14%	Programa de Enriquecimiento Educativo para Altas Capacidades (aprox. 1750 alumnos) - Bachillerato Excelencia para alumnos de alto rendimiento (no específico AACC)
MURCIA (Región de)	2.571	0,90%	Talleres Enriquecimiento Curricular, Equipo Específico de Orientación para Altas Capacidades
NAVARRA (Comunidad Foral)	274	0,25%	Equipo de especialistas en Orientación para Educación Especial, también Altas Capacidades
PAÍS VASCO	257	0,07%	No
RIOJA (La)	104	0,19%	Convenio con una Fundación pero no específico para altas capacidades

Pero ¿cuál es la realidad a nivel nacional? Según Sanz (2017) El 90% de los alumnos superdotados (más de 142.000 alumnos) están sin identificar (Estadísticas MECDC Curso 2014/2015). Un niño puede ser superdotado en una comunidad autónoma pero no en las demás porque no existe un criterio unificado a nivel nacional para la identificación y educación específica, tal y como se infiere a la luz de la estadística citada a continuación y tomada del

informe realizado por comunidades en los cursos 2014/2015 de Sanz y como se refleja en su Informe Nacional sobre la educación de los Superdotados:

 Estadísticas curso 2014/2015

El 50% de los superdotados abandona la escuela con fracaso escolar (Alumnos Superdotados, Precoces y de Altas Capacidades Ministerio de Educación y Ciencia (2000))



Ninguna Comunidad Autónoma alcanza el 2% de alumnos superdotados identificados, con una media nacional del 0,24%.

Comparativa por Comunidad Autónoma

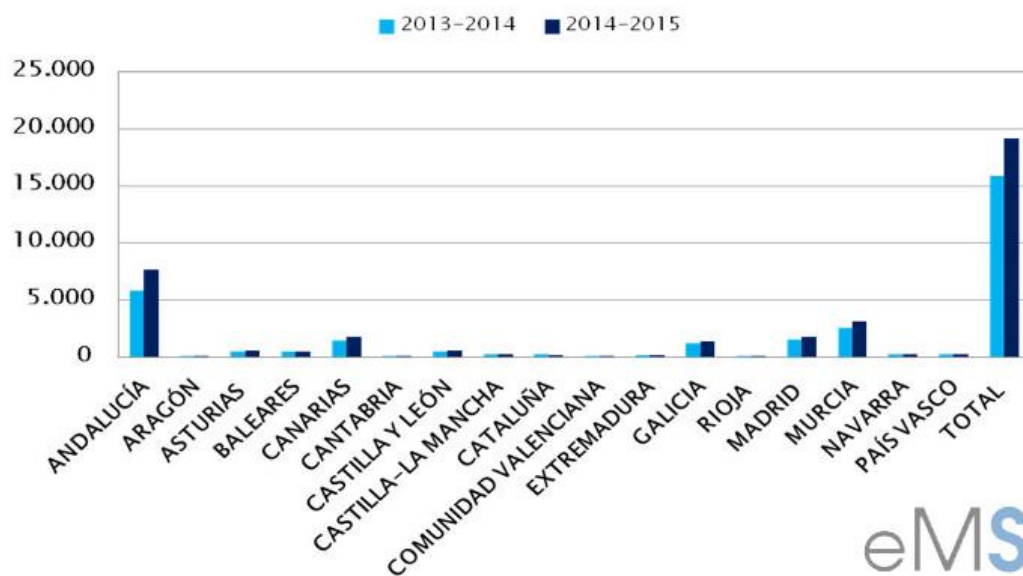


	ACIS	TOTAL	% IDENTIFICADO	FALTAN
ANDALUCÍA	7.703	1.611.892	0,48	24.535
ARAGÓN	98	213.745	0,05	4.177
ASTURIAS	600	137.777	0,44	2.155
BALEARES	527	177.767	0,30	3.028
CANARIAS	1.778	359.337	0,49	5.409
CANTABRIA	119	93.384	0,13	1.749
CASTILLA Y LEÓN	573	360.530	0,16	6.638
CASTILLA-LA MANCHA	294	372.122	0,08	7.148
CATALUÑA	194	1.319.583	0,02	26.198
COMUNIDAD VALENCIANA	94	858.994	0,01	17.086
EXTREMADURA	201	185.925	0,11	3.517
GALICIA	1.392	406.087	0,34	6.730
LA RIOJA	140	54.099	0,26	942
MADRID	1.741	1.144.922	0,15	21.157
MURCIA	3.140	287.273	1,09	2.605
NAVARRA	282	109.284	0,26	1.904
PAÍS VASCO	300	368.619	0,08	7.072
TOTAL	19.187	8.101.473	0,24	142.842

Desde este Informe sobre la educación de los superdotados y altas capacidades en España: Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia Educativa, por Comunidad Autónoma y comparativa con Europa y Estados Unidos (Octubre 2016) se considera que faltan por identificar 142.842 alumnos superdotados a nivel nacional que pueden terminar con fracaso escolar y graves problemas de adaptación.

- **Los mejores:** Murcia, Canarias, Andalucía y Asturias entre el 0,4 y el 1,09% de alumnos de Altas Capacidades identificados, aunque muy lejos todavía del 2% mínimo de alumnos superdotados.
- **Los peores:** Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valencia y País Vasco con menos del 0,1% de alumnos de Altas Capacidades identificados frente al mínimo del 2% de alumnos superdotados.

Evolución por Comunidad Autónoma



	2013-2014	2014-2015	DIFERENCIA
ANDALUCÍA	5.860	7.703	1.843
ARAGÓN	126	98	-28
ASTURIAS	493	600	107
BALEARES	475	527	52
CANARIAS	1.480	1.778	298
CANTABRIA	117	119	2
CASTILLA Y LEÓN	529	573	44
CASTILLA-LA MANCHA	226	294	68
CATALUÑA	275	194	-81
COMUNIDAD VALENCIANA	113	94	-19
EXTREMADURA	189	201	12
GALICIA	1.227	1.392	165
RIOJA	104	140	36
MADRID	1.554	1.741	187
MURCIA	2.571	3.140	569
NAVARRA	274	282	8
PAÍS VASCO	257	300	43
TOTAL	15.870	19.176	3.306

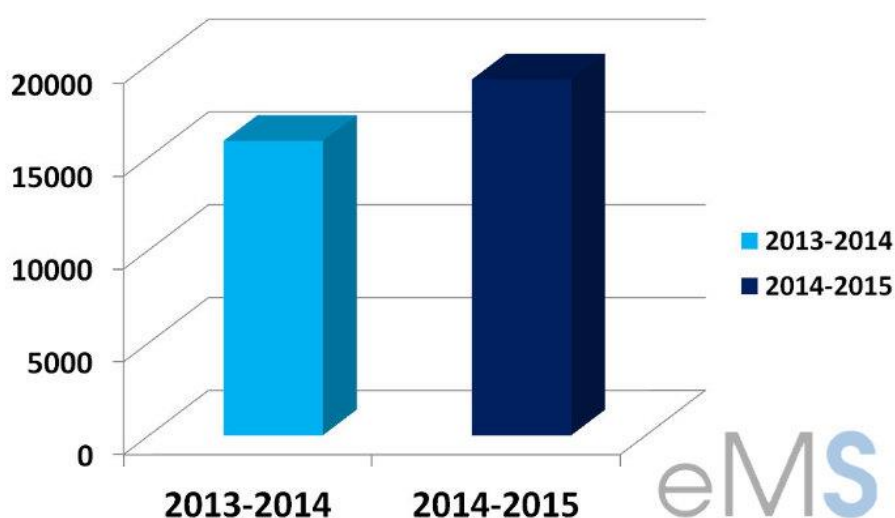
Según las Estadísticas del Ministerio de Educación, los alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General en el curso 2013-2014 fueron 1.611.835, de los cuales 5.860 se consideran de Altas Capacidades Intelectuales. Este dato representa el 0,36% del total de alumnos matriculados, frente a un objetivo del 2% de alumnos superdotados con Cociente Intelectual a partir de 130. Con estos datos y solamente en el ámbito de los superdotados faltarían por identificar 26.377 alumnos con necesidades educativas especiales por sus altas capacidades intelectuales.

Identificación de las Altas Capacidades en Andalucía

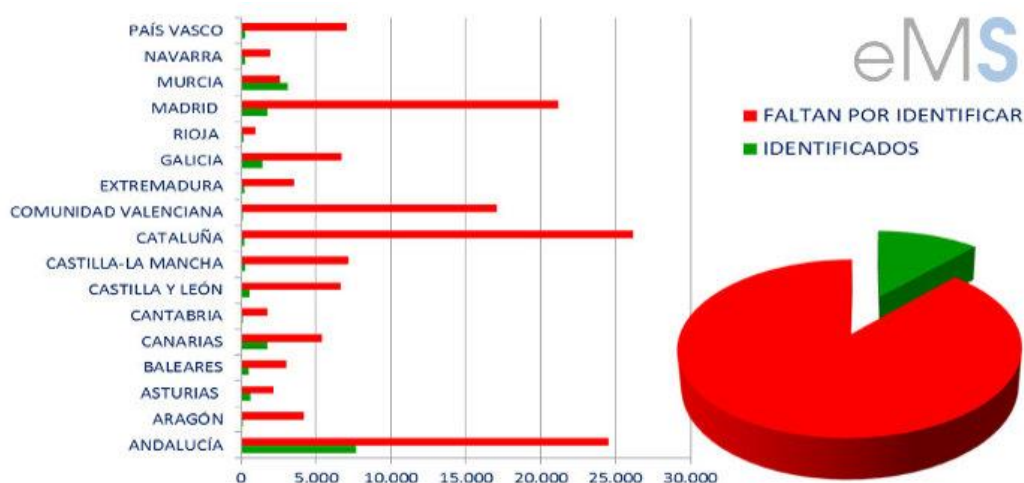
De acuerdo a lo dispuesto en la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad un alumno presenta altas capacidades cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. A efectos de clasificación, se considerarán tres grupos:

- Alumnos con Sobredotación Intelectual, es decir, aquellos que dispongan de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75.
- Alumnos con talentos complejos, aquellos con una elevada capacidad (por encima del percentil 80) en tres o más capacidades cognitivas.
- Alumnos con talentos simples, es decir, aquellos alumnos que muestren una elevada aptitud o competencia (por encima del percentil 95) en un ámbito específico.

Evolución Nacional



A este ritmo anual tardaremos, según Sanz (2017), unos 45 años en identificar y educar, según la Ley de Educación, al 2% de alumnos superdotados. Por tanto, y a la luz de estas estadísticas el informe citado concluye que en España no se cumple la Ley de Educación con respecto a la identificación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.



6.4.2.- Informe psicopedagógico y procedimiento para solicitar la intervención educativa

Toda intervención educativa debe siempre partir de un referente fundamental, la evaluación psicopedagógica, la cual, en el caso de la sobredotación, debe ser lo suficientemente exhaustiva como para poder responder a tres cuestiones fundamentales:

- *¿Existe sobredotación intelectual o Altas Capacidades Intelectuales?*
- *¿Tiene globalmente adquiridos los objetivos del ciclo o nivel que le corresponde cursar?*
- *¿Se prevé que la flexibilización será adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización?*

En función a ello, si la evaluación psicopedagógica pretende responder a estas cuestiones es necesario que contemple una serie de aspectos importantes:

➤ ASPECTOS A EVALUAR (Resolución del M.E.C. 29/04/96, punto cuarto):

La evaluación psicopedagógica debe aportar información sobre los siguientes aspectos:

a.- Referente al ámbito personal del alumno o alumna:

- ✦ El nivel de las capacidades personales en relación con las que desarrolle el currículo, reflejando, si los hubiera, los posibles desequilibrios entre los diferentes aspectos intelectual y psicomotor, de lenguaje y de razonamiento, y afectivo e intelectual.
- ✦ El autoconcepto.
- ✦ El estilo de aprendizaje, concretándose las áreas, los contenidos y el tipo de actividades que prefiere.
- ✦ Su habilidad para formular y resolver problemas.
- ✦ El tipo de metas que persigue.
- ✦ Su perseverancia en la tarea y ritmo de aprendizaje.

b.- Referente al contexto escolar:

- ✦ El tipo de interacciones que el alumno en cuestión establece con los demás compañeros en el grupo de clase y con los profesores.

c.- Referente al contexto familiar-social:

- ✦ Los recursos culturales y sociales de la zona que pueden constituir una respuesta complementaria para su desarrollo personal.
- ✦ Los recursos culturales, económicos y sociales de la familia y de su entorno que puedan contribuir al mejor desarrollo integral del alumno o alumna.

► INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN:

INTELIGENCIA

a.- *Menores de 5 años:*

- M.S.C.A.: Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (de 2½ a 8½).
- Escala de Inteligencia Stanford-Binet (Forma L-M) (de 2 a 18 años).

b.- *Mayores de 5 años:*

- Escalas de Wechsler:
 - ▶ W.I.S.C. (de 5 a 15 años).
 - ▶ W.I.S.C.-R. (de 6 a 16 años).
- Escala de Inteligencia Stanford-Binet (Forma L-M) (de 2 a 18 años).

CREATIVIDAD

- G.I.F.T.: Group Inventory for Finding Creative Talent. (Cuestionario de creatividad). (*José María Martínez Beltrán y Silvia Rimm – Wisconsin*):
 - ▶ G.I.F.T.-1: 1º y 2º de Primaria.
 - ▶ G.I.F.T.-2: 3º y 4º de Primaria.
 - ▶ G.I.F.T.-3: 5º y 6º de Primaria.
 - ▶ G.I.R.C.: 1º y 2º de Educación Secundaria.
- Test de Creatividad (*José María Martínez Beltrán*): Aplicable de 8 a 16 años.
 - ▶ Forma 1: 3º de Primaria a 2º de Secundaria.
 - ▶ Forma 2: 3º y 4º de Educación Secundaria.

ADAPTACIÓN SOCIAL

- B.A.S.: Batería de Socialización (*Silva y Martorell*). Para niños de 6 a 15 años.
 - ▶ CLIMA SOCIAL: (Ambos a partir de 10 años).
 - ▶ F.E.S.: Familia.

♦ C.E.S.: Escuela. (*Moos*).

- T.A.M.A.I.: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (*P. Hernández*). De 8 a 18 años.

- TEST SOCIOMÉTRICO: Interacción con los compañeros.

PERSONALIDAD

a.- Educación Primaria:

- C.P.Q.: Cuestionario de Personalidad para Niños (*Poter y Cattell*). Para niños de 8 a 12 años.
- E.S.P.Q.: Cuestionario factorial de personalidad (*Coan y Cattell*). Para niños de 6 a 8 años.

b.- Educación Secundaria:

- H.S.P.Q.: Cuestionario de personalidad para adolescents (*Cattell y otros*). Para niños de 12 a 18 años.
- C.E.P.: Cuestionario de Personalidad (*Pinillos*). A partir de 14 años.
- A.F.A.: Autoconcepto –Forma A- (*Musitu, García y Gutierrez*). Para niños de 12 a 18 años.
- I.A.C.: Inventario de Adaptación de Conducta (*M^a. V. de la Cruz y A. Cordero*). A partir de 12 años.

RENDIMIENTO ESCOLAR

- Rendimiento positivo y brillante:
 - a) En todas las áreas.
 - b) Sólo en algunas.
 - c) Existencia de déficit específico en alguna de ellas.

⇒ INFORME Y ENTREVISTA CON EL TUTOR Y/O EQUIPO DOCENTE.

⇒ ENTREVISTA CON LOS PADRES: Pudiéndose obtener información a través de ella de aspectos relativos al grado de compenetración de la familia sobre las características y el tratamiento de la sobredotación, así como los recursos

culturales, económicos y sociales de la familia y de su entorno que pueda contribuir a su mejor desarrollo.

⇒ ENTREVISTA CON EL/LA ALUMNO/A:

Considerándose a la información obtenida a través de este procedimiento como complementaria a las pruebas anteriores. Una vez detectada las necesidades específicas de apoyo educativo, se procederá a solicitar la flexibilización, realizando el siguiente procedimiento:

1º.- Solicitud, por parte del Director del Centro, al Equipo pertinente (E.O.E. o Departamento de Orientación), previa audiencia a los padres del alumno, para que realice la evaluación psicopedagógica del mismo.

2º.- Dicha solicitud se elevará a la Delegación Provincial de Educación por parte del Director del Centro, acompañada de los siguientes documentos: Informe del equipo educativo, coordinado por el/la tutor/a del alumno/a, Informe psicopedagógico realizado por el equipo pertinente (E.O.E. o Departamento de Orientación), propuesta concreta de flexibilización del período de escolarización formulada por el Director de acuerdo con los apartados anteriores y documento en el que conste la realización del trámite de audiencia a los padres del alumno/a.

3º.- Elaboración (por parte de la Delegación Provincial de Educación) en el plazo de 15 días, de toda la documentación anteriormente citada, a la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, que resolverá mediante Resolución en el plazo de tres meses (contados desde su presentación en la Delegación Provincial de Educación).

4º.- Comunicación a la Delegación Provincial de Educación correspondiente.

5º.- Comunicación por parte de la Delegación Provincial, a la Dirección del Centro para su traslado a los interesados.

6º.- Consignación de la autorización de la flexibilización (anticipación o reducción) del período de escolaridad obligatoria en el expediente académico del alumno.

7º.- Surtirá efectos académico y administrativos en el curso académico siguiente.

6.5.- OPCIONES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Una vez argumentados y analizados los elementos del currículum y organizativos cuya modificación y flexibilidad determinarían una adecuada atención a los/as alumnos/as con altas capacidades así como el panorama más actual de la realidad en nuestro país y Comunidad Autónoma en cuanto a identificación e intervención, es indispensable plantear una visión panorámica sobre cuáles son las opciones educativas más adecuadas para el/la alumnos/as superdotado/a, y profundizar en aquellas que el sistema educativo español recoge y posibilita a través de su Legislación Educativa:

“Según el punto 1 del artículo 26 del Decreto 53/2007, de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios, la Consejería de Educación, de acuerdo con el apartado 1 del artículo 87 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, ha de garantizar una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello ha de establecer la proporción del alumnado de estas características que debe ser escolarizado en cada uno de los centros docentes públicos y privados concertados y debe garantizar los recursos personales y económicos necesarios para ofrecer dicho apoyo, con el fin de asegurar la calidad educativa, la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Por otra parte, el artículo 28 del mismo Decreto establece que, de conformidad con lo establecido en el artículo 77 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo con independencia de la edad del alumnado, si se ajusta a unos requisitos previamente determinados por la Consejería de Educación. Finalmente, la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la

educación básica en los centros docentes públicos en Andalucía, concreta, en su artículo 16, las medidas de flexibilización de la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales". (Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales de la Junta de Andalucía, p: 27)

Genovard y González (1993), establecen que las estrategias que tratan de dar una respuesta a las necesidades psicoeducativas de los/as superdotados/as se orientan hacia diferentes grados de acción y desde diferentes perspectivas:

- Desde la consideración de **programas instruccionales**, como el agrupamiento, la aceleración, el enriquecimiento, etc.
- Desde la consideración de las **funciones psíquicas predominantes** en la sobredotación o en un cierto tipo de talento, como la inteligencia, motivación, etc.
- Desde la consideración de la **materia de aprendizaje o estructura curricular** donde parece que existe una mayor incidencia o concentración de capacidades superiores.

Nos centraremos en la primera de las consideraciones, estrategias de intervención a partir de programas instruccionales específicos: agrupamiento, aceleración, enriquecimiento, etc.; por lo que de funcionalidad poseen y dado que en palabras de Passow (1979) no ha habido un sistema único, ni puede haber una fórmula única para la intervención educativa con alumnos/as superdotados/as y con talento, dada las múltiples facetas que puede presentar el talento, las cuales puede marcar diferencias más grandes entre ellos/as incluso entre las existentes entre los <superdotados/as y los/as no superdotados/as>. Estas opciones o estrategias de Intervención, junto a otras que argumentaremos, son las que actualmente se llevan a cabo en los distintos países, incluyendo España, aunque en unos con más intensidad que en otros.

En función a esto, las medidas de atención a la diversidad y así se recoge desde la Comunidad Educativa son de 3 tipos:

MEDIDAS DE CARÁCTER ORDINARIO

Las medidas de carácter ordinario tienen como prioridad promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades contempladas en los objetivos generales de las enseñanzas, así como otras medidas organizativas, de carácter complementario necesarias en cada caso concreto. Estas medidas podrán concretarse en determinadas estrategias de enseñanza-aprendizaje tales como:

- Presentación de contenidos de distinto grado de dificultad.
- Propuesta de actividades de carácter interdisciplinar que requieran la conexión entre contenidos de distintas áreas y materias.
- Diseño de actividades diversas, amplias, de libre elección, individuales.
- Adaptación de recursos y materiales didácticos.
- Organización flexible.
- Adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Dentro de estas medidas toman especial relevancia el agrupamiento, definido en palabras de Monteverde (1998) citado en el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales de la Junta de Andalucía, como *“un conjunto de estrategias organizativas que, en virtud de la flexibilidad, permite formar grupos con carácter fijo o temporal según los intereses y capacidades de sus componentes, a través de un currículo enriquecido, diferenciado y adaptado. Responde a variables de motivación y de rendimiento, pero genera dificultades de interacción social y es incompatible con la filosofía de un sistema educativo igualitario y comprensivo.”*

De esta forma, se pueden establecer agrupamientos dentro del centro educativo, reuniendo al alumnado con altas capacidades intelectuales para ser

atendidos, en el horario lectivo que se determine, fuera del aula ordinaria, contando para ello con los recursos humanos que el centro disponga para tal fin. Esta medida favorece la motivación del alumnado, potencia su rendimiento, permite la relación con compañeros y compañeras de características similares pero puede provocar la desintegración y aislamiento del grupo de referencia.

Incluyen todas aquellas modalidades educativas que suponen un agrupamiento homogéneo y diferente al contexto escolar ordinario, en las que de acuerdo a su capacidad intelectual o a su talento se agrupan niños/as y jóvenes con alta dotación para facilitar los altos rendimientos, a través de un currículum y una metodología homogénea.

Los sistemas de agrupamiento específicos más utilizados son:

-Agrupamiento en centros específicos: este tipo de agrupamiento también es denominado agrupamiento total, y se lleva a cabo en escuelas especiales donde acuden niños/as con características cognitivas, habilidades, capacidades e intereses semejantes.

-Agrupamiento en aulas específicas (especiales) en centros ordinarios: dentro de este tipo de agrupamiento podemos encontrarnos dos posibles modalidades, por un lado estaría el agrupamiento parcial, flexible o temporal, es decir, que puede ser considerado como una especie de aula de apoyo a la que asiste el/la niño/a superdotado/a durante determinadas horas al día, pero siempre dentro del centro ordinario; y por otro lado, estaría la atención al alumno/a superdotado/a en aulas específicas a tiempo completo en el colegio ordinario, es decir, que se atiende al alumno/a superdotado/a en el colegio ordinario, pero todo su tiempo está en un aula específica apartado del resto de sus compañeros de la misma edad cronológica.

-Agrupamiento parcial/temporal o flexible: como hemos definido con anterioridad, es un tipo de agrupamiento que permite una atención más específica en función a las capacidades que presenta el/la niño/a. Esta atención se lleva a cabo en un aula específica o especial, a la que asiste el/la niño/a durante determinadas horas al día durante la semana.

-Agrupamiento para el ocio y la cultura: como su nombre indica, consiste en la reunión de niños/as con las mismas características intelectuales con el fin de realizar actividades de tipo cultural o para el ocio, como pueden ser visitas, excursiones, etc...

Las condiciones técnicas para llevar a cabo tanto el agrupamiento parcial considerado este como parte del agrupamiento en aulas específicas, pero no a tiempo completo, podrían resumirse en las siguientes:

- ▶ Referidas al contexto escolar: se requiere una infraestructura escolar adecuada, equipo de profesores especializado y modificaciones de los programas ordinarios.
- ▶ Referidas al alumno: tener en cuenta la preferencia por el sistema, competencia curricular, desarrollo emocional-social adecuado y aceptación de la situación.
- ▶ Referidas al contexto familiar: establecer un acuerdo ante la situación, colaboración en los procesos de adaptación y socialización y muy importante es el no crear ansiedad ni un mayor nivel de exigencia.

El sistema de agrupamiento, es una política educativa que siempre ha sido tachada de disgregadora y por tanto incompatible con un sistema educativo democrático basado en la integración. En función a estas consideraciones el sistema educativo español, no contempla en su política educativa el sistema de agrupamiento total, es decir, aquél que se lleva a cabo en escuelas específicas, como tampoco contempla el sistema de agrupamiento en aulas específicas en la modalidad en la que el/la niño/a pasa todo su tiempo dentro de este aula, sin opción a mantener contacto con el resto de compañeros/as.

Pero la existencia de centros específicos siempre ha suscitado controversia y en este sentido surgen problemas referidos a que los criterios de agrupamiento tienen que ser rigurosamente estudiados y clarificados por expertos/as, otro de los grandes problemas surge cuando se contempla que los

agrupamientos completos, como los que se llevan a cabo en las escuelas especiales, pueden generar segregación social y falta de generalización de los aprendizajes adquiridos.

En esta línea se pronuncian autores como Cajide y Doval (1984, p. 188), argumentando que *“no parece ser aconsejable establecer clases especiales que impliquen una separación total de los/as compañeros/as, pues una sociedad democrática difícilmente toleraría un grupo elitista, con maestros/as especialistas y dotación extraordinaria en los centros”*

A pesar de la ya comentada controversia, autores como Scheifele (1964, p. 48), presenta argumentos a favor *“cuando se les coloca en un grupo de niños/as igualmente capaces, sin embargo, estos niños/as son estimulados/as a emplear sus potencialidades intelectuales en mayor medida debido a que los niveles de rendimiento son más elevados. [...]. Estudiar con niños/as del mismo nivel intelectual reduce la posibilidad de que los/as sobredotados/as se jacten de su superioridad. Uno de los principios básicos de la educación en una democracia es la igualdad de oportunidades. [...]. No hay nada tan injusto como tratar de igual manera a quienes son desiguales. El programa enriquecido de la clase hace que las oportunidades del niño/a superdotado/a sean iguales a las del niño/a normal, de la misma manera en que se capacita al niño/a diferenciado desde el punto de vista físico o mental, mediante una especial educación, a emplear al máximo sus dificultades. Tomar disposiciones especiales para el/la niño/a superdotado/a es, pues, democrático, porque ello brinda oportunidades, para el desarrollo de sus capacidades distintivas, semejantes a las que se brindan a los/as niños/as de una capacidad media o inferior”*.

Una puerta abierta a esta modalidad de atención educativa a niños/as superdotados/as, tan conflictiva, estaría en lo que argumenta Genovard (1982) y es que la controversia existe, pero no es suficiente como para desterrar y rechazar la idea de que hay alumnos/as que aprender determinados temas antes que otros/as, por tanto esto justificaría la colocación de los/as primeros/as en grupos apropiados donde la enseñanza es más efectiva, hay menos problemas de disciplina, y es mucho más fácil estimular la cooperación.

MEDIDAS DE CARÁCTER EXTRAORDINARIO

Son todas aquellas medidas que llevan a cabo para satisfacer la atención educativa y los procesos de aprendizaje del alumnado con altas capacidades intelectuales dentro del contexto educativo ordinario, proporcionándoles las adaptaciones necesarias para que su ritmo de aprendizaje este en consonancia con sus capacidades.

Pretenden que el/la alumno/a permanezca todo el tiempo dentro del aula ordinaria, junto al resto de sus compañeros, llevándose a cabo todas las modificaciones oportunas tanto en el sistema como en el currículum. La medida de carácter extraordinario que presenta el Ministerio de Educación y Cultura es el Enriquecimiento, llevándose a cabo a través de las adaptaciones curriculares individualizadas de enriquecimiento y adaptaciones curriculares individualizadas de ampliación.

El Ministerio de Educación Cultura en nuestra Comunidad Autónoma y a través de las orientaciones explicitadas en el *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*, la define de la siguiente manera:

a.- Las adaptaciones curriculares individualizadas de enriquecimiento son modificaciones que se realizan a la programación para un alumno/a concreto y que suponen una ampliación horizontal del currículum, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores. Estas adaptaciones se realizarán en aquellas áreas o materias para las que el alumno o alumna presenta mayores aptitudes, así como en las que están más relacionadas con sus motivaciones e intereses.

b. Las adaptaciones curriculares individualizadas de ampliación suponen la ampliación del currículum a cursar por el/la alumno/a con la inclusión de objetivos y contenidos de niveles educativos superiores. Dentro de estas medidas puede proponerse, en función de la disponibilidad del centro, el cursar una o varias áreas en el nivel

inmediatamente superior, con la adopción de fórmulas organizativas flexibles.

Tanto las adaptaciones curriculares de enriquecimiento como las de ampliación requieren la especificación de la propuesta curricular concreta que se hace para un alumno o alumna detallando los objetivos y contenidos que se incluyen, metodología específica a utilizar, ajustes organizativos requeridos y los criterios de evaluación aplicables. Ambas son medidas integradoras que, al tiempo de permitir una enseñanza personalizada, son capaces también de atender las necesidades educativas del alumn/a sin separarlo/a de su grupo de edad. Presentan, sin embargo, algunas dificultades relacionadas con los requisitos para su adecuada implementación como son la adecuada formación del profesorado en tareas de supervisión y asesoramiento o diseño de las estrategias concretas, flexibilidad en los agrupamientos, participación, en algunos casos, de otros profesionales, dotación de recursos, materiales diversos, flexibilidad horaria, etc.

A pesar de que ambas son medidas dentro de las denominadas con carácter extraordinario es adecuado puntualizar que es el enriquecimiento, desde nuestro punto de vista, la adaptación curricular más adecuada para la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales dada la amplitud de la intervención, frente a las adaptaciones curriculares individualizadas de ampliación que parecen estar centradas más en los objetivos y contenidos, es decir, es una ampliación del currículum en vertical; por tanto consideramos que están más asociada a medidas de carácter excepcional como es la aceleración. Por ello procedemos a continuación a definir el propio concepto de enriquecimiento:

- Definición y concepto de enriquecimiento:

Etimológicamente definido, el enriquecimiento responde a la acción o efecto de enriquecer. Si aplicamos dicha definición a la práctica educativa, entonces, enriquecimiento implicaría proporcionar experiencias de aprendizaje variadas (tanto en contenido como en profundidad) y ricas que satisfagan las necesidades de cierta población de alumnos, en concreto la de alumnos/as

superdotados/as, como población a la que usualmente se asocia dicha estrategia educativa.

Muchas son las definiciones o acepciones que podemos encontrar de enriquecimiento, pero todas ellas pueden situarse en un continuo limitado por dos polos, entre los cuales tratan de mantener el equilibrio, en uno de ellos se situaría las definiciones de aquellos/as autores/as que consideran el enriquecimiento como una mera expansión lateral del currículo, y en el polo opuesto estarían ubicadas las definiciones de autores/as que otorgan al enriquecimiento una mayor importancia, considerándolo como una plataforma a partir de la cual tienen lugar experiencias de ampliación y profundización en los conocimientos, experiencias relacionadas con distintos tipos de agrupamiento, experiencias de individualización y acelerativas.

A continuación se citan algunas de las definiciones que están en consonancia con la tendencia más actual y más progresista como es la de ubicar y, si es posible, actuar en consecuencia con aquellas definiciones que se configuran como una nueva composición bipolar, es decir, que tratan de destacar lo más efectivo y beneficiosos de ambas posturas, obteniéndose un resultado lo más fructífero posible.

Es en esta línea en la que se pronuncia Clark (1992), que define el enriquecimiento como la incorporación de materias o áreas de aprendizaje que normalmente no se encuentran en un currículo habitual, pero también puede significar emplear materiales más difíciles o materiales con mayor profundidad para el desarrollo de los contenidos curriculares.

Para autores como Passow (1958), el enriquecimiento puede incidir y modificar el currículo de formas posibles:

a) En envergadura y profundidad, es decir, poder incrementar los conocimientos y destrezas en relación con los temas presentados habitualmente en la programación.

b) En el tiempo o ritmo con el que se presenta, ya que ante la realidad de aprender en menos tiempo, se puede incluir nuevos contenidos que

permitan a los estudiantes explorar y profundizar más en determinadas áreas académicas, siendo el interés personal de cada alumno el factor decisivo para contemplar la selección de los nuevos contenidos.

c) Tipo de contenido y proceso de instrucción seguidos, siendo imprescindible que ambos se adecuen a las características de los/as alumnos/as.

Para este autor es fundamental la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo, así como la ejercitación en destrezas o habilidades sociales y personales.

Un paso más allá en esta materia, es el que da Newland (1976), ya que a partir de su intento de definir el enriquecimiento, determina la existencia de dos tipos, en primer lugar sitúa el *enriquecimiento horizontal*, para designar a aquellas actividades que no forman parte del currículo habitual pero tienen el mismo nivel de complejidad que las convencionales, él se hace especial hincapié en la necesidad que tienen los alumnos altamente capaces por interesarse en una gran variedad de temas. En un segundo lugar, habla del *enriquecimiento vertical*, para referirse a aquellas actividades que requieren un mayor nivel de dificultad, enfatizándose la necesidad de los alumnos de desarrollar estrategias cognitivas de mayor complejidad.

En la práctica cotidiana ambos conceptos son prácticamente inseparables y dada dicha complementariedad hace exigible que todo programa destinado a la atención de alumnos superdotados proporcione y se contemplen actividades que potencien el desarrollo tanto del interés como de estrategias cognitivas, y que conjuntamente satisfagan las necesidades reales y potenciales de este tipo de alumnos/as.

Renzulli, 1994 (en Tourón, Peralta y Repáraz, 1998; pp. 171), trata de definir el enriquecimiento en función a una serie de principios tales como:

“1.- Cada aprendiz es único/a, por consiguiente toda experiencia de aprendizaje debe atender a las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje del alumno/a.

2.- *El aprendizaje es único, por consiguiente toda experiencia de aprendizaje debe atender a las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje.*

3.- *El aprendizaje es más significativo cuando el contenido y el proceso se producen en un contexto real, por lo que se debe prestar atención a las oportunidades de personalizar la elección de los problemas, a la relevancia del mismo para el sujeto, y a las estrategias de aprendizaje.*

4.- *La instrucción formal puede ser utilizada en los programas de enriquecimiento, pero el principio objetivo de este enfoque es mejorar la adquisición del conocimiento y el desarrollo de destrezas de pensamiento mediante la instrucción del profesor/a a partir de la construcción significativa del conocimiento por parte del alumno/a”.*

Establecidos tales principios, define el **enriquecimiento** como aquel conjunto de actividades o experiencias que están por encima y más allá del currículo, a la vez que determina que la evolución o progreso del curso estará en función al interés personal y estilo de aprendizaje del alumno/a.

A partir de esta definición así como a partir de los principios citados, puede deducirse un total rechazo, por parte de este autor, al aprendizaje pasivo y dependiente para ser sustituido por un aprendizaje activo e independiente en el cual el grado de implicación del alumno va a determinar su propio desarrollo y evolución.

Acereda (1996; 1998; 2010), dispone que el enriquecimiento es una estrategia basada en la individualización de la enseñanza, donde se diseñan programas educativos específicamente ajustados a las características propias de cada alumno/a.

Definición también importante es la que aportan autores como Cajide y Doval (1984), ambos establecen que el enriquecimiento de los programas es una alternativa consistente en proporcionar trabajos escolares más avanzados, difíciles o suplementarios, pero conservándolos en las mismas aulas que sus compañeros/as. Esto significa que una vez alcanzado los niveles pertinentes, se les proporcionan nuevas materias o se profundizan más en las comunes.

Destacamos esta definición por la puntualización precisa que se hace con respecto a que el/la niño/a permanezca en el aula junto a sus compañeros/as, con lo que se imposibilita la realización de determinados tipos de enriquecimiento que exigen la incorporación del alumno/a a otros grupos-clases. Este aspecto, nos conduce a uno de los puntos clave y controvertidos de la atención al alumno/a superdotado/a, y es la complementariedad de la que debe gozar estrategias de atención educativa tales como el enriquecimiento y la flexibilización (aceleración).

Y una última definición de enriquecimiento es la que aportan autores como Pendarvis, Howley y Howley (1990), a partir de tres enfoques del propio concepto de enriquecimiento: **enfoque orientado al proceso** dentro del cual se incluyen programas de enriquecimiento que potencian el desarrollo estrategias cognitivas y procesos mentales de alto nivel que le llevarán a realizar productos creativos, podría considerarse equivalente al enriquecimiento tipo II de Renzulli; la principal objeción es que los procesos son enseñados desligados del contenido de las materias de estudio, lo cual dificultará la transferencia de conocimientos y habilidades a situaciones reales. El segundo de los enfoques es el **orientado al contenido** donde se trata de ofrecer a los alumnos más capacitados la posibilidad de realizar cursos sobre diversas materias o contenidos que son de su interés y que no son propios del currículo y normalmente se llevan a cabo en horario extraescolar, exigen acudir a fuentes externas, tales como museos, laboratorios, etc.; también puede consistir en realizar cursos de profundización en las materias regulares, en este caso, la equivalencia se establece con las actividades de enriquecimiento tipo I de Renzulli. Según autores como Schiever y Maker (1991), establecen que la principal desventaja es que de alguna manera violan los principios curriculares, según los cuales es preciso que la mayor parte de las experiencias y conocimientos se organicen en torno a conceptos básicos o a abstracciones, que permitan a los estudiantes aprender con eficacia al comprobar las interconexiones entre las diferentes disciplinas.

Y finalmente, el **enfoque orientado al producto**, este tipo de enfoque está más preocupado por los resultados de la enseñanza que por el contenido

o por los procesos que requiere. Los resultados a los que se hace alusión, pueden ser tangibles como un informe o un dibujo o intangibles como aumentar la salud mental o el dominio de ciertas habilidades. Este tipo de programas está orientado a que el/la alumno/a con altas capacidades sea capaz de realizar producciones significativas. Schiever y Maker (1991) critican este enfoque, concluyendo que este tipo de programas se convierten en un sistema de hacer y tomar (Make it and take it), en el que el alumno/a no se implica en la consecución de la excelencia del producto, tomándose como criterio la cantidad y no la calidad.

Por tanto, y en palabras de estos mismos autores, Schiever y Maker (1991), es necesario atender a los tres niveles: proceso, contenido y producto en los programas de enriquecimiento de los/as alumnos/as.

Castelló (1995; 2001), establece en relación con nuestro sistema educativo, cuatro formas de enriquecimiento curricular:

1) ampliaciones del currículo, se trata de ampliar los objetivos que el alumno debe alcanzar en un período de tiempo determinado, fundamentalmente a partir de su trabajo autónomo e independiente.

2) adaptaciones del currículo, que van más allá de la mera ampliación, persiguen una reconfiguración del currículo aglutinando los objetivos convencionales en unidades más complejas en las que se prioriza el establecimiento de relaciones.

3) entrenamiento metacognitivo, que persigue el desarrollo de estrategias de pensamiento (procedimientos de concienciación, planificación, verificación) que permitan al alumno/a mejorar el uso de su recursos.

4) el enriquecimiento aleatorio, como última vía de acción curricular en la que prima la motivación del alumno/a. Este será quien elija los contenidos así como la profundidad con la que quiera trabajar.

Pero sí es importante definir el concepto de enriquecimiento también lo es establecer los objetivos que se pretende alcanzar. Siguiendo los pasos de

Gallagher (en Terrassier, 1981; p: 79), el enriquecimiento trata de desarrollar la capacidad para:

- a) Asociar y poner en relación conceptos.
- b) Evaluar hechos y argumentos de forma crítica.
- c) Crear ideas nuevas.
- d) Razonar sobre problemas complejos.
- e) Comprender situaciones, épocas, pueblos diversos, y para tener un juicio menos dependiente del entorno actual e inmediato.

Acereda (2000; p: 194; 2010), también destaca como objetivos del enriquecimiento:

a) Aportar al superdotado/a el mayor número posibles de contenidos tanto cualitativos como cuantitativos, de manera interrelacionada.

b) Ayudar a los estudiantes a trabajar según sus altos niveles de habilidades: pensamiento crítico y evaluativo, resolución de problemas y creatividad (pensamiento divergente).

Tal y como señalan Davis y Rimm (1994) toda actividad de enriquecimiento debe responder a una serie de objetivos, que si bien pueden corresponder igualmente a objetivos de naturaleza acelerativa, está en función al tipo de estrategia utilizada, podremos clasificarlos en una o en otra. La propuesta de objetivos realizada por estos autores son:

- Máximo rendimiento en destrezas básicas, basadas en las necesidades no en la edad.
- Contenidos y recursos más allá de lo prescrito en el currículo.
- Exposición a una variedad de campos de estudio.
- Contenido seleccionado por el alumno.
- Contenido de alta complejidad, teorías, generalizaciones, aplicaciones.
- Pensamiento creativo y resolución de problemas.

- Altos niveles de destrezas de pensamiento, pensamiento crítico y hábitos de investigación.
- Desarrollo ético y afectivo.
- Desarrollo de motivación académica, autodirección y elevadas aspiraciones profesionales.

- ***Estrategias de Enriquecimiento.***

Siguiendo el mismo procedimiento llevado a cabo a la hora de presentar la aceleración, a continuación recogemos las diferentes estrategias de enriquecimiento más relevantes en la práctica. Sin embargo, muchas de ellas provienen de la experiencia en el sistema educativo americano, caracterizado por su flexibilidad, y dado el manifiesto menor grado de flexibilidad del sistema educativo español, muchas de las estrategias presentadas no podrán transferirse al mismo. Una vez expuestas, procederemos a realizar un breve análisis para ver cuáles de ellas son las aplicables a nuestro sistema.

Davis y Rimm (1994), proponen:

1.- **Estudio Independiente:** ofrece múltiples posibilidades a alumnos/as altamente capacitados/as. Consiste en que alumnos/as con un gran interés en una determinada materia, no necesariamente curricular, tengan la oportunidad de investigar o estudiarla con una mayor dedicación. Requiere que el/la profesor/a sea capaz de iniciar al alumno/a en el proceso de investigación científica.

2.- **Los centros de aprendizaje:** son centros que poseen materiales relacionados con un área específica de conocimientos, permitiéndole al alumno/a seleccionar las actividades que quiera realizar. Puede ubicarse en el aula convencional o en clases especiales.

3.- **Los viajes de campo:** actividades dirigidas a formar a los/as alumnos/as en áreas científicas y culturales. Supone una fuente de información para la potenciación de proyectos o el estudio independiente. Son actividades que requieren del alumno/a que acuda con problemas o preguntas concretas

dirigidas al logro de unos objetivos específicos de aprendizaje propuestos para él/ella. Visitas a museos, planta de una fábrica, etc.

4.- **Los programas de sábado:** permiten a los/as superdotados/as encontrarse y trabajar fuera del ámbito de la actividad diaria del colegio. Con profesores/as de universidad, graduados/as, expertos/as en determinados campos, o los mismos padres de los/as alumnos/as, tienen la posibilidad de relacionarse entre iguales.

5.- **Los programas de verano:** proporcionan una gran variedad de actividades dirigidas a diferentes edades (infantil hasta bachiller), por tanto, los contenidos y organización también son muy variados, llevándose a cabo programas de verano residenciales organizados por el estado, programas organizados por las universidades, programas de colegios mayores o campamentos. También pueden ir dirigidos a profesores/as con la intención de que aprendan a ser más eficaces con los/as alumnos/as superdotados/as en las clases regulares.

6.- **Mentores:** ante la reconocida, por ellos/as mismos/as, incapacidad de determinados/as profesores/as para atender adecuadamente a sus alumnos/as con altas capacidades intelectuales, se propone la participación de mentores/as que puedan proveer a este tipo de alumnos/as de experiencias de aprendizaje meritorias. El/la mentor/a debe establecer un detallado plan de trabajo que desarrollarán juntos; el/la alumno/a puede acudir al lugar de trabajo del/la mentor/a permitiéndole conocer directamente aspectos relativos a una determinada profesión o actividad.

7.- **Programas de enriquecimiento locales y nacionales:** entre estos programas pueden destacar *Future Problem Solving* de Torrance y Torrance (1978), el *Odyssey of the Mind* de Gourley y Micklus de Gourley (1981), en ambos casos se incluyen competiciones o concursos tanto nacionales como locales como medio para el desarrollo del pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas, además se consigue aumentar la autoestima, combatir el aburrimiento y la frustración, desarrollar habilidades sociales y de comunicación.

Todas estas estrategias de enriquecimiento están íntimamente relacionadas entre sí, y pueden ser aplicadas en diferentes contextos. George (1993), constata la existencia de diferentes escuelas americanas que ofrecen actividades de enriquecimiento como parte de un programa en el que al alumno/a se le permite abandonar el aula regular unas horas a la semana (programa *pullout*), para trabajar en grupos, trabajar individualmente con materiales especiales o trabajar con un/a profesor/a especial.

Diferentes estrategias de enriquecimiento son las propuestas por autores como Shore, Cornell, Robinson y Wards (1991):

1.- **Extensión:** ofrece, al alumno/a superdotado/a, la posibilidad de explorar el currículum regular a un nivel más avanzado tanto en profundidad como en complejidad, a través de la distribución adicional del tiempo de trabajo, de los materiales, de las experiencias o a través del estudio auto-iniciado o relacionado.

2.- **Exposición:** implica la experiencia de exponer a los/as alumnos/as superdotados/as a nuevas vivencias, nuevos aprendizajes, a materiales novedosos y una amplia información sobre sus intereses particulares, todo ello, fuera de la regulación del currículum ordinario.

3.- **Alejamiento:** como su propio nombre indica, consiste en alejar, diaria o semanalmente, a dos o más alumnos/as superdotados/as de su ámbito regular, bajo el currículum ordinario, para que interactúen conjuntamente, respondiendo a sus intereses y elevadas capacidades en la realización de actividades especialmente programadas para ellos.

4.- **Programas de desarrollo:** este tipo de programas permite la instrucción focalizada en una completa y nueva explicación de un concepto o una habilidad implicada en una actividad de aprendizaje general que se halla dentro del currículum regular.

5.- **Competición:** permite la participación en una serie de competiciones que responden a los intereses específicos y que son diseñadas para estimular y desafiar sus habilidades y potencial.

6.- **Provisión de recursos:** hacen alusión a los centros de recursos propuestos por Davis y Rimm (1994), es decir, lugar especialmente equipado para que los estudiantes puedan tener un acceso especial a la información, para realizar sus investigaciones, trabajar en sus fascinantes proyectos o utilizar el sofisticado equipamiento disponible.

Este sistema, no obliga a los diferentes profesionales a realizar una identificación previa de ciertos estudiantes, lo que evita tener que eliminar al resto, y por tanto todos los/as alumnos/as tendrán la oportunidad de recibir ayuda específica allí donde muestren tener necesidades. Sin embargo, una de las principales desventajas, frente a lo positivo de este sistema, es la sobrecarga de trabajo para el profesorado del aula que implica esta alternativa, ya que exige reorganizar y modificar ciertos aspectos del currículum y programa común. Junto a este escollo, podrían aparecer otros, como es la baja motivación del alumnado con altas capacidades intelectuales y su conformismo ante el mínimo trabajo y la creencia, por parte del propio profesorado, de su incapacidad para atender adecuadamente a los/as alumnos/as con alta capacidad o superdotados/as y por tanto la incompetencia para proporcionarles actividades enriquecedoras.

Por tanto podemos establecer y constatar que las diversas estrategias de enriquecimiento pueden aplicarse en diferentes contextos de aprendizaje y responder a también muy diversas estructuras organizativas. Para seleccionar la más adecuada, debe primar las propias necesidades educativas del alumno/a, entre las que siempre hay que incluir académicas, afectivas, sociales y cognitivas, así como ha de tenerse en cuenta la disponibilidad de recursos existentes para una adecuada respuesta educativa y sobre todo la disponibilidad y profesionalidad de aquellos/as que tienen en sus manos satisfacer las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales.

- **Modelos de Enriquecimiento.**

De entre todos los modelos curriculares dedicados a la atención al alumno/a sobredotado/a, como pueden ser:

- *Modelo de Enriquecimiento Schoolwide* (Renzulli y Reis, 1985, 1986; 1992).
- *Individualized Programming Planning Model (I.P.P.M.)* (Treffinger, 1975, 1978 y 1986).
- *Purdue Three-Stage Enrichment Model* (Feldhusen y Kolloff, 1981, 1986; Kolloff y Feldhusen, 1984).
- *Purdue Secondary Model* (Feldhusen y Robinson, 1986).
- *Talents Unlimited Model* (Taylor, 1967, 1969; Schlichter, 1981 y 1986).
- *Cognitive-Affective Interaction Model* (Williams, 1982 y 1986).
- *Autonomous Learner Model (A.L.M.)* (Betts y Knapp, 1981).
- *Learning Enrichment Service (L.E.S.)* (Clifford, Runions y Smyth, 1984, 1985 y 1986; Reunions y Smith, 1985).
- *Enrichment Matrix Model* (Tannenbaum, 1983 y 1986).

Cabe destacar el **Modelo de Enriquecimiento Triádico** (*Enrichment Triad-Model*) (Renzulli, 2001; Renzulli y Reis, 1986; 1992), por ser el modelo que actualmente más influencia ha tenido en la creación de otros modelos y programas de enriquecimiento. Es el más utilizado hasta la educación obligatoria. Parke (1989) y Verhaären (1991) establecen que es el modelo de enriquecimiento por antonomasia de la enseñanza Primaria, siendo también muy empleado en la enseñanza Secundaria, donde puede aplicarse sólo o combinado con otros modelos.

Este modelo ha constituido la base de desarrollo del Programa de Puerta Giratoria (Renzulli, Reis, 1992) y del Modelo de Enriquecimiento de Schoolwide (Renzulli y Reis, 1986; 1992), cuyo breve desarrollo veremos posteriormente. El objetivo primordial del modelo de enriquecimiento Triádico es procurar que la atención de los/as alumnos/as superdotados/as sea sistemática y continua, tanto en educación Primaria como en educación Secundaria. Dicho modelo propone tres niveles de enriquecimiento y acude a

comprimir o compactar el currículo para evitar las repeticiones y la accidentalidad (Renzulli y Reis, 1992). Estos son los tres niveles de enriquecimiento propuestos:

1.- **ENRIQUECIMIENTO TIPO I** (Experiencias exploratorias de carácter general):

Las actividades que se llevan a cabo dentro del enriquecimiento Tipo I, son propuestas para todo/a los/os alumnos/as, no sólo para aquellos/as que tienen altas capacidades o son superdotados/as, con lo cual, todos tienen la posibilidad de disfrutar de un ambiente enriquecedor. Consiste en presentar experiencias exploratorias de carácter general permitiendo que los/as alumnos/as se introduzcan en temas o campos de conocimientos nuevos e interesantes no cubiertos por el currículum ordinario y a través de un repertorio variado de procedimientos tales como conferencias de especialistas, viajes, visitas, demostraciones, centros de interés o materiales audiovisuales.

Los objetivos principales que se pretenden alcanzar son:

- a) Exponer a los estudiantes a temas no forman parte del currículo regular.
- b) Proponer actividades para todos/as los/as alumnos/as interesados/as.
- c) Invitar a los/as altamente motivados/as a seguir o intentar un enriquecimiento superior, como lo es el enriquecimiento Tipo III.

2.- **ENRIQUECIMIENTO TIPO II** (Actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar):

A través de estas actividades, se pretender fundamentalmente, que los/as alumnos/as desarrollen procesos cognitivos y afectivos. Giran en torno a cuatro dimensiones:

- a) Habilidades para enseñar a pensar o pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas y procesos afectivos.
- b) Desarrollar habilidades para aprender a aprender, como pueden ser tomar notas, clasificar, analizar datos o sacar conclusiones.
- c) Desarrollo de habilidades y destreza para el uso de materiales de consulta: guías de lectura, directorios o resúmenes de investigaciones.
- d) Desarrollo de habilidades de comunicación escrita, oral y visual.

Del mismo modo que el enriquecimiento Tipo I, el enriquecimiento Tipo II, debe proponerse a todos/as los/as alumnos, aunque en el caso de los/as alumnos/as superdotados/as, este tipo de enriquecimiento debe ser continuo y progresivo de tal manera que los conduzca al enriquecimiento Tipo III.

3.- ENRIQUECIMIENTO TIPO III (Investigación individual y en pequeños grupos de problemas reales):

Constituye el nivel más elevado del Modelo Triádico. Está reservado a aquellos alumnos/as altamente motivados/as. Es un nivel opcional, consistente en la realización de actividades de investigación y de creación artística, en las cuales, el/la alumno/a actúa como investigador principal. Fundamentalmente pretende:

- a) Aplicabilidad de conocimientos, creatividad y motivación en un tema libremente seleccionado.
- b) Busca que el/la alumno/a adquiera conocimientos y métodos de nivel superior dentro de un campo determinado.
- c) Desarrollo de productos capaces de producir impacto en una determinada audiencia.
- d) Procura el desarrollo de habilidades y destrezas de aprendizaje autodirigido en áreas de planificación, organización, toma de decisiones, autoevaluación, etc..
- e) Y sobre todo que el/la alumno/a adquiera un compromiso con la tarea, autoconfianza, y habilidades para relacionarse con los demás.

El Modelo de Enriquecimiento para Secundaria (*Secondary Triad Model*: Reis y Renzulli, 1986; 1992), se desarrolla en base a estos tres mismo niveles de enriquecimiento propuestos en el nivel original, sin embargo, es preciso una reorganización escolar en función al *grupo de talento*¹² al que siempre se le alienta a que participen en el tercer nivel, es decir, en el enriquecimiento Tipo III, siempre en el contexto de la clase regular.

Tabla nº 8: **Modelo de Renzulli de enriquecimiento escolar en sentido amplio**

	AUTO-ACTUALIZACIÓN	PRODUCTIVIDAD CREATIVA	
Componentes de los servicios ofrecidos	ENRIQUECIMIENTO TIPO III: Investigaciones individuales y en pequeños grupos de problemas reales		
	ENRIQUECIMIENTO TIPO I: Experiencias generales de exploración	ENRIQUECIMIENTO TIPO II: DESARROLLO COGNITIVO AFECTIVO * Habilidades de aprender a aprender. * Habilidades de investigación. * Comunicación al público.	
	ENRIQUECIMIENTO TIPO I: Experiencias generales de exploración	ENRIQUECIMIENTO TIPO II: DESARROLLO COGNITIVO AFECTIVO * Habilidades de aprender a aprender. * Habilidades de investigación. * Comunicación al público.	
	CURRÍCULUM CONDENSADO		
Componentes Organizativos	ACTIVIDADES DE DESARROLLO PERSONAL		
	Situaciones de simulación.	Hojas informativas.	*Institutos de enseñanza. *Guía de modelos a seguir. *Colecciones de vídeo.
	Procedimientos flexibles de identificación.	Equipo de enriquecimiento escolar.	

¹² Proceso ligado a la identificación y se define como el límite entre el 15% o 20% de la población general de estudiantes con mayor nivel de habilidad general o con una o más habilidades específicas en las principales áreas académicas.

Investi- gaciones Metas	Instrumentos de evaluación.	Taxonomía de habilidades procesuales.	Bibliografía metodológica didáctica. (Libros de "Cómo").	Guía de materiales de procesos clasificados.							
	Materiales de orientación a padres y alumnos	Prototipos Curriculares		Guías de planificación de actividades (Formularios de acción)							
	Extender los servicios a una población escolar más amplia	Integración en el Currículum ordinario. Participación general del Centro	Minimizar el elitismo. Etiquetar los servicios antes que a los alumnos	Promover la expansión de la excelencia a toda la escuela							
	Investigación subyacente al concepto de los tres anillos de superdotación (Renzulli 1978, 1986;2001)		Estudios recientes de Sternberg, Gardner y otros.								
	<table border="0"> <tr> <td><i>William James</i></td> <td><i>Alfred North Whitehead</i></td> <td><i>John Dewey</i></td> <td><i>Jerome Bruner</i></td> <td><i>Paul Torrance</i></td> <td><i>Virgil Ward</i></td> <td><i>Philip Phenix</i></td> <td><i>Albert Bandura</i></td> </tr> </table>				<i>William James</i>	<i>Alfred North Whitehead</i>	<i>John Dewey</i>	<i>Jerome Bruner</i>	<i>Paul Torrance</i>	<i>Virgil Ward</i>	<i>Philip Phenix</i>
<i>William James</i>	<i>Alfred North Whitehead</i>	<i>John Dewey</i>	<i>Jerome Bruner</i>	<i>Paul Torrance</i>	<i>Virgil Ward</i>	<i>Philip Phenix</i>	<i>Albert Bandura</i>				
Teoría											

Fuente: Renzulli y Reis, 1992, pp. 112.

Dado el enorme interés que para la investigación que estamos llevando a cabo tiene todas aquellas posibles formas de atención al alumnado sobredotado, es preciso recoger, aunque de manera breve y concisa, los modelos que han surgido y han tenido como referencia el modelo de enriquecimiento anteriormente descrito, por lo cual, procedemos a citar los siguientes:

► **Modelo de enriquecimiento Schoolwide** (*Schoolwide Enrichment Model - S.E.M.*). (Renzulli y Reis, 1992).

Este modelo consiste en la combinación y adaptación del modelo de identificación denominado Puerta Giratoria (*Revolving Door Identification Model- R.D.I.M.*); (Renzulli, Reis y Smith, 1992) y el modelo de enriquecimiento triádico (*Enrichment Triad Model*); (Renzulli, 1977). De dicha combinación y adaptación surge un plan comprensivo para hacer de los programas de enriquecimiento un componente integrador del sistema educativo.

Según autores como Davis y Rimm (1994), es considerado como una de las contribuciones más importantes en la educación de los/as sobredotados/as. Sus objetivos son:

- a) procurar varios niveles de enriquecimiento a una mayor población de alumnos/as que la habitual.
- b) Posibilitar que el programa especial forme parte del currículum ordinario y establecer una relación de cooperación entre los/as profesores/as ordinarios/as y los/as profesionales encargados/as del programa especial.
- c) Reducir al máximo la sensación de elitismo y actitudes negativas con respecto a los programas especiales.
- d) Procurar un incremento sucesivo de la atención a los/as alumnos/as sobredotados/as, así como de la calidad de la misma, a través de todos los elementos que componen el sistema escolar.

El desarrollo de este modelo responde a una serie de pautas, en primer lugar se les procuran actividades tanto del Tipo I como del Tipo II, a todos/as los/as alumnos/as, es decir, tanto a los que integran el grupo de talento como al resto de alumnos/as, pero sólo a los/as primeros/as se les guía para que realicen actividades de enriquecimiento del Tipo III.

Para poder desarrollar adecuadamente este modelo es necesario considerar cinco aspectos básicos:

1.- *Valoración de los puntos fuertes de los/as alumnos/as:* habilidades, intereses y estilos de aprendizaje. Una vez identificados los/as alumnos/as que forman parte del grupo de talento, que constituye el primer paso de intervención, se comienza a trabajar a partir de un asesoramiento especial y a partir de los intereses mostrados.

2.- *Compactar el currículum.* Se procede a realizar una adaptación del currículum, proceso en el que se elimina todo aquello que ya domina el/la alumno/a, y siempre que se garantice el dominio del currículum básico, el tiempo

que queda libre se destina a realizar actividades de enriquecimiento y aceleración.

3.- *Enriquecimiento Tipo I.* Proporciona un seguimiento más profundo e intensivo de aquellos/as alumnos/as que pertenecen al grupo de talento, a partir de la estimulación de intereses. Siempre se tenderá a orientar a los/as alumnos/as para que realicen las actividades de enriquecimiento Tipo II.

4.- *Enriquecimiento Tipo II.* Como ya se ha comentado con anterioridad, ambos tipo de enriquecimiento (Tipo I y Tipo II), se ofertan tanto a los/as alumnos/as del grupo de talento como al resto. Pero el objetivo de las actividades de Enriquecimiento de Tipo II es el de crear en aquellos/as alumnos/as que pertenecen al grupo de talento un sentimiento de compromiso con la tarea y potenciar la necesidad de seguir profundizando en niveles más elevados de estudio, es decir, a realizar el tercer nivel de enriquecimiento.

5.- *Enriquecimiento Tipo III.* A este último nivel asistirán todos/as aquellos/as alumnos que han seguido de forma continua y sistemática las anteriores actividades correspondientes al Tipo I y tipo II de enriquecimiento y que por tanto poseen un interés inusitado y especial por determinadas áreas de conocimiento superior y en su correspondiente aplicabilidad al mundo real.

► **Modelo de Puerta Giratoria:**

Renzulli, utiliza el concepto de “equivalentes a tiempo completo” para explicar el significado del modelo de Puerta Giratoria; consistente en posibilitar al alumno/a con altas capacidades, junto al resto de compañeros/as, la asistencia periódica a “talleres” para la realización de tareas en las que éste tenga un alto nivel de compromiso y creatividad, bajo la dirección de un/a maestro/a. Esta posibilidad permite concluir el proyecto deseado por el/la alumno/a con sobredotación intelectual, dejando su lugar a otro estudiante. Si a pesar de ello, sigue mostrando interés por continuar investigando y por ampliar su proyecto inicial (ya concluido), se estudiará la pertinencia o no de seguir asistiendo a este “taller” o “salón de trabajo”.

Según Renzulli, la diferencia principal entre este método y el tradicional, en el que se mantiene al mismo grupo de sujetos trabajando en un proyecto durante todo el año, reside en que a través del modelo de Puerta Giratoria y concepto de “equivalentes a tiempo completo”, el/la niño/a que muestra verdadero interés por una materia se siente motivado por continuar en su proyecto una vez concluido éste, para lo que debe demostrar y realizar un esfuerzo que justifique la presencia y continuación de su tarea dentro del proyecto. A la vez, todo este proceso, posibilita al propio sujeto con altas capacidades, como a aquél alumno medio, ser conscientes de sus habilidades y creatividad, siendo la manifestación de las mismas observadas por el/la profesor/a que les asisten.

Renzulli, considera que la aproximación de puerta giratoria y concepto de “equivalentes de tiempo completo”, pueden ayudar en el proceso de afrontar muchos de los problemas y críticas asociadas con los programas para sobresalientes y talentosos/as.

A partir de este programa o modelo es posible la atención a un mayor número de alumnos/as, evitándose las connotaciones que tiene el concepto de cociente intelectual, este programa aporta también la posibilidad de colocar una racional para servicios de nivel avanzado en características que son inequívocamente respaldadas por la literatura de investigación, así como cambiar el acento en los programas especiales de orientación a la lección, actividades de grupo completo, al desarrollo de intereses y fuerzas individuales.

CARÁCTER EXCEPCIONAL

Son aquellas dirigidas al alumnado que presenta niveles académicos o de competencia curricular superiores a los de su grupo de referencia. La medida más común es la aceleración y consiste en que el alumno o alumna sigue el programa educativo a mayor velocidad que el resto de sus compañeros y compañeras, con la consiguiente reducción en la duración de su escolarización. Esto se concreta en adelantar (Flexibilización: aceleración y anticipación) al alumno/a de nivel para ofrecerle un contexto curricular más adecuado a sus capacidades, nivel y ritmo de aprendizaje.

Las ventajas que se derivan de esta medida están relacionadas con el aumento de la motivación del alumno/a, una mayor estimulación del mismo, el desarrollo de su proceso de aprendizaje con alumnos y alumnas de capacidades cognitivas más acordes a las suyas y, además, no requiere de medios extraordinarios. Los inconvenientes suelen venir por los posibles problemas de adaptación con el nuevo grupo en el que es integrado o las discrepancias que pueden presentar con el mismo, en cuanto al desarrollo en otros ámbitos como el social y emocional. La aceleración es denominada genéricamente flexibilización de los diversos niveles y etapas educativas y supone la reducción en la duración de las diferentes enseñanzas. Al ser una medida de carácter excepcional debe ser adoptada con cautela y basada siempre en los resultados de la evaluación psicopedagógica realizada. En cualquier caso, podrá adoptarse cuando, acreditada la sobredotación intelectual, se considere que esta medida es la más adecuada para el equilibrio personal y la socialización del alumno o alumna y se acredite que tiene adquiridos los objetivos y contenidos del nivel que va a adelantar.

Flexibilización (**Aceleración y Anticipación**):

- Definición y Concepto:

Es considerada como una de las estrategias más empleada por aquellos países que no se han preocupado lo suficiente de la atención de los superdotados, la razón que quizás lo justifique, es que es la estrategia que requiere menos costes económicos.

La aceleración se refiere a las diversas estrategias empleadas para aumentar el ritmo con el cual un estudiante se mueve a través del currículum (Mackay, 1994). Es una estrategia o conjunto de ellas por las que se ofrece la instrucción al nivel y velocidad adecuados a las condiciones de los/as alumnos/as (Feldhusen, 1989). Autores como Davis y Rimm (1994), establecen que la aceleración supone un paso más rápido sobre los contenidos académicos, lo que típicamente incluye ofrecer a los alumnos el currículum

estándar a una edad más temprana o en un nivel escolar más bajo de lo que es habitual.

Esta estrategia puede ponerse en práctica a través de dos vías legales, la que se utiliza principalmente en Educación Primaria, consistente en sustituir el curso del alumno por uno más avanzado, es decir, saltar un curso (reducción). Y la otra forma es la admisión en la escuela a una edad más temprana de lo estipulado (anticipación). En el caso de la Educación Secundaria, la aceleración consiste primordialmente en ofrecer cursos adicionales, condensar dos cursos en uno, asistir a cursos universitarios o convalidar en la Universidad el trabajo realizado en cursos del colegio. (Verhaaren, 1991).

Según autoras como Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000) la flexibilización, puede llevarse a cabo a través desde la entrada temprana en la escolaridad: Educación Primaria, Secundaria o Universitaria; comprimiéndose cursos a través de la compactación del currículum o créditos por exámenes, etc.; y a través de la realización de programas de estudios acelerados de ritmo flexible: progreso continuo, instrucción a ritmo personal, etc.

El llevar a cabo esta estrategia de intervención ubicada en el sistema de inclusión, conlleva tomar decisiones de carácter administrativo en un continuo en el que se considera a ésta, como una estrategia que oferta una serie de servicios educativos hasta modificaciones curricular. De tal forma, que si optamos por considerarla como una oferta de servicios, la aceleración consiste únicamente en ofrecer una enseñanza estándar pero a una edad más temprana de lo usual o en un nivel educativo más alto de lo habitual. El inconveniente de esta posición es que no ofrece un currículum diferenciado a los alumnos más capaces, obviando por completo las necesidades del alumno. Mientras que si se acepta Flexibilización como un modelo curricular, implica un desarrollo de las materias a un ritmo más rápido de lo usual, permitiendo modificaciones tanto en el contenido como en la velocidad de aprendizaje. (Schiever y Maker, 1991).

En definitiva, la Flexibilización debe responder a las necesidades de los/as alumnos/as sobredotados/as, teniendo en cuenta sus capacidades, contenidos y velocidad con la que estos/as niños/as son capaces de aprender.

- *Tipos de Aceleración:*

A continuación pasaremos a ver cuáles son las diversas posibilidades o tipos de aceleración existentes, siguiendo a la adaptación que hacen Tourón, Peralta y Repáraz (1998) de CTY (1995): *Academic Acceleration: Knowing your Options*, que aun cuando están vinculadas en su mayoría al sistema educativo norteamericano, es preciso su estudio para poder conocer cuál o cuáles de ellas son las que se ponen en práctica en España, siempre con las adaptaciones necesarias.

Tabla nº 9: Diversas posibilidades de aceleración contempladas en el sistema educativo norteamericano (Adaptado de CTY, 1995. *Academic Acceleration: Knowing your Options*)

Modalidad o tipo de aceleración	Breve descripción
Admisión temprana a la educación infantil o primer grado de primaria (Early entrance to Kindergarten or first grade).	Los estudiantes son admitidos en la escuela a una edad más temprana de la establecida.
Avanzar (omitiendo) un curso o más (Grade skipping or full acceleration).	El alumno se salta uno o más cursos. Puede hacerse durante el curso académico.
Avanzar (omitiendo) una materia (Subject-matter skipping or partial acceleration).	Sin haber sido promovido a un grado superior, el alumno pasa una parte del día recibiendo clases en una materia con alumnos mayores. Puede hacerse en una o más materia.
Admisión temprana en la enseñanza secundaria o bachillerato (Early Entrance to Junior o Señor High School).	El alumno es admitido en estos niveles antes de cumplir la edad establecida para los alumnos regulares.
Créditos por exámenes (Credit by examination).	Los alumnos pueden conseguir créditos de determinadas asignaturas con sólo examinarse de ellas de acuerdo a los programas establecidos.
Clases combinadas (Combined classes).	El estudiante es asignado a una clase donde se encuentran alumnos de más de un nivel. Este procedimiento puede utilizarse para favorecer la interacción con alumnos mayores.
Admisión temprana en la universidad (Early entrance into College).	El estudiante es admitido a este nivel educativo, al menos un años antes de lo previsto.
Reducción del tiempo de una parte del currículo (Telescoping curriculum).	Los estudiantes invierten menos tiempo del establecido para un determinado curso o materia

Atención Educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.
Una propuesta formativa dirigida al profesorado

	(dos años en uno; una materia de un años en un semestre,
Programas extracurriculares (Extracurricular Programs).	El estudiante realiza programas (de verano, p. e.) que producen instrucción avanzada y con los que pueden conseguir créditos o advanced placement.
Graduación temprana (Early Graduation).	A los alumnos se les permite graduarse antes del tiempo previsto.
Progreso continuo (Continuous progress).	Al estudiante se le da el material apropiado a medida que va dominando el anterior.
Instrucción al propio ritmo (Self-paced instruction).	El alumno puede trabajar las diferentes materias a su propio ritmo y de acuerdo con su capacidad.
Compactación del currículo (Currículo compacting).	Al alumno se le dan introducciones reducidas, actividades, prácticas. El tiempo ahorrado se utiliza para avanzar más rápidamente.
Mentores (Mentorship).	El alumno tiene la oportunidad de recibir información y entrenamiento de un experto en una materia.
Cursos concurrentes (Concurrent Placement).	El alumno realiza un curso a un nivel superior al que se encuentra y cuando lo completa satisfactoriamente recibe créditos (supera) de la materia avanzada y de la del nivel inferior.
Ubicación avanzada (Advanced Placement).	El alumno puede realizar un curso en el bachillerato que le puede permitir ganar créditos para esa materia en la universidad.
Cursos por correspondencia (Correspondence courses).	El alumno realiza cursos a distancia con apoyo de vídeo, materiales.
Aceleración en la Universidad (Acceleration in College).	El alumno realiza la carrera en menos años de los establecidos. Puede por ejemplo, conseguir una diplomatura y una licenciatura al mismo tiempo.

- Tipos de aceleración que se llevan a la práctica en España.

De entre todas estas posibilidades de aceleración con las que cuenta el sistema educativo norteamericano, cabe destacar, por la importancia que merecen al convertirse en punto de referencia para el sistema educativo español y por tanto por el posible correlato que poseen con las medidas acelerativas impuestas en España (*REAL DECRETO 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente*), son las siguientes:

1.- Admisión temprana a la Educación Infantil o Primer Grado de Primaria (*Early entrance to Kindergarten or first grade*).

Como ya se ha expuesto con anterioridad, consiste en adelantar uno o más años la edad de admisión a estos niveles a aquellos alumnos que poseen las características adecuadas para ellos, por tanto se adecua al gran entusiasmo, curiosidad, imaginación y energía que presentan los/as alumnos/as más capaces respecto al saber. (Feldhusen, 1992).

Muchos/as profesores/as se muestran recelosos/as a poner en práctica este tipo de aceleración, argumentando que puede provocar en el/la niño/a problemas tales como inadaptación y desajuste social, falta de amigos, problemas de socialización, falta de experiencias infantiles, no implicación en actividades extracurriculares, estrés y sobrecarga de trabajo, competición académica, carencia de experiencias de liderazgo, tendencia a convertirse en vanidosos/as y arrogantes.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones arrojan datos contradictorios a los efectos negativos anteriormente descritos, afirmando que la inmensa mayoría de los niños que acceden precozmente a la enseñanza primaria se adaptan, al menos, tan bien como sus colegas no acelerados, una vez superado el período lógico de adecuación. Su rendimiento, por el contrario, es casi siempre superior al de aquéllos. (Feldhusen, 1992; Feldhusen, Proctor y Black, 1986; Proctor, Feldhusen y Black, 1988; Rogers, 1990;1991; Robinson y Weimer, 1991).

Los problemas se manifiestan, no por el hecho de la aceleración, sino por la inadecuada identificación que se pone en práctica con los/as alumnos/as sobredotados/as, excluyéndose a niños/as que poseen altísimas capacidades y que verdaderamente necesitan de este tipo de atención.

Para evitar dicha confusión, de consecuencias gravísimas, Feldhusen (1992) y Davis y Rimm (1994), proponen una serie de características y condiciones que debe reunir los posibles candidatos a este tipo de aceleración:

- a) Precocidad intelectual (al menos un C.I. de 130 para aconsejar la aceleración de este tipo).
- b) Coordinación viso-motora adecuada, ya que es necesario poseer una capacidad adecuada a las tareas habituales en estos niveles: cortar, picar, pegar, escribir, etc.
- c) Capacidad lectora, se recomienda que un/a niño/a que vaya a ser admitido tempranamente en la escuela sea capaz de leer al mismo nivel que logran los alumnos/as de ese curso en el segundo semestre del año.
- d) Madurez social y emocional adecuada, el/la niño/a debería adaptarse rápidamente al ambiente y a las actividades de grupo, e idealmente tener algún amigo en el grupo en el que va a ser admitido.

Esta información será recogida en el informe psicopedagógico del alumno/a.

Es necesario tener en cuenta dos factores también importantes, como son la disposición del profesorado, así como los valores y apoyo familiar. De todos modos es preciso que este tipo de decisiones se tomen con cautela y que gocen de reversibilidad.

2.- Avanzar (omitiendo) un curso o más. (*Grade skipping or full acceleration*).

Es el método tradicional de aceleración de los estudiantes precoces de la escuela primaria (Davis y Rimm, 1994), ya que no es necesario disponer de especiales recursos y por tanto es el que supone menos costes. Y está íntimamente relacionado con el procedimiento anterior.

Consiste en permitir, desde un punto de vista administrativo, que un/a alumno/a pueda omitir un curso completo de su currículum. Este proceso de aceleración no está limitado a los primeros años de escolarización, sino que es frecuente que se realice en cualquier punto del sistema; pero tal y como señalan autores como Benbow (1979; 1992); Brody y Standley (1991), es más

adecuado hacerlos coincidir con los puntos naturales de transición del sistema educativo.

Ante este tipo de aceleración se establecen dos tipos de objeciones fundamentales, por una parte, se establece que los/as alumnos/as corren el riesgo de tener lagunas en sus conocimientos y destrezas básicas, y por otra parte, está la posibilidad de que se produzcan desajustes sociales al tener el alumno que relacionarse con otros compañeros mayores que él.

Para poder solventar la primera de las objeciones, es preciso destacar que este tipo de alumnos adquieren una gran variedad y cantidad de conocimientos superiores al propio grado o nivel en el que ingresan de manera independiente y paralela al currículum, además la propia dinámica repetitiva y espiral del currículum podrá cubrir esas posibles lagunas, a pesar de que el alumno superdotado necesita pocas repeticiones y un tipo de aprendizaje lineal; otro de los aspectos que podrán ayudar a solventar esta problemática es la necesidad de disponer de los tests diagnósticos adecuados para poder evaluar los conocimientos y destrezas, tanto básicos como avanzados, en cualquier materia del currículum, éste es un aspecto de máxima importancia y en el que aún a nuestro país le quedan muchas cosas por hacer hasta adquirir una batería de instrumentos que nos permita una cierta estandarización y normativización de los resultados.

En cuanto a la segunda de las objeciones, y quizás más preocupante que la primera, puede establecerse que en función a los resultados, prácticamente unánimes, de las investigaciones realizadas al respecto, contradicen la impresión común de que este tipo de aceleración produce problemas de desajuste social y emocional (Brody y Benbow, 1986; 1987; Daurio, 1979; Davis y Rimm, 1994; Pendarvis y cols., 1990; Richardson y Benbow, 1990; Robinson y Janos, 1986; Tomlinson-Keasey, 1990).

Estudios más clásicos como el de Terman y Oden en 1947 (citado en Tourón; Peralta y Reparás; 1998), se llevó a cabo el seguimiento de varios miles de alumnos/as sobredotados/as de California concluyen que siempre se ha magnificado la influencia que la aceleración escolar puede causar en los/as

alumnos/as. Se reconoce la posibilidad de que puedan producirse problemas de desajuste en casos particulares, pero los datos indican que los desajustes consisten en sentimientos pasajeros de inferioridad que se superan al poco tiempo. Lo importante es considerar a cada niño/a como un caso único.

Otro de los clásicos es el estudio de Pressey en 1949 (citado por Brody y Stanley, 1991), en el que se recogen los resultados de estudiantes de las universidades de Harvard, Columbia, Minnesota, Northwestern, y otras, se concluye que la evidencia fue prácticamente unánime respecto a que los alumnos jóvenes admitidos tempranamente se graduaban en mayor número, tenían mejores resultados académicos, obtenían la mayor parte de las distinciones y presentaban menos problemas de disciplina.

Van Tassel-Baska (1986), refiriéndose a todos los tipos de aceleración señala que los/as alumnos/as superdotados/as acelerados/as mejoran su motivación, confianza y saber; no desarrollan hábitos de pereza mental; completan su formación profesional más pronto y reducen el costo de su educación superior.

Para ratificar los resultados de las investigaciones citadas y para reducir los problemas que puedan surgir de este tipo de aceleración, Davis y Rimm (1994), sugieren una serie de criterios a tener en cuenta:

- 1.- El alumno debe tener un C.I. de al menos 130 o superior.
- 2.- Independientemente de la capacidad o habilidad, en el caso de los/as alumnos/as de los cursos elementales, sólo debe saltarse un grado o curso cada vez, para permitir un desarrollo armónico. Pasado el tiempo puede considerarse la posibilidad de saltar otro curso. Los/as alumnos/as mayores (14 años o más), con un desarrollo social y emocional adecuado han pasado con éxito directamente de la escuela superior (*Junior High School*) a la universidad.
- 3.- Es importante realizar diagnósticos adecuados para evitar lagunas de conocimientos, procedimientos, etc.
- 4.- Es necesario contar con un/a profesor/a que dé el apoyo adecuado al niño/a acelerado/a.

- 5.- Es importante considerar el apoyo y los valores familiares.
- 6.- Para tomar una decisión adecuada es necesario un diagnóstico intelectual y social del alumno/a a acelerar.
- 7.- La decisión de saltar un curso debe realizarse independientemente de otras decisiones similares ulteriores.
- 8.- Todas las decisiones de aceleración de un curso deben hacerse sobre la base de “un ensayo”, por tanto son reversibles si se observa que la decisión tomada no se adecua a un candidato particular. Hay que procurar que el niño no tenga sensación de “haber fallado” cuando el proceso no tiene éxito.

En definitiva, son varios los estudios, tal como se ha podido comprobar, que demuestran que la aceleración produce efectos positivos en los campos intelectivos y no intelectivos. Como ya se ha referido con anterioridad, pueden surgir problemas pero no son debidos a la aceleración propiamente dicha, sino a errores de identificación, a no tener en cuenta los criterios establecidos, al menos de forma general, así como a las diferencias que supone la propia sobredotación.

3.- **Avanzar (omitiendo) una materia** (*Subject-matter skipping or partial acceleration*).

Este es un tipo de aceleración denominada parcial, es decir, es la aceleración que sólo afecta a una determinada materia, mientras que las aceleraciones anteriormente citadas, son completas, ya que afecta a un curso completo.

Esta aceleración parcial, consiste en que el/la alumno/a o alumnos/as son promocionados a niveles superiores para recibir clases con alumnos/as mayores en la asignatura objeto de aceleración. Es especialmente apropiado en aquellas materias que son secuenciales en su desarrollo, como el caso de las matemáticas, la lengua o los idiomas, y para aquellos/as alumnos/as que muestran unas capacidades específicas en un ámbito particular.

Una de las principales ventajas es que logra el pretendido ajuste entre las capacidades de los/as alumnos/as en un área en la que son especialmente capaces y la dificultad de la materia, alcanzando un desarrollo óptimo (*Optimal match*).

Tal como señala *Stanley* en la 6ª Conferencia Mundial sobre Superdotación celebrada en Hamburgo en 1985, “*la no aceleración educativa es una tragedia internacional*”, por ello es importante que la enseñanza de los/as niños/as superdotados/as presente estímulos y retos adecuados a sus capacidades, evitándose así el aburrimiento y la adquisición de hábitos de trabajo poco deseables.

Este tipo de aceleración puede tener una función predictiva, es decir, que puede proporcionarnos una información muy importante acerca de si el/la niño/a es apto o no para llevar a cabo la aceleración completa o de un curso completo.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que una de las dificultades de la estrategia de la aceleración parcial es que una vez que se ponga en funcionamiento debe siempre tener un carácter continuo y global, y que por tanto se asegure el futuro educativo y personal del alumno/a con altas capacidades intelectuales. Pero por supuesto y como ya he comentado con anterioridad, es necesario para llevar a cabo cualquier tipo de aceleración, sea esta parcial o completa, disponer de una serie de instrumentos diagnósticos que nos garantice una adecuada identificación del alumno/a superdotado/a, y más importante aún, es que esta serie de instrumentos sean estandarizados y que posibiliten la generalización de los posibles resultados.

4.- Admisión temprana en la Enseñanza Secundaria o Bachillerato (*Early entrance to junior or senior High School*).

De la misma forma que se contempla como adecuado una admisión temprana en las etapas educativas correspondientes a Infantil y Primaria, también es posible llevar a cabo esta admisión temprana en la Enseñanza Secundaria Obligatoria o en Bachillerato, cuando se ha logrado el dominio de

la materia (aceleración parcial) o del curso escolar completo (aceleración completa).

Por tanto, desde la lógica más rotunda y desde la visión del sistema educativo como un proceso totalmente flexible y global, este tipo de aceleración no es más que la consecuencia directa de los anteriores, es decir, si se permite que el/la alumno/a pueda acceder más tempranamente a la Educación Infantil y Primaria, si se permite que pueda omitirse un curso y también una asignatura, siempre bajo el amparo de la legalidad y en función a las capacidades demostradas por el/la alumno/a, es adecuado no frenar dicho progreso ascendente, e impedir que la aceleración previamente realizada quede desvirtuada ante el rechazo de una admisión temprana en la Enseñanza Secundaria Obligatoria o el Bachillerato.

5.- Admisión temprana en la Universidad (*Early admission into College*).

En centros estadounidenses, es posible esta estrategia acelerativa, permitiendo a alumnos/as pertenecientes a niveles que se corresponden con nuestro bachillerato (*Senior High School*) e incluso a nuestra Educación Secundaria Obligatoria (*Juniors*), acceder a la Universidad, a dicho proceso se le denomina *Early Entrants*. Es evidente que para dicho ingreso es necesario que el alumno/a previamente cumpla una serie de requisitos como pueden ser obtener una puntuación, en el S.A.T.¹³ (*Scholastic Assessment Test*) igual o mayor (en torno a 625 en la parte verbal y 675 en la parte correspondiente a las matemáticas) al que le corresponde a los/as alumnos/as de primer curso de *College*, además también se aconseja que estos/as alumnos/as vivan con sus familias ante lo inadecuado que puede resultar la vida en una residencia universitaria (Brody, Assuline y Stanley, 1990).

Es así como la estimulación hacia el estudio y desarrollo de las capacidades de los/as niños/as superdotados/as, se ve aumentada

¹³ El S.A.T. expresa sus puntuaciones en la escala C.E.E.B. (*College Entrance Examination Board*), cuyas puntuaciones oscilan entre 200 y 800, estableciéndose una media de 500 y una desviación típica de 100. Actualmente la escala ha sido recentrada para hacer coincidir los valores empíricos, que son los verdaderamente obtenidos por la población, con los valores teóricos de la escala.

considerablemente, con referencia a esto Stanley (en Davis y Rimm, 1994), afirma que estos/as alumnos/as pueden obtener una estimulación académica y una amplitud de conocimientos mayor que en el último o dos últimos años de *High School*, ya que los/as alumnos/as tienen la oportunidad de relacionarse con expertos en aquellos campos que a ellos les interesan, podrán planificar su futuro profesional, participar en diversas y amplias actividades y cursos, en definitiva, todo ello supondrá una enorme experiencia enriquecedora, que le ayudará a formarse tanto intelectual como personalmente.

La admisión temprana en la Universidad, con las características anteriormente descritas, queda defendida por investigaciones importantes como las de Brody, Assouline y Stanley, 1990; Brody, Lupkowski y Stanley, 1988; Brody y Stanley, 1991; Davis y Rimm, 1994; concluyendo todas ellas que *“como grupo, los alumnos que han optado por entrar más jóvenes en el college, han tenido un gran éxito tanto académico como social y profesional y no han experimentado problemas emocionales. No hay justificación para asumir que las dificultades académicas, o los problemas de ajuste social o emocional deben probablemente darse por una entrada temprana en el College. Debe tenerse en cuenta sin embargo, que lo que es cierto para el grupo puede no serlo para un individuo particular. Es cierto que algunos alumnos han experimentado problemas, por lo que la aceleración, sobre todo la aceleración radical, ha de planificarse con extremo cuidado”* (citado en Tourón, Perálta y Repáraz, 1998; p. 160).

Cabe destacar los estudios llevados a cabo por el *Center for Talented Youth (C.T.Y.)*¹⁴ sobre estrategias de aceleración para alumnos muy capaces, destacando fundamentalmente los programas de verano, los cuales constituyen una de las principales ofertas para el desarrollo del talento académico, tanto en el área matemática/científica como en el área verbal/humanística.

¹⁴El C.T.Y. forma parte del I.A.A.Y. (*Institute for the Academical Advancement of Youth*) y junto con el C.A.A. (*Center for Academic Advancement*), que ofrece programa para aquellos alumnos que no obtienen la calificación adecuada para los que ofrece el C.T.Y., aunque también son muy brillantes.

Si concretamos más aún, veremos cuáles son las medidas que se aplican en nuestra Comunidad Autónoma, Andalucía, para lo que la Junta de Andalucía contempla:

- **La flexibilización del período de escolarización**, bien anticipando el comienzo de la escolaridad o bien reduciendo la duración de la misma. La flexibilización se considerará una medida específica de carácter excepcional y será adoptada cuando las demás medidas tanto generales como específicas, agotadas previamente, hayan resultado o resulten insuficientes para responder a las necesidades educativas específicas que presente el alumno. Ya sea de adelanto del inicio de la escolarización obligatoria o de la reducción de la duración del ciclo educativo, la flexibilización solo podrá ser adoptada una vez por cada ciclo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato.

Tal y como ocurre a nivel nacional, es la aceleración la medida que más se pone en práctica sin ningún otro recurso anterior o posterior, aún cuando la ley establece agotar todas las medidas previamente establecidas.

Una vez presentada la aceleración como una de las estrategias educativas destinadas a la atención a los/as alumnos/as superdotados/as o con altas capacidades, es necesario hablar a continuación de la segunda estrategia más importante de desarrollo del currículo para este tipo de alumnos/as; el enriquecimiento.

SISTEMAS MIXTOS

Siendo fieles a la clasificación en sistemas de las alternativas existentes para una adecuada atención al alumno/a sobredotado/a, hablamos ahora de los sistemas considerados como Mixtos. Las actuaciones que se llevan a cabo dentro de este tipo de sistemas pueden ser llevadas a cabo tanto desde los sistemas de agrupamiento como desde los sistemas de inclusión, aprovechándose al máximo los recursos existentes.

- *Contextos Abiertos, Interactivos y Autorregulados (A.I.A.).*

Dentro de esta variedad se incluiría los denominados por Beltrán (1993), Segovia (1998), Beltrán y Segovia (1998): “*Contextos Instruccionales Abiertos, Interactivos y Autorregulados*” (A.I.A.), que exigirían el cambio de la escuela actual para dar paso a una colectividad en la que todos parten de la igualdad de posicionamientos, todos aprenden de todos y donde es posible poner en práctica y vivir lo aprendido. Aquí también se incluye las iniciativas llevadas a cabo desde fuera del sistema educativo y que por tanto tienen un carácter extracurricular, pero no por ello son menos válidas, sino muy por el contrario, atienden las necesidades de los/as alumnos/as superdotados/as que dentro del sistema educativo no son atendidas tratando de enriquecer y mejorar el desarrollo personal y educativo.

Este tipo de atención responde, principalmente a la iniciativa particular de asociaciones, centros privados, programas que se llevan a cabo desde comunidades concretas, etc. El objetivo principal de todos ellos es la identificación y atención de las necesidades de los/as alumnos/as superdotados/as, así como cubrir los desajustes o disincronías que pueden surgir a lo largo del desarrollo del/la niño/a y joven.

- *Escuelas en casa (Homeschooling).*

Otra de las modalidades existentes dentro de los Sistemas Mixtos, sería la Escuela en Casa (*Homeschooling*), propuesta muy extendida en Estados Unidos (Canadá) y en Australia. El padre de esta alternativa es John Holt, el cual establece que los/as niños/as son aprendices natos y que el sistema educativo a través de exámenes y notas inhiben esa capacidad natural de aprender. Por tanto, el/la niño/a se educa únicamente a través de una permanente interacción familiar. Esta alternativa proporciona al niño/a superdotado/a la oportunidad de aprender a través de elementos apropiados tales como una educación individualizada, tutorías, mentores y lo más importante a través de la participación en la vida real de los problemas planteados, así como puede gozar de oportunidades de enriquecimiento y

aceleración. Los padres, como la base fundamental de este tipo de programas, disponen de un grupo de profesionales de apoyo que les orienta sobre los planes de estudio a seguir, la identificación de recursos, materiales a utilizar, medidas a adoptar, etc.

Una vez expuestas las estrategias que conforman, fundamentalmente, los **Sistemas de Inclusión**, es lógico puntualizar que a pesar de la aparente separación y contraposición entre **aceleración** y **enriquecimiento**, en la práctica educativa real, es muy difícil dilucidar donde comienza una y acaba otra. Todo ello, no hace más que constatar que muy por el contrario a la aparente oposición, son alternativas totalmente complementarias. Toda estrategia de enriquecimiento debe suponer algún tipo de aceleración. Las actividades de enriquecimiento combinadas acertadamente con la aceleración son una ayuda eficaz para el desarrollo cognitivo y afectivo de los/as alumnos/as, y este compendio daría lugar a los nuevos sistemas mixtos. Es preciso tener en cuenta, llegados a este punto, que ninguna medida por sí sola puede atender las necesidades del alumnado con alta capacidad intelectual, más bien al contrario, contar con un continuo de servicios constituye la mejor práctica.

El criterio para satisfacer las necesidades de los/as superdotados/as viene determinado por la medida en la que los servicios proveen la posibilidad de establecer una continuidad de experiencias de aprendizaje apropiadas; posibilitar un progreso continuo, ritmo acelerado o contenido avanzado; flexibilidad de agrupamiento o ritmo; disponibilidad de materiales variados y niveles de complejidad; potenciar la relación entre compañeros/as; realización de tratamientos múltiples; posibilitar una variedad de productos y resultados; interdisciplinariedad y variedad de agrupamientos incluyendo el estudio independiente, pequeños grupos, equipos y comités, etc. (Clark, 1992). Este mismo autor establece que dependiendo del grado o nivel de sobredotación, el continuo de servicios necesarios se extenderá desde las medidas a tomar en la clase regular hasta la clase individualizada o incluso el centro especial, siguiendo un orden creciente de necesidades. En esta línea también se pronuncian autores como Pendarvis, Howley y Howley (1990), aunque éstos

establecen un conjunto de medidas que van desde las más convergentes a las más divergentes y tomando siempre como base el currículo normal.

Citadas las medidas de atención educativa para las Altas Capacidades Intelectuales y sus posibles combinaciones o adaptaciones, vamos a centrarnos en nuestra Comunidad Autónoma, Andalucía, donde la Junta de Andalucía contempla:

- Adaptaciones Curriculares de Enriquecimiento: son modificaciones que se realizan a la programación didáctica y que suponen una profundización del currículo de una o varios ámbitos/áreas/materias, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores, y por tanto sin modificación en los criterios de evaluación.
- Adaptaciones Curriculares de Ampliación: son modificaciones de la programación didáctica con la inclusión de objetivos y contenidos de niveles educativos superiores así como, la metodología específica a utilizar, los ajustes organizativos que se requiera y la definición específica de los criterios de evaluación para las áreas o materias objeto de adaptación. Dentro de esta medida podrá proponerse, en función de la disponibilidad del centro, el cursar una o varias áreas/materias en el nivel inmediatamente superior, con la adopción de fórmulas organizativas flexibles.
- La flexibilización del período de escolarización, bien anticipando el comienzo de la escolaridad o bien reduciendo la duración de la misma. La flexibilización se considerará una medida específica de carácter excepcional y será adoptada cuando las demás medidas tanto generales como específicas, agotadas previamente, hayan resultado o resulten insuficientes para responder a las necesidades educativas específicas que presente el alumno. Ya sea de adelanto del inicio de la escolarización obligatoria o de la reducción de la duración del ciclo educativo, la flexibilización solo podrá ser adoptada una vez

por cada ciclo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato.

Dentro de los programas y planes destinados a alumnos con necesidades educativas especiales, la Comunidad de Andalucía puso en marcha para el período comprendido entre 2011 y 2013 el Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales (dentro de la Iniciativa ESFUERZA). Este programa va destinado a los alumnos que cumplan los criterios que la Junta establece para el registro y la actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo dispuesto en la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad.

Para seleccionar a estos alumnos, la Junta se sirvió de un test de “screening” que debían rellenar las familias y los tutores y una posterior evaluación psicopedagógica.

Los principios de intervención de este plan son:

- Identificación e intervención temprana de los niños con altas capacidades
- Flexibilización de la enseñanza
- Inserción en el currículo, sin perjuicio de que se puedan llevar a cabo otras actuaciones de tipo extracurricular.
- Personalización de la enseñanza
- Inclusión y fomento de la aceptación de las diferencias individuales
- Diferencias de género entre los alumnos con altas capacidades
- Formación de profesorado
- Asesoramiento especializado
- Coordinación de los diferentes profesionales implicados
- Colaboración de los agentes implicados

Los agentes implicados en el Plan ESFUERZA son:

- FASI
- Dirección General de Participación e Innovación
- Educativa de la Consejería de Educación.
- Entidades que representen al alumnado con altas capacidades.
- Entidades sin ánimo de lucro con experiencia en la atención a las altas capacidades intelectuales.

Han implantado de un protocolo universal, sistemático y generalizado para la identificación del alumnado, que se aplica en el último año de la Educación Infantil y en sexto curso de Primaria. Así como un procedimiento exclusivo para los estudiantes de otros niveles en los que se sospecha la presencia de altas capacidades.

Otra de las actividades llevadas a cabo por la Junta es el Programa PROFUNDIZA, que consiste en la realización de proyectos de investigación en los centros educativos en horario extraescolar. Está dirigido a alumnos, de entre 3º de Educación Primaria y 4ª de Educación Secundaria, que destacan por su interés y motivación hacia la realización de actividades que supongan una profundización con respecto al currículo ordinario.

En el ámbito universitario, cuentan con un programa de movilidad internacional de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía dirigido a titulados universitarios andaluces, o vinculados a Andalucía, que desean mejorar su formación en el extranjero. Para la selección de los beneficiarios del programa se tienen en cuenta distintos indicadores de las capacidades de los estudiantes, logros académicos, nivel de inglés, la creatividad, la ética, la preocupación por los demás, su capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo, su iniciativa o su carácter y espíritu de sacrificio.

7.- COMPARATIVA DE LA NORMATIVA AUTONÓMICA SOBRE ALTAS CAPACIDADES

Para realizar esta comparativa seguiremos a Sanz (2017) y su Informe Nacional sobre la educación del Superdotado, en el que puntualiza como mayor problemática la falta de unanimidad en el concepto de sobredotación intelectual, problemática que sienta las bases para una atención educativa correcta. De acuerdo con Sanz, podemos establecer que la normativa es escasa, poco desarrollada y dispersa en el tiempo.

En cuanto a la normativa estatal sobre altas capacidades vigente:

* L.O. 2/06, 3 de mayo, de Educación, modificada por la L.O. 8/13, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educación. A los alumnos con altas capacidades se refieren específicamente los artículos 76-77, que contemplan el enriquecimiento curricular y la flexibilización como medidas adecuadas.

* R.D. 126/14, 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. Establece en el artículo 14 una remisión a lo establecido en la L.O. 2/06, en particular a los artículos 7179 bis). Especialmente para los alumnos con altas capacidades indica que hay que hacer una valoración y facilitarles el enriquecimiento curricular y la flexibilización. Esta normativa será aplicable en defecto de normativa autónoma propia.

1. Altas capacidades Andalucía:

Normas estudiadas por orden cronológico:

Orden 1/08/96, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Decreto 147/02, 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

* El Decreto desarrolla la L. 9/99, 18 de noviembre, de solidaridad en la educación. En lo que nos interesa, establece como medidas: la flexibilización del período de escolarización obligatoria no más de un curso; la atención individualizada y el enriquecimiento o adaptación curricular.

Instrucción de 16/01/07, de la Dirección General de participación y solidaridad en la educación sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatoria del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual:

* Define sobredotación intelectual (primero): "(...) se entenderá que un alumno o alumna presenta sobredotación intelectual cuando dispone de un nivel elevado de capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales unido a una alta creatividad, a un rendimiento excepcional en la mayoría de las áreas y asociado a un desarrollo personal y social equilibrado".

Segundo: la atención educativa al alumnado puede llevarse a cabo en el aula en horario lectivo o bien optarse por la flexibilización siguiendo el procedimiento que se señala.

Ley 17/07, 10 diciembre, de educación de Andalucía. En dicha Ley se contemplan las altas capacidades en el artículo 37, que define los principios que orientan el currículo y, entre ellos: "e) atender las necesidades educativas especiales y la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para este alumnado".

Asimismo, el Título III, dentro del Capítulo 1 se remite en el artículo 113 a la L.O. 2/06, 3 de mayo, es decir, a la normativa estatal para definir "... alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo al que presenta altas capacidades intelectuales, de acuerdo con lo establecido en el artículo 71.2 de la L.O. 2/2006, 3 mayo".

También el artículo 114.2 se refiere a la detección y atención temprana y, a su vez, el artículo 115 incide en la formación del profesorado. Son todas las referencias a las altas capacidades que se contiene en dicha Ley.

Orden 25/07/08, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

* De esta Orden interesa el artículo 16, que contempla las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales y también la flexibilización, que permite empezar un año antes o cursar un año menos en primaria o secundaria. La regulación de la flexibilización sigue lo ya establecido en la Orden de 1/08/96.

Acuerdo 4/10/11, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013.

Instrucciones de la Dirección General de participación y equidad de 6/05/14, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

* La Instrucción de 6/05/2014 describe en su apartado cuatro el procedimiento de identificación del alumnado con posibles necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales: en primer lugar, se practica un cuestionario; posteriormente, unas pruebas de evaluación (screening) y finalmente se realiza una evaluación psicopedagógica a quienes puedan presentar altas capacidades.

*** Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Organización de la respuesta Educativa. Ante la inminente publicación de estas instrucciones que basadas en el análisis a partir de la experiencia de los Programas puesto en marcha, se modifica modifica el protocolo anterior y se pretende poner en funcionamiento un Portal Web de ayuda dicho protocolo. Cabe destacar que estas modificaciones tan recientes puede afectarnos a nivel conceptual.**

2. Altas Capacidades Aragón:

Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. (BOA de 27 de diciembre de 2000).

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial, o como consecuencia de una sobredotación intelectual. (BOA de 6 de julio de 2001).

Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual (BOA de 19 de septiembre de 2001).

Según dicha Resolución, son medidas a adoptar:

- Ordinarias: enriquecimiento curricular.
- Extraordinarias: Adaptación curricular o flexibilización. Esta última “podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de la duración de un ciclo educativo. Podrá autorizarse con carácter excepcional reduciéndolo un máximo de dos años.” Resolución de 4 de septiembre de 2001.

Resolución de 7 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación permanente de adultos. (BOA de 1 de octubre de 2012).

3. Altas Capacidades Asturias:

Decreto 82/14, 28 agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación primaria en el Principado de Asturias.

Resolución 3/92/15, de la Consejería de educación, cultura y deporte, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de educación primaria.

* Destaca el artículo 2.2, que recoge la ampliación o enriquecimiento del currículo. Asimismo, el artículo 12 regula el proceso de evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales. El artículo 18 autoriza la flexibilización previa ampliación curricular, que permite saltar un año o acabar un año antes en primaria. El Director debe solicitarlo a la Consejería previo informe de inspección.

Obviamente dicha normativa se enmarca en la normativa estatal: L.O. 2/06, 3 de mayo, de educación, modificada por la L.O. 8/13, 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa.

4. Altas Capacidades Islas Baleares:

Decreto 39/2011, 29 abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa de los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. El artículo 15 es el que se refiere a alumnos de altas capacidades a los que hay que detectar y valorar sus necesidades, además de establecer las directrices de intervención. Las actuaciones que se prevén van desde enriquecer contenidos hasta establecer medidas bien de carácter ordinario o específico de ampliación curricular o la flexibilización.

5. Altas Capacidades Canarias:

Normas estudiadas por orden cronológico:

Orden de 11 de abril de 2013, por la que se crea y regula el fichero de datos de carácter personal denominado "Necesidades específicas de apoyo educativo y

orientación educativa y profesional” y se suprime el fichero denominado “necesidades educativas específicas de apoyo educativo”.

* Resolución de 4 de marzo de 2013, de la Dirección General de ordenación, innovación y promoción educativa por la que se dictan instrucciones para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales. Interesa destacar que se distingue la sobredotación, la superdotación intelectual, los talentos simples y complejos y la precocidad. Esta distinción es específica de esta Comunidad.

Se define la sobredotación intelectual como “las características personales del alumnado que dispone de un nivel elevado –por encima del centil 75- de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial.” Para ser superdotado se exige, además, “que el perfil aptitudinal anterior vaya acompañado de una alta creatividad –por encima del centil 75-.

Talento simple establece el 95 como centil por encima del cual se considera como tal, en razonamiento verbal, matemático, lógico o creatividad.

Talento complejo establece el centil 85 por encima del cual debe hallarse la aptitud verbal, lógica y la gestión de la memoria o el talento artístico.

Finalmente, precocidad lo define como presentar las circunstancias antes definidas antes de los 12 o 13 años.

Como medidas, se distinguen las ordinarias –medidas organizativas complementarias para promoverle desarrollo pleno y equilibrado de las competencias establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria y postobligatoria-, las extraordinarias –enriquecimiento- y las excepcionales o de aceleración, que pueden suponer la anticipación del comienzo de la escolaridad o la reducción de la duración de un nivel educativo. La flexibilización se puede adoptar un máximo de tres veces en la enseñanza

básica y una sola vez en el bachillerato. Dichas medidas no son excluyentes entre sí.

* Decreto 104/10, 29 de julio por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.

El artículo 4 de dicho Decreto define al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentra el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Resolución de 30 de enero de 2008, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para los centros escolares sobre la atención educativa y la evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en la educación infantil y en la enseñanza básica.

* Orden de 28 de julio de 2006, por la que se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria dependientes de la Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias.

Se establece en el artículo 11.3 que la detección temprana del alumnado con precocidad por sobredotación o superdotación intelectual se realizará en cada curso escolar a todo el alumnado del primer curso de educación primaria.

Resolución de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

6. Altas Capacidades Cantabria:

Decreto 98/05, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria, regula los aspectos básicos de la evaluación psicopedagógica y del dictamen de escolarización, así como las modalidades de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales.

* Ley 6/08, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. La ley determina en el artículo 80.4 que la Consejería de Educación garantizará en el marco de la planificación educativa las condiciones, las medidas y los recursos necesarios, con el fin de hacer efectivo el derecho del alumno a recibir una atención educativa que responda a sus necesidades.

* Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

El apartado segundo incluye como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar altas capacidades intelectuales. Asimismo, el punto 6 de dicho apartado dice: "Se considerará alumnado con altas capacidades intelectuales a aquél que presenta precocidad, talento específico o sobredotación intelectual".

7. Altas Capacidades Castilla-La Mancha:

Resolución 17/07/01, de la Dirección General de coordinación y política educativa, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar

la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Orden de 15/12/03, de la Consejería de educación, por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales específicas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Ley 7/10, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.

* Decreto 66/13, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y orientación educativa y profesional del alumnado de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. La exposición de motivos del Decreto dice en lo que nos incumbe que va a “ajustar un catálogo de medidas de atención a la diversidad que permita dar respuesta a todo el alumnado y centrarse especialmente en aquellos que forman parte de un segmento frecuentemente olvidado, el alumnado brillante, que posea altas capacidades.”

El artículo 13 recoge en su apartado 3 como medidas extraordinarias la flexibilización curricular o aceleración. El artículo 16 establece la necesidad de la identificación de alumnos con altas capacidades, su valoración y el establecimiento de medidas de enriquecimiento que sean necesarias.

8. Altas Capacidades Castilla y León:

Acuerdo 18/12/03, de la Junta de Castilla León, Plan Marco de atención educativa a la diversidad de Castilla León. * Orden EDU/1865/04, 2 diciembre, relativa a la flexibilización de los distintos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente. La flexibilización incorpora medidas curriculares y/o programas de atención específica (artículo 3.6).

9. Altas Capacidades Cataluña:

Decreto 299/97, 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

* Resolución 1543/13, de 10 de julio, sobre atención educativa al alumnado con altas capacidades. El artículo 2 define los conceptos de superdotación intelectual, talentos simple o complejo y precocidad, en términos similares a los contenidos en la Resolución de 4 de marzo de 2013, de Canarias, sin referirse, sin embargo, a centiles.

Se define la sobredotación intelectual como las características personales del alumnado que dispone de un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, a partir de los 12-13 años.

Talento simple se refiere a en razonamiento verbal, matemático, lógico o creatividad. Talento complejo a varios entre aptitud verbal, lógica y la gestión de la memoria o el talento artístico. Precocidad se define como presentar las circunstancias antes definidas antes de los 12 o 13 años. Se regula la evaluación psicopedagógica (art. 4).

Se establece la necesidad de un plan individualizado (art. 5), que en infantil y primaria, debe contemplar la ampliación de contenidos.

Según el artículo 7, se definen las ampliaciones curriculares, entrenamiento metacognitivo, enriquecimiento curricular, agrupamiento y flexibilización. En cuanto a esta última, se establece un máximo de tres veces en enseñanza básica y obligatoria, salvo casos excepcionales y un curso en bachillerato.

10. Altas Capacidades Extremadura:

* Orden 27/02/04, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente. Dicha Orden deroga la anterior de 2002 y destaca de ella la regulación de las medidas que pueden adoptarse: de carácter ordinario, extraordinario, como ampliación o enriquecimiento, y excepcionales para establecer la flexibilización, que requiere evaluación psicopedagógica previa.

11. Altas Capacidades Galicia:

* Decreto 229/11, 7 diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la comunidad autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

El Decreto sin regular específicamente las altas capacidades sí establece una serie de normas de interés. Entre ellas:

Se establece la necesidad de: “Impulsar la formación de todo el profesorado en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.”

Se distingue, como en las restantes Comunidades, la adopción de medidas ordinarias (art. 8) y medidas extraordinarias, que según dice el artículo 9: “Se aplicarán una vez agotadas las de carácter ordinario o por resultar éstas insuficientes.” Entre éstas se indican las adaptaciones curriculares.

Asimismo, se establece que:

La escolarización en educación infantil podrá, excepcionalmente, reducirse en un año respecto de lo establecido con carácter general, en función, de las altas capacidades del alumnado. En ningún caso se podrá permanecer en educación infantil más allá del año natural en el que se cumplan los siete de edad ni comenzar la educación primaria antes del año natural en el que se cumplan los cinco años.

La escolarización en educación primaria podrá, excepcionalmente, reducirse en un año respecto de lo establecido con carácter general, en función, de las altas capacidades del alumnado. En ningún caso se podrá permanecer en educación primaria más allá del año natural en el que se cumplan los quince de edad ni comenzar la educación secundaria obligatoria antes del año natural en el que se cumplan los diez años.

La escolarización en educación secundaria obligatoria podrá, excepcionalmente, reducirse en un año respecto de lo establecido con carácter

general, en función de las altas capacidades del alumnado. En ningún caso se podrá permanecer en educación secundaria obligatoria más allá del año natural en el que se cumplan los diecinueve años, excepto en unidades o centros de educación específica, que podrá prolongarse hasta el año natural en el que se cumplan los veintiuno de edad.

Por otra parte, se define al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo incluyendo a “aquel que requiera apoyos o provisiones educativas diferentes a las ordinarias por altas capacidades intelectuales”. Finalmente, en cuanto a la normativa que nos interesa, se indica que: “Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado deberán ser informados de los procedimientos para la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado y de los resultados de esa identificación y valoración, así como, en su caso, de la aplicación de las actuaciones y medidas de atención a la diversidad que se consideren oportunas.” En consonancia, se regula la elaboración del correspondiente informe psicopedagógico.

12. Altas Capacidades Madrid:

* Orden 1493/15, 22 de mayo, de la Consejería de educación, juventud y deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y enseñanza básica obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.

Regula en el artículo 6 el enriquecimiento y ampliación curricular que pueden aplicarse a alumnos con altas capacidades intelectuales. En el artículo 7 regula la posibilidad de flexibilización, que se define en el artículo 15 y permite anticipar curso o reducir la duración de la etapa. El artículo 16 lo que se exige para la flexibilización es un potencial excepcional para el aprendizaje y un elevado rendimiento académico, lo que es objeto de crítica por los sectores interesados en la atención a los alumnos con alta capacidad intelectual ya que limita la atención personalizada a alumnos excluyendo a aquellos que no

presentan alto rendimiento académico. En los artículos siguientes se regula el procedimiento para obtención de la flexibilización.

- Altas Capacidades Murcia:

Resolución de 9 de julio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se resuelve el procedimiento de prórroga de los centros preferentes de alumnado con altas capacidades para el curso 2014-2015

Resolución de 18 de junio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el procedimiento de prórroga de los centros preferentes de alumnado con altas capacidades para el curso 2014-2015.

* Decreto 359/09, 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la región de Murcia. El artículo 1.3: "...considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo..." al alumnado con altas capacidades intelectuales. El artículo 6 regula las medidas de apoyo ordinario y el artículo 13, prevé la ampliación o enriquecimiento, como medidas extraordinarias. Finalmente, el artículo 18 permite la flexibilización de la duración de cada etapa escolar. Orden de 24 de mayo de 2005, de la Consejería de educación y cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.

- Altas Capacidades Navarra:

Orden foral adaptada a la L.O. 2/06, de 3 de mayo de educación, que regula en el Título II, capítulo I, sección 2ª, las medidas aplicables a los alumnos de altas capacidades. Define el concepto en el art. 16 (capítulo IV). Asimismo, establece el requisito de la evaluación psicopedagógica y a partir de aquí la posibilidad de adoptar medidas ordinarias de "enriquecimiento" o extraordinarias, que permiten la flexibilización. Asimismo, se incide en la formación continua del profesorado.

- Altas Capacidades País Vasco:

* Decreto 118/98, 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Entre las medidas que contempla se halla la reducción del período de escolarización obligatoria de los alumnos sobredotados intelectualmente cuando su desarrollo lo aconseje.

Orden de 30 de julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e investigación, establece criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.

Orden de 24 de julio de 1998, del Consejero de educación, Universidades e Investigación, regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario (modificada parcialmente por Orden de 22 de diciembre de 1998).

Resolución de 24 de julio de 1998, de la viceconsejería de educación, regula los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.

El Decreto 175/07 establece el currículo de la educación básica en al Comunidad Autónoma del País Vasco. Tiene especial interés el artículo 24.7: "La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá flexibilizarse, para adaptarse a su ritmo de aprendizaje, de forma que pueda anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma cuando se prevea que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización, y así sea contemplado en un Plan de actuación que, regido por los principios de normalización e inclusión, asegure la atención

integral del alumno/a. Para ello, se establecerá el procedimiento de detección de este alumnado”.

- Altas Capacidades La Rioja:

* Orden 4/2008, de 4 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. La Exposición de Motivos de la Orden remite a la Orden 24/2007, de 19 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Primaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de La Rioja, establece que, en lo referente a evaluación y promoción de los alumnos que cursen las enseñanzas de Educación Primaria, será de aplicación lo dispuesto en la normativa vigente, e igualmente será de aplicación la normativa vigente sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursen las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Asimismo, el artículo 7 dice en su apartado 6: “La promoción del alumnado con altas capacidades intelectuales se ajustará a lo establecido en su normativa específica.” Es la única referencia a las altas capacidades que contiene dicha Orden de modo que en lo no regulado la remisión es a la normativa estatal vigente en cada momento.

- Altas Capacidades Comunidad Valenciana:

Orden 14/0799, de 14 de julio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las administraciones educativas han reconocido las diferencias del alumnado con altas capacidades desde distintos planteamientos filosóficos, psicológicos y/o educativos: como alumnado de educación especial, como alumnado con necesidades educativas especiales o, en la actualidad, como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Las evidentes características diferenciales de este alumnado exige que la escuela y el resto de la comunidad educativa contemplen de manera explícita el abordaje de las altas capacidades. En este sentido y tomando como referencia el análisis de los resultados obtenidos por investigaciones e incursiones dentro del mundo de las altas capacidades intelectuales, trabajo con Asociaciones de padres, así como la propia experiencia en el diagnóstico y asesoramiento en consulta de niños/as que acuden a la misma por iniciativa, fundamentalmente de los padres, podemos establecer que es el propio colectivo implicado en la atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a las altas capacidades intelectuales: padres, profesores y profesionales de la orientación, el que demandan una formación que propicie estrategias de intervención que den como resultado propuestas formativas concretas.

Consideramos que la intervención guiada en la población docente incidirá directamente en la mejora de las actuaciones en todos los ámbitos y de todos los agentes participantes en el desarrollo holístico del alumnado con altas capacidades intelectuales. Estamos hablando de procesos de sinergia en los que padres, profesores, alumnos/as con altas capacidades intelectuales y el grupo de iguales van a verse afectados. Una escuela cuyos profesionales estén formados para trabajar con amplísimo y diverso alumnado, entre los que se encuentran los alumnos/as con altas capacidades, debe ser capaz de responder a dicha realidad produciéndose una transformación tanto de los

estilos de enseñanza/aprendizaje como de las actitudes de la comunidad educativa. La transformación de la escuela no debe estar sustentada sólo en las actitudes personales, más o menos favorables, sino que debe construirse en base a instrumentos que faciliten la formación, actualización científica, conocimientos sobre prácticas exitosas, sensibilización y empatía, flexibilización curricular, entre otros aspectos para la atención a las altas capacidades intelectuales. En este sentido, consideramos que esta investigación queda justificada por:

- Escasa formación con respecto a las altas capacidades intelectuales de el profesorado.
- Escasa formación de los padres con respecto a las altas capacidades intelectuales.
- Acomodamiento del alumnado afectado al nivel educativo exigido que puede traducirse en aburrimiento, hastío y falta de motivación para el inicio de nuevos e innovadores proyectos.
- Ausencia de relación y coordinación de los agentes implicados para llevar a cabo iniciativas comunes en el proceso educativo del alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Carencia de investigaciones y experiencias prácticas que desde un modelo integrador e inclusivo potencie estrategias cooperativas y grupos de discusión en los que se impliquen directamente a la comunidad educativa.
- Ausencia de materiales específicos y dinámicos que tengan un carácter formativo integrador y que conjugue ámbitos que conformen el entorno del/la alumno/as con altas capacidades intelectuales: ámbito académico/escolar, ámbito familiar y ámbito social (iguales).

1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta investigación es **construir un proyecto formativo y orientativo para la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales**. Dicho proyecto, partirá del análisis de las necesidades formativas del profesorado y padres y adquirirá un formato multimedia Web_App para satisfacer el objetivo fundamental de la inmediatez en la accesibilidad por parte de todos los colectivos interesados pero especialmente el de profesores que consideren puedan tener ante sí a un/a alumno/a susceptible de Altas capacidades Intelectuales.

1.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.- Conocer el número de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales y su escolarización en centros de educación obligatoria.
- 2.- Averiguar las necesidades de este alumnado en la escolaridad obligatoria.
- 3.- Describir la formación del profesorado y sus necesidades formativas con respecto a las altas capacidades intelectuales.
- 4.- Analizar las propuestas de los padres y madres con respecto a sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales.
- 5.- Elaborar un material virtual Web_App como propuesta formativa dirigida fundamentalmente al profesorado y centrado en la atención a altas capacidades intelectuales.
- 6.- Elaborar sugerencias o propuestas de difusión y aplicación del proyecto multimedia en el ámbito educativo.

2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- SUJETOS OBJETO DE ESTUDIO

En la realización de nuestra investigación hemos partido de la población con altas capacidades intelectuales diagnosticada como alumnos/as con tales características por los correspondientes Equipos de Orientación Educativa (EOE) en la Provincia de Huelva dando como resultado un total aproximado de 85 Centros en la provincia en los que se han hallado más de un/a alumno/a con altas capacidades intelectuales escolarizado en un mismo centro. De esta población hemos determinado una muestra que reúne los criterios establecidos para esta investigación y que a su vez responde a los establecidos por el EOE y que han querido participar libremente en la misma.

A continuación pasamos a describir los criterios y proceso que han dado como resultado la presente muestra:

CRITERIOS:

1.- *Que afecta al centro*: aceptación de la dirección y equipo directivo de su participación en la investigación, aceptación del profesorado (tutor/a y otros/as) implicado en la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales dentro de ese centro.

2.- *Que afecta a padres y madres*: aceptación de los progenitores, al menos de uno de ellos, para participar en la investigación ellos/as mismos/as y sus hijos/as.

3.- *Que afecta a los/as alumnos/as*: aceptación del/la propio/a alumnos/a diagnosticado con altas capacidades intelectuales.

PROCESOS:

Nos ponemos en contacto a través de correo electrónico con los 85 centros a los que acuden los/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales para invitarles a participar en nuestra investigación, teniendo en cuenta que para poder participar en la misma nosotros seguimos como criterio fundamental los criterios establecidos anteriormente y que sigue el EOE en relación a la actuación con los/as niños/as con altas capacidades intelectuales consistente en:

- Primera toma de contacto: Tutores/as. Nosotros consideramos importante no sólo la información que nos proporcionan los/as tutores/as sino también hicimos partícipe en la investigación a los/as profesores/as de diferentes materias o asignaturas y que consideramos que la información sobre los mismos será más amplia y rica, en algunos casos también incluimos a los profesores/as de Educación Especial. En aquellos casos en los que los profesores/as de Educación Especial participaron fue derivado por los propios tutores/as dado que los/as alumnos/as presentaban alguna característica particular asociada a las altas capacidades intelectuales (hiperactividad, conductas disruptivas, falta de atención...)
- Segunda toma de contacto: Familia y más concretamente con los padres y madres. Nosotros consideramos que la familia es un pilar fundamental en nuestra investigación sobre todo porque sin la autorización de los padres, no sería posible la intervención y porque nos dará información no sólo académica, que podremos contrastar con la procedente de los docentes, sino que además dicha información nos aportará datos del ámbito familiar, afectivo y social.
- Tercera toma de contacto: Con los/as alumnos/as diagnosticados como niños/as con altas capacidades intelectuales. De esta forma podremos conocer qué piensan y sienten los/as propios/as implicados/as y cuáles son sus necesidades sentidas.

Teniendo en cuenta los criterios establecidos por el EOE y que, como se ha dicho anteriormente, se han convertido en los nuestros para poder intervenir en la población; sólo pudieron participar un total de 52 centros con un total de 44 docentes (tutores/as y docentes de otras materias) por ser los que responden a los criterios establecidos por el EOE y además por comprometerse seriamente con la investigación. Estos 44 docentes responden a una población total de 17 alumnos/as con altas capacidades intelectuales; conformándose así nuestra muestra.

Aspecto imprescindible para que la investigación pueda continuar es el consentimiento y participación de los padres y madres, por tanto, los padres de estos/as 17 alumnos/as, también se conforman como población objeto de estudio y parte de la muestra. Es cierto que no todos los padres acudieron en pareja a las entrevistas que mantuvimos con ellos ya que debido a diversas situaciones personales, en algunos casos, no podían acudir a dicha cita. Por ello, obtuvimos información de un total de 17 padres y madres.

Por tanto, esta es nuestra muestra:

MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN			
CENTROS	ALUMNOS/AS	DOCENTES	PADRES/MADRES
52	17	44	17

Si realizamos una presentación más detallada de nuestra muestra podemos decir que tal y como se puede observa en el *gráfico nº 1*, el grupo de diecisiete sujetos, está compuesto por un total de ocho niñas (47%) y por nueve niños (53%), siendo mayoritaria la representación masculina frente a la femenina.

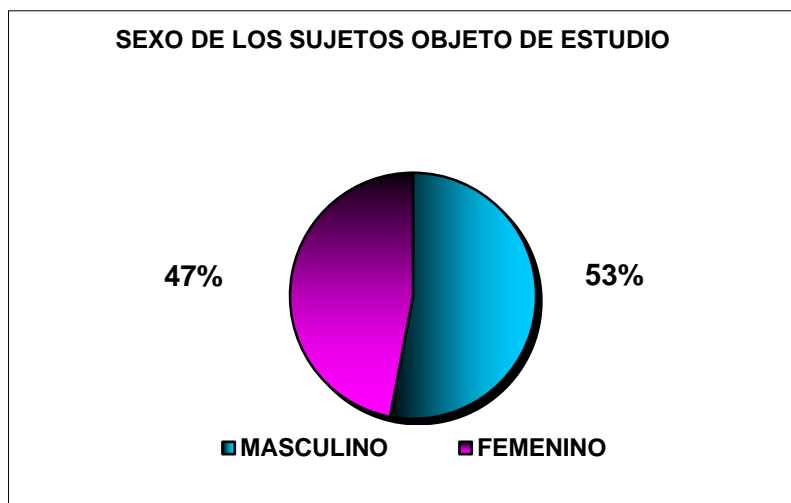


Gráfico n° 1: Distribución de sujetos con respecto al sexo

Con respecto a sus edades, podemos observar en el gráfico n° 2 que éstas oscilan entre los cinco años de edad y los dieciséis, presentándose una distribución de sujetos con respecto a la edad un tanto desigual, ya que la mayor concentración de sujetos (29%), tienen nueve años, seguida de un 17% con doce años. Un porcentaje semejante, con un 12%, están aquellos chicos que tienen trece años. Con un porcentaje de 6% se sitúan aquellos que tienen dieciséis, once y diez años, registrándose un grupo muy pequeño de sujetos en las posiciones correspondientes a los cinco y seis años.

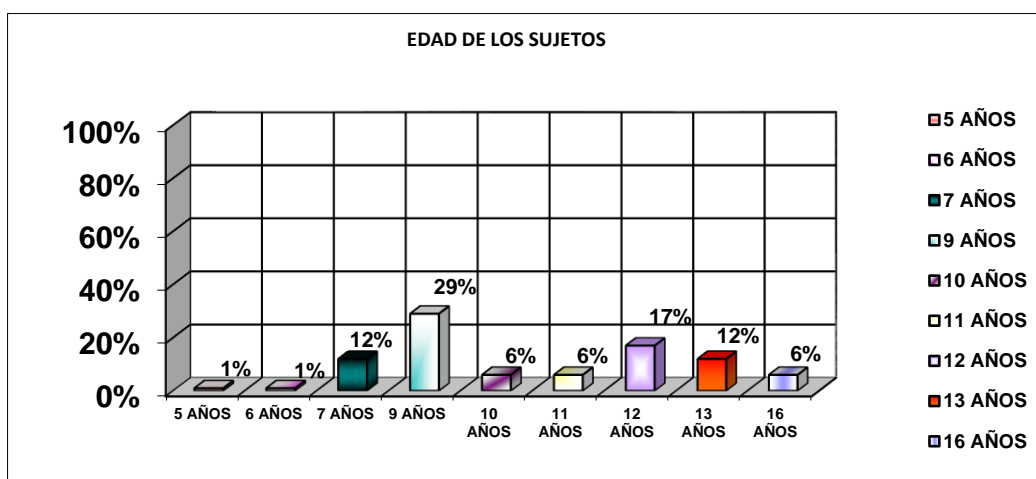


Gráfico n° 2: Distribución de sujetos con respecto a la edad

En cuanto a los niveles educativos referidos a las enseñanzas obligatorias, un 59% de los individuos se encuentran en **Educación Primaria**, distribuidos en los siguientes niveles educativos: *2º de Educación primaria* (18%); *4º de Educación Primaria* (18%); *5º de Educación Primaria* (18%) y en *6º de Educación Primaria* (6%). Como es fácilmente observable (gráfico nº 3) y en relación con la distribución de las edades, anteriormente presentada, es este Ciclo de Educación Primaria en el que podemos hallar el mayor número de sujetos.

Inferior, es el porcentaje de individuos localizados en **Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)**, concretamente hablamos de un 29%, dispuestos en los niveles de *Primero y Segundo de Educación Secundaria Obligatoria*, con un 18% y un 12% respectivamente.

Finalmente, nos situamos en las etapas educativas no obligatorias: **Bachillerato y Educación Infantil** (5 años), en los que la densidad de sujetos responde al menor de los porcentajes igual a un 6% en cada uno de ellos.

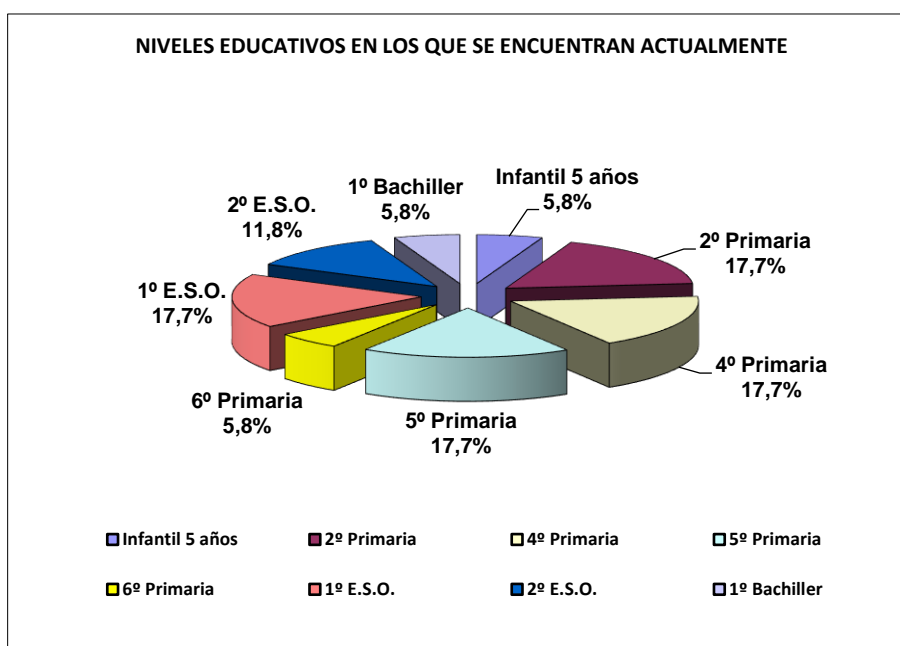


Gráfico nº 3: Distribución de los sujetos en función al nivel educativo

La distribución de los Centros en función a la ubicación o localización geográfica en Huelva capital y su provincia informa de una partición proporcional del 50%. Es decir, el 50% de los centros se encuentran en Huelva capital mientras que el 50% restante, los hallamos en la provincia. (gráfico nº 4).

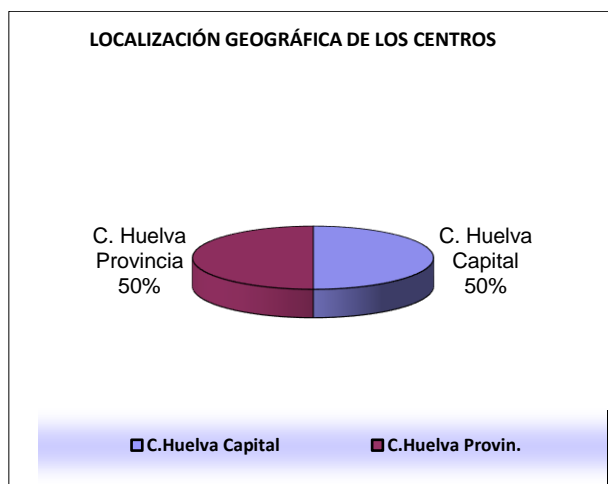


Gráfico nº 4: Distribución de los centros en Huelva Capital y Provincia.

De los centros que constituyen el 100% de la muestra, siete que representa el 58% del total, son centros públicos en los que se imparte Educación Primaria; del 42% restante, el 25%, es decir dos, son centros Públicos de Educación Primaria y Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.); y el 17%, que se corresponde con tres centros, son Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) y Bachillerato.

El 92% de estos centros son públicos, un 8% son centros privado/concertado y ninguno de ellos responde a una enseñanza estrictamente privada.

En definitiva y como se ha podido comprobar a lo largo de esta exposición de datos con referencia a los sujetos que conforman la población total de sujetos objeto de estudio en Huelva Capital y su provincia es bastante heterogénea en cuanto al nivel educativo y edad.

Con respecto a la medida de intervención llevada a cabo con la población objeto de estudio muy importante constatar que en todos los casos, y de las tres previstas en nuestro sistema educativo para la atención a las altas capacidades intelectuales: medidas de carácter ordinario, medidas de carácter extraordinario y medidas de carácter excepcional, se había llevado a cabo aquella que se ubica dentro de la última: medidas de carácter excepcional: aceleración del proceso educativo.

En la Tabla nº 10 podemos comprobar como 14 de los 17 alumnos/as con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la muestra ya estaban flexibilizados (acelerados/anticipados) en el momento de la investigación mientras que los 3 restantes han sido flexibilizados durante la misma. Es igualmente importante destacar que el 29% del total de la muestra (gráfico) fue flexibilizado en el cambio de ciclo, es decir, de infantil de 5 años a segundo de primaria, saltándose primero de Educación Primaria; siguiéndole un 14% de la muestra en la que la flexibilización se lleva a cabo dentro de la misma etapa educativa, Educación Primaria, aunque en diferentes ciclos: de 2º de Educación primaria (primer ciclo) a 4º de Educación primaria (segundo ciclo).

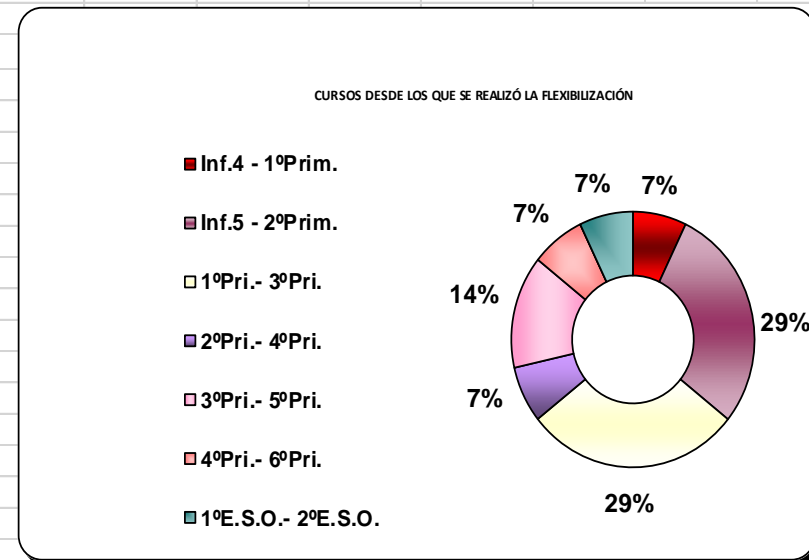
Si nos remostamos al apartado de nuestra investigación en el que hablábamos de las medidas de intervención educativa podemos ver como es precisamente esta medida de carácter excepcional la que menos debe promoverse por las desventajas tiene cuando no se lleva a cabo de forma conjunta con las medidas de carácter extraordinario como es el enriquecimiento a través de las diferentes adaptaciones curriculares individualizadas de enriquecimiento o ampliación. Sin embargo, en nuestro actual sistema educativo y concretamente en nuestros centros (participantes en la muestra) es la medida más llevada a cabo con las consiguientes repercusiones negativas en el alumnado y que comentaremos más adelante.

Tabla Nº 10: Niveles educativos desde los que se llevó a cabo el proceso de flexibilización

NIVELES EN LOS QUE SE LLEVÓ A CABO EL PROCESO DE FLEXIBILIZACIÓN

NÚMERO DE NIÑO/AS FLEXIBILIZADOS

INFANTIL 4 AÑOS - 1º PRIM.	1				SUBTOTAL SUJETOS = 1
INFANTIL 5 AÑOS - 2º PRIM.	1	1	1	1	SUBTOTAL SUJETOS = 4
1º PRIMARIA - 3º PRIMARIA	1	1	1	1	SUBTOTAL SUJETOS = 4
2º PRIMARIA - 4º PRIMARIA	1				SUBTOTAL SUJETOS = 1
3º PRIMARIA - 5º PRIMARIA	1	1			SUBTOTAL SUJETOS = 2
4º PRIMARIA - 6º PRIMARIA	1				SUBTOTAL SUJETOS = 1
1º E.S.O.= 1º T. / 2º Y 3º T. = 2º E.S.O.	1				SUBTOTAL SUJETOS = 1
SUJETOS FLEXIBILIZADOS					TOTAL = 14
ACELERACIÓN/ANTICIPACIÓN EN ESTE AÑO =					3 *
SUJETOS					17



2.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación vamos a describir todo el proceso metodológico que se ha seguido en la investigación, comenzando por la descripción de los paradigmas que hemos adoptado de acuerdo a los objetivos propuestos y a las hipótesis planteadas.

"El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las Ciencias Sociales se aplica a la manera a realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidas a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva" (Taylor y Bogdan, 1990, p: 15).

Una vez precisados los objetivos del estudio que se pretende conseguir, una de las decisiones más importantes se referirán a la metodología, que va a depender de factores relativos al propio investigador y a las características de la investigación.

En nuestro caso, la metodología empleada en el estudio podríamos catalogarla como mixta, al combinarse elementos tanto de metodología cualitativa como cuantitativa.

De acuerdo con Pérez Serrano (1994, p: 62) *"un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática"*. En este caso, se emplean estrategias de investigación cuantitativas y cualitativas, por lo tanto manejaremos datos de carácter duros y de carácter blando en el sentido que Gil (1994) propone. Es decir, por una parte serán recogidos datos numéricos *"duros"* susceptibles de ser medidos y de ser analizados mediante procedimientos matemáticos; y por otro, datos *"blandos"* expresados y analizados cualitativamente.

Las diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo de investigación son evidentes y claras, por eso no vamos a profundizar en ellas.

"Frente al paradigma cuantitativo que se dice que tiene una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales, el paradigma cualitativo, en contraste postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social" (Cook y Reichardt, 1986, p: 28).

Aunque a veces se han tratado de metodologías contrapuestas e irreconciliables, pensamos que es precisamente en la utilización de ambas tendencias, donde verdaderamente encontramos una coherencia con los objetivos propuestos.

"Tratar como incompatibles a los dos tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación. (...) En nuestra opinión constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos" (Cook y Reichardt, 1986, p: 30).

Siguiendo estos autores, lejos de convertirse en un inconveniente, la utilización de ambos métodos en los procesos de investigación reporta una serie de ventajas a ésta como son:

1) *Objetivos múltiples*: Toda investigación ha de interesarse tanto por el proceso como por el resultado. En todo proceso de investigación se debe realizar al menos tres tareas: comprobar, valorar el impacto y dar una explicación causal, lo que conlleva que en cada una de esas tareas se empleen métodos cuantitativos y cualitativos.

2) *Vigorización mutua de los tipos de métodos*: Como señalan los autores citados, los métodos cualitativos pueden ser definidos como técnicas de comprensión personal, de introspección; mientras que los métodos cuantitativos podrían ser definidos como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto. Si estas tendencias son empleadas en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podrían conseguir por separado.

3) *Triangulación a través de operaciones convergentes*: El empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método (Cook y Reichardt, 1986).

Estos autores indican que ningún método está libre de prejuicios, por lo que será necesario el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones (op.cit. 1986, p: 43).

Se denomina triangulación metodológica a la utilización de diversidad de estrategias metodológicas, a la interacción y contrastación de los datos provenientes, de combinar en una investigación diferentes métodos o fuentes de datos (Patton, 1980; 1990; Denzin y Lincoln, 1994).

Como afirma Pérez Serrano (1994, p: 81), "*implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problemas... Implica también que los datos se recojan desde puntos de vistas diferentes y realizar comparaciones múltiples de fenómenos únicos, de un grupo -y en varios momentos- utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos*".

Rodríguez, Gil y García (1996) hacen referencia a Denzin (1978) y Janesick (1994) quienes insisten en que la utilización de varios métodos de investigación permite una triangulación metodológica, aunque según estos autores ésta sería una posibilidad entre otras que señalan:

- a) *Triangulación de datos*: Variedad de fuentes de datos en un estudio, en una investigación.
- b) *Triangulación del investigador*: Utilizando diferentes investigadores o evaluadores.
- c) *Triangulación teórica*: Al usar diferentes perspectivas o tendencias para interpretar los datos.
- d) *Triangulación metodológica*: Al utilizar varios métodos o estrategias de investigación para estudiar un problema.
- e) *Triangulación disciplinar*: Distintas disciplinas para informar el estudio o investigación.

Estamos convencidos de que ningún modelo, alternativa o enfoque reúne toda la verdad, por lo que la actual situación de pluralidad aporta una gran riqueza a la investigación. Coincidimos con Shulman (1989), cuando señala que la existencia de ópticas diferentes acerca de la investigación es una fuente sistemática de revisión, avance y mejora de la educación.

Ambas estrategias ofrecen aportaciones entre sí, como resume Stromquist (1983). Este autor nos ofrece algunas de éstas, según los diferentes momentos en los que se encuentren la investigación:

a) El aporte del enfoque cualitativo al cuantitativo: Durante la fase de diseño de la investigación, el uso de entrevistas y observaciones pueden mejorar la determinación del marco muestral, ayudando a definir más el grado de representatividad que es necesario obtener.

En un segundo momento, durante la recolección de los datos, las entrevistas y observaciones pueden proporcionar una información relevante respecto a la receptividad de los sujetos de la investigación hacia el estudio, los marcos de referencia o el vocabulario que utilizan.

"Todos estos conocimientos pueden ayudar a confeccionar mejores ítems en los cuestionarios a ser desarrollados" (Stromquist, 1983, p: 13).

Por último, en el momento de análisis de los datos, las entrevistas pueden ayudar a verificar los resultados del cuestionario, ampliar y desarrollar algunos de los elementos identificados en el mismo, o clarificar respuestas proporcionadas que se consideran ambiguas. También pueden ayudar a seleccionar explicaciones alternativas para las relaciones cuantitativas con significación estadística.

b) El aporte del enfoque cuantitativo al cualitativo

En este caso el autor reflexiona sobre las aportaciones en sentido inverso al anterior, siguiendo los mismos momentos de la investigación.

En el momento del diseño el uso de un cuestionario previo a la observación puede ayudar a identificar los casos representativos. Esto también puede ayudar en la generalización, o no, del estudio cualitativo y contribuir a modificar el modelo o teoría que acompaña al estudio.

Durante la recolección de datos, el uso previo de cuestionarios puede ayudar a evitar que las cuestiones que se planteen en las entrevistas sean rutinarias, no adecuadas, etc.; o a identificar áreas que pudieran resultar relevantes en el contexto del estudio. También a identificar personas claves o roles no bien identificados. Puede ser importante para evitar un problema común de los estudios cualitativos, lo que se conoce por "sesgo elitista", o sea, que los informantes pertenezcan a la élite del grupo social de estudio.

Finalmente, en el momento del análisis, el uso de cuestionarios puede ayudar a corregir la llamada "falacia orgánica" que consiste en la tendencia del observador de asumir que existe una congruencia entre los distintos aspectos que son objeto de análisis. Otra función a contemplar es la verificación de ciertas interpretaciones cualitativas permitiendo la colección de datos de forma más sistemática y representativa de la población. Por último, un tercer aspecto puede consistir en ayudar a reinterpretar ciertas observaciones cualitativas, al conocerse nuevos datos de la población.

Refiriéndonos a nuestro estudio, nos decantamos por una metodología, como hemos indicado, mixta utilizando, como veremos, uno de los instrumentos que es propio a los procedimientos cualitativos: la entrevistas y fichas de información descriptiva individualizada y otras técnicas que tradicionalmente se vinculaban en exclusividad a los modelos cuantitativos, como los cuestionarios test sociométrico que estarán presentes en nuestro estudio con un tratamiento experimental a través de un paquete estadístico propio de los estudios experimentales.

Siguiendo a Stromquist (1983) hemos realizado la primera combinación cualitativa/cuantitativa a la que hace referencia, durante el momento de la recogida de datos. Se han utilizado la información y la ayuda que nos podía

proporcionar un instrumento cualitativo, como es la entrevista y fichas de información descriptiva individualizada, para la posterior elaboración de otro cuantitativo, el cuestionario y test sociométrico.

Esta combinación de métodos ha posibilitado la triangulación de datos y metodológica al utilizar diferentes métodos y estrategias sobre un mismo fenómeno de estudio.

2.3.- CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Las características planteadas en esta investigación son de tipo psicoeducativas y familiar dada su vinculación al entorno escolar y familiar. Además de las propias referidas al Cociente Intelectual (C.I.) de los sujetos, que si bien su medición y cuantificación no es el objeto de esta investigación, si ha sido el de analizar entre otros muchos factores, la incidencia que este cociente tiene en los contextos más próximos al sujeto: escolar y familiar.

1ª Sexo: Hombre y Mujer.

2ª Edad cronológica.

3ª Número de hermanos y posición que ocupan.

4ª Clase Social: Nivel Socioeconómico y cultural.

DESCRIPCIÓN

Información obtenida a través del análisis de los datos demográficos recogidos en la entrevista dirigida a los padres de los sujetos objeto de estudio, Orientador del Equipo de Orientación Externa y consulta privada.

5ª Cociente de Inteligencia. C.I.

DESCRIPCIÓN

Obtenido y analizado a partir de los informes psico-pedagógicos realizados por el psicólogo o psicopedagogo del Centro, Equipo de Orientación Externa y consulta privada.

6ª Centro: Público, Privado o Privado/Concertado.

7ª Nivel Educativo actual y en el momento del diagnóstico.

DESCRIPCIÓN

Información obtenida a través de los informes psico-pedagógicos, entrevista con profesores y padres, consulta privada y Equipo de Orientación Externa.

8ª Tipo de atención educativa que se lleve o se esté por aplicar en función al diagnóstico.

DESCRIPCIÓN

Existencia o no de una atención específica referente al currículo ya sea a través de adaptaciones curriculares o enriquecimiento.

Información obtenida mediante la Equipo de Orientación Externa, consulta privada, padres y profesores.

9ª Integración/adaptación en el grupo clase

DESCRIPCIÓN

Información obtenida mediante el Equipo de Orientación Externa, consulta privada, padres y profesores.

10ª Necesidades formativas del profesorado

DESCRIPCIÓN

Información obtenida mediante el Equipo de Orientación Externa y profesores.

11ª Necesidades formativas de los padres

DESCRIPCIÓN

Información obtenida mediante el Equipo de Orientación Externa y consulta privada y padres.

Variable 12ª

Actitud de los profesores antes la Atención de la Necesidades Educativas Especiales.

DESCRIPCIÓN	<i>Información obtenida mediante el Equipo de Orientación Externa y consulta privada y profesores.</i>
13ª	Actitud de los padres antes la Atención de la Necesidades Educativas Especiales.
DESCRIPCIÓN	<i>Información obtenida mediante el Equipo de Orientación Externa y consulta privada y padres.</i>

2.4.- PROCEDEMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento llevado a cabo en esta investigación y a partir del cual ha sido posible obtener la información necesaria para cumplir con los objetivos propuestos en la misma, queda descrito a partir de dos fases claramente diferenciadas:

2.4.1.- **PREPARACIÓN DE LOS DOCUMENTOS Y DISPOSICIÓN DEL TIEMPO**

Como ya se ha argumentado anteriormente en el apartado referido a la descripción de la población participante en esta investigación; en este estudio se parte de la localización de todos y cada uno de los individuos que conforman la población o universo de sujetos con Altas Capacidades Intelectuales en Huelva capital y su provincia que hayan sido evaluados psicopedagógicamente en sus correspondientes centros educativos a través de las pruebas de diagnóstico que con carácter general se han llevado a cabo en los colegios de Huelva por parte de la intervención de los Equipos de Orientación Externos (E.O.E) o a demanda particular por parte del colegio al correspondiente Equipo (casos particulares). También se incorporan los casos de alumnos/as que han participado en el proceso de identificación general que ha llevado a cabo el Ministerio de Educación a través del Plan de detección en los Centros Educativos (ESFUERZA).

El programa ESFUERZA se ubica dentro de los programas y planes destinados a alumnos con necesidades educativas especiales, la Comunidad de Andalucía puso en marcha para el período comprendido entre 2011 y 2013

el Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales (dentro de la Iniciativa ESFUERZA). Este programa va destinado a los alumnos que cumplan los criterios que la Junta establece para el registro y la actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo dispuesto en la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad. Para seleccionar a estos alumnos, la Junta se sirvió de un test de “screening” que debían rellenar las familias y los tutores y una posterior evaluación psicopedagógica.

Los principios de intervención de este plan son:

- Identificación e intervención temprana de los niños con altas capacidades
- Flexibilización de la enseñanza
- Inserción en el currículo, sin perjuicio de que se puedan llevar a cabo otras actuaciones de tipo extracurricular.
- Personalización de la enseñanza
- Inclusión y fomento de la aceptación de las diferencias individuales
- Diferencias de género entre los alumnos con altas capacidades
- Formación de profesorado
- Asesoramiento especializado
- Coordinación de los diferentes profesionales implicados
- Colaboración de los agentes implicados

Los agentes implicados en el Plan ESFUERZA son:

- FASI
- Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación.
- Entidades que representen al alumnado con altas capacidades.
- Entidades sin ánimo de lucro con experiencia en la atención a las altas capacidades intelectuales.

Han implantado de un protocolo universal, sistemático y generalizado para la identificación del alumnado, que se aplica en el último año de la Educación Infantil y en sexto curso de Primaria. Así como un procedimiento exclusivo para los estudiantes de otros niveles en los que se sospecha la presencia de altas capacidades.

Para proseguir con la investigación se concertó una primera entrevista con el máximo responsable en el ámbito de las altas capacidades intelectuales en el Equipo de Orientación Externa de Huelva para que nos facilitara la información procedente del proceso de identificación que de forma general se ha llevado a cabo en Huelva con alumnos de 5 años así como el plan de intervención que se tiene previsto llevar a cabo.

Con posterioridad se diseñó un calendario de entrevista con los/as profesores/as, principalmente tutores/as, de los/as alumnos/as que habían sido identificados/as como alumnos/as con altas capacidades intelectuales y con los padres y madres de los/as mismos/as para continuar con el proceso de entrevistas y aplicación de cuestionarios sobre las actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales y sobre las Altas Capacidades Intelectuales de ambos colectivos, como principalmente implicados.

2.4.2.- PROCESO DE INTERVENCIÓN EN LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Esta segunda fase denominada como proceso de intervención en la población objeto de estudio se define en los siguientes pasos:

- ⇒ Establecimiento de fecha y hora para llevar a cabo la entrevista con el orientador responsable dentro del EOE de la actuación dentro del ámbito de las Altas Capacidades Intelectuales.

- ⇒ Entrevista con el orientador responsable del EOE.

- ⇒ Petición, mediante solicitud de información, de listado de centros en los que están ubicados el alumnado con altas capacidades intelectuales diagnosticado a través del Plan de detección e intervención llevado a cabo por el EOE a Delegación de Educación en la Provincia o a través de petición particular del centro o padres.

- ⇒ Respuesta de Delegación de Educación en la Provincia de Huelva. Nos facilitan el listado de centros.

- ⇒ Establecimiento de calendario para visitas a los centros implicados en el proceso de identificación llevado a cabo por parte de la Delegación de Educación y a través de los Equipos de Orientación Externa. En estas visitas se procede a la localización del Director o Equipo Directivo para presentar la investigación que se pretende llevar a cabo y solicitar su aprobación.

- ⇒ Una vez conocidos los objetivos y procedimiento a seguir en la investigación, es el centro, en la mayoría de los casos, a través del/la directora/a o Psicopedagogo/a el/la que establece contacto con los padres y madres de los/as alumnos/as identificados/as como alumnos/as con altas capacidades intelectuales, les informa y piden el consentimiento para el uso de información y para proceder con las entrevistas y cuestionarios.

En aquellos casos en los que el/la directora/a o Psicopedagogo/a no consiguen comunicarse con los padres y madres del sujeto o sujetos, es la propia investigadora la que inicia la toma de contacto con los padres.

⇒ A continuación se inician las entrevistas y aplicación de cuestionarios al profesorado de los/as alumnos/as objeto de estudio.

⇒ En este momento del proceso de intervención, en el que ya se han ejecutado las entrevistas y cuestionarios a los/as profesores/as, se reanuda el contacto con los padres y madres para llevar a cabo las entrevistas y cuestionarios.

Se les pidió que asistieran ambos cónyuges a la cita, aunque no siempre fue posible por razones ajenas a la investigación.

⇒ Finalmente, y ya realizadas las entrevistas y cuestionarios a los padres y madres y tras el explícito consentimiento de ambos progenitores, se inician las entrevistas y test sociométrico a los/as alumnos/as pertenecientes a la muestra.

2.5.- INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado nos vamos a situar en los aspectos metodológicos de la investigación que hacen referencia al análisis y recogida de información. En primer lugar nos ocuparemos de los instrumentos, justificando su elección y utilización, y así como realizaremos una breve descripción de los mismos. A continuación pasaremos a explicar y fundamentar el análisis realizado.

En toda investigación, una de las partes más importantes a considerar es la elección de instrumentos que nos permita acceder a los datos y registrarlos con precisión y fidelidad. En ocasiones son otros los que han construido los instrumentos y pueden ser aplicados a investigaciones concretas; pero en otras, el propio investigador ha de proveerse de

instrumentos que debe construir el mismo, de acuerdo con las exigencias técnicas del caso, la población a la que va dirigida y el uso que va a hacer de los datos recogidos (Pérez Juste, 1985). En nuestro caso se ha partido de instrumentos ya existentes y utilizados en otras investigaciones con similares objetivos (entrevista, cuestionario y test sociométrico) aunque con adaptaciones a las características de nuestra investigación (objetivos y muestra) que nos permite obtener la información requerida para alcanzar los objetivos propuestos; igualmente existen instrumentos elaborados exclusivamente para nuestra investigación (fichas de información descriptiva individualizada, entrevista semiestructurada con el Equipo de Orientación Educativa) que nos proporcionan una información complementaria e indispensable.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos en esta investigación y para poder adquirir la información necesaria para la consecución de los mismos, los instrumentos utilizados son los siguientes:

2.5.1.- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EOE)

Se lleva a cabo una entrevista guiada con un claro matiz de conversación en un ambiente amable y distendido con el máximo responsable del Equipo de Altas Capacidades Intelectuales del EOE de la Provincia de Huelva. La realización de esta entrevista y su carácter abierto nos va a permitir obtener información sobre el inicio de la intervención a nivel provincial con la población de alumnos con Altas Capacidades Intelectuales y conocer también con detalle cómo se articula el Plan de Identificación (ESFUERZA) de dicho alumnado.

La entrevista se lleva a cabo con D. José Cuadrado el responsable del equipo de altas capacidades en el EOE de Huelva. En esta entrevista se nos pone manifiesto que existe un Plan de Identificación de niños con Altas Capacidades Intelectuales que abarca tanto a Primaria como en Secundaria del cual se detecta un total de 600 alumnos/as diagnosticados como alumnos

con Altas Capacidades Intelectuales. Igualmente describe en qué consiste y cómo se lleva a cabo este Plan.

En el transcurso de la entrevista se pone de manifiesto los siguientes aspectos:

- Origen del Plan de identificación: el origen de este plan de identificación está en la preocupación de los colectivos implicados y porque se toma como referencia la actuación de otras comunidades que ya estaban actuación en esta línea: Canaria, Navarra, Murcia, etc. En Andalucía, las instituciones, padres, profesores, asociaciones... reclamaron la puesta en marcha de este plan de identificación y desde sus inicios los resultados pueden considerarse bastante aceptables, teniéndose en cuenta el objetivo del mismo: la identificación.

El Plan lleva 5 años en funcionamiento y ha sufrido diversas modificaciones: A partir del Plan de prevención, que fue el originario y dirigido a un alumnado que pasaba de infantil a primaria, se realizaron modificaciones que permitieron que pasara a ser un Plan de identificación a partir de 2011.

- Estructuración del Plan de Identificación: El orientador responsable de las Altas Capacidades Intelectuales del EOE nos informa sobre las fases de este Plan:
 - Primera Fase: A través del "Programa Seneca" del Ministerio de Educación los tutores que terminan la etapa escolar de Educación Infantil en junio y que determinan el grupo de alumnos/as que promocionan a la nueva etapa educativa de Educación Primaria, cumplimentan un cuestionario, cuyo objetivo es determinar la evolución del alumnado durante toda la etapa educativa que acaba de finalizar y sus capacidades generales. Esto mismo ocurre con el profesorado que realiza la labor de tutor/a y que imparte clases en los últimos cursos de Educación Primaria para el tránsito de estos alumnos a la secundaria. Cumplimentan el cuestionario y el Programa Séneca los corrige automáticamente, en septiembre Séneca envía al profesor/a tutor/a los

resultados del cuestionario. El punto de corte que determina si se pone en funcionamiento la segunda fase de identificación con el alumno/a en cuestión es de 38 puntos.

De forma paralela, en esta primera fase, los padres también cumplimentan en papel un cuestionario con un punto de corte igual al de profesores/as tutor/a (38), que es corregido por el orientador del EOE (Primaria: 1º) y Orientador del Centro en (Secundaria: 1º) manualmente y cuando en ambos se supera este punto de corte de 38 es cuando se hace el tránsito a una segunda fase.

El EOE nos facilita los cuestionarios que actualmente se utilizan, dirigidos tanto a padres como a tutores y tutoras:

CUESTIONARIO PARA TUTORAS Y TUTORES				
		SÍ	NO	A VECES
1.-	Comprender con mucha facilidad la información que se le proporciona			
2.-	Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad			
3.-	Cuando está interesado/a aprende con facilidad y rapidez			
4.-	Es muy sensible hacia los sentimientos propios y ajenos			
5.-	Muestra una gran competitividad y una determinación a ser mejor a toda costa			
6.-	Relaciona con facilidad ideas conceptos de ámbito distintos del saber			
7.-	Es muy perfeccionista			
8.-	Le gusta tener éxito y suele frustrarse cuando no lo consigue			
9.-	Sorprende por la cantidad de hechos que conoce			
10.-	Entiende ideas abstractas y conceptos complicados para su edad			
11.-	Es curioso/a, observador, agudo y despierto			
12.-	En su tiempo libre, le gusta realizar tareas seleccionadas por sí mismo			
13.-	Es constante en la realización de actividades que le interesan y raramente las deja inacabadas			
14.-	Es innovador/a y original planteando y resolviendo problemas. Le gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas			
15.-	Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas			
16.-	Tienen un gran interés por los problemas adultos (justicia, muerte, universo, religión...)			

17.-	Prefiere trabajar de forma individual marcándose sus propias pautas			
18.-	Parece tener falta de interés y/o concentración, pero siempre está al corriente de todo			
19.-	Analiza y discute normas y reglas establecidas			
20.-	Busca y prefiere relacionarse con compañeros/as mayores y adultos			
21.-	Puede influir en los demás para que adopten determinados puntos de vista o realicen actividades concretas			
22.-	Soporta bien las responsabilidades			
23.-	Posee habilidad para el cálculo mental			
24.-	Se muestra imaginativo, original y sorprendente en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales...)			
25.-	Generalmente, presenta comportamientos y actitudes muy avanzadas para su edad			
Observaciones:				
PUNTUACIÓN TOTAL				
Para obtener la puntuación total se debe sumar las puntuaciones obtenidas en cada ítem valorándose el SI con 2 puntos, el A VECES con 1 punto y el NO con 0 punto				

CUESTIONARIO PARA MADRES Y PADRES				
		SÍ	NO	A VECES
1.-	Es muy independiente y prefiere actuar sin ayuda			
2.-	Pregunta por todo. Hace preguntas que nadie espera			
3.-	Memoriza fácilmente poesías y canciones complejas para su edad			
4.-	Aprendió a leer antes de los cuatro años			
5.-	Comprende con mucha facilidad de la información que se le proporciona			
6.-	Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad			
7.-	Cuando está interesado/a aprende con facilidad y rapidez			
8.-	Es muy sensible hacia los sentimientos propios y ajenos			
9.-	Se orienta muy bien; es capaz de recordar con facilidad puntos de referencia espacial			
10.-	Es muy perfeccionista			
11.-	Le gusta tener éxito y suele frustrarse cuando no lo consigue			
12.-	Sorprende por la cantidad de hechos que conoce			
13.-	Es curioso/a, observador/a, agudo/a y despierto/a			
14.-	En su tiempo libre, le gusta realizar tareas seleccionadas por sí mismo			
15.-	Es constante en la realización de actividades que le interesan raramente las deja inacabadas			
16.-	Es innovador y original planteando y resolviendo problemas. Le gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas			
17.-	Tiene un gran interés por los problemas adultos (justicia, muerte, universo, religión...)			

18.-	Prefiere trabajar de forma individual marcándose sus propias pautas			
19.-	Parece tener falta de interés y/o concentración, pero siempre está al corriente de todo			
20.-	Analiza y discute normas y reglas establecidas			
21.-	Busca y prefiere relacionarse con compañeros/as mayores y adultos			
22.-	Puede influir en los demás para que adopten determinados puntos de vista o realicen actividades concretas			
23.-	Soporta bien las responsabilidades			
24.-	Se muestra imaginativo, original y sorprendente en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales...)			
25.-	Generalmente, presenta comportamientos y actitudes muy avanzadas para su edad			
Observaciones:				
PUNTUACIÓN TOTAL				
Para obtener la puntuación total se debe sumar las puntuaciones obtenidas en cada ítem valorándose el SI con 2 puntos, el A VECES con 1 punto y el NO con 0 punto				

- **Segunda Fase:** En esta segunda fase y sólo con aquellos alumnos que en la primera fase han superado el punto de corte de 38 se les pasa las siguientes pruebas: Raven y K-BIT. Estas son pruebas relativamente rápidas e individuales que detectan percepción, lógica, verbal y cognitivo... Al ser la prueba K-BIT más completa, a veces se pasa sólo esta, y en ocasiones y dependiendo de la situación se puede pasar el Raven. En estas pruebas, los alumnos deben superar el percentil 65 y sólo entonces pasamos a una tercera fase.
- **Tercera fase:** En esta tercera fase, a los orientadores se les facilita un listado de pruebas que en función a la familiaridad que tenga con ellas van a seleccionar unas u otras para poder seguir el proceso de diagnóstico. Junto a las pruebas específicas: CREA (Creatividad) y finalmente el WISC IV, en Secundaria, aunque también puede presentarse en Primaria, puede también aplicarse el BADI para complementar los datos del WISC IV, si los/as alumnos/as presentan algunos problemas de adaptación e integración, personalidad, conducta, etc. puede pasarse pruebas más concretas para estos aspectos. Junto a estas pruebas se hace un estudio del nivel curricular del alumno/a, entrevista con los padres y profesores, análisis de las producciones del niño/a.

TABLA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

	C Creatividad	RL Razonamiento Lógico	GP Gestión Perceptual	GM Razonamiento Verbal	RM Razonamiento Matemático	AE Aptitud Espacial
AA.CC.I	>75	>75	>75	>75	>75	>75
TALENTOS ESPECÍFICOS						
Talento Matemático					>95	
Talento Verbal				>95		
Talento Lógico		>95				
Talento Creativo	>95					
TALENTOS COMPLEJOS						
Talento Académico		>80		>80	>80	
Talento Artístico	>80		>80			>80

En cuanto a la población de profesorado afectada el orientador nos informa que se ven implicados aproximadamente unos 500 profesores/as de toda la Provincia de Huelva.

Es importante destacar también que el objetivo de este Plan no es sólo el detectar a los alumnos/as con altas capacidades intelectuales que se cifra aproximadamente en un 2% de la población sino también, un avance importante, los talentos simples y complejos (Teoría de las inteligencias Múltiples de Gardner), aunque sin poder evaluarse los talentos específicos tales como por ejemplo el musical o artístico puesto que los Centros no tienen competencias para ello. En total y de forma general, se consideran aproximadamente un 5% de la población total.

Igualmente preguntamos al orientador sobre la formación del profesorado, es decir, si desde el EOE se pone en práctica procesos sistematizados de formación del profesorado; así como si es el profesorado el que muestra iniciativa para la formación en este ámbito de la educación. Su respuesta es la siguiente: *“se ha intentado poner en funcionamiento un sistema de formación articulado de varias formas en función a la respuesta del profesorado, pero en líneas generales, no ha funcionado”*

Este “proyecto” de formación del profesorado se ha articulado en varios formatos:

- Formato de curso: no funciona, puesto que no existe un incentivo (económico, méritos o reducción de la jornada/compensación de horas) externo y motivante para que el profesorado tome la decisión de asistir.
- Formación del Profesorado a través del CEP: grupos de trabajo. Han participado: El Condado, no ha funcionado y actualmente está inactivo. En la Sierra, hay un grupo de trabajo que va trabajando pero escasamente y casi a demanda y en Huelva capital hay un grupo que dirige el propio orientador entrevistado y que agrupa a 4 profesores de Secundaria que funcionó hasta 2013 y cuando se les dio autonomía para poder ir trabajando, el grupo se deshizo.
- Formación a través de claustro de profesores/as: aprovechando los lunes por la tarde que los profesores/as tienen que estar en el centro, el EOE (José Cuadrado) imparte formación a “demanda”, es decir, el Centro demanda una formación para unas horas en un claustro. Pero sólo cuando se demanda.

Finalmente, y preguntado por el otro grupo de población implicada en nuestra investigación, los padres, el orientador nos informa que en este grupo, la formación se limita a aclarar dudas de forma personal y a través teléfono personal del orientador o a través del Centro en casos muy, muy puntuales con casos concretos de padres y finalmente con la Asociación Areté donde fundamentalmente se tratan de aspectos normativos y derechos.

En este sentido, podemos deducir de la entrevista dirigida al orientador responsable de las altas capacidades intelectuales del EOE, y que con posterioridad podremos contrastar con la información proveniente del resto de instrumentos aplicados en nuestra investigación a las diferentes poblaciones participantes (profesores/as, padres y alumnos con altas capacidades intelectuales) que la formación dirigida a profesores/as y padres es absolutamente deficiente y que no se incluye como un aspecto determinante

para la detección y posterior atención del alumno/a. Las iniciativas puestas en marcha no han funcionado por diversas razones que intentaremos descubrir a lo largo de la investigación.

Como puede comprobarse la información que nos proporciona esta entrevista nos permite conocer cuál es la situación actual de la intervención y actuación desde el Equipo de Orientación Educativa en la Provincia de Huelva, así como cuáles son las líneas de actuación desde el Ministerio de Educación con respecto a la atención de las Altas Capacidades Intelectuales en nuestra provincia. En definitiva, podemos decir que nos dibuja o esboza el panorama actual de esta población de alumnos y alumnas.

2.5.2.- Entrevista INDIVIDUALIZADA

Este instrumento ha sido elaborado exclusivamente para esta investigación, por lo tanto, es de elaboración propia y tiene como objetivo principal el especificar y analizar el proceso de evaluación psicopedagógica individualizada llevada a cabo con el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales pertenecientes a esta investigación.

La información analizada ha sido proporcionada por los psicopedagogos pertenecientes al Equipo de Orientación Educativa (E.O.E.) adjudicados a cada uno de los Centros de Educación Primaria, en su ausencia, la información ha sido facilitada por el equipo directivo del centro. En los casos en los que los sujetos cursan Educación Secundaria Obligatoria o Superior (Bachillerato), la información ha sido concedida a través del departamento de orientación del centro.

En esta ficha de información descriptiva individualizada se recaba y analiza aquellos contenidos que se explicitan en la evaluación psicopedagógica, paralelamente, se agregan otros aspectos que nos permitirán examinar cómo se ha seguido el proceso legal determinado para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria.

La estructura de la ficha de información descriptiva individualizada es la siguiente:

2.5.2.1.- Fecha de intervención.

2.5.2.2.- Tipo de respuesta educativa:

2.5.2.3.- Ficha de los centros pertenecientes a la población.

◆ **DATOS DEL CENTRO:**

- ⇒ NOMBRE DEL CENTRO:
- ⇒ DIRECCIÓN:
- ⇒ TELÉFONO:
- ⇒ LOCALIDAD:
- ⇒ NÚMERO DE ALUMNOS A TRATAR EN UN MISMO CENTRO:
- ⇒ SON PROFESORES LOS PADRES:

2.5.2.4.- Ficha del alumno/a.

◆ **DATOS DEL SUJETO.**

- ⇒ NOMBRE DEL NIÑO/A:
- ⇒ FECHA DE NACIMIENTO:
- ⇒ EDAD:
- ⇒ HIJO/A ÚNICO/A:

2.5.2.5.- Ficha de los Equipos de Orientación Educativa que atienden a la población.

◆ **DATOS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (E.O.E.).**

- ⇒ CÓDIGO:
- ⇒ NOMBRE:
- ⇒ DOMICILIO:
- ⇒ MUNICIPIO/LOCALIDAD:
- ⇒ TITULARIDAD:
- ⇒ PROVINCIA:
- ⇒ CÓDIGO POSTAL:
- ⇒ TELÉFONO:

2.5.2.6.- Evaluación Psicopedagógica realizada.

◆ **PRUEBAS QUE SE HAN APLICADO: FECHA DE REALIZACIÓN.**

- ⇒ PRUEBAS DE INTELIGENCIA.
- ⇒ PRUEBAS DE PERSONALIDAD.
- ⇒ PRUEBAS COMPLEMENTARIAS.
- ⇒ DIAGNÓSTICO Y ESCOLARIDAD ACONSEJADA.

2.5.2.7.- Información Complementaria

En este apartado se recoge un tipo de información que si bien no refleja aspectos que forman parte de la evaluación psicopedagógica, si se han transmitido oralmente en la entrevista mantenida con el Psicólogo, Psicopedagogo perteneciente al Equipo de Orientación Educativa o en su defecto con el Equipo Directivo del Centro.

Para la realización de esta entrevista no se ha elaborado ningún instrumento específico y cerrado sino que la información ha ido fluyendo a partir de la exposición del procedimiento investigativo y objetivos pretendidos con el mismo.

Dentro de este apartado pueden distinguirse sub-apartados:

2.5.2.7.1.- ⇒ PRIMERA TOMA DE CONTACTO:

Se exponen datos que hacen referencia a la fecha de intervención en el Centro en cuestión, como se ha recibido la investigación y primeras impresiones con respecto a la misma.

2.5.2.7.2.- ⇒ CARACTERÍSTICAS DEL SUJETO:

Se presentan las características emocionales y personales del sujeto vistas desde el punto de vista de aquellos profesionales que le rodean durante un número de horas considerables al día, es decir, los profesores; así mismo se manifiesta cómo estas características inciden en el contexto escolar y como ámbito aún más restringido, en el aula y en el grupo de compañeros.

En algunos informes de evaluación psicopedagógica, estas características son explicadas directamente y así recogidas por el Equipo de Orientación Educativa o por el Departamento de Orientación.

2.5.2.7.3.- ⇨ DATOS FAMILIARES:

En este sub-apartado se recaba información alusiva al nivel socioeconómico y cultural del contexto familiar, consideraciones de los padres con respecto a las Altas Capacidades Intelectuales de sus hijos, etc. (aspectos que serán posteriormente estudiados en profundidad con la aplicación de la entrevista como instrumento de investigación).

2.5.2.8.- Informes presentes en el Centro con referencia al caso

El objetivo perseguido con este apartado es el de analizar y en cierta medida evaluar si el procedimiento legal dispuesto para la intervención con los alumnos con altas capacidades intelectuales ha sido estrictamente llevado a la práctica.

Paralelamente, se ha marcado otro objetivo a cumplir con este apartado, y es verificar la permanencia o no de los documentos e informes evaluativos referidos a estos sujetos, en los que aparecen tanto el diagnóstico como la información curricular pertinente, en los centros educativos en los que se han llevado a cabo, así como si existen materialmente en los nuevos centros, en aquellos casos en los que se proceda a un traslado o incorporación a una nueva etapa educativa en un nuevo centro.

En función a ello, la estructuración es la siguiente:

Nivel Educativo del Centro en el que se han localizado los informes

- ⇨ INFORME DEL EQUIPO DOCENTE COORDINADO POR EL TUTOR
- ⇨ AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
- ⇨ INFORME PSICOPEDAGÓGICO
- ⇨ PROPUESTA DE MODIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM
- ⇨ CONFORMIDAD DE LOS PADRES
- ⇨ INFORME DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA
- ⇨ RESPUESTA DE EDUCATIVA

2.5.2.9.- Determinación de la Delegación Provincial de Educación y medidas adoptadas.

Se hace explícita la aceptación de respuesta educativa pertinente por parte de la Delegación Provincial de Educación, en qué ciclo y curso se llevó a cabo y cuáles son las medidas de atención e intervención complementarias, si las hubiera.

A continuación exponemos como muestra de los datos obtenidos una sola ficha descriptiva de información individualizada, ya que dada la extensión de los datos obtenidos (17 fichas) se ha decidido, basándonos en la operatividad de la consulta, exponer con todo detalle las fichas de todos/as y cada uno/a de los/as alumnos/as pertenecientes a la muestra en el CD adjunto a esta investigación:

SUJETO Nº 1

FLEXIBILIZACIÓN: Aceleración ⇨ 1º ESO a 3º ESO.

FICHA DE LOS CENTROS PERTENECIENTES A LA POBLACIÓN

DATOS DEL CENTRO

REGIMEN DEL CENTRO: Público

NÚMERO DE ALUMNOS/AS A TRATAR: 1 alumno (sexo: H)

FICHA DE LOS SUJETOS PERTENECIENTES A LA POBLACIÓN

DATOS DE LOS SUJETOS

NOMBRE DEL SUJETO: J.D.

EDAD: 13 años (entra en el curso con 12 años y cumple 13 años en Julio)

CURSO: 1º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O).

PADRES PROFESORES: SI NO

FICHA DEL ORIENTADOR/A QUE ATIENDE AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES

DATOS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICO DEL CENTRO

NOMBRE: C. P.

MUNICIPIO/LOCALIDAD: Huelva.

TITULARIDAD: Psicopedagoga.

PROVINCIA: Huelva.

FICHA DE INFORMACIÓN PROCEDENTE DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

PRUEBAS QUE SE HAN APLICADO:

⇒ **PERFIL INDIVIDUAL BAD y G-M renovado:** **P.C.**

Inteligencia General	97
Razonamiento Lógico	92
Relaciones Analógicas	85
Series Numéricas	97
Matrices Lógicas	77
Completar Oraciones	82
Problemas Numéricos	94
Encajar Figuras	96
Memoria Auditiva	-
Memoria Visual	-
Atención	-
Rapidez	85
Eficacia	82

⇒ **ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER – WISC-R -** **Puntuación Directa** **Puntuación Típica** **Edad Equivalente**

PRUEBAS VERBALES:

Información	24	15	15
Semejanzas	30	19	15
Aritmética	18	15	+13
Vocabulario	56	16	16
Comprensión	32	19	15
Dígitos	-	-	-

Puntuación Verbal: **84**

PRUEBAS MANIPULATIVAS:

Figuras incompletas	24	14	15
Historietas	47	17	15

Cubos	61		+15
Rompecabezas	33	16	+15
Claves	75	15	+16
Laberintos	-	-	-
Puntuación Manipulativa:		87	
		Puntuación Típica	C.I.
Puntuación Verbal		84	146
Puntuación Manipulativa		87	155 +
Puntuación Total		171	158

El resultado en las pruebas: Alumno/a con Altas Capacidades Intelectuales.

DETERMINACIÓN DE LA DELEGACIÓN Y MEDIDAS ADOPTADAS

Aún está pendiente la confirmación y proceso de tramitación. Desde el Instituto de Educación Secundaria, siempre que la aceleración se lleve a cabo, se prevé la realización de medidas referidas al ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR.

A pesar de las capacidades claramente manifestadas por el niño/a, a nivel de aula no se lleva a cabo ninguna actividad de enriquecimiento ni de complementación de actividades, tan sólo en algunas ocasiones, y partiendo del nivel de compromiso del profesor, el alumno/a realiza algunas actividades de ampliación en asignaturas muy concretas (inglés y prácticas de laboratorio (horario extraescolar)).

INFORMACIÓN OBTENIDA:

PRIMERA TOMA DE CONTACTO:

La primera toma de contacto es a través del orientador/a del departamento de orientación del centro, nos confirma que además del alumno/a evaluado/a, hay otro/a niño/a en proceso de diagnóstico.

La información que tengo, es que también procede del mismo centro de primaria que el/la alumno/a evaluado, sin embargo, en este centro no se alude a este niño. Posteriormente la madre nos confirma que se le realizó las pruebas pertinentes cuando estaba en Primaria, pero que ella, junto a su marido decidieron no adelantarle el curso, por temor a problemas posteriores, actualmente reconoce que quizás se equivocaron y que su "hijo/a podría haber aprovechado más el tiempo".

En el I.E.S. no existía ningún informe referido a las altas capacidades del alumno/a.

CARACTERÍSTICAS:

Es un/a niño/a con muy altas capacidades y que actitudinal y madurativamente destaca con respecto al resto de compañeros. No suele alardear ni manifestar abiertamente sus capacidades. Es extremadamente cooperador, ya que le gusta ayudar a sus amigos. Prefiere realizar preguntas individualmente a la profesora, antes que realizarlas delante de sus compañeros. Destaca especialmente en inglés, pudiendo mantener una conversación totalmente fluida con la profesora.

INFORMES PRESENTES EN EL CENTRO CON REFERENCIA AL CASO

⇒ **AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.** SI • NO

⇒ **INFORME PSICOPEDAGÓGICO.** (elaborado durante el proceso de investigación). SI NO

Partiendo de los datos psicopedagógicos que se recogen en cada una de las fichas individuales y que responden a las características concretas de cada uno de los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales que conforman la población de la que se parte en esta investigación; se exponen a continuación aquellos *datos comunes observados y registrados en los informes* referidos a:

- Curso en el que se llevó a cabo la flexibilización del período escolar.
- Tipo de pruebas aplicadas en la evaluación psicopedagógica.
- Documentación presente en el centro, alusiva al expediente académico de los sujetos.
- Seguimiento del proceso legal.
- Información que especifique la propuesta de atención a las necesidades educativas que presenta esta población.

La exposición conjunta de los datos descritos y que en su totalidad pueden ser consultados en el CD, no sólo posibilita una observación integral de los mismos, sino que también permite destacar todos aquellos aspectos más significativos y relevantes que ayuden a construir una panorámica real de la intervención que desde el ámbito educativo y legal se está llevando a cabo con los sujetos Altas Capacidades Intelectuales en Huelva. Presentamos una Tabla síntesis de los datos referidos (Tabla nº 11).

Tabla nº11: Síntesis de datos obtenidos a través de las fichas de información descriptiva individualizada.

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
J.D. FICHA Nº 1	13 años	H.	PENDIENTE	1º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler – WISC-R-. ♦ Perfil Individual BAD y GM renovado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 146 ▪ C.I.M.: 155+ ▪ C.I.Total: 158 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Autoriz. Padres. ♦ Informes Psico-pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistiría en la Aceleración del período escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
E. FICHA Nº 2	13 años	M.	PENDIENTE	2º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler – WISC-R-. ♦ Perfil Individual BAD y GM renovado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 137 ▪ C.I.M.: 137 ▪ C.I.Total: 142 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Autoriz. padres. ♦ Informes Psicopedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistiría en la Aceleración del período escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
J.A. FICHA Nº 3	10 años	H.	Educ. Infantil (5 años) a 2º Educa. Primaria.	5º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler – WISC-R-. ♦ Matrices Progresivas de Raven (color). ♦ Test Percepción Díf. ♦ Reversal Test. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.Total: 151 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Anticipación del período escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
A. FICHA Nº 4	5 años	H.	PENDIENTE	EDUC. INFANTIL. (5 años).	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Test Gueltástico vi-somotor – Bender. ♦ Creatividad – GIF-1. ♦ Guía Identificación Preescolar de sobredotado. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler – WISC-R. ♦ BADYMALE. ♦ Conceptos Básicos. ♦ Test Percepción Dif. ♦ Coordinación Estática. ♦ Estructura Temporal. ♦ CAUFMAN. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Autoriz. Padres. ♦ Informe del prof. ♦ Informes Psico-pedagógico.

R. FICHA Nº 5	9 años	M.	Educ. Infantil (5 años) a 2º Educ. Primaria.	5º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler – WISC-R. ♦ Matrices Progresivas de Raven (color). ♦ Test de la Fig. Humana. GOUDENOUGH. 	▪ C.I.Total: 140	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flex. 	▪ Consistente en la Anticipación del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
------------------------------	--------	----	--	--------------------	--	-------------------------	--	---

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
B. FICHA Nº 6	7 años	M.	Educ. Infantil (5 años) a 2º Educ. Primaria.	2º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Weschler. WIPPSI. ♦ Matrices Progresivas de Raven (color). ♦ Prueba de Actitud Escolar. ♦ Análisis del material escolar. 	▪ C.I.Total: 130	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	▪ Consistente en la Anticipación del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.

DO. FICHA Nº 7	9 años	H.	1º Educación Primaria a 3º de Educación Primaria.	4º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Prueba de Orientación D/I. ♦ Test Percepción Dif. Caras. ♦ Test de Copia de Figura Compleja Rey. ♦ Test Factor Cattell. ♦ Test Dibujo Familia. ♦ Matrices Progresivas Raven (C.P.M.). ♦ Test Guestralico visomotor Bender. ♦ Test Dominancia Lateral Harris. ♦ Cuestionario Creatividad GIFT-1. ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC-R. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 138 ▪ C.I.M.: 123 ▪ C.I.Total: 135 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
-----------------------	--------	----	---	--------------------	---	---	---	--

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Prueba de Orientación D/I. ♦ Test Memoria E.O.S.-1. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 130 ▪ C.I.M.: 132 ▪ C.I.Total: 135 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de me-

J.C. FICHA Nº 8	9 años	H.	1º Educación Primaria a 3º de Educación Primaria.	4º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Test Atención E.O.S.-1. ♦ Matrices Progresivas Raven (C.P.M.). ♦ Test Guestatico visomotor Bender. ♦ Test Dominancia Lateral Harris. ♦ Cuestionario Creatividad GIFT-1. ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC-R. 		<ul style="list-style-type: none"> ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	medidas curriculares complementarias.
--------------------------------	--------	----	---	--------------------	---	--	---	---------------------------------------

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
Mth. FICHA Nº 9	12 años	M.	1º Educación Primaria a 3º de Educación Primaria.	4º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC-R. ♦ Matrices Progresivas Raven (color). ♦ Entrevista con el tutor. ♦ Entrevista con los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 145 ▪ C.I.M.: 114 ▪ C.I.Total: 135 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.

J. FICHA Nº 10	6 años	H.	Educ. Infantil (4 años) a 1º Educ. Primaria.	2º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC-R. ♦ Matrices Progresivas Raven (niños). ♦ Evaluado por el Centro privado: Huerta del Rey (Valladolid). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.Total: 140 ▪ C.I.V.: 142 ▪ C.I.M.: 123 ▪ C.I.Total: 137 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Anticipación del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
-------------------------------	--------	----	--	-----------------------	--	--	---	---

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
C. FICHA Nº 11	11 años	H.	4º Educación Primaria a 6º de Educación Primaria.	6º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC-R. ♦ Matrices Progresivas Raven (color). ♦ Test Guestartico visomotor Bender. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 119 ▪ C.I.M.: 124 ▪ C.I.Total: 130 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Test de la Fig. Humana. GOUDENOUGH. ♦ Test de la Familia. CORMAN. ♦ Entrevista con los padres. ♦ Entrevista con el tutor. ♦ Pruebas evaluación inicial de 4º de Primaria. 		<ul style="list-style-type: none"> ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	
IG. FICHA Nº 12	10 años	H.	1º Educación Primaria a 3º de Educación Primaria.	5º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluado por el Centro privado: Huerta del Rey (Valladolid). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 122 ▪ C.I.M.: 145 ▪ C.I.Total: 140 <p>Información no facilitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
M. FICHA Nº 13	7 años	M.	Educ. Infantil (5 años) a 2º Educ. Primaria.	2º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler. WIPPSI. ♦ Matrices Progresivas de Raven (niños). ♦ Test Guestartico visomotor Bender. ♦ Test de la Fig. Humana. GOUDENOUGH. ♦ Entrevista con los padres. ♦ Entrevista con el tutor. ♦ Pruebas evaluación inicial de 1º de Primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 128 ▪ C.I.M.: 149 ▪ C.I.Total: 144 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Anticipación del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluado por el Centro privado: Huerta del Rey (Valladolid). 	Información no facilitada.		

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
I. FICHA Nº 14	12 años	M.	3º Educación Primaria a 5º de Educación Primaria.	1º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC. ♦ Matrices Progresivas Raven (niños). ♦ Test de la Familia. CORMAN. ♦ P2 Cuestionario E.O.S. ♦ Test Guealtico visomotor Bender. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 145+ ▪ C.I.M.: 141 ▪ C.I.Total: superior a 145. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
S. FICHA Nº 15	13 años	M.	3º Educación Primaria a 5º de Educ. Primaria.	2º E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 131 ▪ C.I.M.: 148 ▪ C.I.Total: 144 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.

SUJETOS	EDAD ACTUAL	SEXO	CURSO EN EL QUE SE LLEVÓ A CABO LA FLEXIBILIZACIÓN	CURSO ACTUAL EN EL QUE SE ENCUENTRA	TIPO DE PRUEBA PSICOPEDAGÓGICAS APLICADAS	C.I. OBTENIDOS	EXISTENCIA DE INFORMES EN LOS CENTROS	PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA
D. FICHA Nº 16	9 años	H.	1º Educación Primaria a 3º de Educación Primaria.	4º EDUC. PRIMARIA.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler. WIPPSI. ♦ Matrices Progresi-vas Raven. ♦ Percepción visual. FROSTIG. ♦ Reversal Test. ♦ SANTUCCI. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 135 ▪ C.I.M.: 123 ▪ C.I.Total: 130 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. ♦ Respuesta Flexibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.
N. FICHA Nº 17	16 años	M.	Primer Trim. de 1º E.S.O. al Segundo Trim. de 2º E.S.O.	1º BACHILLERATO.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escala de Inteligencia Wechsler- WISC-R. ♦ Matrices Progresi-vas Raven. ♦ Reversal Test. ♦ Test de la Fig. Humana. GOODENOUGH. ♦ Test de la Familia. CORMAN. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.I.V.: 130 ▪ C.I.M.: 121 ▪ C.I.Total: superior a 131. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Evaluación inicial realizada por el tutor. ♦ Autoriz. padres. ♦ Propuesta modificación curricular. ♦ Conformidad de los padres. ♦ Informe inspección educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistente en la Aceleración del periodo escolar, sin la aplicación de medidas curriculares complementarias.

					<ul style="list-style-type: none">♦ Entrevista con los padres.♦ Entrev. con el tutor.		<ul style="list-style-type: none">♦ Respuesta Flexibilización.	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

2.5.3.- **ENTREVISTA**

En esta investigación se ha utilizado la entrevista como un instrumento semiestructurado permitiendo la obtención de una información llena de matices entorno al tema que nos ocupa. Consideramos que ésta, de entre las diversas posibilidades existentes en la investigación cualitativa en general (Patton 1980, 1987; Woods, 1985, 1989; Cook y Reichardt 1986; Goetz y Leconte, 1988; Walker, 1989; Cohen y Manion, 1990) puesto que es el medio más idóneo para la obtención de datos que requieren diálogo, explicaciones, etc.; y permite profundizar en la información,

Para la construcción del modelo de entrevista utilizado en esta investigación se toma como referencia otros modelos de entrevista tales como el elaborado por MEPSA (1982) ST- 33785. Detección de Bien dotados, entrevista utilizada por Luz Pérez y referenciada en su artículo Educación Familiar de los niños sobredotados. Necesidad y alternativas; y finalmente se toma como referencia a Acereda (2000).

La utilización de estos documentos, han permitido construir un instrumento propio y adaptado a las características de la población a entrevistar: profesores de alumnos/as con altas capacidades intelectuales, padres de dicha población y al propio alumnado identificado.

La entrevista es un único instrumento del que se originan tres tipos de entrevistas en función a la población a la que va dirigida. Es decir, se utiliza el instrumento de la entrevista semiestructurada para estudiar a la población, pero el contenido y su estructura son los elementos diferenciadores entre la entrevista dirigida a los/as profesores/as, a los padres y al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Entendemos la entrevista como un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de descripción, de predicción o de explicación sistemática (Cohen y Manion, 1990).

Asimismo podemos señalar, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), que la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador/a) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados/as, informantes), para obtener datos sobre un

problema determinado. Esta técnica presupone pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal; su objetivo es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el entrevistador (Patton, 1980).

Lázaro y Asensi (1989, 286) al respecto señalan que: "La investigación ha puesto de manifiesto que, en general, la entrevista carece de la suficiente fiabilidad y validez como método de medida y diagnóstico. Ello se debe, principalmente a que es una técnica muy subjetiva, tanto en su planteamiento como en su desarrollo y, por supuesto, en la interpretación. Exige también preparación técnica y buenas cualidades personales. Otra dificultad radica en ser una técnica lenta".

Continuando con las dificultades, este instrumento puede ser una limitación cuando se pretende llegar a una distribución geográfica amplia, es un método costoso tanto desde una perspectiva económica como humana.

En otro sentido, Taylor y Bogdan (1990) aprecian como desventajas de las entrevistas que al tratarse de datos que consisten solamente en enunciados verbales o discurso, son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas: es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen. Por otra parte, nos hace reflexionar que las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones y que los entrevistadores no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, por tanto, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas y argumentos recogidos. Es decir, es posible que los entrevistadores comprendan mal el lenguaje de los informantes.

De todas formas y asumiendo estas limitaciones, creemos que de acuerdo con el objetivo planteado, para la utilización de este instrumento, es una de las técnicas más válidas para la profundización de los datos, y éste es uno de los aspectos que nos han inclinado por su utilización: la flexibilidad y el grado de profundización que permite.

La población entrevistada ante esta situación, puede describir sus opiniones y opciones personales y profesionales, indicar las causas, ilustrar sus respuestas con ejemplos desde su propia interpretación personal. No cabe duda que este método permite reflexionar al profesor/a sobre lo que se les plantea y permite al entrevistador/a indagar siguiendo la línea de información que desea conseguir.

Respecto a las anteriores limitaciones, no olvidemos que en el estudio, ésta no ha sido el único instrumento de investigación empleado, sino que la aplicación y análisis del cuestionario posterior, junto al test sociométrico y fichas individuales de información; permitiría una triangulación metodológica en la investigación. Por otra parte, para salvar el posible inconveniente que se refiere al "ejercicio interactivo" que puede hacer que el/la entrevistador/a se aleje de la idea original de la investigación, hemos optado porque sea la propia investigadora quien realice las entrevistas.

Estamos haciendo referencia a la entrevista, como instrumento de recogida de información y aunque Saudin (1985) (citado por Del Rincón y otros, 1995) indica una serie de características comunes a ellas como son: comunicación verbal, finalidad específica, situación aritmética, proceso bidireccional; no podemos entender esta técnica desde una perspectiva única puesto que existen diversos tipos de entrevistas y diversas clasificaciones según diferentes criterios. (...Denzin, 1978; Vázquez Gómez, 1985, Patton, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Cohen y Manion, 1990; Taylor y Bogdan, 1990; Rodríguez, Gil y García, 1996, etc.).

Uno de los criterios que se utiliza para esta diferenciación es el de su finalidad. Rodríguez, Gil y García (1996) clasifican éstas según el propósito profesional con que se utiliza, pudiendo cumplir con algunas de estas funciones:

- a) Obtener información de individuos o grupos.
- b) Influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos).
- c) Ejercer un efecto terapéutico.

Desde este mismo criterio, la finalidad, Cohen y Manion (1990, 378) señalan tres finalidades básicas de la entrevista que ellos estiman dentro de una investigación: "la recogida de información, relativa a los objetivos de la investigación"; "la comprobación de hipótesis o la identificación de variables y relaciones"; o en tercer lugar, "su uso dentro de la investigación".

En nuestro estudio como hemos ido señalando, este instrumento se ha utilizado fundamentalmente con un fin, entre los apuntados por los autores anteriores: la recogida de información de los sujetos seleccionados. Ésta nos permitió obtener una gran cantidad de datos sobre la realidad profesional del profesorado, padres y alumnado con altas capacidades intelectuales entrevistados/as: cuáles son sus funciones, la coordinación que realizan, las modalidades de actuación, sus opiniones, percepciones y, recoger asimismo, las propuestas formativas que sobre las altas capacidades intelectuales, desarrollo afectivo dentro del hogar, percepción del propio alumnado sobre sus capacidades y relación con los demás (amigos/as, compañeros/as, padres y profesorado) permitiéndonos una triangulación muy singular de los datos obtenidos.

Desde otro punto de vista, son numerosos los criterios de clasificación de las entrevistas, entre éstos nos referiremos al número de sujetos y grado de estructuración. Haciendo referencia al primer criterio, Wood (1989) clasifica las entrevistas en individuales y colectivas.

Las entrevistas grupales o colectivas son aquellas donde son entrevistadas dos o más personas simultáneamente. Presentan una serie de ventajas como que los informantes pueden actuar de estímulos unos de otros, y permite conocer y observar opiniones, pensamientos, y valores de los individuos en distintos contextos, roles, situaciones, etc.

En la presente investigación hemos optado por la entrevista individual al considerar que las opiniones y las informaciones fueran lo más diversas posibles, que no se "contaminaran" con las aportaciones del resto de los componentes del grupo.

Desde el otro criterio citado, el grado de estructuración, Patton (1980) establece un continuum donde identifica tres tipos de entrevistas: la informal, la guiada y la estandarizada. Desde el mismo punto de vista, Guba y Lincoln (1981) hablan de entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada.

-Entrevista estandarizada o estructurada:

En ésta las preguntas están predeterminadas y redactadas de antemano, incluso las secuencias de las cuestiones siguen un orden determinado. Se obtiene la misma información en distintas personas, pero no permite la oportunidad de profundizar en los temas manifestados por el/la entrevistado/a, y no permite que surjan temas no previstos. Es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los sujetos se les hacen las mismas preguntas y las cuestiones exploratorias en el mismo orden (Denzin, 1978).

-Entrevista semiestructurada:

En este tipo de entrevista se determinan los grandes bloques o núcleos temáticos de información que se deben abordar durante la entrevista. Actúa como un recordatorio o guía durante ella. En ella el/la entrevistador/a decide la secuencia y el orden de las preguntas durante el desarrollo de la entrevista. En este tipo, la flexibilidad en la disposición de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador/a (Denzin, 1978). Permite profundizar y descubrir durante la misma aquellos temas planteados por el/la entrevistado/a.

-Entrevista no estructurada:

En ellas no está previsto a priori el tema a tratar, se desarrolla como una conversación informal, las cuestiones surgen de forma natural y espontánea. Su ventaja es la contextualización (Parrilla, 1992) puesto que surge y se desarrolla en contextos naturales y se adapta a las diferentes situaciones.

"... Es informal y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados"
(Goetz y LeCompte, 1988, p: 134).

El optar por una u otra opción va a depender de múltiples variables; además del propio investigador/a, los objetivos que se persiguen, los medios, el tiempo, el número de participantes... En la presente investigación, respecto al criterio de estructuración, se ha intentado que la información fuera surgiendo a lo largo de la entrevista y que los/as propios/as entrevistados/as fueran los que marcaran el desarrollo de la sesión, aunque a partir de unas indicaciones generales sobre lo que se debía comentar. Si bien el modelo que hemos seguido no se encuadra dentro de la que Denzin (1978) denomina "entrevista estandarizada" o semiestructurada, tampoco puede englobarse dentro de la definición que Villar (1994) establece como "inestructurada" -asimilada a la conversación informal-. Por ello, siguiendo a este autor, entre los límites de una conversación informal sobre el tema -de difícil codificación y categorización posterior con fines comparativos- y la entrevista completamente estructurada, hemos optado por la entrevista "semiestructurada" ("interview guide", en palabras de Patton, 1987, p: 111) que, partiendo de un conjunto de tópicos o cuestiones sobre el tema (guía o formato), explora el pensamiento de un conjunto de sujetos sobre las cuestiones estipuladas.

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), no se perseguía con ella el contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. Lo importante era las aportaciones y explicaciones de los otros, en este caso, los componentes de nuestra población: profesores/as, padres y alumnado con altas capacidades intelectuales.

En cuanto a la estructuración de las mismas cabe decir que cada una de ellas se articula en función a diversos factores en base a los cuales se construyen el número de ítems necesarios para poder estudiar un aspecto concreto. En el caso de las entrevistas orientadas a profesores/as y padres se da un único e idéntico factor en ambas, siendo el referido al estudio de **Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño/a y su vida escolar**, que conforma el primer factor en la entrevista dirigida al profesorado y el segundo factor en la entrevista dirigida a los padres. El fin de esta aparente coincidencia, tiene un objetivo muy concreto que es el de poder analizar y comparar las respuestas a unas mismas preguntas que ofrecen poblaciones distintas de alumnos/as, profesores/as y padres.

En la siguiente tabla puede observarse la constitución y estructura de este instrumento aplicado a diversas poblaciones, todas ellas pertenecientes a esta investigación:

Tabla nº 12: Estructura de las entrevistas

ENTREVISTA DIRIGIDA AL PROFESORES	ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS PADRES	ENTREVISTA DIRIGIDA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
FACTOR I:	FACTOR I:	FACTOR I:
▫ Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño/a y su vida escolar.	▫ Desarrollo del niño/a en la familia.	▫ Presentación.
FACTOR II:	FACTOR II:	FACTOR II:
▫ Formación de profesores.	▫ Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño y su vida escolar.	▫ Preferencias y hobbies.
FACTOR III:	FACTOR III:	FACTOR III:
▫ Relación entre: • Profesores/as y padres. • Profesores/as y otros profesionales.	▫ Percepción parental de la atención e integración escolar de sus hijos/as con altas capacidades intelectuales.	▫ Aspectos académicos e intelectuales.
	FACTOR IV:	FACTOR IV:
	▫ Vida en comunidad.	▫ Adaptación socioemocional percibida por el propio sujeto.
	FACTOR V:	
	▫ Formación de los padres.	

2.5.3.1.- Entrevista como instrumento aplicado a los/as profesores/as del alumnado con altas capacidades intelectuales:

Está compuesta por un total de 36 ítems, estructurados y diversificados en tres grandes Factores a partir de los cuales el profesorado posibilita información diversa y de gran utilidad para el estudio.

Los Factores que estructuran la entrevista dirigida a los/as profesores/as son:

FACTOR I: Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño y su vida escolar.

Lo constituyen los 25 primeros ítems de los 36 totales. A través de ellos el profesorado nos informa de la manifestación explícita de las capacidades del alumno con altas capacidades intelectuales dentro del contexto del aula.

ÍTEMES PERTENECIENTES A ESTE PRIMER FACTOR

1.- ¿Desde que ámbito se tomó la iniciativa de realizar un examen referido a las cualidades intelectuales del alumno/a, desde el ámbito familiar (padres), desde el escolar (profesores/as) o a partir de la recomendación de otros profesionales (médicos, pediatra, etc.?)

2.- Teniendo en cuenta su edad, ¿le sorprende por la cantidad de hechos que conoce?

3.- ¿Llama la atención de sus compañeros/as y resto de profesores/as, por las decisiones que toma y las orientaciones que sigue?

4.- ¿Escribe o expresa historietas, soluciones o ideas fruto de una gran imaginación?

5.- ¿Obtiene altas calificaciones y realiza tareas difíciles para su edad?

6.- ¿Disfruta leyendo y hablando de muchos temas diferentes en relación con su ambiente?

7.- ¿Pregunta con profundidad, plantea a menudo difíciles “porqués” que no tienen fácil solución o respuesta?

8.- ¿Es capaz de aceptar responsabilidades personales, sociales o de situaciones superiores a las que corresponderían a su edad?

9.- ¿Muestra una gran curiosidad, y es capaz de tener una gran variedad de intereses o hobbies superior a lo que correspondería a su edad?

10.- Toma iniciativas y es constante sin necesidad de ser supervisado en grado superior al que corresponde a su edad?

11.- ¿Muestra un sentido del humor especial o espontáneo en su ambiente?

12.- ¿Es capaz de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas?

13.- ¿Es capaz de imitar de forma realista o cómica personajes o papeles tomados de la literatura o de los medios de comunicación?

14.- ¿Es capaz de expresar grandes ideas o ideas originales de forma espontánea y superior a su edad?

15.- ¿Demuestra y comprende, relaciones y teorías superiores a su edad?

16.- ¿Disfruta realizando de una forma prolongada una actividad física, o bien juegos que exigen movimientos coordinados y expresión corporal?

17.- ¿Es capaz de aportar profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en actividades y trabajos artísticos en grado superior al correspondiente a su edad?

18.- ¿Es capaz de escribir con claridad, agudeza, realismo e imaginación?

19.- ¿Puede disfrutar y participar en diferentes actividades musicales (canto o instrumentos), danza y rítmica en un nivel superior a su edad?

20.- ¿Puede mantener opiniones inesperadas, puede defender puntos de vista y causas no convencionales?

21.- ¿Puede manipular hábilmente, montar y utilizar objetos mecánicos de dificultad superior a la que corresponde a su edad?

22.- ¿Puede aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse?

23.- ¿Demuestra fuerza física, energía, rapidez y coordinación en sus actuaciones?

24.- ¿Puede visualizar relaciones mecánicas complejas y comprender la utilización de las maquinas con un nivel superior a su edad?

25.- ¿Puede aplicar en su ambiente los conocimientos que posee de forma precisa y superior a su edad?

Paralelamente y de una manera implícita el profesorado refleja la concepción que como profesionales de la enseñanza tienen no solo de las altas capacidades intelectuales en general, sino también del caso concreto que tiene dentro de su aula, que sin duda determina su práctica educativa al respecto.

FACTOR II: Formación de Profesores.

Este segundo criterio se desarrolla a través de los 7 siguientes ítems, es decir, desde el ítem 26 al 32. El planteamiento de los mismos pretende incidir en el nivel de formación de los profesionales de la enseñanza con respecto a las altas capacidades intelectuales.

ÍTEMES PERTENECIENTES AL SEGUNDO FACTOR

26.- Antes de tener en su aula o tener conocimiento de que en el aula de algún colega suyo hay un alumno con estas características de altas capacidades intelectuales, ¿conocía esta problemática?

27.- ¿Recibió en su formación inicial alguna formación relativa a las Altas capacidades? ¿Y por iniciativa propia (formación permanente)?

28.- ¿Cree que la formación con la que usted cuenta como profesor, es suficiente para satisfacer las necesidades de aquellos alumnos, que tiene o podría tener, con altas capacidades?

29.- ¿Considera necesario que las investigaciones deriven en iniciativas para una mayor y mejor formación del profesorado, tanto inicial como permanente, que haga posible solventar la problemática que supone la falta de formación relativa a las necesidades educativas especiales vinculadas a las altas capacidades intelectuales?

30.- ¿En qué temas es preciso una mayor formación con respecto al alumnado con altas capacidades?

31.- En situaciones en las que el alumno o alumnos con altas capacidades plantea preguntas o cuestiones de difícil respuesta... ¿cómo se siente usted? ¿Esta situación le provoca algún o algunos sentimientos en especial?

32.- ¿Piensa que el alumno con Altas capacidades Intelectuales necesita de un profesor también con altas capacidades intelectuales?

FACTOR III: Relación entre profesores - padres y profesores - otros profesionales.

El último de los Factores está constituido por los últimos 4 ítems de la entrevista dirigida a los profesores (ítem 33 al 36). El planteamiento de tales ítems que responden a este tercer factor pretende desvelar qué tipo y calidad de relación existe entre profesores y padres de los alumnos y de éstos con otros profesionales tales como psicopedagogos, psicólogos y pedagogos.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL TERCER FACTOR

33.- ¿Cree importante la participación y colaboración de los padres de niños con altas capacidades en el proceso educativo?

34.- Actualmente ¿cómo definiría la relación existente entre padres y profesorado, refiriéndonos a esta temática?

35.- ¿Qué valoración tiene sobre la colaboración entre el personal docente y otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, equipos de orientación....) en cuanto al asesoramiento al profesorado en la intervención con el alumno sobredotados?

36.- ¿Cómo percibe el ambiente familiar, puede éste definirse como permisivo, disciplinado, flexible o rígido?, ¿Y el escolar?

2.5.3.2.- Entrevista como instrumento aplicado a los padres de los alumnos/as con altas capacidades intelectuales.

Este instrumento está compuesto por un total de 48 ítems distribuidos y agrupados en función a cinco factores.

En todo momento se ha procurado que a la cita en la que se procedería a realizar la entrevista asistieran ambos cónyuges, aunque no ha sido del todo posible por razones coyunturales ajenas a la investigación; siendo un total de 17 padres los que constituyen esta población; teniendo en cuenta que la entrevista se lleva a cabo conjuntamente.

Estructura organizativa dispuesta en factores de este instrumento dirigido a los padres es la siguiente:

FACTOR I: Desarrollo del niño en la Familia.

Lo constituyen los 10 primeros ítems de los 48 totales. A través de ellos se pretende conocer aspectos vinculados al contexto familiar que permita esbozar la interacción del sujeto sobredotado con dicho contexto y con los miembros que lo componen.

Igualmente nos va a permitir conocer la percepción que los padres tienen con respecto a las características socioemocionales de su hijo/a con altas capacidades intelectuales.

ÍTEMS PERTENECIENTES A ESTE PRIMER FACTOR

- 1.- ¿Cuántos hijos tienen?
- 2.- ¿Qué lugar ocupa su hijo en relación al nacimiento?
- 3.- ¿Cómo definiría la relación de su hijo con sus hermanos?
- 4.- ¿Y la de sus hermanos con él?, ¿puede percibir algún tipo de relación especial, ya sea ésta positiva o negativa?
- 5.- ¿Y con el resto de la familia (primos, abuelos, tíos, etc...)?
- 6.- En cuanto a la relación de su hijo con ustedes, sus padres, ¿cómo la definiría?
- 7.- ¿Con cuál de los dos mantiene una relación más próxima, afectiva y cordial?, es decir, ¿con cuál de los dos se comunica más y más a menudo?
- 8.- Si hablamos de la relación entre padres e hijos, ¿a cuáles de sus hijos le dedica más tiempo o le preocupa especialmente?, ¿Por qué?
- 9.- De los logros que consiguen sus hijos, ¿valora especialmente los que consigue su hijo con altas capacidades?
- 10.- ¿Cómo percibe el carácter de su hijo?, ¿considera que es un niño difícil, dominante, y competitivo o por el contrario es cordial, afable, amable y cooperador?

FACTOR II: Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño/a y su vida escolar.

Este segundo factor de la entrevista dirigida a los padres, está formado por un total de 25 ítems (ítem 11 al 35).

Como ya se ha argumentado con anterioridad, los 25 ítems que componen este segundo factor, son exactamente iguales a los que componen el segundo factor de la entrevista dirigida a los padres y que tiene el mismo nombre; por lo tanto la información que los padres nos proporcionan sobre la percepción que ellos tienen sobre el desarrollo intelectual de sus hijos/as sobredotados/as no sólo en el ámbito escolar sino también en el contexto familiar, posibilitará un análisis comparativo entre las respuestas procedentes de los profesores/as y las de los padres.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL SEGUNDO FACTOR

11.- ¿Desde qué ámbito se tomó la iniciativa de realizar un examen referido a las cualidades intelectuales de su hijo, desde el ámbito familiar (padres), desde el escolar (profesores) o a partir de la recomendación de otros profesionales (médicos, pediatra, etc.?)

12.- Teniendo en cuenta su edad, ¿le sorprende por la cantidad de hechos que conoce?

13.- ¿Llama la atención de sus hermanos, amigos y otros familiares, por las decisiones que toma y orientaciones que sigue?

14.- ¿Escribe o expresa historietas, soluciones o ideas fruto de una gran imaginación?

15.- ¿Obtiene altas calificaciones y realiza tareas difíciles para su edad?

16.- ¿Disfruta leyendo y hablando de muchos temas diferentes en relación con su ambiente?

17.- ¿Pregunta con profundidad, plantea a menudo difíciles “porqués” que no tienen fácil solución o respuesta?

18.- ¿Es capaz de aceptar responsabilidades personales, sociales o de situaciones superiores a las que corresponderían a su edad?

19.- ¿Muestra una gran curiosidad, y es capaz de tener una gran variedad de intereses o hobbies superior a lo que correspondería a su edad?

20.- Toma iniciativas y es constante sin necesidad de ser supervisado en grado superior al que corresponde a su edad?

21.- ¿Muestra un sentido del humor especial o espontáneo en su ambiente?

22.- ¿Es capaz de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas?

23.- ¿Es capaz de imitar de forma realista o cómica personajes o papeles tomados de la literatura o de los medios de comunicación?

24.- ¿Es capaz de expresar grandes ideas o ideas originales de forma espontánea y superior a su edad?

25.- ¿Demuestra y comprende, relaciones y teorías superiores a su edad?

26.- ¿Disfruta realizando de una forma prolongada una actividad física, o bien juegos que exigen movimientos coordinados y expresión corporal?

27.- ¿Es capaz de aportar profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en actividades y trabajos artísticos en grado superior al correspondiente a su edad?

28.- ¿Es capaz de escribir con claridad, agudeza, realismo e imaginación?

29.- ¿Puede disfrutar y participar en diferentes actividades musicales (canto o instrumentos), danza y rítmica en un nivel superior a su edad?

30.- ¿Puede mantener opiniones inesperadas, puede defender puntos de vista y causas no convencionales?

31.- ¿Puede manipular hábilmente, montar y utilizar objetos mecánicos de dificultad superior a la que corresponde a su edad?

32.- ¿Puede aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse?

33.- ¿Demuestra fuerza física, energía, rapidez y coordinación en sus actuaciones?

34.- ¿Puede visualizar relaciones mecánicas complejas y comprender la utilización de las maquinas con un nivel superior a su edad?

35.- ¿Puede aplicar en su ambiente los conocimientos que posee de forma precisa y superior a su edad?

FACTOR III: Percepción parental de la atención e integración escolar de sus hijos sobredotados.

Este tercer factor de la entrevista dirigida a los padres, está formado por un total de 5 ítems (ítem 36 al 40).

Los ítems que componen este tercer factor, permiten revelar la percepción que los propios padres tienen sobre la atención específica que puedan estar aplicando en el proceso educativo de su hijo con altas capacidades intelectuales.

También permiten exponer la opinión de los padres ante la permisibilidad o no de su participación como padres en las actividades educativas que el centro realiza y en la que se ve implicado/a su hijo/a, así como nos permite conocer como los padres perciben la relación de sus hijos/as con altas capacidades intelectuales con los/as profesoras y la de los padres con éstos.

Cabe destacar la opinión de los padres ante la existencia de centros específicos para la educación de niños/as con altas capacidades intelectuales, aspecto ante el cual deben manifestar un posicionamiento determinado en cuanto a la educación de sus propios/as hijos/as como alumnos/as con necesidades específica de apoyo educativo.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL TERCER FACTOR

36.- Si nos referimos al ámbito educativo ¿qué valoración tiene para usted la forma de intervención y de atención a sus necesidades específicas de apoyo educativo?

37.- ¿Ustedes como padres, se sienten integrados en las actividades educativas que el centro lleva a cabo con su hijo/a?

38.- ¿Cómo percibe la relación de su hijo con los/as profesores/as?, ¿Y con sus compañeros/as?

39.- ¿Cree necesaria la existencia de colegios especiales dirigidos a la educación de alumnos/as con altas capacidades intelectuales? , ¿por qué?

40.- Actualmente ¿cómo definiría la relación existente entre padres y profesorado, refiriéndonos a esta temática?

FACTOR IV: Vida en Comunidad.

El cuarto factor está compuesto por un total de 4 ítems (ítem 41 al 44), en cuyas respuestas se manifiesta la opinión de los padres ante el hecho de que la sociedad conozca la sobredotación intelectual de sus hijos/as, definiéndose como sociedad a los miembros que componen el vecindario o comunidad.

No sólo se pretende conocer la opinión si no de preguntar directamente por cómo viven, tanto ellos los padres como el propio hijo, esta situación.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL CUARTO FACTOR

41.- ¿Le preocupa el hecho de que si su hijo/a sea diagnosticado como niño/a con altas capacidades intelectuales, o en el caso en el que ya haya sido diagnosticado/a, esto pueda repercutir negativamente con respecto a sí mismo y con respecto a los demás?

42.- ¿Cree que es una forma de etiquetamiento o por el contrario este asunto no le afecta especialmente?

43.- En la comunidad (vecinos) en la que vive ¿mantiene una relación estrecha con sus vecinos?

44.- En caso positivo, ¿cómo se han tomado el hecho de conocer las altas capacidades de sus hijos/as?. En caso negativo, ¿preferiría que este hecho se conociera o no? ¿por qué?

FACTOR V: Formación de los Padres.

En este quinto factor se agrupan un total de 4 ítems (ítem 45 al 48). Este último factor se preocupa por la formación actual de los padres con respecto a las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan sus hijos/as con altas capacidades intelectuales; así como también a través de estos ítems puede especificarse las demandas específicas de formación de este colectivo.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL QUINTO FACTOR

45.- En situaciones en las que su hijo con altas capacidades plantea preguntas o cuestiones de difícil respuesta... ¿cómo se siente usted?, ¿esta situación le provoca algún sentimiento en especial?

46.- ¿Cree que la formación con la que usted cuenta es suficiente para satisfacer las necesidades que su hijo/a con altas capacidades plantea tanto en el ámbito familiar como en el escolar?

47.- ¿Considera necesario que las investigaciones deriven en iniciativas para una mayor y mejor formación de los padres de niños/as sobredotados/as o con altas capacidades?

48.- ¿En qué temas es preciso una mayor formación con respecto a sus hijos/as con altas capacidades?

2.5.3.3.- *Entrevista como instrumento aplicado a los/as niños/as con altas capacidades intelectuales.*

Está compuesta por un total de 26 ítems, estructurados y diversificados en tres grandes factores, que aplicados directamente sobre la población muestral proporciona datos e información suficientemente importantes como para poder conocer un poco más en profundidad a estos chicos y chicas.

Esta entrevista comienza con dos ítems: *¿Cómo te llamas?* y *¿Qué edad tienes?*, cuyo fin primordial es el de posibilitar una dinámica fluida y cordial de entrevista, en la que se elimine todo elemento que pueda suscitar desconfianza, nerviosismo, etc., la eliminación de estas sensaciones es de máxima importancia para que la información que se vierta en la entrevista sea lo más sincera posible.

Los factores que estructuran la entrevista dirigida a los sujetos con altas capacidades intelectuales son:

Presentación

1.- ¿Cómo te llamas?

2.- ¿Qué edad tienes?

FACTOR I: Preferencias y hobbies.

Este primer factor de la entrevista está formado por un total de 4 ítems (ítem 3 al 6).

El contenido de estos cuatro ítems aluden directamente a las preferencias y hobbies, ya sean estos de carácter intelectual o de carácter lúdico y físico, de los sujetos y en qué grado estas

preferencias o prácticas obedecen a una iniciativa propia o inducida, incluso impuesta, por los progenitores.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL PRIMER FACTOR

3.- ¿Practicar algún tipo de deporte?, ¿Cuándo y cuánto tiempo le dedicas?

4.- ¿Tienes hobbies o aficiones?, ¿Cuánto tiempo les dedicas?

5.- ¿Realizas algún tipo de actividades relacionadas con la música, idiomas, informática... fuera del horario de clase?

6.- ¿Fue tuya la iniciativa de apuntarte en estas actividades extraescolares o decidieron tus padres que era lo mejor para ti?, ¿Estás de acuerdo con ellos?

FACTOR II: Aspectos Académicos e Intelectuales.

Este segundo factor consta 11 ítems (ítem 7 al 17). Estos ítems permiten obtener información sobre el desarrollo académico y escolar del sujeto desde su propio punto de vista, así como considerar la opinión del sujeto sobredotado en cuanto a la atención educativa general y, en su caso, específica que recibe.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL SEGUNDO FACTOR

7.- ¿En qué curso estás?, entonces significa que si tienes --- años y estás en este curso, es que te han adelantado un curso ¿no?

8.- ¿Sabes por qué?

9.- ¿Te han consultado antes de llevar a cabo esta medida?

10.- ¿Con quién has hablado sobre el tema, con tus padres, profesores/as, otros profesionales, o con tus amigos/as...?

11.- Pero, ¿tú estás de acuerdo?, ¿te sientes bien con la adopción de esta medida?

12.- *En cuanto a los contenidos impartidos en clase, ¿son suficientes para ti?, ¿piensas que sería necesario ampliarlos o enriquecerlos más?*

13.- *¿Crees que aunque se amplíen los conocimientos, necesitarías un complemento extraescolar?*

14.- *¿Qué asignaturas te gustan más y cuáles te gustan menos?*

15.- *¿Tienes problemas en algunas de ellas? ¿qué es lo que más dificultad te plantea?*

16.- *Cuando se realizan actividades o se mandan tareas para realizar en clase, el profesor ¿permite que los/las alumnos/as, en general, y tú, en particular, toméis la iniciativa en la proposición de trabajos?*

17.- *En cuanto a la organización del colegio, ¿qué es lo que tu necesitas y echas de menos en el colegio? (Aulas especializadas en determinadas temáticas, biblioteca con libros más específicos, mentores...)*

FACTOR III: Adaptación Socioemocional percibida por el propio Sujeto.

Este último factor consta de un total de 9 ítems (ítem 18 al 26) en los que el sujeto entrevistado expresa su propia percepción sobre su integración o exclusión en el grupo aula y en los correspondientes subgrupos dentro del mismo contexto escolar.

De igual forma, a través de ellos, los sujetos entrevistados manifiestan su percepción acerca del establecimiento de relaciones entre el profesorado y entre este colectivo y los alumnos; colectivo al que ellos pertenecen.

Dentro del ámbito del establecimiento y mantenimiento de relaciones, a través de estos ítems no sólo se incide en el ámbito escolar sino también tratan de adentrarse en el ámbito familiar; siendo de especial importancia analizar si es el sujeto en cuestión el que toma la iniciativa en comenzar estas relaciones y con quién o quiénes las establecen.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL TERCER FACTOR

18.- **¿Cómo valorarías la relación entre los/as profesores/as del centro, positiva o negativamente?, ¿crees que la colaboración entre ellos es la adecuada o podría mejorarse?**

19.- **¿Y la relación entre profesores y alumnos?, ¿cómo es la tuya con tus profesores?, ¿con cuál o cuáles de ellos te llevas mejor?**

20.- ***En cuanto a la relación entre compañeros ¿cómo te llevas con ellos?, ¿te sientes integrado en el grupo?, ¿qué opinan que un/a chico/a más pequeños/as que ellos/as, en edad, esté en su aula?***

21.- **¿Te sientes o te hacen sentir diferentes a ellos?**

22.- **¿Prefieres la compañía de los chicos y chicas de tu misma edad o prefieres que sean mayores que tú; incluso adultos?, ¿por qué?**

23.- ***En tu casa, ¿te llevas mejor con tu padre o con tu madre?, ¿por qué?, o ¿la relación es buena con ambos progenitores?***

24.- **¿Tienes hermanos/as?, ¿son mayores que tú o más pequeños/as?**

25.- ***En el caso en el que su posición en relación al orden de nacimiento, se intermedia, ¿con quién prefieres estar, con tus hermanos/as mayores o con los más pequeños/as?***

26.- **¿Qué miembro de tu familia (padres y hermanos o familiares más allegados) te ayuda más en el ámbito escolar, sentimental, afectivo; es decir, en quién confías más?**

En aquellos casos en los que la edad de los/as niños/as entrevistados/as los exigía, ha sido necesario realizar una serie de adaptaciones que afectan no sólo al protocolo mismo de la entrevista, sino también han afectado a la redacción de los ítems.

Sin embargo, en todo momento se ha respetado el contenido original de la entrevista y la estructura anteriormente descrita, con el fin de no distorsionar el análisis posterior de los datos obtenidos.

En esta etapa un elemento muy importante a considerar es el registro de la entrevista. Taylor y Bogdan (1990) afirman que el registro en audio mediante una grabadora permite al entrevistador captar mucho más que si confía exclusivamente en su memoria. En este caso fueron registradas por magnetófono y si bien, como señala la literatura, inicialmente provocaba ciertas interferencias (Denzin, 1978; Ives, 1980; Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1989; Rodríguez, Gil y García, 1996...), una vez que los/as profesores/as, padres y propios alumnos/as se familiarizaron con el medio, la grabadora se convirtió en un elemento imprescindible para recoger las entrevistas que luego tuvieron que ser transcritas.

En este sentido Rodríguez, Gil y García (1996) indican la utilidad de utilizar grabadoras puesto que permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador/ra y entrevistado/a. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador/ra-entrevistado/a.

En nuestro caso, previa autorización de los entrevistados/as, todas las entrevistas realizadas fueron grabadas en audio, aunque sí debemos decir que hubo momentos en los que se nos pidió que se parase la grabadora al considerar que no quería que se registrase algún comentario al hilo de lo que estaba hablando, generalmente por aparecer compañeros/as, nombres, etc., petición que naturalmente fue respetada. Además el registro de audio fue acompañado de anotaciones manuscritas que podían enriquecer el contenido.

A pesar de los posibles efectos negativos que pudieran conllevar Erikson (1989) como retraimiento o inhibición, creemos, de acuerdo con este autor, que su utilización es indispensable puesto que: permite recoger las palabras exactas del entrevistado/a, evita que el entrevistado/a se centre en recoger datos y le permite estar atento/a al sujeto, reduce la dependencia del entrevistador/ra de realizar una tipificación

apresurada o sobre sus recuerdos ya que permite la revisión y el análisis de los datos con diferentes perspectivas a poder oír la grabación varias veces.

Previamente a la realización del análisis de la información obtenida, está la fase de preparación de los datos, donde se incluyen notas, reflexiones, elementos significativos que se han ido recogiendo en el momento o posteriormente a la realización de la entrevista. Después de éstos se realiza la transcripción del contenido para su análisis. Como señala Woods (1989, 96) esta tarea de transcripción "de horas y horas de conversación es ingente e inexorablemente lenta", pero imprescindible para poder contar después con un material que en nuestro estudio nos parecía importante para la consecución de nuestro objetivo con la utilización de este instrumento: obtener la mayor información posible con respecto a las altas capacidades intelectuales proveniente de nuestra población objeto de estudio. El análisis de las mismas y el proceso seguido para ello se verán detenidamente en el apartado siguiente.

2.5.4.- CUESTIONARIO DE ACTITUDES ANTE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DIRIGIDO A PROFESORADO Y PADRES

Para la construcción de este instrumento se ha tomado como referencia el cuestionario realizado por Urban en 1985. Tomando como punto de partida el cuestionario de Urban y respetando su estructura, se ha ampliado y adaptado para dar lugar a un nuevo instrumento de investigación que responda a los objetivos marcados en este estudio; aunque sigue conservando la denominación del cuestionario elaborado por este autor.

El cuestionario original, ya referenciado anteriormente, está estructurado en base a 4 factores en los se aglutinan un total de 16 ítems presentes algunos de ellos en varios factores a la vez; aplicables indistintamente a padres y profesores. Estos 4 factores son los siguientes: *Individualización, Integración-Segregación, Educación Especial del alumno con Altas Capacidades Intelectuales e Implicación de la Escolaridad Regular.*

Como ya se ha descrito con anterioridad estos cuatros factores así como los ítems que agrupan se han aplicado fielmente en el cuestionario aplicado en esta

investigación, siendo a partir del cuarto factor desde el que se han incorporado los nuevos factores comunes tanto para profesores y padres pero con ítems diferentes en función a quién va dirigido; dando lugar a dos cuestionarios paralelos. Dentro de los cuatro factores originales del cuestionario, se incorporan ítems dirigidos a padres y profesores que responden a los mismos, estando consecuentemente señalizados en la descripción del instrumento.

En función a lo argumentado, el cuestionario aplicado responde a la siguiente estructura:

CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN	FACTORES CON ÍTEMS COMUNES EN EL CUESTIONARIO DE PADRES Y PROFESORADO	
	FACTORES URBAN	↔ FACTOR I: Individualización.
		↔ FACTOR II: Integración – Segregación.
		↔ FACTOR III: Educación Especial del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.
		↔ FACTOR IV: Implicaciones de la Escolaridad Regular.
	FACTORES CON ÍTEMS INDEPENDIENTES EN EL CUESTIONARIO DE PADRES Y PROFESORADO	
		↔ FACTOR V: Estereotipos hacia la Sobredotación Intelectual.
		↔ FACTOR VI: Necesidad de Formación.
		↔ FACTOR VII: Situación Socioemocional.
	↔ FACTOR VIII: Demanda de Asesoramiento y Orientación.	
	↔ FACTOR IX: Implicaciones Educativas.	

Siguiendo a Sierra Bravo (1989, p. 370), las actitudes pueden definirse como disposiciones permanentes de ánimo formadas por un conjunto de convicciones y sentimientos que llevan al sujeto que las tiene a actuar y expresarse según ellas en sus actos y opiniones. Según esta definición dada por Sierra Bravo, las actitudes comprenden tres factores: 1.- Un factor ideológico formado por ideas y convicciones determinadas; 2.- Un factor sentimental que implica simpatía o antipatía hacia cosas o personas; 3.- Un factor reactivo que impulsa a pensar y obrar en las distintas situaciones sociales en consonancia con las convicciones y sentimientos profesados.

En función a ello, las actitudes se hacen explícitas y se manifiestas a través de nuestros actos, ideas y sentimiento impregnando todos los campos de la vida social.

A través de este instrumento utilizado en esta investigación, en el que se ha tomado como punto de partida el elaborado por Urban y posteriormente adaptado y ampliado para la consecución de los objetivos marcado para este estudio, los ítems tratan de ser la concreción de dichas actitudes, por tanto tratan de constituirse como estímulos que provoquen en los encuestados, profesores y padres de los alumnos/as-hijos/as, una respuesta en un sentido positivo o negativo.

En función a lo argumentado, este cuestionario de actitudes, no sólo nos permitirá la observación de tales actitudes en ambos colectivos encuestados, sino también medirlos cuantitativamente, siendo este el objetivo de toda escala.

En este caso concreto responde a un tipo de escala de actitudes de intensidad, en la que se trata de que el encuestado elija respecto a un ítem o proposición entre varias respuestas que expresan el grado de aceptación o rechazo hacia el enunciado de ítem en cuestión. Las categorías presentadas en los ítems de esta escala son cinco: *a.- Totalmente de acuerdo, b.- De acuerdo en general, c.- Indeciso, d.- En desacuerdo en general y e.- Totalmente en desacuerdo.* A este tipo de escala de actitudes pertenecen las de tipo Lickert, en las que se asigna a cada respuesta un valor; teniendo siempre en cuenta que la valoración dada a los ítems de la escala que representen la actitud opuesta a la que se mide se computa inversamente. Es decir, que Totalmente en desacuerdo tiene un valor de 1 mientras que Totalmente de acuerdo se puntúa con 5.

PUNTUACIÓN

5	<input type="checkbox"/>	a.- Totalmente de acuerdo.
4	<input type="checkbox"/>	b.- De acuerdo en general.
3	<input type="checkbox"/>	c.- Indeciso.
2	<input type="checkbox"/>	d.- En desacuerdo en general.
1	<input type="checkbox"/>	e.- Totalmente en desacuerdo.

El criterio de elección de profesores con los que llevar a cabo el cuestionario, ha sido el mismo que se aplicó en la entrevista, es decir, se ha encuestado a todos y cada uno de los profesores que han sido entrevistados, y que por tanto tienen una incidencia

directa en los sujetos. El total de profesores que han respondido al cuestionario de actitudes ha sido de 44, existiendo un desfase de 5 profesores con respecto a la entrevista, ya que son 5 casos en los que un mismo profesor imparte clases o es tutor de varios alumnos/as con Altas Capacidades Intelectuales a la vez dentro de un mismo Centro.

En cuanto a los padres, se ha encuestado a un total de 17 padres. En aquellos casos en los que han asistido ambos progenitores a la entrevista, se ha procedido a cumplimentar por parte de ambos, y de forma independiente, el cuestionario, sin embargo en aquellos casos en los que sólo ha asistido uno de los cónyuges el cuestionario tan sólo ha sido cumplimentado por éste.

2.5.4.1.- Cuestionario de actitudes hacia la Educación Especial dirigido al profesorado

FACTOR I: Individualización. (Urban, 1985)

Lo constituyen 4 ítems que aparecen únicamente en este factor: 2, 9, 13 y 14 y por tres ítems que si aparecen simultáneamente en otros factores: **3, 8,15.**

ÍTEMS PERTENECIENTES A ESTE PRIMER FACTOR

2.- Los niños son tan diferentes individualmente que no se les debería enseñar juntos en clases organizadas por la edad.

3.- A diferencia de los niños menos inteligentes, los superdotados no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.

8.- Los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal.

9.- Cada niño necesita una educación en el colegio que esté dirigida a sus necesidades, capacidades e intereses individuales.

13.- Si la “educación especial” significa una educación que está orientada hacia objetivos comparables para todos los niños, y, sin embargo, funciona de forma altamente individualizada, entonces la enseñanza “normal” debería significar también “educación especial”.

14.- Una educación integrada de todos los niños juntos - deficientes o no - se adaptaría mejor a las necesidades de los niños.

15.- Los niños sobredotados deben ser estimulados de una forma especial, dentro de los colegios normales.

FACTOR II: Integración - Segregación. (Urban, 1985)

Lo constituyen un total de 3 ítems, exclusivos de este factor y no pertenecientes simultáneamente a otro: 4, 6, 12 y 2 ítems que aparecen conjuntamente en otros factores: 15 y 16.

ÍTEMES PERTENECIENTES AL SEGUNDO FACTOR

4.- La separación en colegios especiales no ayuda a los niños deficientes de ninguna manera.

6.- Una educación escolar integrada de todos los niños, unidos tanto aquellos que presentan deficiencias como los que no la presentan, es la que mejor se ajusta a las necesidades y objetivos de un sistema democrático de educación.

12.- Al igual que los colegios especiales para los niños poco inteligentes, debería haber colegios también para los muy inteligentes.

15.- Los niños sobredotados deben ser estimulados de una forma especial, dentro de los colegios normales.

16.- Los niños a los que no se puede enseñar adecuadamente en colegios normales – dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas-, pueden ser etiquetados como deficientes.

FACTOR III: Educación Especial del Sobredotado. (Urban, 1985)

Compuesto por 4 ítems que no se repiten en otros factores: 1, 5, 7 y 10; y por 1 ítem más que si aparece en otros factores: **8**.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL TERCER FACTOR

1.- Al trabajar con niños deficientes, es importante identificar y fomentar sus capacidades.

5.- Cuanto más pronto se identifican los desórdenes y “hándicaps” de los niños, mejor se es capaz de ayudarlos.

7.- Los esfuerzos teóricos y prácticos hacia la educación especial del sobredotado mejoran la educación y la enseñanza en general.

8.- Los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal.

10.- El diagnóstico precoz de la sobredotación es una forma de etiquetamiento que resta espontaneidad al desarrollo del niño con estas características.

FACTOR IV: Implicación de la Escolaridad Regular. (Urban, 1985)

Compuesto por 1 ítem único en este factor: 11 y por 2 ítems que aparecen paralelamente en otros factores: **3** y **16**. Todos ellos pertenecientes al cuestionario elaborado por Urban.

En este factor se incorporan dos nuevos ítems pertenecientes al cuestionario de profesores: 22 y 28, y que por tanto no son originarios del construido por este autor.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL CUARTO FACTOR

3.- A diferencia de los niños menos inteligentes, los superdotados no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.

11.- La escuela normal incapacita a los niños.

16.- Los niños a los que no se puede enseñar adecuadamente en colegios normales –dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas-, pueden ser etiquetados como deficientes.

22.- La primera vez que tuve contacto con la problemática de la sobredotación fue cuando uno de mis alumnos presentaba tales características.

28.- La presencia de un niño sobredotado en el aula dificulta la interacción entre el grupo de compañeros, y éstos, a su vez, con el profesor.

FACTOR V: Estereotipos hacia la Sobredotación intelectual

Compuesto por un total de 5 ítems constitutivos del cuestionario dirigido a profesores y que no aparecen en ningún otro factor: 17, 18, 19, 20 y 24.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL QUINTO FACTOR

17.- Los niños sobredotados suelen ser débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.

18.- Los niños sobredotados se aburren en la escuela y tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación.

19.- La sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida; iniciándose en edades tempranas.

20.- El niño sobredotado manifiesta siempre una competencia intelectual general que les hace destacar en todas las áreas del currículum como consecuencia de sus capacidades.

24.- Un alumno sobredotado necesita también un profesor sobredotado.

FACTOR VI: Necesidad de Formación

Compuesto por un total de 3 ítems constitutivos del cuestionario dirigido a profesores exclusivos de este factor: 21, 23 y 30.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL SEXTO FACTOR

21.- En mi Formación Inicial, recibí la formación suficiente y adecuada con respecto al tema de la sobredotación.

23.- A través de la Formación Permanente, y siempre desde la iniciativa propia, he podido adquirir una mayor formación sobre esta temática.

30.- Existen pocas iniciativas para la formación del profesorado con respecto a la temática de la sobredotación, tanto por parte de la iniciativa pública como privada.

FACTOR VII: Situación Socioemocional

Compuesto por 1 sólo ítem perteneciente al cuestionario dirigido a profesores, exclusivo de este factor: 25.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL SÉPTIMO FACTOR

25.- Me intimida la situación en la que no encuentro respuesta para las preguntas realizadas por el alumno sobredotado.

FACTOR VIII: Demanda de Asesoramiento y Orientación

Compuesto por 2 ítems perteneciente al cuestionario dirigido a profesores. Ambos sólo pertenecen a este octavo factor: 27 y 29.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL OCTAVO FACTOR

27.- No considero necesario el asesoramiento o colaboración de otros profesionales en el desarrollo del proceso educativo del alumnado que presenta estas características.

29.- Las medidas de atención e intervención procedentes del Ministerio de Educación son suficientes para la atención a la problemática de la sobredotación.

FACTOR IX: Implicación Educativa

Constituido por 1 ítem perteneciente al cuestionario dirigido a profesores. Este ítem pertenece sólo a este factor: 26.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL NOVENO FACTOR

26.- La participación de los padres es indispensable para el adecuado desarrollo del proceso educativo de estos niños.

2.5.4.2.- Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Especial dirigido a padres.

FACTOR I: Individualización. (Urban, 1985)

Lo constituyen 4 ítems que aparecen únicamente en este factor: 2, 9, 13 y 14 y por tres ítems que si aparecen simultáneamente en otros factores: **3, 8,15.**

ÍTEMS PERTENECIENTES A ESTE PRIMER FACTOR

2.- Los niños son tan diferentes individualmente que no se les debería enseñar juntos en clases organizadas por la edad.

3.- A diferencia de los niños menos inteligentes, los superdotados no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.

8.- Los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal.

9.- Cada niño necesita una educación en el colegio que esté dirigida a sus necesidades, capacidades e intereses individuales.

13.- Si la “educación especial” significa una educación que está orientada hacia objetivos comparables para todos los niños, y, sin embargo, funciona de forma altamente individualizada, entonces la enseñanza “normal” debería significar también “educación especial”.

14.- Una educación integrada de todos los niños juntos - deficientes o no - se adaptaría mejor a las necesidades de los niños.

15.- Los niños sobredotados deben ser estimulados de una forma especial, dentro de los colegios normales.

FACTOR II: Integración - Segregación. (Urban, 1985)

Lo constituyen un total de 3 ítems, exclusivos de este factor y no pertenecientes simultáneamente a otro: 4, 6, 12 y 2 ítems que aparecen conjuntamente en otros factores: 15 y 16.

Junto a estos ítems se añaden 2 nuevos ítems pertenecientes al cuestionario dirigido a los padres. Estos ítems no forman parte del cuestionario elaborado por Urban: 22 y 23 y que son exclusivos de este factor.

ÍTEMES PERTENECIENTES AL SEGUNDO FACTOR

4.- La separación en colegios especiales no ayuda a los niños deficientes de ninguna manera.

6.- Una educación escolar integrada de todos los niños, unidos tanto aquellos que presentan deficiencias como los que no la presentan, es la que mejor se ajusta a las necesidades y objetivos de un sistema democrático de educación.

12.- Al igual que los colegios especiales para los niños poco inteligentes, debería haber colegios también para los muy inteligentes.

15.- Los niños sobredotados deben ser estimulados de una forma especial, dentro de los colegios normales.

16.- Los niños a los que no se puede enseñar adecuadamente en colegios normales –dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas-, pueden ser etiquetados como deficientes.

22.- El diagnóstico precoz de la sobredotación es una forma de etiquetamiento que resta espontaneidad al desarrollo del niño con estas características.

23.- La sobredotación provoca rechazo en la sociedad.

FACTOR III: Educación Especial del Sobredotado. (Urban, 1985)

Compuesto por 4 ítems que no se repiten en otros factores: 1, 5, 7 y 10; y por 1 ítem más que si aparece en otros factores: 8.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL TERCER FACTOR

1.- Al trabajar con niños deficientes, es importante identificar y fomentar sus capacidades.

5.- Cuanto más pronto se identifican los desórdenes y “hándicaps” de los niños, mejor se es capaz de ayudarlos.

7.- Los esfuerzos teóricos y prácticos hacia la educación especial del sobredotado mejoran la educación y la enseñanza en general.

8.- Los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal.

10.- El diagnóstico precoz de la sobredotación es una forma de etiquetamiento que resta espontaneidad al desarrollo del niño con estas características.

FACTOR IV: Implicación de la Escolaridad Regular. (Urban, 1985)

Compuesto por 1 ítem único en este factor: 11 y por 2 ítems que aparecen paralelamente en otros factores: 3 y 16. Todos ellos pertenecientes al cuestionario elaborado por Urban.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL CUARTO FACTOR

3.- A diferencia de los niños menos inteligentes, los superdotados no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.

11.- La escuela normal incapacita a los niños.

16.- Los niños a los que no se puede enseñar adecuadamente en colegios normales –dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas-, pueden ser etiquetados como deficientes.

FACTOR V: Estereotipos hacia la Sobredotación intelectual.

Compuesto por un total de 4 ítems constitutivos del cuestionario dirigido a padres y que no aparecen en ningún otro factor: 17, 18, 19, 20.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL QUINTO FACTOR

17.- Los niños sobredotados suelen ser débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.

18.- Los niños sobredotados se aburren en la escuela y tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación.

19.- La sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida; iniciándose en edades tempranas.

20.- El niño sobredotado manifiesta siempre una competencia intelectual general que les hace destacar en todas las áreas del currículum como consecuencia de sus capacidades.

FACTOR VI: Necesidad de Formación.

Compuesto por un total de 4 ítems constitutivos del cuestionario dirigido a padres exclusivos de este factor: 25, 26 ,27 y 28.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL SEXTO FACTOR

25.- La formación que usted tiene es suficiente para ayudar a su hijo en su desarrollo intelectual y afectivo.

26.- Existen pocas iniciativas para la formación de padres de niños sobredotados por parte de las instituciones públicas o privadas.

27.- Siento necesidad de formación con respecto a la sobredotación, para así atender mejor las necesidades de mi hijo.

28.- Los profesores no poseen la suficiente formación para atender las necesidades educativas, sociales y afectivas de mi hijo sobredotado.

FACTOR VII: Situación Socioemocional.

Compuesto por 1 ítem perteneciente al cuestionario dirigido a padres. Este ítem pertenece a este octavo factor: 24.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL SÉPTIMO FACTOR

24.- Usted se siente mal cuando éste le realiza preguntas ante las que no tiene respuesta, o la respuesta que tiene no satisface adecuadamente a la curiosidad de su hijo.

FACTOR VIII: Demanda de Asesoramiento y Orientación.

Constituido por 2 ítems pertenecientes a este cuestionario dirigido a los padres, apareciendo sólo en este factor: 21 y 29.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL OCTAVO FACTOR

21.- No tuve ningún apoyo en el proceso de identificación de mi hijo como sobredotado.

29.- Las medidas de atención procedentes del Ministerio de Educación son suficientes para la atención a la problemática de la sobredotación.

FACTOR IX: Implicación Educativa.

Constituido por 1 ítem perteneciente al cuestionario dirigido a padres. Este ítem pertenece sólo a este factor: 30.

ÍTEMS PERTENECIENTES AL NOVENO FACTOR

30.- Los profesores no aceptan o no ven con buen agrado que los padres participen activamente en la educación de sus hijos sobredotados.

2.5.5.- TEST SOCIOMÉTRICO

Las características del alumnado hace que se constituyan como entes únicos con peculiaridades de aprendizaje muy concretas y particulares, pero no podemos olvidar que el individuo está inserto en una sociedad y que de ninguna manera es posible su aislamiento. La sociedad más inmediata que rodea al alumnado es la familia e inmediatamente después la escuela con micro-sociedades o subgrupos; el grupo clase o aula junto al resto de sus compañeros y compañeras. Es en este contexto en el que se generan relaciones afectivas y sociales que otorgan a cada estudiante un papel o roles diferentes: el líder, el estudiante aislado o el alumno rechazado son algunas de las figuras que se identifican entre los escolares de un mismo curso. Estos roles surgen de manera espontánea, fruto de los sentimientos, preferencias, simpatías o antipatías que se dan entre sus miembros, llegando incluso a modificar positiva o negativamente el rendimiento académico o comportamiento.

Estas relaciones grupales pasan a menudo desapercibidas para el profesorado que son capaces de advertir determinados problemas en el aula, como situaciones de acoso, absentismo escolar o disminución del rendimiento, pero desconoce las causas que los provocan y que, en muchas ocasiones, están fundamentadas en estas interacciones interpersonales.

Una de las herramientas más adecuadas con la que cuentan los profesores para estudiar y conocer las relaciones sociales en el aula es la sociometría. Desarrollada en los años 30 del siglo pasado por el psiquiatra de origen austriaco Jacob Levy Moreno, es un método de investigación para medir y representar gráficamente las relaciones que se gestan dentro de los grupos. A través de los cuestionarios el docente puede explorar el grado de cohesión y la estructura de un grupo e inferir la posición de cada miembro dentro de aula.

Consiste en la formulación de preguntas a partir de criterios afectivos, de trabajo, de juego o de popularidad y liderazgo, entre otros. Surgen así cuestiones como las siguientes: ¿a quién elegirías dentro de la clase para realizar un trabajo

conjunto?, ¿a qué tres compañeros invitarías a tu cumpleaños?, ¿a qué cinco personas acudirías en busca de consejo ante un problema personal?

Las preguntas están diseñadas en función del nivel educativo de los alumnos. No obstante, el profesor debe aclarar, antes de contestarlas, la importancia de la sinceridad en el test. Los resultados que se obtienen sirven para elaborar un gráfico en el que se marcan, con distintos símbolos, las relaciones entre los alumnos y el lugar que ocupa cada uno dentro del aula. La confidencialidad de las respuestas queda garantizada en todo momento.

Para qué sirve

Una vez que el profesor tiene entre sus manos el sociograma, elaborado a partir de los resultados del test, cuenta con algo más que un buen número de símbolos y números. El sociograma le proporciona una información muy valiosa sobre la dinámica y el funcionamiento de la clase, por ello le servirá para orientar y actuar de manera individual con cada alumno. Éstas son algunas de sus utilidades pedagógicas:

- Describe la estructura interna del grupo, su organización, cohesión y quiénes son los miembros más significativos dentro de él. Permite observar las relaciones de parejas, triángulos o subgrupos que se forman entre los estudiantes.
- Orienta sobre los valores y cualidades más apreciados o rebatidos en el aula, en función de aquellos que formen parte de los miembros más aceptados o rechazados.
- Descubre la presencia de posibles factores discriminatorios, ya sea por sexo, religión o raza.
- Permite al docente actuar con los alumnos más aislados o rechazados por el grupo. Puede procurar que se les preste más atención, asignarles tareas representativas que son valoradas por los demás o integrarles en grupos de trabajo más acordes con su personalidad.

- El profesor también puede utilizar la figura del líder de la clase para obtener la colaboración de los estudiantes en determinados aspectos educativos.
- Ayuda, cuando sea necesario, a comprobar el grado de integración de los nuevos alumnos en el aula.

2.5.5.1.- *Presentación de los datos correspondiente a los cuatro primeros ítems del test sociométrico*

El Test Sociométrico, se ha llevado a cabo en las respectivas aulas de 15 sujetos sobredotados de los 17 que conforman la población objeto de estudio. La causa explicativa de este hecho expone que ha ocurrido así debido a que en estos dos últimos casos ha sido imposible realizar el Test Sociométrico dentro del aula; obedeciendo a diversas razones: en el primer caso, por ser un grupo compuesto por niños de Educación Infantil de cinco años que aún no sabían escribir; en el segundo, por ser un grupo de primero de Bachiller realizando exámenes de evaluación, no permitiéndome ocupar aproximadamente media hora para la realización de dicho Test.

Si embargo, los datos explicitados y reflejados, se corresponden con 16 casos, esto es así, debido a la existencia de un sujeto (J.) que a pesar de estar acelerado y pasar de Educación Infantil de 5 años a Segundo de Educación Primaria (curso que estaba cursando en el momento de llevar a cabo este estudio) asistía simultáneamente a determinadas clases de Tercero de Educación Primaria (curso en el que pasaba la mayor parte del tiempo), circunstancia conocida por la correspondiente inspectora del centro y consecuentemente aceptada. Actualmente se encuentra en Tercero de Educación Primaria con previsible asistencia a determinadas clases correspondientes a Cuarto de Educación Primaria.

Bajo estas circunstancias tan excepcionales, nos pareció interesante realizar el Test Sociométrico en ambos grupos, con el fin de conocer el grado de integración y aceptación en ambos.

Llevado a cabo el proceso de tratamiento de los datos a través del Programa informático SOCGRAMA diseñado especialmente para ello, los resultados obtenidos en estos primeros cuatro ítems pueden ser consultados en el CD de datos adjunto.

Aplicado, como ya hemos comentado, el correspondiente programa informático SOCGRAMA que permite el análisis de los cuatro primeros ítems que componen el Test Sociométrico original, y presentados los índices obtenidos por todos y cada uno de los sujetos sobredotados que componen la población objeto de estudio con los que se ha podido llevar a cabo el Test, se realiza el análisis de los mismos.

3.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EXTRAÍDOS DE LAS FICHAS DE INFORMACIÓN DESCRIPTIVA INDIVIDUALIZADA

Análisis de los resultados extraídos de las fichas de información descriptiva individualizada

Podemos distinguir:

- **ASPECTOS COMUNES OBSERVADOS Y REGISTRADOS**

La información a destacar sobre el análisis de la *síntesis de los datos obtenidos a través de las fichas de información descriptiva individualizada* son:

-Con respecto al curso y nivel educativo en el que se llevó a cabo la flexibilización del período escolar del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Puede establecerse que la detección de estos sujetos y la consiguiente aplicación de la medida de flexibilización del período escolar, como medida de carácter excepcional, fue llevada a cabo en un 36% de los casos en el nivel educativo correspondiente a Educación Infantil de 4 y 5 años en un 7% y 29% respectivamente; en estos casos dicho proceso de flexibilización consistió en la anticipación del comienzo de la Educación Obligatoria en los cursos de Primero y Segundo de Educación Primaria.

Un total del 57% de los sujetos pertenecientes a la población a estudiar, fueron flexibilizados durante la etapa educativa obligatoria correspondiente a Educación Primaria. Dicho proceso de flexibilización consiste en la aceleración de un curso escolar, iniciándose en un 29% del 57% total, en 1º de Educación Primaria, un 7% en 2º de Educación Primaria; en 3º un 14% y en 4º de esta misma etapa educativa un 7%.

La flexibilización llevada a cabo en Educación Secundaria Obligatoria se materializa en la aceleración de un curso académico, correspondiendo a un 7% de los casos totales.

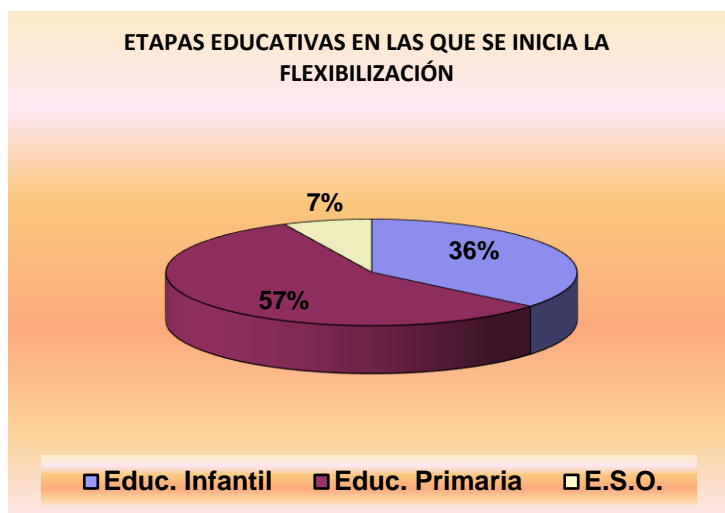


Gráfico nº 5: Etapas Educativas de aplicación de la flexibilización

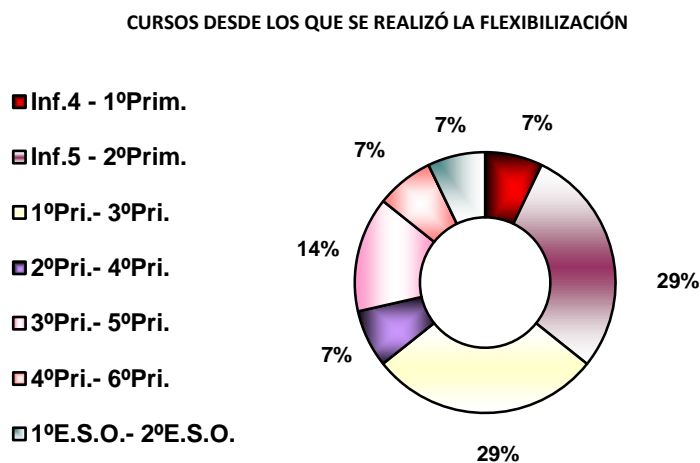


Gráfico nº 6: Aplicación de la flexibilización por cursos

Observando los porcentajes totales en cada uno de los niveles educativos descritos puede concluirse efectivamente que en el nivel educativo de Educación Primaria existe un mayor número de flexibilizaciones haciéndose efectivas a través de la aceleración, acumulando un porcentaje igual al 47% del total de los casos que componen la población objeto de estudio; seguido por un 35% de los casos

correspondiente a Educación Infantil no obligatoria (4 y 5 años), en estos casos la flexibilización se lleva a cabo mediante el proceso de anticipación del inicio de la educación obligatoria. Y en último lugar, se encuentra Educación Secundaria Obligatoria, siendo ésta la que acumula un porcentaje inferior igual al 18%.

Estos datos confirman que las medidas de detección e intervención (Flexibilización del proceso educativo) se efectúan en edades tempranas comprendidas entre 6 y 10 años aproximadamente, seguidos muy de cerca por el grupo de sujetos con edades comprendidas entre los 4 y 5 años y finalmente el intervalo definido entre los 12 y 13 años aproximadamente.

Si analizamos el período de tiempo que ha transcurrido desde que estos sujetos fueron flexibilizados puede observarse porcentajes semejantes entre el número de casos de sujetos que llevan un total de 3 años (29%) y 1 año flexibilizados (29%), siendo iguales los porcentajes correspondientes al número de casos que llevan flexibilizados durante 2 años (21%) y escasos meses, superior a 6 meses e inferior a 1 año; (21%).

- Entre 6 meses y 1 año de Flexibilización: **21%**
- 1 año de Flexibilización: **29%**
- 2 años de Flexibilización: **21%**
- 3 años de Flexibilización: **29%**

De lo que puede deducirse que en todos los casos el período de adaptación es inferior a 4 años. De entre ellos destacaría el 21% de los casos cuyo período de tiempo de flexibilización oscila entre 6 meses y 1 año, puesto que estos sujetos se encuentran en lo que se denomina como período o fase de adaptación en la que se enfrentan a la incorporación a un nuevo aula y con nuevos compañeros, situación que pueden estar llena de connotaciones positiva pero también negativas pudiendo situar al sujeto en un conflicto interno que provoque sentimientos contradictorios ante el significado de la sobredotación, originado por el choque que en algunos casos supone la incorporación a un nuevo grupo de un nivel superior y los sentimientos que esto puede despertar en el resto de compañeros/as.

- Con respecto a las pruebas aplicadas en la evaluación psicopedagógica.

En este análisis se presentan las pruebas aplicadas en la evaluación psicopedagógica de los sujetos pertenecientes a la población objeto de estudio en esta investigación en función al mayor porcentaje de casos en los que se aplican cada una de ellas:

⇒ **PRUEBAS QUE SE APLICAN EN TODOS LOS CASOS**

✧ **ESCALA DE INTELIGENCIA WECHSLER.**

• **WISC**

• **WISC-R**

• **WIPPSI**

Éste, es un instrumento de evaluación intelectual aplicado en el 100% de los casos pertenecientes a la población objeto de estudio; en función a lo cual, podría deducirse que es el instrumento considerado actualmente como determinante en la medida del Cociente Intelectual (C.I.) o capacidad intelectual de los sujetos a evaluar.

Esta escala establece sus puntuaciones en términos de Cociente Intelectual Verbal (C.I.V.) y Cociente intelectual Manipulativo (C.I.M.), a partir de los cuales se determina el Cociente Intelectual (C.I.).

Los resultados obtenidos según esta prueba aplicada sobre los sujetos pertenecientes a la población son:

Tabla nº 13: Relación de sujetos y Cociente Intelectual (C.I.)

<u>SUJETOS</u>	<u>C.I.V.</u>	<u>C.I.M.</u>	<u>C.I.</u>
J.D.	146	155+	158
E.	137	137	142
J.A.	No se especifica en el informe psicopedagógico	No se especifica en el informe psicopedagógico	151

A.	No se especifica en el informe psicopedagógico	No se especifica en el informe psicopedagógico	144
R.	No se especifica en el informe psicopedagógico	No se especifica en el informe psicopedagógico	140
B.	No se especifica en el informe psicopedagógico	No se especifica en el informe psicopedagógico	130
DO.	138	123	135
J.C.	130	132	135
MT.	145	114	135
J.	No se especifica en el informe psicopedagógico	No se especifica en el informe psicopedagógico	140
C.	119	124	130
IG.	122	145	140
M.	128	149	144
I.	145+	141	145+
S.	131	148	144
D.	135	123	130
N.	130	121	131

A la luz de los Cocientes de Inteligencia reflejados, puede concluirse que:

<u>INTERVALO DE C.I.</u>	<u>PORCENTAJES</u>
130 – 139	41%
140 – 149	47%
150 – 159	12%
160 (superior)	0%

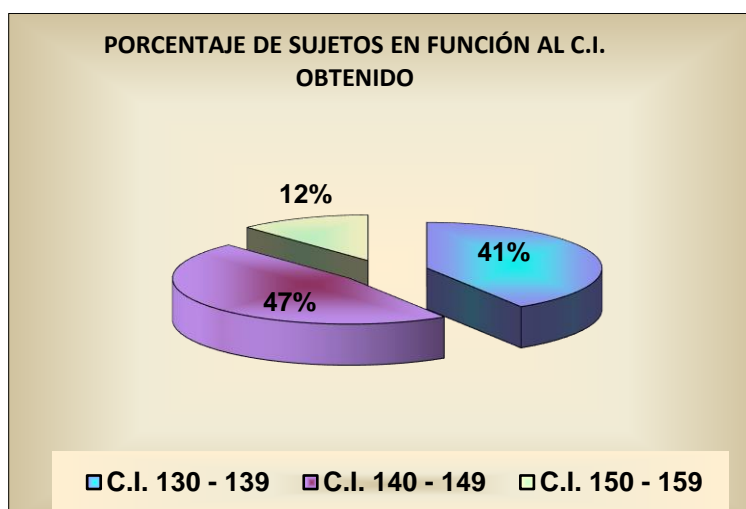


Gráfico nº 7: *Porcentajes de sujetos en función al Cociente Intelectual*

Cabe destacar el elevado porcentaje de sujetos (47%), cuyos C.I. puntúan en un intervalo que oscila entre 140 y 149, por lo elevado de dichas puntuaciones. Junto a ellos estaría un discreto 12%, aunque no menos importante cuyos C.I. se encuentran en el intervalo definido entre 150 y 159, no siendo ninguno de los C.I. obtenidos superior a 160.

De acuerdo a lo dispuesto en la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad un alumno presenta altas capacidades cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. A efectos de clasificación, se considerarán tres grupos:

- Alumnos con Sobredotación Intelectual, es decir, aquellos que dispongan de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75. Aquí se situaría el 59% de nuestra muestra (procedente de la suma del alumnado con Altas Capacidades con un C.I. que oscila entre 140 y 159)

- Alumnos con talentos complejos, aquellos con una elevada capacidad (por encima del percentil 80) en tres o más capacidades cognitivas. Muy posiblemente dentro de este 59% de nuestra muestra con un C.I. que oscila entre 140 y 159 se encuentra algunos alumnos/as que cumplan este criterio, pero no podemos especificarlo puesto que las pruebas mostradas en los informes presentes en los centros no lo concretan.

- Alumnos con talentos simples, es decir, aquellos alumnos que muestren una elevada aptitud o competencia (por encima del percentil 95) en un ámbito específico. No hemos podido concretarlo puesto que no se especifica en los instrumentos utilizados para el diagnóstico y si estos talentos simples están referidos a las artes plásticas o musicales, los centros escolares no son competentes para poder evaluar dichas competencias o talentos.

⇒ **PRUEBAS QUE SE APLICAN EN ALGUNOS CASOS.**

✧ **MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN.**

En un 76% de los casos se utiliza esta prueba junto a la anteriormente definida, Escala de Inteligencia Wechsler. Esto la sitúa en un segundo lugar en cuanto a aplicabilidad se refiere en la evaluación psicopedagógica, después de las Escalas de Inteligencia Wechsler.

Por tanto, se pone de manifiesto que los profesionales que efectúan la evaluación de la inteligencia (psicólogos y psicopedagogos) consideran que la prueba prioritaria y elemental para la realización de la evaluación psicopedagógica y a partir de la cual se extrae el Cociente Intelectual válido para la determinación de un diagnóstico fiable de sobredotación es la Escala de Inteligencia Wechsler junto a la cual puede utilizarse otras de carácter complementario como es el caso de las Matrices progresivas de Raven.

⇒ **OTRAS PRUEBAS COMPLEMENTARIAS.**

Igualmente se suelen utilizar como complementarias a las referidas Escalas de Inteligencia Wechsler y Matrices Progresivas de Raven las siguientes pruebas que se

presentan ordenadas en función al número de veces que se utilizan en las diferentes evaluaciones citadas:

Tabla nº 14: Pruebas de evaluación psicopedagógicas (complementarias)

<u>Nº DE VECES</u>	<u>NOMBRE DE LA PRUEBA</u>
8	Test Guestáltico visomotor de BENDER.
5	Test de la Fig. Humana. GOODENOUGH.
5	Test de la Familia. CORMAN.
4	Creatividad - GIF-1.
4	Reversal Test.
3	Test Percepción Diferencia.
2	Test Dominancia Lateral HARRIS.
2	Prueba de Orientación D/I.
2	Test Memoria E.O.S.-1
2	Perfil Individual BAD y GM renovado.
2	Guía Identificación Preescolar sobredot.
1	Test Factor G de CATTELL.
1	Test de Copia de Figura Compleja Rey.
1	P2 Cuestionario E.O.S.
1	Percepción visual. FROSTIG.
1	SANTUCCI.

-Con respecto a los informes psicopedagógicos existentes en los centros alusivos al expediente del alumnado y seguimiento del proceso legal.

Con respecto a este apartado ha de concluirse que en todos los casos en los que se ha procedido a hacer efectiva la medida de flexibilización del proceso escolar, se ha seguido el procedimiento legal necesario. Esto implica necesariamente, y así se ha constatado, que en el 100% de los casos en los que esta medida se ha hecho efectiva, se ha contado con la documentación necesaria para ello: *informe del equipo docente coordinado por el tutor (Secundaria) o informe elaborado por el tutor (Primaria); autorización de los padres para la realización de la pertinente evaluación psicopedagógica; informe psicopedagógico; propuesta de modificación curricular; conformidad de los padres; informe de la inspección educativa y propuesta de flexibilización.*

Si bien cabe puntualizar, que en todos los casos en los que el sujeto ha promocionado a un nivel educativo superior y que por tanto se ha producido un traslado de centro (29%), existe por parte de ambos centros, tanto el correspondiente a la etapa finalizada, Educación Primaria, como en el que se inicia la nueva etapa, Educación Secundaria o Bachillerato, una total descoordinación en cuanto al traslado de expedientes académicos en los que debe incluirse informes evaluativos, que en este caso concreto aludan a las Necesidades Educativas de Apoyo Educativo de los sujetos que nos ocupan y las medias que se han llevado a cabo durante la etapa educativa anterior.

Esta descoordinación que se traduce en una falta de fluidez informativa, repercute negativamente en los sujetos, ya que en el supuesto caso en el que se estuviera llevando a cabo alguna media curricular complementaria a la flexibilización del período escolar (situación que no se ha dado en esta investigación) la falta de información al respecto y de las propias características intelectuales que poseen, por parte de aquellos nuevos profesores que se hacen cargo de la educación de estos sujetos, pueden provocar la desorientación y desmotivación de estos chicos y chicas.

-Con respecto a la propuesta de atención específica llevada a cabo en cada uno de los casos.

Las medidas de atención específica para satisfacer las Necesidades Educativas de Apoyo Educativo asociadas a sobredotación intelectual de los sujetos que conforman la población con tales características de Huelva capital y su provincia, consiste en la propuesta, concesión y puesta en marcha del proceso de flexibilización (aceleración o anticipación) del período escolar.

En ninguno de los casos que conforman la población descrita, se han llevado a cabo medidas complementarias de carácter curricular tales como el enriquecimiento o adaptaciones curriculares. Es decir, que en el 100% de los casos la atención educativa específica para satisfacer las necesidades de esta población, ha consistido simplemente en anticipar o acelerar un curso escolar sin considerarse como necesario ni oportuno diseñar programas de enriquecimiento o adaptaciones curriculares que permitan

satisfacer adecuadamente las necesidades de dicha población evitándose en determinados casos lagunas de aprendizaje y desmotivación en el proceso educativo.

Es justo especificar que, a pesar de que la tónica general (94%) responde al planteamiento descrito anteriormente en lo referido a la aplicación de medidas de atención específica, en un sólo caso (6%) los esfuerzos del equipo directivo y docentes implicados directamente en la elaboración de un plan de atención específica basado en la adaptación curricular, se manifestaron, aunque tales esfuerzos se vieron frustrado ante la imposibilidad de recursos, disponibilidad horaria del centro y del profesorado.

- **ASPECTOS SIGNIFICATIVOS Y RELEVANTES DE LOS INFORMES**

En este apartado se destacan aquellos aspectos que se consideran significativos en la información obtenida a través de los informes psicopedagógicos. Se considera esta información como significativa, tanto por el contenido en sí mismo como por lo inusual de su ocurrencia.

En definitiva, dentro de él, se pretende recoger y puntualizar aquella información anteriormente analizada, aportando la síntesis de lo más relevante; en función a ello se destaca:

-Con respecto al curso y nivel educativo en el que se llevó a cabo la flexibilización del período escolar de los sujetos con altas capacidades intelectuales.

- El nivel educativo que presenta mayor concentración de sujetos sobredotados es el correspondiente a Educación Primaria con un porcentaje del 57% del total.
- En segundo lugar se encuentra Educación Infantil con un porcentaje igual al 36%.
- Finalmente y en tercer lugar, estaría Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), con un porcentaje del 7%.

-Con respecto al tipo de pruebas aplicadas en la evaluación psicopedagógica.

Cabe destacar como hecho significativo que en todas las evaluaciones realizadas es utilizada la Escala de Inteligencia Wechsler (WISC, WISC-R, WIPPSI) como instrumento de medida de capacidad intelectual fundamental, a partir del cual y en función al mismo se determina el Cociente Intelectual de los sujetos a los que se le aplica.

Conjuntamente a este instrumento se aplica otro cuyo objetivo es ratificar o ampliar la información obtenida con la escala anteriormente descrita, concretamente se utiliza las Matrices Progresivas de Raven. También se utilizan otros instrumentos que tratan de analizar y medir aspectos diversos vinculados a la creatividad, personalidad, percepción, psicomotricidad, etc.

-Con respecto a los informes psicopedagógicos existentes en los centros alusivos al expediente de los sujetos y seguimiento del proceso legal.

Con respecto a este tema cabe destacar especialmente el hecho anteriormente comentado referido a la **inexistencia de fluidez comunicativa entre los centros de procedencia y de destino**, en aquellos casos en los que se han producido cambios e incorporaciones a nuevos centros provocados por la promoción del sujeto a una nueva etapa educativa.

La consecuencia más importante que acarrea esta situación es la desinformación del propio Equipo Directivo, profesorado y el psicopedagogo/a al frente del Departamento de Orientación en el centro de Educación Secundaria Obligatoria; desinformación que puede provocar la desmotivación, hastío y tedio del sujeto con tales características dentro del aula.

Cabe destacar al respecto que el 29% de casos que se encuentran en esta situación, los centros de Educación Secundaria Obligatoria en los que fueron localizados para la realización de esta investigación no conocían ni tenían ningún tipo de documentación alusiva a las capacidades intelectuales de sobredotación intelectual de sus alumnos, esto ha sido ratificado tanto por el equipo directivo, psicopedagogo/a del centro y profesorado vinculado directamente al caso.

-Con respecto a la propuesta de atención específica llevada a cabo en cada uno de los casos.

Con respecto a la atención específica proporcionada a los sujetos con altas capacidades intelectuales, se concluye que en el 100% de los casos la única medida de atención aplicada es la que propicia la flexibilización del período de escolaridad consistente en la aceleración o anticipación de dicho período educativo.

Ésta es la única medida, ya que no se describe ninguna otra medida de carácter compensatorio tales como la propia de enriquecimiento o adaptación curricular. La atención curricular que en algunos casos se pretende dar a estos chicos y chicas que pretende tener visos de ser enriquecimiento curricular, se materializan, por parte del profesorado, en la ampliación del material curricular, llevada a cabo de forma intermitente y en ningún casos se recoge a nivel curricular.

Esta circunstancia manifiesta la precariedad de la situación actual en cuanto a la atención educativa específica que reciben estos chicos y chicas con altas capacidades intelectuales; consecuencia inevitable de la misma es la adecuación de los propios sujetos a las condiciones existentes actualmente y acomodación a tales circunstancias dando lugar al fenómeno conocido como Pigmalión negativo, es decir, el/la chico/a se adapta a las expectativas que los demás tienen de él/ella sin preocuparse por demandar y exigir aquello que realmente necesita. Inevitablemente estas conductas “adaptativas” tiene serias consecuencias a nivel emocional y psicológicas, conductuales y sociales; identificándose conductas disruptivas, especialmente en edades tempranas, baja autoestima, falta de confianza en sí mismo e incluso en los demás, introversión, bajo rendimiento escolar... y un largo etc. que podemos constatar a lo largo de nuestra investigación y que se manifiesta tanto en las entrevistas realizadas a los diferentes agentes como a los propios chicos/as con altas capacidades intelectuales.

Es importante hacer constatar que estos resultados, en los que podremos profundizar más adelante, requieren de cambios en los diferentes ámbitos de intervención: educativo, legal, social e incluso familiar.

3.2.- ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

Posteriormente a la recogida de información, el siguiente paso se refirió al análisis de estos datos. Como se ha indicado, éstos no son sino un material a partir del cual, de su análisis, se podrán obtener conclusiones en la investigación.

Respecto al cómo se llevó a cabo este análisis, es habitual que se sigan unas pautas comunes cuando se trata de procedimientos de carácter cualitativo que se caracterizan, como subrayan Rodríguez, Gil y García (1996, p: 201), por "la presentación de su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización, sin recurrir a las técnicas estadísticas". En nuestro caso, el análisis se realizó por un tratamiento de la información mediante "análisis de contenido". Estos autores lo diferencian del "análisis de datos cualitativos", puesto que indican que la modalidad anterior surgió vinculada al análisis de informaciones preexistentes, con variables susceptibles de tratamiento cuantitativo (Bardin, 1986). Creemos que en este caso era relevante este tipo de análisis, pero insistiendo en la fundamentación de los datos obtenidos exclusivamente en la investigación -no se analizan documentos preexistentes a la misma ni otros de tipo oficial-, y contando con la participación activa del investigador/a que utiliza las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información.

Respecto al proceso a seguir en el análisis, no existe un método único y estandarizado (Taylor y Bogdan, 1990; Cabero y Hernández, 1995; Rodríguez, Gil y García, 1996...) de llevar este proceso respecto a los datos. En este caso, hemos seguido los propuestos por Miles y Huberman (1984, 1994) y que recogen Rodríguez, Gil y García (1996, p: 204), según los cuales en el análisis de los datos hay que proceder inicialmente a su reducción, al análisis e interpretación de datos y a la elaboración de conclusiones presentados en un informe de investigación; pasos que se han seguido en este estudio.

1) Reducción de datos

Esta primera fase del análisis tiene como finalidad la selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos en "bruto" que se producen continuamente a lo largo del proceso de investigación cualitativa. Esta reducción

también va a suponer hacer una selección del material y los datos recogidos teniendo presente algunos de los criterios teóricos o prácticos que se establecen y manejan.

2) Análisis e interpretación de los datos

Esta fase es la que tiene como objetivo la organización y el análisis de la información para posteriormente extraer conclusiones y realizar acciones.

3) Fase de verificación y conclusiones

Etapas referidas también como de establecimiento de vínculos clave entre datos (Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1988) o de relativización de los datos (Taylor y Bogdan, 1990), donde se extraen y confirman las conclusiones del estudio, así como se presentan mediante un informe de investigación.

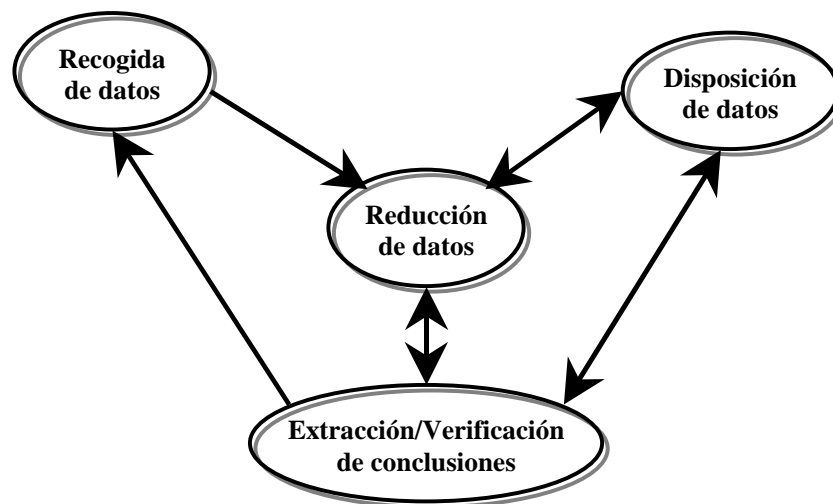


Figura 1: Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994, en Rodríguez, Gil y García, 1996, p: 204).

En este análisis de contenido de las entrevistas, de acuerdo con el proceso anterior, se pueden contemplar diferentes fases:

1. Reducción de datos

Como señala Rodríguez, Gil y García (1996, p: 205), "es necesario reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan". Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación.

No obstante, también indican estos autores que ya la propia naturaleza de la investigación, la delimitación de aspectos que queremos que recoja el estudio, es en sí una forma de preanálisis. Miles y Huberman (1994) consideran que puede darse una reducción de datos anticipada cuando focalizamos y delimitamos la recogida de datos. De alguna manera, éstos suponen un conjunto conscientemente reducido del universo de ellos que podrían haberse obtenido.

La formación del sistema de categorías es la fase más significativa de la técnica de análisis de contenido, que de acuerdo con Anderson (1994), es la parte más importante de la investigación ya que refleja directamente el propósito del investigador/a y la teoría subyacente que organiza el estudio.

Para la elaboración de las mismas así como para la posterior codificación seguimos las indicaciones de Bardín (1986); Bogdan y Biklen (1982); Guban y Lincoln (1981); Goetz y LeCompte (1988); Miles y Huberman (1984). El elaborar un sistema de categorías exige un proceso constante de identificación-selección y reagrupamiento de elementos aislados, de forma que conforme se vaya avanzando en la construcción del sistema, las más débiles conceptualmente se reagruparán en categorías o dimensiones más generales y estables.

A este respecto, Sierra (1989, p: 290) señala que:

"... Cada uno de los elementos o dimensiones últimos y más simples de las variables investigadas, que nos van a servir para clasificar o agrupar según ellas las unidades de análisis del texto".

Dichas categorías pueden ser establecidas por el investigador/a a partir de diferentes vías como la revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio, otros sistemas

de categorías previas, opiniones de expertos y especialistas, y un acercamiento a los textos de análisis.

En nuestro caso, en el procedimiento de elaboración de las categorías, hemos recurrido a un proceso de "*codificación recurrente*" (Rodríguez, Gil y García, 1996, p: 211), que ni es propiamente inductivo ni deductivo (Marcelo, 1992), sino un término intermedio entre ambos. Para la elaboración de las categorías no se contaba inicialmente con una lista estandarizada, pero tampoco las categorías fueron surgiendo de cero, en este caso se ha partido de unos "dominios básicos" (Villar Angulo, 1994), a partir de los cuales, de forma inductiva, se han ido desarrollando las categorías, que surgían de los objetivos propios de la investigación, de la revisión de la literatura y de otras investigaciones, como se ha señalado anteriormente.

Si nos centramos en nuestro estudio, hemos de decir que para la elaboración del sistema categorial hemos desarrollado las siguientes fases:

- 1) Lectura inicial de la información obtenida a través de las entrevistas, lo que nos permitió una primera toma de contacto con el significado de las acciones y realizar un primer borrador de las categorías.
- 2) Revisar otros sistemas categoriales ya existentes.
- 3) Codificación de una entrevista para comprobar la utilidad del sistema y para ver si había acuerdo entre los dos codificadores, es decir, si entendíamos lo mismo y, por tanto, ver si codificábamos de la misma manera cada unidad de contenido. Ello a su vez nos permitió perfilar el sistema y tomar decisiones acerca del mismo.
- 4) Elaboración del sistema categorial definitivo, una vez conseguido el grado de acuerdo entre los dos analistas.
- 5) Codificación de las entrevistas de forma individual y así quedar las unidades de significación consensuadas y confirmadas por ambos codificadores.

Finalmente, nuestro sistema de categorías responde al establecido y utilizado por los/as investigadores/as que previamente ya habían utilizado dicho instrumento, salvando las modificaciones que nosotros hemos incorporado para poder adaptar las entrevistas a nuestra investigación. Por ello podemos establecer que nuestro sistema de categorías se corresponde con la propia estructura de las diversas entrevistas, en función a la población

a la que va destinada, y por tanto se corresponde con los factores constitutivos de las mismas.

La entrevista como instrumento aplicado a los profesores del alumnado con altas capacidades intelectuales

La población de profesores/as a la que ha sido aplicada la entrevista descrita anteriormente se cifra en un total de 44 profesores/as. El criterio seguido para seleccionar a los profesores tanto en los Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato ha sido el de elegir a aquellos profesores que puedan tener un contacto directo con el sujeto y por tanto conocerlo mejor.

En función a ello, el primer seleccionado ha sido el profesor/a tutor/a, por ser el profesional con el que transcurre la mayor parte del tiempo, especialmente en los niveles correspondientes a Educación Infantil (único profesor) y Educación Primaria; en los niveles correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller, el/la profesor/a tutor/a quizás no sea el/la profesor/a que pasa más tiempo junto a sus alumnos, pero si se constituye como elemento en el que confluye toda la información relevante con respecto al alumnado procedente del resto de profesores/as.

Este conocimiento del alumnado del que goza el profesor/a tutor/a nos permitirá seleccionar al resto de profesores que incidan más directamente en el alumnado objeto de estudio y con el que posiblemente y por diversas razones como pueden ser afinidad personal, interés por la asignatura, etc. puedan mantener una relación especial.

En cuanto al criterio cuantitativo seguido que definiría el número de profesores/as a entrevistar ha sido el de la selección de un mínimo de 3 profesores/as entre los que debe figurar el profesor/a tutor/a. Este mínimo se establece por considerar que un número inferior de entrevistados no aportaría ni la cantidad ni la riqueza de información para poder contrastar posteriormente los resultados con respecto a estos sujetos con altas capacidades intelectuales.

El número máximo de profesores/as no ha sido determinado, ya que siempre que se ha entrevistado a un número superior de profesores/as al mínimo establecido responde a la poderosa razón de que la información que nos va a aportar es

especialmente relevante, y porque generalmente algún profesor/a ha señalado la necesidad de entrevistar a este otro/a profesor/a en cuestión.

Este colectivo con el que se ha llevado a cabo la entrevista como uno de los grupos de profesionales más directamente vinculados a los sujetos con altas capacidades intelectuales que constituyen la población de esta investigación, fuera del ámbito familiar, reúnen las siguientes características en función al análisis de los aspectos contenidos en dicha entrevista.

- *Aspectos demográficos y profesionales del profesorado entrevistado*

La tabla de los resultados que surgen a partir de la recogida de datos y análisis de los mismos puede ser consultada en el CD de recogida de datos adjunto a este documento.

A partir del análisis de estos datos, podemos concluir con respecto a los aspectos demográficos y profesionales de los docentes participantes en nuestra investigación lo siguiente:

⇒ TOTAL DE LA POBLACIÓN DE PROFESORES/AS ENTREVISTADOS/AS

Esta población está compuesta por un total de 44 profesores y profesoras vinculados directamente con los sujetos que presentan altas capacidades intelectuales.

⇒ TITULACIÓN ACADÉMICA

La titulación académica que poseen estos profesionales de la educación es en un 55% de los casos de Diplomados en E.G.B., un 39% tiene una titulación superior, es decir, de Licenciados en materias específicas y finalmente el 6% restante posee una doble titulación; Diplomatura y Licenciatura, correspondiente a una Diplomatura en Magisterio y la licenciatura en Psicopedagogía.

Del 100% de los profesores y profesoras entrevistados un 38% de los mismos son tutores de los sujetos que componen la población a estudiar, mientras que un 62% no, aunque si les imparten clases.

⇒ INTERÉS POR TRABAJAR EN “GRUPOS DE TRABAJO” RELATIVOS A LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Cuando se les ha preguntado por el interés que poseen por realizar y participar en grupos de trabajo cuya temática es la sobredotación intelectual y la formación al respecto, el 68% de ellos, muestran un claro interés y disposición para participar en grupos de trabajo cuyo objetivo sea el descrito con anterioridad.

Sin embargo, el porcentaje de aquellos que manifiestan no tener interés, aun cuando es significativamente inferior al de aquellos que si están interesados, no es lo suficientemente inferior como para considerarlos insignificantes, ya que un 25% del 100% de los profesores entrevistados representan aquellos que no tienen interés ni tiempo por o para vincularse en este tipo de tareas. El 3% restante, manifiestan explícita y abiertamente tener interés en esta temática, pero reconocen que no tienen tiempo para involucrarse en grupos de trabajo.

En definitiva, el 68% del total son los que están dispuestos a participar en tales grupos, mientras que el 28% restante (25% de los que no manifiestan ningún interés más el 3% de aquellos que sí tienen interés pero no tienen tiempo) no participarían en los mismos.

⇒ ETAPA EDUCATIVA EN LOS QUE IMPARTEN LA DOCENCIA

Tabla nº 15: Niveles y ciclos educativos en los que en la actualidad imparten docencia los/as profesores/as

□	EDUCACIÓN INFANTIL	♦ Educación Infantil (5 años)	<u>2%</u>
		PORCENTAJE TOTAL:	2%
□	EDUCACIÓN PRIMARIA:		
	↷ Primer Ciclo:	♦ Segundo de Educación Primaria	11 %
		♦ Tercero de Educación Primaria	2 %
	↷ Segundo Ciclo:	♦ Cuarto de Educación Primaria	18 %
		♦ Quinto de Educación Primaria	21 %
		♦ Sexto de Educación Primaria	<u>5 %</u>
		PORCENTAJE TOTAL:	57%
□	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:		
	↷ Primer Ciclo:	♦ Primero de E.S.O.	20 %
		♦ Segundo de E.S.O.	<u>14 %</u>
		PORCENTAJE TOTAL:	34%
□	BACHILLERATO:		
	↷ Primero de Bachillerato		7 %
		PORCENTAJE TOTAL:	7%

Como puede comprobarse a través del análisis de los porcentajes hallados y expuestos, el nivel educativo en el que practican la docencia el mayor número de profesores entrevistados, es la etapa educativa de Educación Primaria, con un porcentaje total del 57%, estando estos dispersos tanto en el primer ciclo (primero, segundo y tercero) como en el segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto) de la misma etapa,

aunque no equitativamente, ya que como muestran los porcentajes, en el primer ciclo se cuantifica un 13% y el 44% restante se encuentra en el segundo ciclo; destacando especialmente el 21% correspondiente a quinto de educación primaria, dentro de este segundo ciclo.

Por tanto, puede concluirse que, en consonancia con los resultados obtenidos a partir de los datos que informan sobre las características de los sujetos que constituyen la población de la presente investigación, el mayor número de profesores/as entrevistados/as imparten su docencia en Educación Primaria (47%) y más concretamente en el Segundo Ciclo (44%), correspondiéndose con el elevado porcentaje de sujetos en esta etapa educativa.

En lo que se refiere a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), un 34% del total de los profesores se ubican en este nivel educativo, distribuidos en los siguientes porcentajes, 20% en primero de E.S.O. y el 14% en segundo de E.S.O.

Mientras que los extremos correspondientes a la etapa educativa no obligatoria de Educación Infantil (4 y 5 años) y Bachillerato, sólo presentan unos porcentajes del 2% y 7% respectivamente.

⇒ AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO.

Los años de docencia del profesorado que ha sido entrevistado son los que a continuación se presentan:

<input type="checkbox"/> AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	<input type="checkbox"/> PORCENTAJES
1 – 10 años de experiencia	36%
11 – 20 años de experiencia	30%
21 – 40 años de experiencia	34%

En función a la cuantificación de los años de experiencia docente en sus correspondientes porcentajes, en el 3% de los casos ejercen la docencia desde un periodo de tiempo que oscila entre 1 y 10 años, un 30% de los profesores tienen una

experiencia entre 11 y 20 años y 34% restante posee una práctica educativa entre 21 y 40 años.

Seguidamente se inicia el proceso de análisis de todos y cada uno de los ítems que conforman la entrevista:

- **Análisis de los ítems constitutivos de la entrevista dirigida a los profesores**

La tabla de los resultados que surgen a partir de la recogida de datos y análisis de los mismos puede ser consultada en el CD de recogida de datos adjunto a este documento.

A partir del análisis de estos datos, podemos concluir con respecto a los factores que constituyen dicha entrevista dirigida a los docentes participantes en nuestra investigación lo siguiente:

FACTOR I: Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño/a y su vida escolar

Este factor lo constituyen los 25 primeros ítems de los 36 totales. A través de ellos el profesorado nos informa, según los perciben, de la manifestación explícita de las capacidades del sujeto sobredotado dentro del contexto del aula.

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE PRIMER FACTOR

ÍTEM 1:

- *¿Desde qué ámbito se tomó la iniciativa de realizar un examen referido a las cualidades intelectuales del alumno, desde el ámbito familiar (padres), desde el escolar (profesores) o a partir de la recomendación de otros profesionales (médicos, pediatra, etc.?*

ANÁLISIS:

Como respuesta a este ítem, el 49% de los profesores entrevistados reconocen desconocer desde qué ámbito se tomó la dicha iniciativa, justifica este alto porcentaje el hecho de que en el momento en el que se tomó dicha iniciativa de realizar un examen psicopedagógico al sujeto, estos profesores entrevistados no pertenecían a la plantilla docente del centro en cuestión, o aun perteneciendo a la misma, no les impartían clase al sujeto en particular.

El 21% de los profesores creen que se tomó desde el ámbito escolar, seguido de un grupo de profesores, concretamente un 10% del total, que piensan que esta iniciativa partió desde el ámbito familiar.

ÍTEM 2:

- *Teniendo en cuenta su edad, ¿le sorprende por la cantidad de hechos que conoce?*

ANÁLISIS:

Un mayoritario 65% de los profesores se muestran sorprendidos por la cantidad de hechos que conocen sus alumnos sobredotados, tomando como referencia el resto de alumnos que componen la clase en la que se ubica el sujeto.

Un 33% de los profesores manifiestan no sorprenderle la cantidad de hechos que conocen estos sujetos, puesto que consideran que no conocen nada que pueda considerarse como un conocimiento superior a su edad. Junto a éstos, se halla un 2% de los profesores que afirman desconocer qué hechos conocen estos alumnos.

Todos los grupos porcentuales matizan que en sus clases estos sujetos no manifiestan todo lo que saben abiertamente o nada de ello; este aspecto es justificado por el profesorado por el temor que estos chicos pueden sentir hacia el rechazo por parte de sus compañeros.

ÍTEM 3:

- *¿Llama la atención de sus compañeros y resto de profesores, por las decisiones que toma y las orientaciones que sigue?*

ANÁLISIS:

Un 57% de los profesores reconocen que estos sujetos llaman la atención de sus compañeros y el resto de profesores, frente a este porcentaje, mayoritario; se encuentra un 41% que opina lo contrario, y que por tanto expresan su negativa ante el hecho de que estos chicos llaman la atención de sus compañeros o profesores.

Estos últimos atribuyen la inadvertencia de estos sujetos dentro del grupo aula a lo que ellos denominan como “mecanismo de defensa” ante el posible rechazo del resto de compañeros.

Tan sólo el 2% de los profesores declaran no haber observado esta conducta.

ÍTEM 4:

- *¿Escribe o expresa historietas, soluciones o ideas fruto de una gran imaginación?*

ANÁLISIS:

El 51% de los profesores evalúan como originales y poco convencionales las respuestas, historietas y soluciones a problemas que aportan estos chicos y chicas.

Un 35% de esta población, cree que tales aportaciones no son tan originales no destacando sobre los demás. Junto a estos, encontramos un 14% que argumenta no haber observado tales aspectos puesto que la asignatura que imparten no se lo permite.

ÍTEM 5:

- *¿Obtiene altas calificaciones y realiza tareas difíciles para su edad?*

ANÁLISIS:

Un 80% de los profesores entrevistados afirman que las calificaciones que obtienen los sujetos objeto de estudio son altas y que realizan tareas difíciles para su edad, con respecto a esta última cuestión puntualizan un aspecto importante y es que la dificultad de las tareas encomendadas no es excesiva y la misma para todos los alumnos del aula, aunque siempre hay que considerar que tienen un año menos que el resto de alumnos.

El 20% restante, opinan que no es así, es decir, que estos sujetos no realizan tareas de mayor dificultad y complejidad que el resto, puesto que son las mismas para todos, aunque no dudan que puedan realizarlas; y que las calificaciones que obtienen no son excesivamente elevadas para la capacidad intelectual que estos sujetos tienen.

ÍTEM 6:

- *¿Disfruta leyendo y hablando de muchos temas diferentes en relación con su ambiente?*

ANÁLISIS:

Cuando se realiza esta pregunta al profesorado que incide directamente en los sujetos objeto de estudio, el 74% de los profesores afirman que efectivamente estos chicos/as disfrutan tanto hablando como leyendo sobre diferentes temas en relación con su ambiente, paralelamente, un 6% niega tal disfrute o al menos que todos los chicos/as disfruten hablando igual que leyendo o viceversa.

Finalmente existe un 20% que no ha observado estos aspectos dentro del aula, aunque no dudan que puedan hacerlo.

ÍTEM 7:

- *¿Pregunta con profundidad, plantea a menudo difíciles “porqués” que no tienen fácil solución o respuesta?*

ANÁLISIS:

El 51% del profesorado considera que los sujetos con sobredotación intelectual no plantean cuestiones o preguntas de una complejidad tal que no permita obtener una respuesta al menos inmediata por parte del profesorado, consideran además que puede ser que si tengan inquietudes y preguntas que realizar sobre un determinado tema de interés para él o para ella, pero que el tenerlas que exponerlas en público le cohibe hasta el punto de no realizarlas.

El 47% parte de la experiencia para afirmar que sí que en alguna ocasión el alumno sobredotado por el que nos interesamos si ha realizado alguna pregunta al menos llamativa aunque no vinculada a cuestiones como la vida, la muerte... sino más bien preguntas muy elaboradas y referidas a materias educativas concretas. Un 2% responde no haber observado este tipo de cuestiones.

ÍTEM 8:

- *¿Es capaz de aceptar responsabilidades personales, sociales o de situaciones superiores a las que corresponderían a su edad?*

ANÁLISIS:

El 64% de las respuestas dadas por el profesorado se corresponden con una respuesta afirmativa, es decir, la mayoría de los docentes entrevistados opinan que estos chicos/as son capaces de aceptar responsabilidades de este tipo y superiores a su edad; siendo muy ínfimo el porcentaje (8%) de profesores que dan una respuesta negativa, dudando incluso que aquellos alumnos a los que les imparte clases con estas características, puedan cumplir con las responsabilidades propias de su edad.

Un 6% creen que aceptarían responsabilidades correspondientes a su edad pero no superiores. Es muy elevado el porcentaje (22%) de profesores que afirman que realmente no saben si sus alumnos sobredotados serían o no capaces de aceptar el tipo de responsabilidades descritas.

ÍTEM 9:

- *¿Muestra una gran curiosidad, y es capaz de tener una gran variedad de intereses o hobbies superior a lo que correspondería a su edad?*

ANÁLISIS:

Un porcentaje mayoritario igual al 76% de los profesores expresa que estos sujetos a los que les imparten clase muestran una gran curiosidad y variedad de intereses y hobbies, frente a un 24% de profesores que niegan la existencia de esta existencia por parte de sus alumnos.

ÍTEM 10:

- *Toma iniciativas y es constante sin necesidad de ser supervisado en grado superior al que corresponde a su edad?*

ANÁLISIS:

Un 78% de los profesores afirman que estos sujetos poseen una capacidad suficientemente elevada como para tomar iniciativas y para realizan cualquier actividad de manera constante. Sin embargo, 22% considera que no es tan elevado este grado de iniciativa y constancia sino que necesitan y demandan motivación externa para la ejecución de las actividades propuestas.

ÍTEM 11:

- *¿Muestra un sentido del humor especial o espontáneo en su ambiente?*

ANÁLISIS:

El profesorado expresa una opinión dividida en cuanto al sentido del humor o espontáneo de los sujetos con estas características que tienen dentro de su grupo-aula. Un 51% considera que sí, que son chicos y chicas con un sentido del humor agudo y espontáneo, aunque algunas veces puede ser un sentido del humor sarcástico y poco agradable; el 49% restante, da una respuesta negativa, lo que se puede traducir, en que son chicos y chicas a los que no les gusta mucho bromear.

ÍTEM 12:

▪ *¿Es capaz de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas?*

ANÁLISIS:

Un 51% de los profesores consideran que efectivamente estos sujetos si son capaces de influenciar a otras medidas para que adopten medidas o soluciones correctivas, mientras que el 43% considera que no es así y que pasan absolutamente inadvertidos.

El 6% restante manifiesta no saber y por tanto no contestar a esta cuestión.

ÍTEM 13:

▪ *¿Es capaz de imitar de forma realista o cómica personajes o papeles tomados de la literatura o de los medios de comunicación?*

ANÁLISIS:

Ante esta cuestión, las respuestas dadas por el profesorado expresan unos porcentajes muy similares en las tres opciones de respuesta, ya que el 35% opina que sin son capaces de imitar de manera realista o cómica a ciertos personajes y que además en ciertas ocasiones han presenciado y lo hacen muy bien.

Un 30% opinan que quizás sean capaces, pero que no lo son de expresarlo públicamente debido al enorme sentido del ridículo y timidez que les invade y el 35% restante responde que no sabe y por tanto no contesta ya que no han presenciado una situación en la que se haya tenido que expresar tales características por parte de los sujetos objeto de estudio.

ÍTEM 14:

▪ *¿Es capaz de expresar grandes ideas o ideas originales de forma espontánea y superior a su edad?*

ANÁLISIS:

El 60% de los profesores coinciden en afirmar que sus alumnos sobredotados son chicos y chicas creativos que aportan soluciones novedosas y diversos planteamientos, sean o no creativos. Igualitarios son los porcentajes de respuesta ante la opción negativa y de la de N/C., ambas con un 20%.

ÍTEM 15:

▪ *¿Demuestra y comprende, relaciones y teorías superiores a su edad?*

ANÁLISIS:

Un 80% de los profesores afirman que sus alumnos sobredotados comprenden teorías y relaciones superiores a sus edades aplicando tales conocimientos en aquellas situaciones en las que se le plantea alguna cuestión relativa a tales aspectos. Un 8% contestan negativamente y por tanto no creen que estos sujetos puedan comprender teorías y relaciones superiores a su edad y mucho menos aplicarlas.

El 12% restante, contesta que no sabe y por tanto no contesta a esta cuestión.

ÍTEM 16:

- *¿Disfruta realizando de una forma prolongada una actividad física, o bien juegos que exigen movimientos coordinados y expresión corporal?*

ANÁLISIS:

Un 49% de este colectivo formado por los profesores de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, afirman que estos chicos/as disfrutan con las actividades físicas que realizan.

Sin embargo entre el 12% de los profesores que responden negativamente ante esta cuestión se encuentran los profesores de Educación Física que imparten clases a estos sujetos, añadiendo la idea de que en ciertos casos se produce rechazo hacia el ejercicio físico por parte de los propios sujetos, por no poder realizar físicamente las actividades propuestas (son más lentos, falta de coordinación, falta de agilidad en el movimiento...) o porque la actividad física simplemente no les interesa.

Siendo sólo un 4% de los profesores los que consideran que el gusto por la actividad física en sus alumnos sobredotados puede considerarse normal.

ÍTEM 17:

- *¿Es capaz de aportar profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en actividades y trabajos artísticos en grado superior al correspondiente a su edad?*

ANÁLISIS:

El 43% de los profesores opinan que las capacidades de los alumnos sobredotados a los que les imparte docencia, les permite aportar profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en todas aquellas actividades que se propongan.

Un 20% de estos profesionales consideran que las capacidades de estos sujetos son elevadas pero que no se reflejan precisamente en la profundidad, equilibrio, proporción y originalidad de las actividades que realizan, incluso aclaran que en este aspecto son bastante “normalitos” y acentúan que en ocasiones le cuesta más trabajo que al resto de compañeros.

Es bastante elevado el porcentaje (35%) de aquellos profesores que eligen la opción no sabe y por tanto no contestan.

ÍTEM 18:

- *¿Es capaz de escribir con claridad, agudeza, realismo e imaginación?*

ANÁLISIS:

Los profesores opinan en un 69% de los casos que estos chicos/as si escriben con claridad, agudeza, realismo e imaginación, siendo tan sólo un 2% los que opinan que no es así y un 29% optan por elegir opción de no saben y por tanto no contestan, ya que sus asignaturas no permiten evidenciar estos aspectos.

ÍTEM 19:

- *¿Puede disfrutar y participar en diferentes actividades musicales (canto o instrumentos), danza y rítmica en un nivel superior a su edad?*

ANÁLISIS:

Los profesores responden a esta cuestión proporcionando unos porcentajes tales como un 49% de ellos opinan que estos sujetos disfrutan con la realización de algunas de estas actividades vinculadas con la música, y expresión corporal; aclarando, en algunos casos que sus alumnos en particular y referidos a la música o gimnasia rítmica si destacan a un nivel superior, aunque no en todo los casos, que si bien si les gustan estas actividades y las practican no destacan excesivamente.

Un 12% consideran que sus alumnos no practican este tipo de actividades.

Y un elevado 39% de este colectivo afirma no conocer si practican o no este tipo de actividades y mucho menos si disfrutarían con su práctica, por tanto eligen la opción no saben y por tanto no contestan.

ÍTEM 20:

- *¿Puede mantener opiniones inesperadas, puede defender puntos de vista y causas no convencionales?*

ANÁLISIS:

El profesorado entrevistado opina en un 8% de los casos que los sujetos con sobredotación intelectual a los que imparten clases, no mantienen una actitud de defensa de sus puntos de vista, al menos no lo hacen públicamente.

En muy pocos casos atribuyen esta actitud a la falta de capacidad sino a la timidez y temor a destacar sobre los demás. Un 67% de los profesores opinan que sus alumnos si mantienen sus puntos de vista y los defienden, aunque en pocas ocasiones lo expresan abiertamente, aspecto en el que coinciden con el grupo de profesores anterior.

Un 25% responde ante esta cuestión no sabe y por tanto no contestan.

ÍTEM 21:

- *¿Puede manipular hábilmente, montar y utilizar objetos mecánicos de dificultad superior a la que corresponde a su edad?*

ANÁLISIS:

El porcentaje más elevado es el correspondiente a la opción No sabe no Contesta igual a un 63%, argumentando que dentro del aula no se utilizan este tipo de objetos ni se realizan actividades relativas al montaje, manipulación y utilización de objetos mecánicos.

Sin embargo, existe un 33% de los profesores que piensan que sí, no porque lo haya experimentando dentro del aula pero si tomando como referencia las destrezas de estos sujetos en materias artísticas y creativas; sólo un 4% de los profesores responden negativamente ante este planteamiento.

ÍTEM 22:

- *¿Puede aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse?*

ANÁLISIS:

Los profesores consideran en un 69% de los casos que estos chicos/as pueden aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse; sólo en un 2% de los casos contestan no saben no contestan y un 29% afirman no haber observado tales conductas.

ÍTEM 23:

- *¿Demuestra fuerza física, energía, rapidez y coordinación en sus actuaciones?*

ANÁLISIS:

El 61% de los profesores consideran a estos chicos/as como vitalistas, enérgicos, con fuerza física, rapidez y coordinación en sus actuaciones; existiendo un 14% que responden negativamente, aludiendo en su respuesta que si bien estos sujetos poseen capacidades físicas suficientes y la vitalidad propia de sus edades, no les gusta especialmente la actividad física.

Para algunos de estos sujetos la actividad física es un verdadero reto ya que no obtienen el rendimiento físico equiparable al intelectual.

El 25% restante responde no sabe y por tanto no contesta a este planteamiento.

ÍTEM 24:

- *¿Puede visualizar relaciones mecánicas complejas y comprender la utilización de las maquinas con un nivel superior a su edad?*

ANÁLISIS:

El 67% de los profesores afirman no conocer si sus alumnos poseen esta capacidad, puesto que su materia no permite observarlas, frente a ellos un 33% establece que si son capaces, pudiendo observar tales circunstancias dentro de su aula.

ÍTEM 25:

- *¿Puede aplicar en su ambiente los conocimientos que posee de forma precisa y superior a su edad?*

ANÁLISIS:

El 88% de los profesores están plenamente de acuerdo con este enunciado, por tanto confirman que estos chicos/as pueden aplicar en su ambiente los conocimientos que poseen de forma precisa y superior a su edad.

Son iguales los porcentajes obtenidos en la negativa a este planteamiento y la opción no sabe y por tanto no contesta, siendo igual a un 6%.

FACTOR II: Formación del Profesorado

Este segundo criterio se desarrolla a través de los 7 siguientes ítems, es decir, desde el ítem 26 al 32. El planteamiento de los mismos pretende incidir en el nivel de

Formación de los profesionales de la enseñanza con respecto a la sobredotación intelectual.

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE SEGUNDO FACTOR

ÍTEM 26:

- *Antes de tener en su aula o tener conocimiento de que en el aula de algún colega suyo hay un alumno con estas características de sobredotación, ¿conocía esta problemática?*

ANÁLISIS:

Un 84% de este colectivo, afirma tener conocimiento previo de la sobredotación intelectual antes de tener la experiencia directa con un alumno concreto, sin embargo, de manera casi neral afirman que este es un conocimiento superficial que les ha llegado a través de algún artículo de prensa o en revistas educativas, incluso a través de la televisión; conocimiento que en la actualidad aún sigue siendo bastante superficial en algunos casos.

El 16% restante afirma no tener ningún conocimiento previo a su experiencia directa, sólo comentarios entre compañeros, conocimiento de algún caso llamativo, pero siempre a nivel de noticia, sin profundizar en la misma. Actualmente consideran no tener información, formación suficiente ni tiempo para adquirirla.

ÍTEM 27:

- *¿Recibió en su formación inicial alguna formación relativa a la sobredotación o altas capacidades? ¿Y por iniciativa propia (formación permanente)?*

ANÁLISIS:

- A) **FORMACIÓN INICIAL:** El 78% de los profesores afirman no haber recibido ninguna formación relativa a la sobredotación intelectual durante su formación inicial, mientras que un 22% si la obtuvo, pero en todos los casos afirman que esa formación fue una formación bastante superficial y estandarizada, sin calidad e informativa más que formativa.
- B) **FORMACIÓN A PARTIR DE LA INICIATIVA PROPIA:** Llama poderosamente la atención que este colectivo a pesar de reconocer su falta de formación, en la mayoría de los casos, con respecto a la sobredotación intelectual y de manifestar una aparente inquietud por esta cuestión, cuando se les pregunta por una formación responsable y autónoma, es decir, por iniciativa propia, un 0% la lleva a cabo, sólo un 18% reconoce leer algo referente al tema en alguna ocasión y el 0% realiza cursos de formación.

Por tanto el 82% de los casos no realiza ninguna actividad por iniciativa que les permita una formación a nivel personal y profesional que enriquezca la atención educativa que se le ofrece al alumno con dichas Necesidades Educativas Especiales dentro de su aula.

ÍTEM 28:

- *¿Cree que la formación con la que usted cuenta como profesor, es suficiente para satisfacer las necesidades de aquellos alumnos, que tiene o podría tener, con altas capacidades?*

ANÁLISIS:

El 57% del profesorado reconoce que su formación específica en esta materia no es suficiente para atender correctamente las necesidades de estos sujetos, el 43% afirma que sí, aunque consideran que sí, aunque consideran que a pesar de no tener una formación específica en esta materia, su formación académica general y su experiencia docente, les permite satisfacer las Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual que presentan sus alumnos.

ÍTEM 29:

- *¿Considera necesario que las investigaciones deriven en iniciativas para una mayor y mejor formación del profesorado, tanto inicial como permanente, que haga posible solventar la problemática que supone la falta de formación relativa a las necesidades educativas especiales vinculadas a la sobredotación?*

ANÁLISIS:

El 100% de los profesores entrevistados, afirman que es absolutamente necesario que las investigaciones deriven en iniciativas para una mejor formación del profesorado vinculada a la sobredotación intelectual, a lo que añaden que es también necesario que de ellas se extraigan líneas de formación e intervención dirigidas al profesorado y de atención a los propios sujetos con estas características.

ÍTEM 30:

- *¿En qué temas es preciso una mayor formación con respecto al alumnado con altas capacidades o sobredotados?*

ANÁLISIS:

En función al orden de preferencia los temas solicitados son: Aspectos Psicológicos, Educación y metodología, aspectos conductuales y sociales, una perspectiva general y finalmente la detección e intervención con este tipo de sujetos.

En definitiva, pretenden una formación que posibilite una perspectiva general acerca de la sobredotación intelectual y todos aquellos aspectos que hagan posible una mejor intervención y atención en un sentido amplio y no sólo restringido al ámbito escolar.

ÍTEM 31:

- *En situaciones en las que el alumno o alumnos con altas capacidades plantea preguntas o cuestiones de difícil respuesta... ¿cómo se siente usted? ¿esta situación le provoca algún o algunos sentimientos en especial?*

ANÁLISIS:

Un 47% de los profesores entrevistados se sienten bien cuando sus alumnos en general, y este en particular, les pregunta algo fuera de lo que puede considerarse como común y en consonancia al nivel educativo en el que se encuentran impartiendo su docencia; aun cuando no conocen la respuesta inmediata.

Cuando esto sucede, el 47% afirma que se siente bien y que les confiesa abiertamente al alumno/a sobredotado que no conoce en ese momento la respuesta instándolo a investigar para hallar dicha respuesta. El 8% de los profesores restantes afirman sentirse mal cuando no conocen la respuesta adecuada a la pregunta formulada y procuran no hacer notar estas circunstancias eludiendo la pregunta o cambiando de tema. Junto a este porcentaje se da un 18% de los profesores que definen lo que sienten como un conjunto de sentimientos tales como alegría, sorpresa, agobio y miedo ante el desconocimiento. Finalmente, el 27% declara que nunca se ha dado dicha circunstancia ni fuera ni dentro del aula.

ÍTEM 32:

- *¿Piensa que el alumno sobredotado necesita de un profesor también sobredotado?*

ANÁLISIS:

El 96% de los profesores creen que el docente no tiene por qué ser sobredotado, pero sí es importante que conozcan las estrategias intervención necesarias para poder satisfacer adecuadamente las Necesidades Educativas Especiales asociadas a la sobredotación intelectual de estos sujetos.

El 4% restante considera que si es necesario que el profesor de un sujeto sobredotado, posea también estas características y por tanto, que también sea intelectualmente.

FACTOR III: Relación entre Profesores - Padres y Profesores - otros Profesionales

El último de los Factores está constituido por los últimos 4 ítems de la entrevista dirigida a los profesores (ítem 33 al 36). El planteamiento de tales ítems que responden a este tercer factor pretende desvelar qué tipo y calidad de relación existe entre profesores y padres de estos sujetos y de éstos con otros profesionales tales como psicopedagogos, psicólogos o pedagogos.

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE TERCER FACTOR

ÍTEM 33:

- *¿Cree importante la participación y colaboración de los padres de niños superdotados o con altas capacidades en el proceso educativo?*

ANÁLISIS:

El 100% de los profesores consideran que es determinante la participación de los padres en el proceso de sus hijos en general y más aún cuando éstos presentan algún tipo de Necesidades Educativas Especiales de cualquier tipo.

ÍTEM 34:

- *Actualmente ¿cómo definiría la relación existente entre padres y profesorado, refiriéndonos a esta temática?*

ANÁLISIS:

El mayor porcentaje obtenido es de un 35% y se sitúa en la opción de respuesta correspondiente a inexistente, es decir, que un elevado porcentaje de profesores consideran que no hay ningún tipo de relación entre padres y profesores con respecto a la sobredotación intelectual. Junto a este porcentaje comentado, existe un 2% de profesores que consideran esta relación como inadecuada.

Muy de cerca, con un 33% se ubican aquellos que creen que dicha relación es buena y un 16% muy buena, junto a este porcentaje se halla un 14% que define simplemente como adecuada.

ÍTEM 35:

- *¿Qué valoración tiene sobre la colaboración entre el personal docente y otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, Equipos de Orientación....) en cuanto al asesoramiento al profesorado en la intervención con el alumno sobredotados?*

ANÁLISIS:

Destaca poderosamente un 51% de las respuestas que consideran inexistente la colaboración y asesoramiento de otros profesionales (psicopedagogos o psicólogos) al profesorado con respecto a este tema y a otros muchos relacionados con las necesidades que tienen estos y otros alumnos; el único contacto entre ambos colectivos se limita a la identificación de los sujetos, pero no a la intervención.

Junto a este 15% se podría contar con un 3% que considera inadecuada la relación con otros profesionales basándose lógicamente en experiencias particulares. El restante 46% se distribuye de la siguiente forma entre opciones de respuesta más positivas: muy buena = 12%; buena = 12% y adecuada = 19%.

ÍTEM 36:

- *¿Cómo percibe el ambiente familiar, puede éste definirse como permisivo, disciplinado, flexible o rígido?, ¿y el escolar?*

ANÁLISIS:

- A) **ÁMBITO ESCOLAR:** Un 88% de los profesores consideran que el ambiente escolar en el que se desenvuelven estos sujetos es flexible, seguido de un 6% que añade que además de flexible es también disciplinado. Sólo un 4% lo considera rígido y un 2% no sabe cómo definirlo.
- B) **AMBIENTE FAMILIAR:** El 41% de los profesores entrevistados consideran que el ambiente familiar en el que se desarrolla y educativo los sujetos sobredotados es flexible, seguido por un 25% que lo considera disciplinado y un 20% que afirma desconocerlo. Sólo un 4% lo considera pésimo y un 10% rígido.

Análisis global de los factores componentes de la entrevista dirigida al profesorado.

Este apartado se centra en el análisis global de los Factores que componen las diferentes entrevistas. Si se observan los factores constitutivos de la entrevista dirigida a la población de profesores/as y los factores de la entrevista dirigida a los padres de los sujetos objeto de estudio, puede constatarse que el Primer Factor de la entrevista encaminada a los profesores/as, coincide con el Segundo Factor de la entrevista llevada a cabo con los padres, es por ello por lo que el análisis global de ambos factores se hará conjunta y comparativamente, permitiéndonos conocer los diferentes puntos de vista que, dos poblaciones totalmente distintas, pero a la vez, tan directamente influyentes en los sujetos objeto de estudio, mantienen ante un mismo planteamiento expuesto a través de los ítems.

- ***Análisis Global y conjunto del Primer Factor de la entrevista dirigida a los profesores y del Segundo Factor de la entrevista llevada a cabo con los padres.***

- **ASPECTOS RELATIVOS AL DESARROLLO INTELECTUAL DEL NIÑO/A Y SU VIDA ESCOLAR**

Este análisis se inicia destacando el desconocimiento por parte de los profesores (49%) de la propia existencia de sujetos sobredotados dentro de sus aulas y de la situación en la que se tomó y de quién partió la decisión de realizar el examen psicopedagógico a los sujetos sobredotados. Es más, esta situación se hace patente hasta el mismo momento en el que se lleva a cabo esta investigación, circunstancia en la que declaran desconocer que el sujeto objeto de estudio y por el que está siendo entrevistado era un sujeto sobredotado y mucho menos conocen desde que ámbito surgió la iniciativa de realizar el examen psicopedagógico al mismo.

Los padres confirman que la iniciativa se tomó, en la mayoría de los casos (47%), desde el ámbito escolar.

- **ASPECTOS VINCULADOS AL DESARROLLO PROPIAMENTE INTELECTUAL**

En cuanto a la cantidad de hechos que conocen estos sujetos y la capacidad que tienen para sorprender, tanto los profesores como a sus propios padres, ambas poblaciones manifiestan en la inmensa mayoría de los casos que efectivamente se sienten sorprendidos por los hechos que conocen sus alumnos e hijos sobredotados respectivamente.

Igualmente sorprende la madurez de las decisiones que toman y las orientaciones que siguen estos sujetos, llevándoles a aceptar, en la mayoría de los casos, responsabilidades personales y sociales superiores a las que les corresponderían a su edad.

Indudablemente este hecho provoca que llamen poderosamente la atención tanto entre sus propios compañeros y profesores como entre sus padres, hermanos y otros familiares. Sin embargo, y a pesar de que los porcentajes más elevados confirman lo anteriormente expuesto, no puede pasar desapercibido el hecho de que un porcentaje considerable de sujetos con sobredotación intelectual y participantes en esta investigación, no llaman la atención de sus profesores, y lo hacen conscientemente, ya que temen (avalados por la experiencia en algunos casos puntuales) el rechazo social que despierta el sobresalir en alguna o en todas las áreas del currículum o mostrar una conducta excesivamente madura.

Muy de acorde con lo establecido hasta el momento se sitúan las respuestas dadas por los profesores y padres, ambas coincidentes en afirmar que los sujetos sobredotados son capaces de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas. Los profesores puntualizan que no lo hacen de forma manifiesta, es decir, ejerciendo abiertamente el papel de líder, dentro del contexto escolar; los padres sin embargo expresan que dentro del ámbito familiar ejercen este papel siempre que pueden.

Las creaciones realizadas por los sujetos objeto de estudio, como manifestación de las grandes ideas o ideas originales expresadas de forma espontánea y superior a su edad, son evaluadas tanto por sus profesores como por los padres como originales, creativas y fruto de una gran imaginación, en la mayoría de los casos. Por tanto, pueden

ser considerados como sujetos, por lo general, creativos y originales. Pero ante este elevado porcentaje, se contraponen otro bastante importante en ambas poblaciones, como para ser desestimado, que evalúa las producciones de sus alumnos e hijos respectivamente, como no excesivamente originales y creativas, ante lo que pueden considerarse sujetos normales.

Lo que sí parece destacar con respecto a este ámbito es la pulcritud y orden con el que presentan sus trabajos, llevándose a tal extremo en algunos casos, que provoca lentitud en la realización de las tareas encomendadas.

La mayoría de ambas poblaciones manifiestan que estos sujetos escriben con claridad, agudeza, realismo e imaginación, aspectos que se han manifestado desde edades muy tempranas. Sin embargo, también ambos colectivos coinciden en señalar que existen casos concretos con problemas de caligrafía, que desdibujan la perfección del trabajo.

En aquellos casos en los que las tareas a realizar exigen la aplicación de destrezas manipulativas, y por tanto tales actividades pueden clasificarse como trabajos de carácter artístico, tanto unos como otros, afirman que los sujetos sobredotados son capaces de aportar, en la mayoría de los casos, profundidad, equilibrio, proporción y originalidad, aunque puntualizando que no siempre expresan estas cualidades al mismo tiempo ni en la misma tarea, dependiendo fundamentalmente de las características de la actividad encomendada. Junto a estas respuestas, cabe matizar aquellas que revelan, tanto por parte de los profesores como de los propios padres, la torpeza para la realización de este tipo de actividades por parte de cierto porcentaje de sujetos objeto de estudio, manifestándose que las destrezas motrices finas necesarias para la ejecución de la tarea propuesta contrarrestan la capacidad de producción.

Cuando hablamos de la toma de iniciativas, por parte de los sujetos sobredotados objeto de estudio, para la realización de las tareas, sean estas de carácter intelectual y académico o de otra índole, así como de la constancia en la realización de las mismas; profesores y padres coinciden en constatar que efectivamente estos sujetos toman comúnmente iniciativa en la realización de tareas y que no necesitan una supervisión constante en la ejecución de las mismas. Sin embargo, cabe destacar el porcentaje de profesores que frente a los anteriores, expresan su disconformidad y

declaran que los sujetos sobredotados con los que ellos tienen experiencia en este ámbito, no toman generalmente la iniciativa en la realización y proposición de tareas o actividades y que en la realización de aquellas que son propuestas para el grupo clase en general, demanda constantemente motivación externa y refuerzo.

En la misma proporción mayoritaria, ambos colectivos afirman que las actividades que realizan los sujetos sobredotados participantes en esta investigación, son plenamente aceptadas por éstos y aceptan igualmente trabajar en tareas diversas, siendo en aquellos casos en los que las tareas responden a su centro de interés cuando se realizan con un especial interés.

El 100% de los padres de los sujetos sobredotados que conforman la población objeto de estudio afirman que sus hijos obtienen altas calificaciones, aspecto que ratifican el 80% de la población de profesores entrevistados, matizando éstos últimos que existen alumnos diagnosticados como sobredotados cuyas calificaciones no pueden ser consideradas como destacables.

Con respecto a la realización de tareas de una dificultad superior a las que se espera para su edad, ambas poblaciones coinciden en apuntar que realizan tareas de la misma dificultad que el resto de compañeros del aula, puesto que no se está llevando a cabo en ninguno de los casos estudiados adaptaciones curriculares o enriquecimiento curricular que permita la realización de tareas diferentes a las propuestas para el resto del aula.

Tanto profesorado como padres coinciden en afirmar que los sujetos sobredotados tienen capacidad manifiesta para comprender y aplicar teorías y relaciones superiores a su edad, son capaces de manipular hábilmente, montar y utilizar objetos mecánicos de más o menos complejidad, aspecto poco observado por el colectivo docente.

Pero si cabe destacar que aplican en su ambiente los conocimientos que poseen de forma precisa y en muchas ocasiones de forma superior a su edad, afirmación avalada por las respuestas emitidas por profesores y padres entrevistados.

- ASPECTOS REFERIDOS AL DISFRUTE

Según padres y profesores, estos, son chicos que disfrutan en la mayoría de los casos tanto hablando como leyendo sobre temas referidos a diferentes temáticas vinculadas a su propio ambiente, aunque sí es cierto que se cohiben ante los compañeros del aula cuando quieren hablar de aquellos temas en los que están especialmente interesados, puesto que sus compañeros no comparten tales preferencias temáticas, viéndose obligado a participar en la conversación de la mayoría o a aislarse.

Muy vinculado a este tipo de consideraciones, está el hecho de que según el profesorado, estos chicos no plantean preguntas de una gran profundidad o difíciles “porqués” que no tienen fácil respuesta, matizando que esto es así no porque no tengan inquietudes que les lleven a plantear cuestiones que tengan una difícil respuesta o al menos que no tengan una respuesta inmediata, sino el tener que plantearlas en forma de pregunta delante de sus compañeros, ante los que ha constatado que el tema en particular no les agrada, les coarta hasta el punto de optar por la conveniencia de no realizarlas públicamente.

Ratificando esta postura, los profesores comentan que han observado ciertas conductas del grupo hacia los sujetos sobredotados objeto de estudio cuando manifiestan públicamente interés por cierta materia o tema cuya complejidad evoca una edad más madura, provocando la burla y descalificaciones del resto de compañeros, que provoca en el sujeto el inicio de un proceso de aislamiento progresivo dentro del aula que se traduce en la no realización de preguntas y en el intento desesperado de pasar desapercibido.

Esto contrasta enormemente con la respuesta mayoritaria de los padres de estos sujetos que afirman que sus hijos en el ámbito familiar si realizan preguntas de gran profundidad y plantean o han planteado alguna vez difíciles porqués que no han sabido contestar. Esto podría confirmar que efectivamente estos chicos/as expresan y comunican sus inquietudes y dudas en aquellos contextos en los que se aseguran no intuyen rechazo y en los que se siente plenamente seguros.

A pesar del sufrimiento que supone tener que encubrir las inquietudes intelectuales que poseen estos sujetos, profesores y padres afirman que estos chicos/as manifiestan una gran curiosidad por todo lo que le rodea y por aquellos temas vinculados a aspectos trascendentales de la vida y sobre temas académicos e intelectuales. Los hobbies que les interesan son variados pudiendo ir desde la música, gimnasia, jugar con el ordenador, leer, pasear o mirar la televisión.

En cuanto al disfrute de estos sujetos en la realización de actividades físicas o juegos que exijan movimientos coordinados y expresión corporal, son los profesores y padres los que afirman que sus alumnos e hijos respectivamente, sí disfrutan en la realización de actividades vinculadas a la expresión corporal, gimnasia y juegos que requieran movimientos; aunque siempre cabe tener en cuenta los casos particulares de una minoría que efectivamente no disfrutan, ya que ellos mismos son conscientes de la dificultad que les supone la realización de este tipo de actividades o simplemente por no constituyen su centro de interés.

Algunos otros ámbitos en los que el disfrute de los sujetos participantes en esta investigación se explicita claramente, a juzgar por las respuestas emitidas fundamentalmente por los padres de los mismos, es en la participación de actividades vinculadas a la música (canto o instrumentos musicales), danza y gimnasia rítmica, entre otros. Esta parece ser una faceta poco conocida por un elevado porcentaje de los profesores (39%) que imparten clases a estos chicos/as.

- **CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y CONDUCTUALES**

Por lo general, son considerados por sus profesores y padres como chicos/as divertidos y con buen sentido del humor, aunque en muchas ocasiones este sentido del humor puede ser un tanto sarcástico, agudo y punzante llegando en ciertas ocasiones y en determinados casos a ser molesto.

Cuando se trata de materializar el sentido del humor del que afirman profesores y padres gozan la mayoría de estos sujetos sobredotados, ya sea en imitación de forma realista o cómica de personajes o papeles tomados de la literatura o de los medios de comunicación; los padres afirman rotundamente que sus hijos sobredotados sí

materializan en el ámbito familiar este sentido del humor en las formas que aquí se expresan y que además lo hacen francamente bien.

Sin embargo, los profesores no manifiestan una opinión tan rotunda y afirmativa, es decir, que la opinión de este colectivo se fracciona en porcentajes muy similares para dar respuesta a esta cuestión, en la que se constituyen tres grupos de respuesta, un porcentaje (35%) de los profesores consideran que estos sujetos son capaces de imitar de forma realista o cómica a personajes tomados de la literatura o de los medios de comunicación; otro de los grupos de respuesta, es el del porcentaje (30%) de aquellos profesores que opinan que quizás sean capaces de hacerlo pero que su enorme sentido del ridículo y la gran timidez que les invade les impide llevar a cabo estas imitaciones y expresión de sentido del humor; finalmente se encuentra un tercer grupo porcentual (35%) que responden que no saben y por tanto no contestan.

Ante el planteamiento de estas respuestas cabe destacar que los padres afirman que dentro del contexto familiar en el que el sujeto se encuentra integrado y seguro, y ante el que no teme hacer el ridículo, expresa libremente su sentido del humor y sus capacidades, más o menos desarrolladas, para imitar de forma real o cómica personajes de la literatura o medios de comunicación, en contraposición al grupo de profesores (30%) que considera que la timidez y sentido del ridículo le impide realizar dichas imitaciones públicamente en un contexto (grupo-clase) en el que aparentemente no se siente seguro y verdaderamente integrado, aún cuando, en todos los casos, el periodo de interacción no es inferior a un año.

El 67% de los profesores y el 88% de los padres, es decir, la mayoría, afirman que tanto sus alumnos e hijos sobredotados respectivamente son capaces de mantener opiniones inesperadas y pueden defender sus puntos de vista por muy poco convencionales que estos sean. El porcentaje de profesores anteriormente citado, aclaran que a pesar de que sí que son capaces, son muy pocas ocasiones en las que expresan abiertamente estos puntos de vista. Los padres, afirman que dentro del contexto familiar, sus hijos sí expresan abierta-mente sus puntos de vista, expresan opiniones inesperadas y además son muy difíciles de convencer.

Análisis global del Segundo Factor de la entrevista dirigida a los profesores

- **FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

A partir de este segundo factor de la entrevista dirigida a los profesores que inciden directamente en el proceso educativo de los sujetos sobredotados objeto de estudio, y del análisis de las respuestas dadas por este colectivo a los ítems que lo constituyen, se pone de manifiesto la formación que los docentes implicados en esta investigación poseen acerca de la sobredotación intelectual.

Este análisis revela que de los profesores entrevistados, el 84% expresan tener un conocimiento muy superficial acerca de la sobredotación intelectual, adquirido básicamente a través de la lectura de artículos divulgativos que en contadas ocasiones reúnen las características necesarias para ser clasificados como científicos y programas de televisión, a este porcentaje se añade un 16% que confiesa abiertamente no tener ningún conocimiento sobre este tema, haciendo especial hincapié en que tampoco tienen tiempo para adquirirlo.

Estos porcentajes manifiestan una situación real que no es más que el exponente de una cuestionable calidad de la enseñanza, ya no en los niveles propiamente referidos a las etapas educativas consideradas como estudios básicos, sino en lo referido a la formación inicial y permanente del profesorado. Son los propios docentes los que afirman, en un 78%, no haber recibido ninguna formación sobre la sobredotación intelectual en su formación inicial y en aquellos en los que se ha dado (22%) se caracteriza por ser más bien un simple apunte que un tema a tratar con detenimiento como otra de las Necesidades Educativas Especiales presentes en la realidad escolar.

Pero llama más aún la atención el hecho confirmado por el propio colectivo entrevistado de que en un 82% de los casos no realiza ningún tipo de actividad formativa autónoma o de formación permanente que subsane este vacío de conocimientos con respecto a esta necesidad educativa y que pueda enriquecer y mejorar la atención que reciben en la actualidad los sujetos sobredotados objeto de estudio.

Ante esta panorámica general, el 57% del profesorado reconoce que efectivamente carecen de formación específica para satisfacer las necesidades

educativas que puedan presentar sus alumnos sobredotados y por tanto expresan que sería necesario solventar esta situación para poder responder adecuadamente a los alumnos con estas características dentro del aula. Sin embargo, existe un 43% de docentes que reconocen no tener formación específica al respecto pero consideran que su formación académica general es suficiente como para poder afrontar una situación en la que, siempre según ellos, no es necesario llevar a cabo medidas de atención específicas.

Estos datos coinciden, a pequeña escala, con las conclusiones extraídas del Informe Nacional sobre la Educación de los superdotados llevado a cabo por Sanz (2017) en las que se llega a afirmar que la Ley de atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales no se cumple fundamentalmente por dos razones: 1. El profesorado no está formado para identificar a los alumnos de altas capacidades intelectuales. 2. Falta de preocupación política por este colectivo de alumnos, porque se les considera minoritarios cuando representan entre el 2 y el 10% de la población y por falta de presión social.

En este mismo informe Sanz (2017) concluye que los alumnos superdotados y de altas capacidades no están recibiendo en nuestro país la educación que necesitan, en primer lugar porque los sistemas de identificación fallan estrepitosamente, bien por utilizar criterios que dejan fuera de la educación específica a la mayor parte de estos niños (alta capacidad intelectual, alta creatividad, alto rendimiento), bien porque los profesionales responsables de su detección (profesores, orientadores...) no tienen la formación mínima necesaria para identificar a estos niños dentro del colectivo del aula, bien porque no se tienen en cuenta las evaluaciones realizadas por profesionales sanitarios privados. Aspecto que queda claramente patente en nuestra investigación.

Cuando en la entrevista se les propone la realización de supuestos grupos de trabajo cuya temática sea la sobredotación intelectual, el 68% del total están dispuestos a participar en tales grupos, mientras que el 28% restante, conformado por un 25% que no manifiestan ningún interés por participar en este tipo de actividades y el 3% que sí tienen interés, pero no tiempo, y por tanto tampoco participarían en los mismos, confirma la apatía del profesorado ante estas cuestiones. La situación es aún más grave cuando caemos en la cuenta de que este 28% de profesores están implicados y forman parte del proceso educativo del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en Huelva

Capital y provincia participantes esta investigación. Estos datos coinciden con los datos que nos proporcionó el responsable del EOE en la entrevista llevada a cabo cuando afirmaba que las diferentes propuestas de formación dirigidas al profesorado por parte del Equipo de Orientación Externa dirigida al profesorado con respecto a las Altas Capacidades Intelectuales habían fracasado rotundamente.

A pesar de estos porcentajes, en el 100% de los casos opinan que es necesario que se lleven a cabo investigaciones en este campo que deriven en iniciativas para una mejor formación del profesorado. Añaden que estas investigaciones no deben ser puramente teóricas sino que de ellas se deriven líneas de formación e intervención dirigidas al docente y en las que se incluya al propio sujeto sobredotado.

Entre aquellos que demandan formación al respecto, solicitan que esté centrada en temas relativos a los aspectos psicológicos que caracterizan a estos sujetos; aspectos educativos y metodológicos; aspectos conductuales y sociales; aspectos vinculados a la detección e intervención y en último lugar que se dé una perspectiva general que de alguna u otra forma englobe los temas anteriormente explicitados.

Con respecto a los sentimientos que provoca el hecho de que el alumno sobredotado realice preguntas cuya temática y complejidad denote una capacidad intelectual o interés por la materia superior a lo esperado; ante este planteamiento, el 47% del profesorado entrevistado expresa sentirse bien cuando sus alumnos, en general, y este en particular, realiza este tipo de preguntas, aún cuando no conocen la respuesta inmediata. Cuando sucede la situación descrita, es decir, que el alumno sobredotado, o cualquier otro, plantea una pregunta de la que se desconoce la respuesta, el mismo porcentaje citado (47%), declara abiertamente al alumno o alumnos en cuestión que en ese momento no saben la respuesta, invitándoles a investigar conjuntamente, sin ningún tipo de temor ante lo que éstos puedan pensar.

El 8% de los profesores restantes confiesan sentirse francamente mal ante este tipo de situaciones, procurando en todo momento no hacer notar la ignorancia de la respuesta; junto a este porcentaje, encontramos un 18% que no sabe cómo definir exactamente lo que sienten, expresándolo en los siguientes términos: *“mezcla de alegría, sorpresa, agobio, miedo... ante el desconocimiento de una respuesta a la pregunta planteada”*.

El 27% del profesorado entrevistado, declara que nunca han tenido lugar este tipo de situaciones dentro del aula, aunque no les importaría que así sucediera, creen que se sentirían realmente felices por el hecho de que un alumno muestre un interés especial respecto a una o varias materias.

La inmensa mayoría (96%) de los docentes partícipes, consideran que el profesor de un alumno sobredotado no tiene por qué ser también sobredotado, es decir, no tienen por qué tener un conocimiento exhaustivo y amplio sobre todas las materias en las que el alumno muestra interés, pero sí consideran necesario e imprescindible que el profesor conozca las estrategias de intervención y metodológicas necesarias para poder satisfacer adecuadamente las Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual que presentan los alumnos sobredotados en el aula.

El 4% restante, considera que es necesario que para satisfacer las necesidades educativas de los sujetos sobredotados presentes en el aula, el docente también debe poseer estas características, es decir, que sea también sobredotado.

Implícita a esta concepción se encuentra la perspectiva de que el alumno sobredotado conoce y domina todas las materias curriculares con un nivel de profundización bastante importante, por ello, es necesario que el profesor haya adquirido previamente este conocimiento general y en un grado de profundización similar o superior al del alumno sobredotado, que lo cualifique para responder adecuadamente a las dudas planteadas por estos sujetos.

Análisis global del Tercer Factor de la entrevista dirigida a los profesores

- **RELACIÓN ENTRE PROFESORADO – PADRES Y OTROS PROFESIONALES**

Los/as profesores/as de los sujetos sobredotados que conforman la población objeto de estudio, exponen en el 100% de los casos que es determinante la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, en general, y más aún cuando presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial.

Cuando a este colectivo se les pide que valore la relación existente entre ellos y los padres de los sujetos sobredotados, el 35% de profesores responden que es inexistente esta relación, junto a este porcentaje cabe citar un 2% que la considera inadecuada; es decir, que en la mayoría de los casos no existe ningún tipo de relación entre padres y profesores con respecto al proceso educativo del alumno sobredotado, definiéndose en determinados casos, en lo que sí existe, como inadecuada.

Valoran esta relación como adecuada el 24%, como buena el 33% de los docentes entrevistados y como muy buena el 16%.

En definitiva, puede concluirse en función al análisis realizado, que la relación entre padres y profesores no es todo lo fluida y frecuente que cabría esperar cuando un sujeto presenta Necesidades Educativas Especiales, centrándonos en este momento en las que están asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, que exigen una actuación coordinada entre los dos pilares básicos en los que se sustenta la adecuada atención educativa de estos sujetos, junto a la orientación de otros profesionales, profesores y padres.

La valoración emitida por los propios docentes con respecto a la relación entre éstos y otros profesionales asentados básicamente en el campo de la orientación a través de los Equipos de Orientación Educativa, responde a una valoración en el 51% de los casos inexistente, junto a un 3% que la consideran inadecuada. En función a estos porcentajes de respuesta, el balance es fundamentalmente negativo tanto por el hecho de que no exista ningún tipo de relación posterior al proceso de intervención, lo que implica un seguimiento del caso superficial en el que no se incluyen a los profesores, como por el hecho de que un mínimo porcentaje la considere inadecuada, lo que significa contraposición de puntos de vista con respecto a los casos concretos a tratar, aspecto que indudablemente se refleja en el propio sujeto.

En el restante 46%, las valoraciones son positivas y se distribuyen en los siguientes porcentajes: muy buena la considera un 12%; otro 12% la valora como buena; y adecuada (ni buena ni mala) un 19%.

En cuanto al ambiente escolar y familiar en el que se desenvuelve el sujeto sobredotado, los docentes, consideran en la mayoría de los casos que ambos ambientes pueden definirse como flexibles, aunque con claros matices de la disciplina que es

necesaria para llevar a cabo un proceso educativo en cualquiera que sea el ámbito en el que se desarrolle.

La entrevista como instrumento aplicado a los padres del alumnado con altas capacidades intelectuales

La tabla de los resultados que surgen a partir de la recogida de datos y análisis de los mismos puede ser consultada en el CD de recogida de datos adjunto a este documento.

- *Aspectos demográficos de los padres de los sujetos objeto de estudio*

⇒ TOTAL DE LA POBLACIÓN DE PADRES ENTREVISTADOS.

Esta población está compuesta por un total de 17 padres de los sujetos que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual que componen la población objeto de estudio.

⇒ EDADES DE LOS PADRES Y MADRES DE LOS SUJETOS OBJETO DE ESTUDIO.

Las edades de los padres entrevistados oscilan entre 38 y 48 años a excepción de un solo caso que tiene 56 años. Las edades de las madres oscilan entre 37 y 45 años a excepción de un solo caso que tiene 54 años.

Por lo tanto, en función a sus edades, pueden considerarse como parejas de edades afines, siendo en el 94% de los casos los hombres mayores que las mujeres, de los cuales en un 82% de los casos éstos superan a las mujeres en edad entre 1 y 4 años, el 12% restante de los hombres, son mayores que las mujeres en un número superior de 4 años, más concretamente entre 8 y 9 años más. Del total de la población; excluyéndose al 94% de los hombres anteriormente comentado, en el 6% restante de los casos, la mujer es mayor que el hombre en tan solo 1 año.

La afinidad de edades entre los progenitores de los respectivos sujetos podría conllevar el compartir puntos de vistas y concepciones educativas hacia sus hijos,

aspecto este que puede favorecer enormemente el desarrollo de los mismos, no sólo de aquel o aquellos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, sino también del resto de hijos. Este hecho aparentemente superficial, puede llegar a evitar conflictos a la hora de comprender y tomar decisiones de carácter familiar y educativo que incidan directamente en el desarrollo integral de los sujetos objeto de estudio de esta investigación.

⇒ NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES DE LOS SUJETOS OBJETO DE ESTUDIO

Tabla nº 16: Nivel educativo alcanzado por los padres y madres de los sujetos sobredotados objeto de estudio

	NIVELES EDUC. DE LOS PADRES	NIVELES EDUC. DE LAS MADRES	PORCENTAJES ACUMULADOS
GRADUADO ESCOLAR –EQUIVALENTE–	24%	41%	65%
FORMACIÓN PROFE. (1º grado – Aux. Administrativo)	0%	18%	18%
ESTUDIO GRADO MEDIO (Diplomatura en Magisterio)	24%	12%	36%
ESTUDIOS GRADO SUPERIOR. (Licenciatura en Psicopedagogía; Psicología; Pedagogía; Física y Química; Filología; Informática...)	52%	29%	81%
	100%	100%	

En función a los datos presentados en la anterior tabla, el nivel educativo en el que el porcentaje de los casos acumulados (padres y madres) es superior es el correspondiente a los Estudios de grado Superior (Licenciatura) respondiendo a un

porcentaje igual al 81%, en segundo lugar con un 65% se encuentran aquellos padres y madres que poseen un nivel educativo correspondiente al Graduado Escolar o equivalente (Certificado de estudios Primarios), seguidamente hallamos un 36% de los casos cuyo nivel educativo y académico se corresponde con estudio de Grado Medio (Diplomatura), siendo su porcentaje igual al 36%. Finalmente, un 18% de los casos de padres y madres que han cursado el Primer Grado de Formación Profesional.

Otra de las conclusiones que podrían extraerse con respecto al nivel de estudios de los progenitores de los sujetos objeto de esta investigación, es que el nivel de estudios de los padres es superior al de las madres, puesto que el porcentaje correspondiente a los estudios de Graduado Escolar es inferior en los padres (24%) que en las madres (41%), esto sigue confirmándose en el nivel educativo correspondiente a Formación Profesional (1º Grado), siendo en los padres igual a un 0% mientras que en las madres este porcentaje es igual al 18%.

Consecuentemente, en el caso de los padres, el mayor porcentaje se halla en los niveles educativos correspondientes a estudios de Grado Medio (Diplomatura) y Grado Superior (Licenciatura). Con respecto al nivel educativo de Grado Medio, un 24% corresponde a los padres frente a un 12% en el caso de las madres, los estudios de Grado Superior (Licenciatura) presentan la siguiente distribución, en los padres, el porcentaje es igual a un 52%, siendo de un 29% en las madres.

Si se realiza un análisis no del nivel educativo de cada uno de los cónyuges, sino del nivel educativo que esta formación individual aporta a la unidad familiar, puede establecerse que:

- | | |
|---|-----|
| ♦ Ambos cónyuges obtuvieron el Graduado Escolar: | 18% |
| ♦ Ambos cónyuges cursaron Formación Profesional: | 0% |
| ♦ Ambos cónyuges obtuvieron una Diplomatura: | 12% |
| ♦ Ambos cónyuges obtuvieron una Licenciatura: | 29% |
| ♦ Un cónyuge obtuvo el Graduado Escolar y el otro Formación Profesional (1º Grado): | 6% |
| ♦ Un cónyuge obtuvo una Diplomatura y el otro Graduado Escolar: | 6% |
| ♦ Un cónyuge obtuvo una Diplomatura y el otro Formación Profesional: | 6% |
| ♦ Un cónyuge obtuvo una Licenciatura y el otro Graduado Escolar: | 17% |

- ♦ Un cónyuge obtuvo una Licenciatura y el otro Formación Profesional (1º Grado): 6%

Teniendo en cuenta estos porcentajes, puede concluirse que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual pertenecientes a este estudio se distribuyen en tres tipos de familias en función al nivel que éstas tienen, nivel al que indiscutiblemente va asociado su nivel cultural, en función a ello se presenta:

⇒ **Familias con un Nivel Educativo Bajo:**

Definido este grupo de familias como aquellas familias en las cuales ambos cónyuges tienen un nivel educativo y académico correspondiente al Graduado Escolar o equivalente y aquellas en las que uno de los cónyuges posee el Graduado Escolar y el otro cursó Formación Profesional de Primer Grado sin estudios complementarios. Dentro de esta definición se encontrarían el 18% de las parejas entrevistadas en las que ambos miembros han obtenido el título de Graduado Escolar y el 6% en la que uno de los cónyuges obtienen el Graduado Escolar y el otro Formación Profesional de Primer Grado sin estudios complementarios. Consecuentemente el porcentaje total de familias que se ubican en este primer tipo de familias sería de un 24%.

⇒ **Familias con un Nivel Educativo Medio:**

Definido este grupo de familias como aquellas familias en las cuales un cónyuge obtiene el Graduado Escolar o Formación Profesional de Primer Grado sin estudios complementarios y el otro miembro de la pareja ha cursado una Diplomatura o Licenciatura.

Dentro de esta definición se encontrarían el 6% en la que un miembro es Diplomado y el otro, el Graduado Escolar. Un 17%, en la que un cónyuge tiene una Licenciatura y el otro el Graduado Escolar y finalmente, el 6% de las parejas en la que un miembro es Licenciado y el otro realizó Formación Profesional de Primer Grado sin

estudios complementarios. El porcentaje total de las familias que responden a estas características es de un 35%.

⇒ **Familias con un Nivel Educativo Superior:**

Definido este grupo de familias como aquellas familias en las cuales ambos cónyuges obtienen títulos Universitarios de Grado Medio (Diplomaturas) o de Grado Superior (Licenciaturas).

Dentro de esta definición de familia, se ubica el 12% de las parejas entrevistadas, siendo ambos componentes Diplomados y el 29% en las que ambos miembros de la pareja poseen una Licenciatura. El porcentaje total de familias que responden a estas características es del 41%.

En definitiva y teniendo presente los resultados obtenidos se concluye que el 41% de las familias en las que se ubica la población de sujetos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual poseen un nivel educativo alto a lo que, presumiblemente, se vincula unas condiciones económicas también altas. La conjunción de ambos factores facilita un desarrollo integral del sujeto, en las que prácticamente todas sus demandas puedan ser satisfechas.

Un 35% del total de las familias estudiadas, poseen un nivel educativo definido como medio, circunstancias que en algunos casos concretos implica un nivel socioeconómico también medio-alto y en otros casos este nivel podría considerarse simplemente medio, aspecto que permite el desarrollo integral del sujeto aunque en la mayoría de los casos con ciertas restricciones (adquisición de material informático, didáctico específico variando éstos en función al centro de interés que tenga el sujeto sobredotado en cuestión, etc.) puesto que normalmente el número de la unidad familiar supera los 3 miembros.

El 24% del total, poseen un nivel educativo que se considera como bajo, lo que presupondría un nivel socioeconómico y cultural también bajo, pudiendo dificultar esta condición las posibilidades de proporcionar una abundancia y diversidad de recursos necesarios (aunque no imprescindibles) para las necesidades que demandan los sujetos con sobredotación intelectual objeto de esta investigación, dentro del ámbito familiar.

⇒ INTERÉS EXPRESADO POR LOS PADRES DE LOS SUJETOS PERTENECIENTES A ESTA INVESTIGACIÓN POR PERTENECER O NO A UNA ASOCIACIÓN DE PADRES CON HIJOS INTELECTUALMENTE SOBREDOTADOS.

Con respecto a esta temática, el 70% de los padres entrevistados son partidarios y se muestran a favor de la pertenencia a una asociación de padres con hijos intelectualmente sobredotados. En este alto porcentaje correspondiente al 70%, cabe destacar que está compuesto por:

- Un aproximadamente 30% que expresa un sentimiento contradictorio en cuanto a la implicación directa en este tipo de asociaciones; es decir, expresan su interés y reconocen su conveniencia pero no quieren implicarse directamente por razones que responden a la falta de tiempo, no querer hacer patente ante los demás la sobredotación de sus hijos/as, por considerar que el momento de angustia y desorientación ya ha pasado y que en la actualidad sus hijos ni ellos necesitan más ayuda, etc.
- Y por un aproximadamente 40% que si creen firmemente y consideran absolutamente necesario la organización y creación de esta asociación a través de la cual se luche por los derechos de sus hijos. Están dispuestos a implicarse directamente.

Un 18% del total, rechazan rotundamente la pertenencia a este tipo de asociaciones, en algunos casos por considerarlas elitistas y en otros, aludiendo a otro tipo de razones que no explicitan en la entrevista. Existe un 12% restante del total que opta elegir la opción de respuesta N/C.

Análisis de los ítems constitutivos de la entrevista dirigida a los padres de los sujetos objeto de estudio.

FACTOR I: Desarrollo del niño en la familia

Lo constituyen los 10 primeros ítems de los 48 totales. A través de ellos se pretende conocer aspectos vinculados al contexto familiar que permita esbozar la interacción del sujeto sobredotado con dicho contexto y con los miembros que lo componen.

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMES QUE CONSTITUYEN ESTE PRIMER FACTOR

ÍTEM 1:

- *¿Cuántos hijos tienen?*

ANÁLISIS:

En la mayoría de los casos (59%) el número de hijos que componen la unidad familiar es de dos hijos, seguido de un 23% de las parejas que tienen tres hijos y el 18% que tienen un solo hijo.

ÍTEM 2:

- *¿Qué lugar ocupa su hijo con relación al nacimiento?*

ANÁLISIS:

Llama poderosamente la atención que en un 47%, y por tanto en la mayoría de los casos, el niño sobredotado ocupa el primer lugar de nacimiento, es decir, es el primogénito de entre sus hermanos.

En un 29% ocupa el segundo lugar, siendo en un 18% las familias que tienen un único hijo y un 6% en tercer lugar.

ÍTEM 3:

- *¿Cómo definiría la relación de su hijo con sus hermanos?*

ANÁLISIS:

Los padres perciben la relación de sus hijos sobredotados con sus hermanos en un 65% de los casos, como una relación que definen como buena, mientras que el 12% la definen como muy buena y sólo el 5% la perciben como conflictiva.

En ninguno de los casos la relación entre los sujetos objeto de estudio y sus respectivos hermanos, es percibida como muy buena. Es necesario puntualizar que existe un 18% de sujetos que son hijos únicos y por tanto no puede evaluarse dicha relación.

ÍTEM 4:

- *¿Y la de sus hermanos con él?, ¿puede percibir algún tipo de relación especial, ya sea ésta positiva o negativa?*

ANÁLISIS:

En los mismo porcentajes que los anteriores se define la relación de los hermanos con los respectivos sujetos sobredotados objeto de estudio, es decir, que podría concluirse que existe reciprocidad en el establecimiento de dichas relaciones entre hermanos, no percibiéndose por parte de los padres ningún aspecto a destacar en las mismas.

ÍTEM 5:

- *¿Y con el resto de la familia (primos, abuelos, tíos, etc...)?*

ANÁLISIS:

En la mayoría de los casos de los padres entrevistados cifrado en un 65%, perciben la relación de sus hijos sobredotados con el resto de la familia, como una relación buena. El 35% restante considera dicha relación como muy buena.

ÍTEM 6:

- *En cuanto a la relación de su hijo con ustedes, sus padres, ¿cómo la definiría?*

ANÁLISIS:

Los padres definen la relación entre ellos y sus hijos sobredotados como buena en un 65% de los casos, mientras que el 35% la definen como muy buena.

ÍTEM 7:

- *¿Con cuál de los dos mantiene una relación más próxima, afectiva y cordial?, es decir, ¿con cuál de los dos se comunica más y más a menudo?*

ANÁLISIS:

El porcentaje correspondiente al 23% que señala a los padres como receptores de relaciones filiales más estrechas y continuas, se basan en el sexo de los sujetos, es decir, son principalmente sujetos de sexo masculino y por tanto los padres suponen que es lógico un mayor contacto con el progenitor del mismo sexo. El 12% restante que señala una relación igualitaria entre sujetos y ambos progenitores, estos últimos consideran que es una relación igualitaria que tiende a un extremo u otro en función al tema a tratar.

ÍTEM 8:

- *Si hablamos de la relación entre padres e hijos, ¿a cuáles de sus hijos le dedica más tiempo o le preocupa especialmente?, ¿Por qué?*

ANÁLISIS:

En cuanto a cuál o cuáles de sus hijos le dedica más tiempo o le preocupa especialmente, en un 35% de los casos, afirman que le preocupa y prestan atención a todos sus hijos por igual. Al niño/a con Altas Capacidades Intelectuales especialmente un 36% dentro de los que hay que incluir al 18% que son hijos únicos. El 29% restante, afirma que presta más atención a otro hijo que no es el sobredotado, o por ser más pequeño que éste o por considerar que éste tiene suficiente autonomía y no necesita tanta ayuda.

ÍTEM 9:

- *De los logros que consiguen sus hijos, ¿valora especialmente los que consigue su hijo con altas capacidades?*

ANÁLISIS:

Un 59% de los padres entrevistados responden que valoran por igual, o al menos así lo intentan, los logros de todos sus hijos, frente a un 41% que valora especialmente el del sujeto sobredotado entre los que se entran el 18% que tienen un solo hijo.

ÍTEM 10:

- *¿Cómo percibe el carácter de su hijo?, ¿considera que es un niño difícil, dominante, y competitivo o por el contrario es cordial, afable, amable y cooperador?*

ANÁLISIS:

Podría definirse como rasgos percibidos por los padres y que pueden definir la personalidad de sus hijos sobredotados, en función a la categorización de las respuesta emitidas como: 1º Cooperador; 2º Amable y cordial; 3º Afable pero a la vez competitivo; en 4º lugar, la percepción de tener un carácter dominante y para terminar con una 5º posición para aquellos padres que consideran que sus hijos son básicamente difíciles.

En definitiva, al menos un 70% son los casos de padres que perciben y definen el carácter de sus hijos sobredotados como cooperador, amable, cordial, afable y competitivo; siendo el 20% restante de los padres los que consideran el carácter de sus hijos sobredotados con los rasgos anteriormente citados a los que añaden la dominancia, como rasgos bastante significativo. Sólo el 10% aproximadamente de los casos definen el carácter de sus hijos sobredotados como únicamente difícil y dominante incluyéndose comportamientos vinculados a lo amable y cooperador en función a las circunstancias y no como rasgos estables de su personalidad.

FACTOR II: Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño/a y su vida escolar

Este segundo factor de la entrevista dirigida a los padres, está formado por un total de 25 ítems (ítem 11 al 35).

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE SEGUNDO FACTOR

ÍTEM 11:

- *¿Desde qué ámbito se tomó la iniciativa de realizar un examen referido a las cualidades intelectuales de su hijo, desde el ámbito familiar (padres), desde el escolar (profesores) o a partir de la recomendación de otros profesionales (médicos, pediatra, etc.?*

ANÁLISIS:

El 47% de los padres de los sujetos sobredotados, afirman que la iniciativa para realizar el examen psicopedagógico a su hijo/a, partió del ámbito escolar, es decir, que fueron los profesores los que detectaron o hicieron patentes la necesidad de dicho examen. Un 23% de los padres declaran que esta decisión se tomó y partió desde ambos ámbitos, familiar y escolar. Sólo un 12% de los casos fueron los padres quienes tomaron en solitario dicha iniciativa.

En los casos en los que los sujetos sobredotados pertenecientes al estudio y que actualmente se encuentran en Educación Secundaria Obligatoria, esta iniciativa fue tomada en un 12% de los casos por el orientador/a del Centro, lo que implicaría que previamente y a lo largo de toda la Educación Primaria no han sido detectados y si lo han sido no existe constancia escrita de ello. Sólo en el 6% de estos casos localizados en Educación Secundaria Obligatoria, los padres fueron alertados por otros profesionales ajenos al ámbito familiar y escolar, básicamente por pediatras y médicos.

ÍTEM 12:

- *Teniendo en cuenta su edad, ¿le sorprende por la cantidad de hechos que conoce?*

ANÁLISIS:

Un 82% de los padres entrevistados afirman y se muestran sorprendidos por la cantidad de hechos que conocen sus hijos frente a un 18% de padres que no se muestran sorprendidos.

Estos últimos justifican su respuesta argumentando que realmente no saben si lo que saben sus hijos es algo verdaderamente sorprendente o no ya que no tienen con quién compararlos en aquellos casos en los que son hijos únicos o sus hermanos son menores que él. También argumentan que están acostumbrados a escucharles y que por tanto no les sorprende lo que dicen sobre determinadas temáticas.

ÍTEM 13:

- *¿Llama la atención de sus hermanos, amigos y otros familiares, por las decisiones que toma y orientaciones que sigue?*

ANÁLISIS:

En cuanto a si los sujetos sobredotados llaman la atención de sus hermanos, amigos y otros familiares, por las decisiones que toman y orientaciones que siguen, un 82% de los padres de estos sujetos dan una respuesta afirmativa, es decir, si sorprenden a aquellos que le rodean fundamentalmente por la madurez de sus actuaciones; frente a un 18% de padres que responden negativamente y argumentan que son simplemente niños y actúan como tales.

ÍTEM 14:

- *¿Escribe o expresa historietas, soluciones o ideas fruto de una gran imaginación?*

ANÁLISIS:

La mayoría de los padres entrevistados, cifrada en un 71% argumentan que sus hijos sobredotados si escriben historietas, soluciones o ideas fruto de una gran imaginación. Frente a este alto porcentaje se sitúa un 29% que afirma que sus hijos no escriben o expresan soluciones fruto de una gran imaginación, sino que lo hacen en términos que ellos consideran como normales.

ÍTEM 15:

- *¿Obtiene altas calificaciones y realiza tareas difíciles para su edad?*

ANÁLISIS:

Los padres mantienen una postura unánime (100%) al responder positivamente a este planteamiento referido a la obtención por parte de sus hijos sobredotados de alta calificaciones y realización de tareas difíciles para su edad. Cuando se refieren a la realización de tareas difíciles para su edad, se centran en las temáticas que captan el interés de sus hijos y que les llevan a indagar por su cuenta, en algunos casos a unos niveles muy superiores.

No se refieren a las actividades que realizan en la escuela, ya que consideran que estas tareas no difieren ni cuantitativa ni cualitativamente de las del resto de compañeros de sus hijos.

ÍTEM 16:

- *¿Disfruta leyendo y hablando de muchos temas diferentes en relación con su ambiente?*

ANÁLISIS:

El 94% de los padres afirman que sus hijos sobredotados disfrutaban leyendo y hablando de muchos temas diferentes en relación con su ambiente, aunque hay que puntualizar que existen casos concretos en los que aunque disfrutaban con la realización de ambas actividades, se decantan más por el disfrute de una conversación que puramente leyendo.

En contraposición a este 94% se sitúa el 6% restante de los padres que establecen que no es así, y que en el caso de sus hijos, disfrutaban más con otros aspectos como los animales, la naturaleza, los amigos y compañeros...

ÍTEM 17:

- *¿Pregunta con profundidad, plantea a menudo difíciles “porqués” que no tienen fácil solución o respuesta?*

ANÁLISIS:

Ante este planteamiento, el 71% de los padres entrevistados, afirman que sus hijos sí han preguntado o han preguntado una o varias veces sobre aspectos de difícil respuesta sobre temas diversos, cuya temática versa sobre la vida, la muerte, religión, astronomía, etc. Frente a este elevado porcentaje se halla un 23% que establece que sus hijos sobredotados nunca le han realizado preguntas que, si bien son un tanto inusual para su edad, no hayan podido responder y cuya trascendencia fuera excesiva.

El 6% restante de los padres confirman que sus hijos no les han planteado nunca este tipo de cuestiones.

ÍTEM 18:

- *¿Es capaz de aceptar responsabilidades personales, sociales o de situaciones superiores a las que corresponderían a su edad?*

ANÁLISIS:

Ante la cuestión correspondiente a la aceptación de responsabilidades superiores a las que le corresponderían por sus edades por parte de los sujetos objeto de estudio, un 76% de los padres confirman el hecho de que sus hijos sobredotados si son capaces de aceptar responsabilidades personales y sociales superiores a las que les correspondería a su edad.

El 23% restante de los casos, son los de aquellos padres que establecen que sus hijos con estas características no serían capaces de aceptar tales responsabilidades, ya que casi no cumplen con las suyas (estudiar en casa, realizar las tareas domésticas...)

ÍTEM 19:

- *¿Muestra una gran curiosidad, y es capaz de tener una gran variedad de intereses o hobbies superior a lo que correspondería a su edad?*

ANÁLISIS:

En lo que hace referencia a la manifestación de curiosidad y variedad de hobbies e intereses por parte de los sujetos objeto de estudio, los padres afirman en un 71% que sus hijos si manifiestan una gran curiosidad por temas nuevos y diferentes, siendo sólo en un 23% de los casos los que manifiestan que sus hijos no poseen curiosidad en relación a ningún tema específico. Finalmente existe un 6% de padres que creen que la curiosidad, intereses y hobbies de sus hijos pueden ser considerados como normales para la edad que éstos tienen.

ÍTEM 20:

- *Toma iniciativas y es constante sin necesidad de ser supervisado en grado superior al que corresponde a su edad?*

ANÁLISIS:

Un rotundo 94% de los padres afirman que sus hijos sobredotados son capaces de tomar la iniciativa en el planteamiento de cualquier tipo de actividad y además que son constantes en su realización sin necesidad de ser supervisados. Sólo el 6% de los padres entrevistados creen que en sus casos particulares sus hijos no son tan constantes a la hora de realizar las actividades, fundamentalmente escolares y mucho menos tomar por sí sólo la iniciativa de llevarlas a cabo sin ningún tipo de supervisión.

ÍTEM 21:

- *¿Muestra un sentido del humor especial o espontáneo en su ambiente?*

ANÁLISIS:

Según el 82% de los padres, sus hijos sobredotados son chicos con un sentido del humor especial o espontáneo, caracterizado en la mayoría de los casos por ser un humor inteligente y sano, pero también puede llegar a ser sarcástico y agudo e incluso punzante.

ÍTEM 22:

- *¿Es capaz de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas?*

ANÁLISIS:

Los padres afirman en un 76% de los casos que sus hijos sobredotados si son capaces de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas. Existe un 6% que opina que no, que sus hijos son lo bastante tímidos como para ello. Pero frente a ambos resultados se presenta un 18% que elige la opción de respuesta no sabe y por tanto no contesta, argumentando

que en casa no parecen ser excesivamente dominantes, pero que fuera de este ámbito y dentro del escolar o con sus amigos no sabe cómo puede actuar su hijo.

ÍTEM 23:

- *¿Es capaz de imitar de forma realista o cómica personajes o papeles tomados de la literatura o de los medios de comunicación?*

ANÁLISIS:

El 76% de los padres entrevistados afirman que sus hijos sobredotados si son capaces, y de hecho lo hacen, de imitar a personajes tomados fundamentalmente de los medios de comunicación, aunque también, en algunos casos, están tomados de la literatura, dado el gusto por el teatro.

Frente a este porcentaje, se manifiesta un 6% que expresan que sus hijos no serían capaces puesto que son chicos/as tremendamente tímidos. El 18% restante elige la opción no sabe y por tanto no contesta, puesto que nunca se ha dado una circunstancia en la que hayan podido observar tales conductas.

ÍTEM 24:

- *¿Es capaz de expresar grandes ideas o ideas originales de forma espontánea y superior a su edad?*

ANÁLISIS:

Ante esta cuestión, el mayor porcentaje correspondiente a un 76% de las respuestas dadas por los padres entrevistados, responde que sus hijos sobredotados son chicos/as creativos y originales en lo que se refieren a la expresión de ideas y planteamiento de soluciones a problemas, además los padres que responden afirmativamente explican que esta originalidad y creatividad ha sido manifestada por sus hijos muy prematuramente.

Porcentajes iguales al 12% son los que reflejan las respuestas negativas y N/C de los padres antes esta cuestión. En aquellos casos que responden negativamente (12%), los padres especifican o consideran que las soluciones de sus hijos ante cualquier problema, así como la creatividad, son desde su punto de vista muy normales.

ÍTEM 25:

- *¿Demuestra y comprende, relaciones y teorías superiores a su edad?*

ANÁLISIS:

El 94% de los padres afirman que sus hijos sobredotados comprenden teorías y relaciones superiores a su edad y además lo demuestran, en la realización de tareas y conversaciones relacionadas con una temática en particular.

En el 6% de los casos, los padres contestan negativamente, siempre aludiendo a lo que ellos consideran como normal, es decir, que sus hijos comprenden las teorías y relaciones que les corresponde comprender en función a su edad y no superiores.

ÍTEM 26:

- *¿Disfruta realizando de una forma prolongada una actividad física, o bien juegos que exigen movimientos coordinados y expresión corporal?*

ANÁLISIS:

En cuanto a la realización de actividades físicas y expresión corporal que exige movimientos prolongados, un 76% de los padres afirman que sus hijos disfrutaban enormemente con este tipo de actividades corporales, siendo un 24% los que aclaran que sus hijos no son chicos/as que expresen un especial interés por la realización de actividades físicas por expresar ellos mismos que son más lentos que el resto de compañeros.

ÍTEM 27:

- *¿Es capaz de aportar profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en actividades y trabajos artísticos en grado superior al correspondiente a su edad?*

ANÁLISIS:

Un 59% de los padres consideran que sus hijos sobredotados aportan profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en actividades y trabajo artísticos en un grado superior a los que le corresponde por su edad, aunque es necesario puntualizar que no aportan por igual y de la misma forma, ni al mismo tiempo todas las características que se enuncian en el ítem.

Un 35% opina que no, puesto que la mayoría de estos casos consideran que las destrezas motrices finas que son necesarias en la realización de este tipo de actividades, aún no están muy bien desarrolladas en sus hijos, o bien porque éstos no muestran interés por estas actividades artísticas que les suponen tanto trabajo realizar. Sólo el 6% considera que lo que su hijo puede aportar en cuanto a profundidad, equilibrio, proporción y originalidad está al nivel de cualquier chico/a de su misma edad.

ÍTEM 28:

- *¿Es capaz de escribir con claridad, agudeza, realismo e imaginación?*

ANÁLISIS:

Un 82% de los padres entrevistados piensan que sus hijos sobredotados escriben con bastante claridad, agudeza, realismo e imaginación y que de hecho a mucho de ellos les gusta crear poemas, obras de teatros, cuentos, diccionarios en el ordenador, etc. realizándolos desde edades muy tempranas.

Un 18% de los padres piensan que sus hijos no presentan estas características, basándose fundamentalmente en la dificultad que manifiestan sus hijos para escribir con una caligrafía legible; a partir de aquí desestiman la posibilidad actual de que sean capaces de escribir con agudeza, realismo o imaginación.

ÍTEM 29:

- *¿Puede disfrutar y participar en diferentes actividades musicales (canto o instrumentos), danza y rítmica en un nivel superior a su edad?*

ANÁLISIS:

La mayoría de los padres entrevistados, cifrada en un 65%, piensan que sus hijos pueden disfrutar y disfrutan realizando actividades relacionadas con la música, la danza o la gimnasia rítmica, siendo un 35% de los padres los que opinan que sus hijos no disfrutarían con estas actividades, y de hecho no las realizan.

ÍTEM 30:

- *¿Puede mantener opiniones inesperadas, puede defender puntos de vista y causas no convencionales?*

ANÁLISIS:

Un 88% de los padres responden rotundamente que sus hijos sí mantienen opiniones inesperadas y pueden defender sus puntos de vista, aunque sean poco convencionales. Todos ellos puntualizan que son chicos/as difíciles de convencer y es necesario hacerles ver claramente la respuesta correcta para poder rebatirles la razón. Un 12% consideran que sus hijos no mantienen esta posición en la que rotundamente exponen sus puntos de vista e ideales, aunque lo intentan y cuando se les rebate, rápidamente cambian de opinión manifestando inseguridad en el mantenimiento y defensa de sus convicciones.

ÍTEM 31:

- *¿Puede manipular hábilmente, montar y utilizar objetos mecánicos de dificultad superior a la que corresponde a su edad?*

ANÁLISIS:

La mayoría de los padres (59%) responden que sus hijos si son capaces de montar, utilizar y manipular hábilmente objetos mecánicos de cierta dificultad, tales como el P.C., relojes, etc., y en edades más tempranas construcción de juegos mecánicos, de piezas, etc.

Un 12% opina que sus hijos no son capaces de manipular hábilmente este tipo de artilugios, aludiendo a lo “patosos” que pueden llegar a ser. Cabe destacar el 29% restante, que son aquellos padres que N/C puesto que no han observado nunca si sus hijos son o no capaces de manipular este tipo de maquinaria, ni tampoco otras de menor complejidad.

ÍTEM 32:

- *¿Puede aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse?*

ANÁLISIS:

Los padres responden en un 94% de los casos afirmativamente a este ítem, por tanto, consideran que sus hijos sobredotados pueden aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse, puntualizando que es así especialmente cuando la tarea en cuestión le gusta y es uno de sus puntos de interés. El 6% restante, considera que sus hijos necesitan supervisión y demandan motivación externa para realizar las tareas, siendo estas más necesarias cuanto más se aleja la tarea de su centro de interés.

ÍTEM 33:

- *¿Demuestra fuerza física, energía, rapidez y coordinación en sus actuaciones?*

ANÁLISIS:

El 100% de los padres consideran a sus hijos vitalistas, con energía, coordinación, rapidez y en algunos casos más que en otros con fuerza física. En definitiva, son chicos sanos. Aunque algunos padres, basándose en la observación de su propio hijo/a, afirman que aunque éstos gozan de toda esa energía no les gusta especialmente la actividad física.

ÍTEM 34:

- *¿Puede visualizar relaciones mecánicas complejas y comprender la utilización de las máquinas con un nivel superior a su edad?*

ANÁLISIS:

Entre los padres, un 76% afirma que sus hijos sobredotados pueden visualizar relaciones mecánicas complejas y comprender la utilización de las máquinas en un nivel superior a su edad. El 24% de este colectivo transmite el desconocimiento acerca de esta cuestión, es decir, que no saben si sus hijos comprenden estas relaciones mecánicas a partir de la simple visualización de las mismas, ya que nunca se ha planteado una situación en la que pudieran observar este tipo de comportamiento.

ÍTEM 35:

- *¿Puede aplicar en su ambiente los conocimientos que posee de forma precisa y superior a su edad?*

ANÁLISIS:

El 100% de los padres entrevistados explican que sus hijos aplican de manera precisa y en un grado superior al que le corresponde por su edad los conocimientos que posee en su ambiente.

FACTOR III: Percepción parental de la atención e integración escolar de sus hijos/as con altas capacidades intelectuales

Este tercer factor de la entrevista dirigida a los padres, está formado por un total de 5 ítems (ítem 36 al 40).

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE TERCER FACTOR

ÍTEM 36:

- *Si nos referimos al ámbito educativo ¿qué valoración tiene para usted la forma de intervención y de atención a sus necesidades educativas especiales?*

ANÁLISIS:

Los padres valoran en un 41% de los casos que la forma de intervención y atención de las Necesidades Educativas Especiales que presentan sus hijos sobredotados es buena, ya que consideran que esta atención se llevó a cabo a través de la Flexibilización del proceso escolar. Es el 53% de los padres, los que creen que la intervención y atención hacia sus hijos con estas características es inexistente, considerando que la única intervención o medida adoptada fue la Flexibilización del período escolar, lo que expresan como claramente insuficiente.

Sólo el 6% considera que la medida de intervención (Flexibilización) y de atención que se están llevando a cabo con sus hijos sobredotados son adecuadas, ya que cree que sus hijos no necesitan ninguna atención específica puesto que éste no la demanda.

ÍTEM 37:

- *¿Ustedes como padres, se sienten integrados en las actividades educativas que el centro lleva a cabo con su hijo?*

ANÁLISIS:

El 65% de los padres opinan que se siente integrados en las actividades educativas que el centro lleva a cabo con su hijo, refiriéndose básicamente a aquellas actividades en las que están implicados directamente sus hijos y no en otras de otro tipo en las que éste no participe.

El 35% restante no se siente integrado en dichas actividades, justificando tal respuesta en función a la falta de tiempo del que disponen dado que sus trabajos no les permiten implicarse todo lo que ellos quisieran.

ÍTEM 38:

- *¿Cómo percibe la relación de su hijo con los profesores?, ¿y con sus compañeros?*

ANÁLISIS:

- A) **CON LOS PROFESORES:** En un 59% de los casos, los padres consideran que la relación de sus hijos con los profesores es buena; un 6% la considera adecuada y el 35% la define como muy buena.
- B) **CON LOS COMPAÑEROS:** El 59% de los padres piensan que sus hijos mantienen una buena relación con sus compañeros, el 12% la defina como adecuada y el 29% restante como buena.

ÍTEM 39:

- *¿Cree necesaria la existencia de colegios especiales dirigidos a la educación de alumnos con altas capacidades o sobredotados?, ¿por qué?*

ANÁLISIS:

El 59% cree que no, que sus hijos, como niños sobredotados que son, como el resto de este colectivo, debe estar en centros ordinarios en los que se les dispense una educación especial adecuada y de acorde a las necesidades educativas que cada uno presente.

El 41% restante, considera que sí, que sería adecuado que estos chicos, entre los que se incluirían sus hijos, asistieran a colegios especiales ya que en los centros ordinarios no se atienden adecuadamente las necesidades educativas especiales que presentan.

ÍTEM 40:

- *Actualmente ¿cómo definiría la relación existente entre padres y profesorado, refiriéndonos a esta temática?*

ANÁLISIS:

La relación entre padres y profesores queda definida por un 65% de los padres, como buena. Un 23% la considera adecuada y un 12%, la define como muy buena.

Estos últimos que definen esta relación como muy buena, puntualizan que no mantienen una relación basada en la atención que se les ofrece a sus hijos sobredotados, sino que la consideran como muy buena en función a una relación basada en la educación de sus hijos en general y no centrándose especialmente en el hijo sobredotados.

FACTOR IV: Vida en Comunidad.

Este cuarto factor de la entrevista dirigida a los padres, está compuesto por un total de 4 ítems (ítem 41 al 44).

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE CUARTO FACTOR

ÍTEM 41:

- *¿Le preocupa el hecho de que si su hijo sea diagnosticado como sobredotado, o en el caso en el que ya haya sido diagnosticado como sobredotado, esto pueda repercutir negativamente con respecto a sí mismo y con respecto a los demás?*

ANÁLISIS:

A un 53% de los padres no les preocupa la repercusión negativa que pueda tener el diagnóstico de sobredotación ni en su propio hijo ni en los demás, ya que procuran tomarlo como algo natural que se irá desarrollando como otros aspectos más de la vida, sin tener que causar necesariamente una reacción negativa ni en sí mismo ni en los demás. Frente a este porcentaje, aparece un nada despreciable 47% de los padres que les preocupa la repercusión que pueda tener este diagnóstico, especialmente en los demás, pudiendo provocar rechazo y etiquetamiento con respecto a su hijo.

ÍTEM 42:

- *¿Cree que es una forma de etiquetamiento o por el contrario este asunto no le afecta especialmente?*

ANÁLISIS:

Correspondiéndose con la interpretación anterior, el 65% de los casos si consideran el diagnóstico como un etiquetamiento y por tanto sus consecuencias les preocupan. El 35% restante, afirma no preocuparles especialmente este tema.

ÍTEM 43:

- *En la comunidad (vecinos) en la que vive ¿mantiene una relación estrecha con sus vecinos?*

ANÁLISIS:

En el 41% de los casos, los padres consideran que la relación con los vecinos es adecuada, seguido de un 29% que mantienen una buena relación y un 6% que la considera muy buena. Frente a estos porcentajes que si mantienen algún tipo de relación con la comunidad de vecinos en la que viven, se da un 24% de los casos en la que esta relación es inexistente.

ÍTEM 44:

- *En caso positivo, ¿cómo se han tomado el hecho de conocer las altas capacidades de sus hijos? En caso negativo, ¿preferiría que este hecho se conociera o no? ¿por qué?*
-

ANÁLISIS:

De entre aquellos casos que si mantienen relación con sus vecinos (76%) definida ésta indistintamente como muy buena, buena o adecuada, el 65% afirma que sus vecinos han tomado positivamente la sobredotación de sus hijos y que son aceptados plenamente, puntualizando en determinados casos que a esta aceptación contribuye enormemente el carácter cordial, afable, amable y cooperador de sus hijos. El 11% restante, confiesa que sus vecinos se han tomado mal el hecho de conocer la sobredotación de sus hijos, traduciéndose en rechazo, comentarios y miradas que se han visto reforzadas por el proceso de Flexibilización del período escolar.

Del 24% que no mantenía ningún tipo de relación, de manera general, prefieren que este hecho no se conozca para evitar el rechazo y comentarios hacia sus hijos sobredotados, aunque en ciertos casos, se llega a matizar que no les preocupa en exceso que se llegue o no a conocer.

FACTOR V: Formación de los padres.

En este quinto factor se agrupan un total de 4 ítems (ítem 45 al 48).

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE QUINTO FACTOR

ÍTEM 45:

- *En situaciones en las que su hijo con altas capacidades plantea preguntas o cuestiones de difícil respuesta... ¿cómo se siente usted?, ¿esta situación le provoca algún sentimiento en especial?*

ANÁLISIS:

El 52% de los padres entrevistados, se sienten bien porque están contentos de sus hijos sean tan inteligentes aunque ellos como padres no sepan responder a cierto tipo de preguntas; cuando esto ocurre instan a sus hijos a una búsqueda conjunta y a investigar, proceso en el cual aprenden ambas partes.

Porcentajes iguales (24%) se encuentran aquellos padres que se sienten mal cuando no saben responder a las preguntas formuladas por sus hijos sobredotados y además tener que reconocerlo ante ellos, y aquellos padres que aún no se han encontrado ante este tipo de situaciones.

ÍTEM 46:

- *¿Cree que la formación con la que usted cuenta es suficiente para satisfacer las necesidades que su hijo con altas capacidades plantea tanto en el ámbito familiar como en el escolar?*

ANÁLISIS:

El 82% de los padres entrevistados opinan que tienen la formación suficiente para satisfacer las necesidades que presenta su hijo sobredotado, sobretodo en el ámbito familiar.

Con respecto a las necesidades educativas que pueden manifestar sus hijos en el ámbito escolar, aún se sienten capaces de responder adecuadamente a las dudas que plantean, en aquellos casos en los que tales cuestiones no son fáciles de responder se sienten capaces de ayudarles en el proceso de investigación que permita resolver adecuadamente la duda planteada. El 18% restante, considera que no, que su formación es insuficiente en base a las demandas de sus hijos, tanto en el contexto familiar como en el escolar, haciendo especial hincapié en este último.

ÍTEM 47:

- *¿Considera necesario que las investigaciones deriven en iniciativas para una mayor y mejor formación de los padres de niños sobredotados o con altas capacidades?*
-

ANÁLISIS:

El 100% de los casos consideran que es necesario llevar a cabo investigaciones que deriven en la formación tanto de los profesores y padres, así como de todos aquellos colectivos que se estén implicados en el proceso educativo y de intervención de los niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Este colectivo manifiesta que sólo a partir de investigaciones que conlleven una inmediata actuación e intervención en el campo de estudio será posible el cambio y amplitud de expectativas con respecto al mismo, siendo en este caso concreto, la sobredotación intelectual.

ÍTEM 48:

▪ *¿En qué temas es preciso una mayor formación con respecto a sus hijos con altas capacidades o sobredotados?*

ANÁLISIS:

En cuanto a la demanda de formación por parte de los padres, se materializa en los siguientes temas, presentados por orden de prioridad de la demanda:

- Formación sobre **aspectos psicológicos** de los sujetos sobredotados.
- **Perspectiva general** acerca de la sobredotación intelectual que les permita conocer a sus hijos de una forma integral.

Formación centrada en los **aspectos** puramente **conductuales**.
Otros: **aspectos educativos, de intervención, asesoramiento sobre los derechos que les asiste, procedimiento a seguir como padres en el proceso de identificación**, etc.

Análisis global de los factores componentes de la entrevista dirigida a los padres

*Análisis Global del **Primer Factor de la entrevista dirigida a los padres** de los sujetos objeto de estudio.*

- **DESARROLLO DEL NIÑO EN LA FAMILIA**

Para conocer el contexto familiar en el que se desenvuelve los sujetos es necesario conocer, entre otros muchos aspectos, los miembros que componen la unidad familiar. Las familias de los sujetos sobredotados objeto de estudio están constituidas en el 59% casos por cuatro miembros, es decir, los cónyuges y dos hijos; en el 23% de los casos están compuestas por cinco miembros (cónyuges y tres hijos) y en el 18% de los casos restantes está compuesta por un total de tres miembros (cónyuges y un solo hijo).

En el 47% de los casos los sujetos sobredotados son los primogénitos, en el 29% ocupan el segundo lugar, un tercer lugar ocupan en el 6% y en el 18% son hijos únicos.

En cuanto a la percepción que los padres tienen acerca de la relación de sus hijos sobredotados con respecto a sus hermanos y viceversa, es en la mayoría de los casos buena o muy buena, siendo en muy pocos casos los que la perciben como conflictiva. Igualmente favorable es valorada la relación que mantienen estos sujetos con el resto de la familia, esta percepción se cuantifica en porcentajes tales como el 65% de los casos la definen como buena y el 35% como muy buena.

Centrando este análisis de la capacidad de sociabilidad de los sujetos sobredotados dentro del contexto familiar y más directamente con los padres, éstos afirman que la relación entre su hijo/a con Altas Capacidades Intelectuales con ellos y viceversa, también puede considerarse como buena o muy buena. El establecimiento de las relaciones entre padres e hijos sobredotados se subraya especialmente cuando estas se entablan con la madre, es decir, que el porcentaje más elevado (65%) revela que los sujetos sobredotados objeto de estudio mantienen una relación más intensa y directa con la madre, siendo inferior el establecimiento de esta relación intensa con el padre; ambos progenitores justifican esta respuesta aludiendo a que son las madres las

que pasan más tiempo en casa y en aquellos casos en los que las madres trabaja al igual que los padres, confiesan que efectivamente ellas dedican más tiempo a los hijos que los padres. El 23% de los casos afirma que sus hijos con Altas Capacidades Intelectuales mantienen la misma relación y con la misma intensidad con ambos progenitores.

En definitiva, puede decirse que estos sujetos se muestran bastante sociables y establecen relaciones que son definidas por sus padres como buena o muy buena tanto con los miembros más cercanos (padres y hermanos) como con el resto de la familia.

Cuando se les pregunta a los padres a quién de sus hijos presta más atención o les suscita un mayor grado de preocupación, estos manifiestan en el 35% de los casos que les preocupa y prestan igual atención a todos sus hijos, mientras que un porcentaje ligeramente más elevado (36%) afirma que prestan más atención y les preocupa más su hijo/a sobredotado/a, considerando dentro de este 36% a los 18% que son hijos únicos.

La razón que justifica la respuesta dada por este porcentaje es que los sujetos sobredotados son los mayores y que dentro del ámbito educativo demandan mayor grado de atención que sus hermanos menores.

Sólo el 29% afirma que presta más atención a otros hijos menores, ya que al contrario que los anteriores consideran que por ser más pequeños necesitan más atención y ayuda en todos los ámbitos. Además añaden que los sujetos sobredotados muestran una conducta bastante madura, lo que les lleva a pensar que en ciertos aspectos educativos y personales son bastante autónomos.

El 59% de los padres entrevistados declaran que intentan en la medida de lo posible valorar por igual los logros de todos sus hijos, en contraposición de este porcentaje existe otro correspondiente a un 41% de los casos entrevistados que reconocen que valoran especialmente los logros de sus hijos sobredotados, incluyéndose en este porcentaje el 18% de los casos en los que la pareja tiene un solo hijo.

Los padres entrevistados definen como rasgos de personalidad de sus hijos con Altas Capacidades Intelectuales los siguientes: cooperador, amable y cordial, afable y competitivo (70%) junto a estos rasgos pueden darse un carácter dominante y difícil; concretamente un 20% de los padres consideran que los rasgos de personalidad de sus hijos son la cooperación, amabilidad, cordialidad y competencia a lo que hay que unir la dominancia. Un 10% de los padres definen el carácter y personalidad de sus hijos como básicamente difícil y dominante.

*Análisis Global del **Segundo Factor de la entrevista dirigida a los padres de los sujetos objeto de estudio.***

- **PERCEPCIÓN PARENTAL DE LA ATENCIÓN E INTEGRACIÓN DE SUS HIJOS/AS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

Al respecto de la percepción que los padres tienen acerca de la forma de intervención y atención de las necesidades educativas especiales que presentan sus hijos sobredotados, la mayoría de los mismos (53%) manifiestan abiertamente que sus hijos no reciben ninguna atención específica que satisfaga las necesidades educativas que presentan a excepción de la Flexibilización del periodo de escolaridad, medida que valoran como insuficiente. El 41% restante valoran como buena la forma de intervención que se ha llevado con sus hijos, refiriéndose a la Flexibilización del proceso educativo, considerándola como suficiente. A este último grupo porcentual puede unirse el 6% restante que define la intervención llevada a cabo, es decir la Flexibilización, como adecuada; sin entrar a valorarla como positiva o negativa.

En lo que se refiere al mayor o menor compromiso de los padres para participar en las actividades educativas que el centro lleva a cabo y por tanto en la participación de la vida escolar de sus hijos sobredotados, el 65% de los padres entrevistado se sienten implicados y comprometidos con dicho propósito, esta implicación consiste básicamente en la asistencia de tutorías, participación en actividades culturales del centro en las que participa su hijo/a sobredotado/a. El 35% restante de los padres no se siente integrados en la vida escolar del centro ni en las actividades en las que participa su propio/a hijo/a sobredotado/a; la razón de esta situación es la ocupación laboral que resta tiempo a este tipo de actividades.

En todos los grupos porcentuales obtenidos por los padres cuando responden a la valoración de la relación entre ellos mismo, como padres de hijos sobredotados, y los profesores de éstos, arrojan un balance o valoración positiva establecida en los siguientes términos: muy buena (12%), buena (65%), y adecuada (23%). Pero también, todos ellos se apresuran en clarificar que la relación existente entre los docentes y padres se asienta fundamentalmente en una relación en la que no se profundiza excesivamente y en la que no se tratan temas vinculados a la sobredotación de los sujetos objeto de estudio, por tanto es una relación superficial centrada en el intercambio de información entre ambos colectivos con respecto a temas o problemas concretos que surgen en un momento determinado del proceso educativo.

La percepción que los padres pueden tener de la integración de sus hijos dentro del aula y dentro del contexto escolar, se mide básicamente a partir de la percepción que éstos tienen de la relación de sus hijos con profesores y compañeros, en función a lo cual, la definen como buena o muy buena con respecto a ambos colectivos. Cuando a los padres se les pregunta por la conveniencia o no de que los sujetos sobredotados, entre los que por supuesto se encuentran sus hijos, asistan a centros específicos; el 59% de los mismos responden que no, abogando por la puesta en práctica de la integración; puntualizan que estos chicos deben asistir a centros ordinarios siempre que en los mismos se diseñen líneas de intervención y atención a las necesidades educativas especiales que presentan.

Por defecto de la existencia de esta atención específica dentro del aula y en contraposición a lo que opina este porcentaje mayoritario de padres entrevistados, el 41% restante consideran que sería necesario que estos chicos sí asistieran a este tipo de centros, ya sea a tiempo parcial o completo; justifican esta respuesta argumentando que en los centros ordinarios a los que asisten no se satisface adecuadamente las necesidades educativas especiales que poseen y que la única respuesta educativa que ven posible y más adecuada es esta.

Análisis Global del Tercer Factor de la entrevista dirigida a los padres de los sujetos objeto de estudio.

- **VIDA EN LA COMUNIDAD**

La vida en comunidad es un factor muy importante a estudiar, puesto que es el contexto, fuera del ámbito escolar y familiar, en el que se encuentran insertos los sujetos sobredotados objeto de estudio.

Con respecto a este factor, los padres entrevistados declaran en un 53% de los casos, que no les preocupa la repercusión que el diagnóstico de sobredotación de su hijo pueda tener en la comunidad en la que viven. Cuando se trata de analizar el impacto que este diagnóstico puede tener sobre el propio sujeto, este mismo porcentaje, expresa que tampoco les preocupa excesivamente, ya que ellos como padres procura que dicho diagnóstico no sea percibido por su hijo como un acontecimiento negativo y como una etiqueta que tenga que llevar toda su vida, sino que intentan transmitirles la visión de tal suceso como algo natural que se irá desarrollando como otros muchos otros aspectos positivos a lo largo de la vida, haciéndoles ver que no necesariamente tiene que tener una repercusión negativa en sí mismo ni en los demás. Frente al porcentaje anteriormente comentado, está un 47% de los padres entrevistados a los que sí les preocupa la repercusión, fundamentalmente negativa, que pueda tener el hecho de que la comunidad más cercana en la que viven tenga conocimiento del diagnóstico de sobredotación de su hijo. Temen no sólo al rechazo social y al etiquetamiento sino también a que transmitan a sus hijos la percepción y la experiencia de este acontecimiento como algo negativo.

A pesar de que al 53% de los padres no les preocupaba el hecho de que la comunidad en la que viven conozca el diagnóstico de sobredotación de sus hijos y e intentaban por todos los medios que sus hijos no lo percibieran como algo negativo y como un etiquetamiento, existe un 65% del total de la población de padres entrevistada, entre los que lógicamente se encuentran parte de los que procuran que este hecho no afectase a sus hijos y aquellos que si les preocupaba y así lo declaraban abiertamente (47%), que consideran el diagnóstico de sobredotación como un etiquetamiento preocupándoles sus consecuencias. Al 35% restante no les preocupa excesivamente.

Declara este colectivo, que la relación que mantienen con los vecinos que componen la comunidad en la que viven es adecuada en un 41% de los casos, un 29% la define como buena y un 6% la considera muy buena. El 24% restante no mantiene ningún tipo de relación con sus vecinos.

De entre aquellos que si mantenían relación con los vecinos (76%), el 65% afirman que éstos han tomado positivamente la sobredotación de sus hijos y que son aceptados plenamente, aceptación que contribuye, en casos concretos, el carácter social y cordial de los sujetos. El 11% restante de estos vecinos no han aceptado este diagnóstico de sobredotación provocando rechazo hacia el propio sujeto, aspecto que se ha visto reforzado por la flexibilización del proceso educativo bajo la mirada de vecinos cuyos hijos no reunían estas características mostrándose reacio a que efectivamente el sujeto en particular las tuviera. El 24% que no mantenían relación alguna con la comunidad de vecinos, manifiestan abiertamente que prefieren mantener oculto que sus hijos son sobredotados, procurando en todo momento que este hecho no se conozca.

*Análisis Global del **Cuarto Factor de la entrevista dirigida a los padres de los sujetos objeto de estudio.***

- **FORMACIÓN DE PADRES**

Los padres expresan en el 52% de los casos que están contentos por el hecho de que sus hijos sean tan inteligentes, aún cuando en algunos momentos les realizan preguntas a las que no saben responder inmediatamente, aspecto que tratan en la medida de lo posible solventar con la invitación del inicio de una investigación conjunta que revele la respuesta. Este proceso es tomado por los padres como un mecanismo de autoformación a través del cual, sin duda alguna, se enriquecen mutuamente. Con iguales porcentajes (24%) se encuentran aquellos padres que declaran sentirse mal cuando ante una pregunta o planteamiento propuesto por sus hijos sobredotados, no sabe responder adecuadamente y aquellos que manifiestan que aún no se ha dado este tipo de situaciones en su familia.

La inmensa mayoría de este colectivo (82%) cree que tienen la formación necesaria como para satisfacer las necesidades educativas y personales de sus hijos sobredotados, esta formación posibilita que se sienta capaces de contestar a sus dudas y solventar problemas concretos, así como de orientar a sus hijos en el proceso de investigación que les ayude a obtener las respuestas a sus dudas e intereses. El 18% restante, cree que su formación es insuficiente para poder responder a las demandas de sus hijos sobredotados, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Al igual que en el colectivo de profesores, el de los padres, consideran que es absolutamente necesario que se lleven a cabo investigaciones que tengan como principal objetivo el estudio de la sobredotación que derive en los mecanismos necesarios para iniciar la formación de aquellos sectores más implicados en esta problemática, es decir, padres y profesores.

Los temas en los que demandan formación serían: Aspectos Psicológicos de los sujetos sobredotados y aspectos conductuales que les facilite una mayor comprensión de la conducta de su propio hijo/a sobredotado/a. Junto a ellos demandan un enfoque general que les permita conocer a sus hijos en todas las facetas de su personalidad.

Otros aspectos citados son: Aspectos escolares, orientación en cuanto al procedimiento a seguir y a quién deben dirigirse para la demanda de intervención, derechos que les asiste, etc.

Análisis global de los factores componentes de la entrevista dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales objeto de estudio

La tabla de los resultados que surgen a partir de la recogida de datos y análisis de los mismos puede ser consultada en el CD de recogida de datos adjunto a este documento.

Análisis de los ítems constitutivos de la entrevista dirigida al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales pertenecientes a esta investigación.

FACTOR I: Preferencias y Hobbies

Lo constituyen los 4 primeros ítems de los 26 totales, excluyéndose los ítems 1 y 2 que se corresponden con la presentación.

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE PRIMER FACTOR

ÍTEM 3:

- *¿Practicas algún tipo de deporte?, ¿Cuándo y cuánto tiempo le dedicas?*

ANÁLISIS:

El 76% de los sujetos pertenecientes a esta investigación practican algún tipo de deporte, durante un tiempo aproximado de 2 a 3 horas semanales; frente a un 24% que no lo practica.

ÍTEM 4:

- *¿Tienes hobbies o aficiones?, ¿Cuánto tiempo les dedicas?*

ANÁLISIS:

El 100% de los sujetos entrevistados tienen hobbies o aficiones a las que les dedica prácticamente todo el tiempo libre que tienen. Entre estos hobbies destacan el ordenador (jugar, investigar en Internet, etc.), lectura, jugar, escuchar música, pasear y tocar algún instrumento musical.

ÍTEM 5:

- *¿Realizas algún tipo de actividades relacionadas con la música, idiomas, informática... fuera del horario de clase?*

ANÁLISIS:

Un 65% realiza actividades vinculadas a la música, informática e idiomas, siendo muy igualitario el porcentaje de práctica de una u otra actividad. Frente a este porcentaje se encuentra un 35% que no realiza ninguna de estas actividades; de los cuales el 23% confiesa que aunque actualmente no las realiza, si que les encantaría realizar-las en un futuro; en contraposición al 12% restante que afirma no practicar ningún tipo de actividades vinculadas a las materias citadas ni tampoco muestran interés por ellas.

ÍTEM 6:

- *¿Fue tuya la iniciativa de apuntarte en estas actividades extraescolares o decidieron tus padres que era lo mejor para ti? ¿Estás de acuerdo con ellos?*

ANÁLISIS:

En cuanto a este planteamiento, un poco más de la mitad de los sujetos pertenecientes al estudio (53%) tomaron ellos mismos la decisión de llevar a cabo las actividades que actualmente practican, en un 12% de los casos la iniciativa partió de los padres, decisión que sus hijos aceptan gustosos, sin embargo la iniciativa no partió de estos últimos sino de sus padres. El 29% restante la decisión fue tomada conjuntamente.

FACTOR II: Aspectos Académicos e Intelectuales.

Este segundo factor consta 11 ítems (ítem 7 al 17).

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE SEGUNDO FACTOR

ÍTEM 7:

- *¿En qué curso estás?, entonces significa que si tienes ---- años y estás en este curso, es que te han adelantado un curso ¿no?*

ANÁLISIS:

En cuanto al nivel educativo que cursan actualmente los sujetos pertenecientes a la población, es fácilmente observable que la mayor concentración de los mismos se encuentra en Educación Primaria con un porcentaje igual al 59%, de los cuales la distribución es semejante en los cursos de 2º, 4º y 5º igual a un 18% y un 5% en 6º. Un 29% de los sujetos cursan Educación Secundaria Obligatoria, estando representada con un 18% en 1º de E.S.O. y un 12% en 2º de E.S.O.

ÍTEM 8:

- *¿Sabes por qué?*

ANÁLISIS:

Prácticamente todos coinciden en dos denominaciones comunes:
“*porque me hicieron unas pruebas y las superé y porque sabía más que el resto de los niños de mi edad*”.

ÍTEM 9:

- *¿Te han consultado antes de llevar a cabo esta medida?*

ANÁLISIS:

Un 64% de los casos si han sido consultados, a pesar de que sus edades cronológicas eran muy tempranas. El 36% de los casos no fueron consultados. De entre aquellos que sí fueron consultados manifiestan que estuvieron totalmente de acuerdo con sus padres y que aunque al principio tenía un poco de miedo, en la actualidad lo han superado y se sienten a gusto.

ÍTEM 10:

- *¿Con quién has hablado sobre el tema, con tus padres, profesores, otros profesionales, o con tus amigos...?*

ANÁLISIS:

Es bastante llamativo observar que en un 29% de los casos no habla con nadie sobre el tema de la sobredotación o sobre la Flexibilización (anticipación o aceleración) del proceso escolar que se ha llevado a cabo en cada caso concreto, siendo éste el porcentaje más elevado. A continuación, está el grupo de sujetos sobredotados pertenecientes al estudio que cuando hablan, lo hacen o lo han hecho con sus amigos (23%), un 6% hablan con padres y profesores y un 18% de los sujetos que hablan con sus padres, profesores y amigos. Es semejante el porcentaje de aquellos que hablan sólo con sus padres y aquellos que hablan con sus padres y otros profesionales, siendo este porcentaje igual al 12%.

ÍTEM 11:

- *Pero, ¿tú estás de acuerdo?, ¿te sientes bien con la adopción de esta medida?*

ANÁLISIS:

Con la adopción de la medida de Flexibilización del curso escolar, ya sea través de la anticipación o de la aceleración, están de acuerdo el 88% de los sujetos con sobredotación intelectual pertenecientes a esta población, es decir, la mayoría. Todos ellos manifiestan que se sintieron bien en su momento y que actualmente también se sienten bien.

Frente al 88% se encuentra un 12% de los sujetos que se sitúan en la opción correspondiente al No, es decir, que no están de acuerdo con esta medida.

ÍTEM 12:

- *En cuanto a los contenidos impartidos en clase, ¿son suficientes para ti?, ¿piensas que sería necesario ampliarlos o enriquecerlos más?*

ANÁLISIS:

Con respecto a la suficiencia o no de los contenidos impartidos en clase, un 82% de los sujetos manifiestan claramente que si son suficientes y que se encuentran cómodos con la mayoría de las materias. Sin embargo, el 18% restante creen insuficientes los contenidos demandando una ampliación de los mismos.

ÍTEM 13:

- *¿Crees que aunque se amplíen los conocimientos, necesitarías un complemento extraescolar?*

ANÁLISIS:

Una mayoría casi rotunda con un 88% manifiesta que si se ampliaran las materias dentro del aula, no necesitarían ningún complemento o ayuda extraescolar. El 12% cree que a pesar de que se hiciera dentro del aula, necesitarían aún más ayuda.

ÍTEM 14:

- *¿Qué asignaturas te gustan más y cuáles te gustan menos?*

Respuesta libre

ÍTEM 15:

- *¿Tienes problemas en algunas de ellas? ¿qué es lo que más dificultad te plantea?*

ANÁLISIS:

Un 59% de los sujetos exponen tener problemas en algunas asignaturas concretas, mientras que el 41% restante no. Sin embargo, no es posible establecer similitudes entre dichos problemas y asignaturas debido a la variedad y falta de coincidencia en los casos.

ÍTEM 16:

- *Cuando se realizan actividades o se mandan tareas para realizar en clase, el profesor ¿permite que los alumnos, en general, y tú, en particular, toméis la iniciativa en la proposición de trabajos?*

ANÁLISIS:

El 59% de los sujetos sobredotados responden que la participación y expresión libre y espontánea no es posible; entre las matizaciones se apunta la idea de que quizás en algunas ocasiones se permite, pero que generalmente se hace lo que dice el profesor, aunque también apuntan que depende del docente. Frente a un 41% que afirma lo contrario, es decir, que si es posible tomar la iniciativa y que el profesor procura tenerla en cuenta, no sólo la suya sino la de todos compañeros.

- ÍTEM 17:** ▪ *¿Qué es lo que tú necesitas y echas de menos en el colegio?*
-

Respuesta libre

FACTOR III: Adaptación Socioemocional percibida por el propio sujeto.

Este último factor consta de un total de 9 ítems (ítem 18 al 26).

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS QUE CONSTITUYEN ESTE TERCER FACTOR

ÍTEM 18:

- *¿Cómo valorarías la relación entre los profesores del centro, positiva o negativamente?, ¿crees que la colaboración entre ellos es la adecuada o podría mejorarse?*

ANÁLISIS:

La mayoría de los sujetos (88%) opinan que la relación entre los profesores que le imparten clase es positiva, así también definen la relación entre éstos y el resto de profesores del centro. El 12% restante considera que aunque esta relación entre profesores es buena siempre es mejorable.

ÍTEM 19:

- *¿Y la relación entre profesores y alumnos?, ¿cómo es la tuya con tus profesores?, ¿con cuál o cuáles de ellos te llevas mejor?*

ANÁLISIS:

Refiriéndonos a la relación entre profesores y alumnos en general, el 53% de los sujetos sobredotados opinan que dicha relación es buena, seguida de un 29% que la clasifica como adecuada y un 12% que la tacha de inadecuada. Es llamativo constatar que el porcentaje menor es el correspondiente a la opción que define esta relación como muy buena, siendo este igual a un 6%.

Centrándonos en la relación del sujeto sobredotado con el profesorado que le imparte clases, el 65% de estos sujetos clasifican dicha relación de buena, seguido de un 29% que la describe como muy buena y un 6% como adecuada.

ÍTEM 20:

- *En cuanto a la relación entre compañeros ¿cómo te llevas con ellos?, ¿te sientes integrado en el grupo?, ¿qué opinan que un/a chico/a más pequeño/a que ellos, en edad, esté en su aula?*

ANÁLISIS:

A) RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS: La relación entre los sujetos sobredotados y el resto de sus compañeros puede clasificarse, según ellos mismos, como buena; siendo esta opción la que ha obtenido el mayor porcentaje (47%), seguida por un 23% que la clasifican como adecuada y un 18% como muy buena, siendo tan sólo un 12% la que la considera inadecuada.

B) TE SIENTES INTEGRADO EN EL GRUPO: Los porcentajes anteriores que reflejan una sana relación se ratifican con un claro sentimiento de integración en el grupo, que se ratifica con un 94%, es el 6% de los sujetos los que no se sienten integrados.

Sin embargo y a pesar de que en la primera opción la mayoría de los porcentajes se acumulan en torno a una opción de respuesta que define la relación entre los sujetos sobredotados y sus compañeros como buena, y que denota el aparente sentimiento de integración en el grupo, a través de las matizaciones que se añaden en la conversación, reflejan que tal sentimiento no es tan claro como parece. Estos comentarios son: *cuando respondo/pregunto se meten conmigo, me dicen ordenador, calculadora, diccionario con patas, me preguntan porque tengo que estar en este curso si soy más pequeño/a, no quieren jugar conmigo... es algo que está superado.*

ÍTEM 21:

- *¿Te sientes o te hacen sentir diferentes a ellos?*

ANÁLISIS:

Íntimamente relacionado con el ítem anterior se encuentra el presente ítem y la respuesta al mismo, en el que la mayoría de los sujetos sobredotados (76%) responden negativamente ante el hecho de que le hagan sentir diferentes, frente a un 24% que afirma sentirse o que le hacen sentirse diferente.

Las matizaciones de aquellos que afirman no sentirse diferentes o que no le hacen sentirse diferente, manifiestan un cierto proceso de “enmascaramiento”, es decir, dicen sentirse igual que el resto y si por alguna razón intenta hacerles sentir diferentes, afirman que les da igual. Expresiones que lo revela son: *me da igual; me siento igual aunque hay que acepta que soy diferente..., yo paso.*

ÍTEM 22:

- *¿Prefieres la compañía de los chicos y chicas de tu misma edad o prefieres que sean mayores que tú; incluso adultos?, ¿por qué?*

ANÁLISIS:

El 59% de los casos expresa que prefieren estar con los chicos de su misma edad, siempre teniendo en cuenta que se refieren a los que están dentro de propia clase y que por tanto tiene un año más que él/ella. El 11% restante, prefiere estar con los mayores que ellos, siendo un nulo el porcentaje que prefiere estar con sujetos de edades inferiores.

Los sujetos entrevistados justifican que quieran estar con sujetos de su misma edad (un año más) porque no les gusta parecer el/la más pequeño/a en el grupo. Aquellos que prefieren estar con los que son mayores que ellos dan las siguientes razones: porque comparten inquietudes, conversaciones, intereses y diversión.

ÍTEM 23:

- *En tu casa, ¿te llevas mejor con tu padre o con tu madre?, ¿por qué?, o ¿la relación es buena con ambos progenitores?*

ANÁLISIS:

El 53% de los sujetos sobredotados pertenecientes a la población de esta investigación manifiestan que se llevan bien con ambos progenitores. Un 29% se decantan por una relación positiva con ambos progenitores, pero es más positiva aún con la madre; mientras que el 18% de los sujetos establecen esta relación más positiva con el padre.

ÍTEM 24:

- *¿Tienes hermanos?, ¿son mayores que tú o más pequeños?*

ANÁLISIS:

El 82% de los sujetos tienen hermanos de los cuales el 29% tienen hermanos mayores que ellos, el 41% tiene hermanos menores que ellos y el 12% ocupan una posición intermedia. El 18% restante corresponde al porcentaje de sujetos que no tienen hermanos y por tanto son hijos únicos.

ÍTEM 25:

- *En el caso en el que su posición con relación al orden de nacimiento, se intermedia, ¿con quién prefieres estar, con tus hermanos mayores o con los más pequeños?*

ANÁLISIS:

De entre aquellos que ocupan una posición intermedia (12%) el 50% prefieren estar con sus hermanos menores y el 50% restante están conformes con su posición, no decantándose especialmente ni por la compañía de los mayores ni por la de los menores.

ÍTEM 26:

- *¿Qué miembro de tu familia (padres y hermanos o familiares más allegados) te ayuda más en el ámbito escolar, sentimental, afectivo; es decir, en quién confías más?*

ANÁLISIS:

El 35% de los sujetos sobredotados confían más en otras personas que no pertenecen a los miembros más cercanos (padre, madres, hermanos y abuelos); expresando claramente que prefieren hablar de aquello que le ocurre, vinculado a la sobredotación o no, con amigos, primos, tíos... Seguidamente, con porcentajes semejantes igual al 18% se sitúan aquellos sujetos sobredotados pertenecientes a la población de esta investigación, que toman como confidentes a los abuelos, padres/hermanos.

Un 11% prefiere contar sus intimidades o algún problema que le afecte especialmente a sus padres (padre y madre) conjuntamente.

Con porcentajes inferiores a los descritos, se sitúan aquellos que toman a las madres, madre/abuela y con todos, con un 6% dentro de cada grupo, como confidentes ideales.

Análisis Global del Primer Factor de la entrevista dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales

- **PREFERENCIAS Y HOBBIES**

Es importante señalar que la mayoría (76%) los sujetos con altas capacidades intelectuales que conforman la población de estudio en esta investigación practican algún tipo de deporte con el que disfrutan enormemente, dedicándole entre dos y tres hora semanales; sólo el 24% de estos sujetos no practican ningún tipo de deporte en la actualidad ni tampoco manifiestan interés por practicarlo.

Los hobbies que tienen estos sujetos pueden considerarse muy variados y no todos ellos están vinculados a lo propiamente intelectual; entre ellos está pasear, escuchar música, jugar, tocar algún instrumento musical, etc. entre otros.

El interés que manifiestan con respecto a actividades vinculadas a la música, idiomas, informática ... se hace patente en un 65% de los sujetos que las lleva a cabo por iniciativa propia, sin embargo existe un grupo porcentual (23%) que aunque no las realizan en la actualidad están deseosos de poder realizar alguna o varias de ellas en un futuro. El 12% restante no manifiesta ningún tipo de interés por este tipo de actividades.

Análisis Global del Segundo Factor de la entrevista dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales

- **ASPECTOS ACADÉMICOS E INTELECTUALES**

Constatando los resultados obtenidos en la descripción y presentación de la población objeto de estudio, el mayor número de sujetos con altas capacidades intelectuales se encuentran en la etapa educativa de Educación Primaria en los cursos correspondientes a 2º, 4º, 5º y 6º. La siguiente etapa educativa en función al número de sujetos que la cursan es Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en los cursos de 1º y 2º. Por último cabe citar las etapas educativas no obligatorias en las que el número de sujetos es menor: Educación Infantil (5 años) y Primero de Bachillerato.

Conocidas las etapas y niveles educativos en las que se encuentran los sujetos sobredotados objeto de estudio, las razones por la que ellos mismos justifican el hecho de que se flexibilizara su proceso educativo, consistente en algunos casos en la anticipación de la escolaridad obligatoria y en otros en la aceleración de un curso dentro de una etapa educativa determinada, es porque realizaron unas pruebas que superaron satisfactoriamente y porque son más listos que el resto de sus compañeros de la misma edad.

Este proceso de Flexibilización se inició en un 64% de los casos contando con la opinión de los propios sujetos sobredotados, condición que establecieron los propios padres, es decir, los progenitores consideraron como aspecto fundamental el que sus hijos/as emitieran su opinión al respecto, que aunque no totalmente decisiva en aquellos casos en los que los sujetos tenían edades muy tempranas, sí fue considerada como muy importante. A pesar de este porcentaje, existe un 36% de los sujetos que iniciaron el proceso de flexibilización sin ser previamente consultados por sus padres.

Parece ser que el miedo y cierta confusión son sentimientos generalizados en toda la población, siendo aún más fuerte en aquellos casos en los que no fueron consultados y por tanto a los que se les dió una explicación superficial de lo que ocurría. A pesar de las declaraciones que los sujetos sobredotados han realizado con respecto a los sentimientos que les provocó la flexibilización del proceso educativo, en las que

afirman haber sentido miedo y cierta confusión, cuando se les pregunta cómo se sienten en la actualidad manifiestan en el 88% de los casos que se sienten muy bien e integrados en el grupo clase, aunque tratan de pasar lo más desapercibido posible. Sin embargo, existe un 12% que declaran no sentirse de acuerdo con esta medida y siguen sintiéndose mal.

Con respecto a que los sujetos sobredotados hablen sobre sus capacidades intelectuales y del proceso de Flexibilización llevado a cabo en su momento, con otras personas, el porcentaje mayoritario (29%) declara que no habla absolutamente con nadie de estos temas. Razones que dan estos sujetos para no hablar de la flexibilización del proceso educativo son, fundamentalmente, que se llevó a cabo en un momento determinado y que no tiene mayor importancia, además aseguran que ya no llaman la atención de sus actuales compañeros y que por tanto es algo que está totalmente superado. En cuanto al hecho de que no hablen de sus capacidades intelectuales, declaran que es algo de lo que no les gusta alardear, principalmente porque no les gusta destacar entre sus compañeros puesto que las consecuencias de esto no son muy positivas.

Pero aseguran que actualmente se encuentran a gusto e integrados dentro de su aula y en el grupo de compañeros, ante los que procuran pasar desapercibidos.

El 82% de los sujetos sobredotados entrevistado expresan que los contenidos que se imparten en el aula son suficientes para ellos manifestando que se encuentran muy cómodos con la mayoría de las materias, aunque existen algunas con las que tienen algún que otro problema, pero en general se encuentran bien con todas. El 18% cree que estos contenidos son insuficientes y que se aburren enormemente dentro del aula.

Este sentimiento de comodidad que provoca el dominio de prácticamente todas las materias impartidas en el aula sin que esto provoque un esfuerzo excesivo, provoca que efectivamente consideren que no necesitan un complemento extraescolar que ejercite la investigación y satisfaga la curiosidad e interés. Declaran en un 88% de los casos, y a partir de una situación hipotética en la que sí necesitaran dicho complemento extraescolar, que si dentro del aula se ampliaran las materias no se necesitaría recurrir

a este complemento extraescolar, al menos como algo indispensable y con un sentido compensatorio.

El 12% restante, sí necesita este complemento extraescolar, puesto que dentro del aula y del nivel educativo en el que se encuentran se aburren y declaran que a pesar de que dentro del aula se tomaran las medidas necesarias para que se ampliaran las materias y se adaptaran a las necesidades educativas especiales de cada uno, seguirían necesitando estos complementos extraescolares.

En cuanto a la permisibilidad y flexibilidad que el docente permite dentro del aula a la hora de la exposición y proposición de tareas alternativas a las expuestas previamente por los mismos, los sujetos sobredotados expresan en un 59% de los casos que no es posible una participación libre y espontánea dentro del aula y que la tarea propuesta es la que determina el propio profesor. Las matizaciones apuntan a cierta flexibilidad dependiendo del profesor y del tiempo disponible. A pesar de esta mayoría, existe un porcentaje considerable de sujetos (41%) que argumentan que en sus casos, los profesores procuran, en la medida de lo posible considerar las aportaciones y proposiciones de tareas alternativas propuestas por los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales y el resto de compañeros.

Tanto en el primer grupo porcentual como en el segundo, se reconoce que no se proponen y exponen muchas tareas alternativas, en el primer grupo por razones obvias y en el segundo grupo porque la dinámica del aula y tiempo disponible para realizar tareas que no se atengan a lo establecido en el currículum diseñado para el nivel educativo y curso, no permite su practicidad a pesar de que el docente las tome en consideración.

Análisis Global del Tercer Factor de la entrevista dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales

- ***ADAPTACIÓN SOCIOEMOCIONAL PERCIBIDA POR EL PROPIO SUJETO***

El análisis de este factor se inicia preguntando a los sujetos sobredotados objeto de estudio por cómo ellos perciben la relación entre los profesores que les imparten

clase, también se les pide que valoren la relación de estos/as profesores/as con los alumnos.

En cuanto a la valoración que emiten con respecto a la relación entre los profesores, la mayoría de los sujetos entrevistados (88%) considera ésta es bastante positiva, situación que se traslada a la relación que tienen estos profesores con el resto de docentes del centro. Aunque tanto este porcentaje de sujetos entrevistados como el 12% restante opinan que siempre dicha relación es mejorable.

Si nos referimos ahora a la relación entre alumno/a y profesor/a, en general, es mayoritario el porcentaje de sujetos sobredotados (53%) valoran como buena dicha relación, el 29% la percibe como adecuada (ni positiva, ni negativa) y el 12% la considera como inadecuada. Es en este último grupo porcentual en el que se especifica que en muchas ocasiones la causa de esta inadecuada relación entre profesores y alumnos está en los propios alumnos, cuyo comportamiento dentro del aula deja mucho que desear. Tan sólo el 6% valora esta relación como muy buena.

Centrándonos en la relación entre los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales objeto de estudio y sus respectivos profesores, los grupos porcentuales arrojan una relación que se define y valora en términos mucho más positivos que los anteriores, ya que el 65% de estos sujetos mantienen una relación buena con sus profesores, el 29% estiman que su relación con sus respectivos profesores es muy buena y tan sólo el 6% considera que esta relación es adecuada (ni positiva, ni negativa).

La buena relación que estos sujetos mantienen con sus respectivos profesores se traslada también, en la mayoría de los casos, a los compañeros; por tanto puede considerarse que estos sujetos sostienen una buena relación con sus compañeros en el 47% de los casos, y muy buena en el 18%.

Sin embargo, también existe un porcentaje considerable (23%) que considera y valora su relación con el resto de compañeros como adecuada y por tanto, ésta no es ni positiva ni negativa, fundamentalmente depende de la situación en la que interaccionan. A este porcentaje hay que añadir un 12% de los sujetos sobredotados que definen su relación con el resto de los compañeros como inadecuada, es decir,

procuran en la medida de lo posible pasar desapercibidos, sino con respecto a todo el grupo-clase, sí con una gran mayoría de sus componentes.

Teniendo en cuenta que en función a los porcentajes anteriormente citados que manifiestan el tipo de relación que los sujetos objeto de estudio entablan con el resto de compañeros y viceversa, y a través de los cuales los sujetos sobredotados hacen patente sus sentimientos de integración en el grupo-clase, hay que puntualizar que, salvaguardando los dos primeros grupos de sujetos sobredotados (65%), que valoran su relación con los compañeros y viceversa como buena o muy buena y consecuentemente se sienten totalmente integrados dentro de su grupo-clase; existe una contradicción entre las respuestas dadas por los sujetos sobredotados que conforman los dos grupos porcentuales siguientes que clasificaban su relación con el resto de compañeros como adecuada (23%) e inadecuada (12%), y que conjuntamente suman un 35% del total.

La contradicción en sus respuestas se exponen cuando con respecto al sentimiento de integración en el grupo-clase declaran un 94% del total de la población que se sienten plenamente integrados, por tanto existe un 29% perteneciente al 35% que definía su relación como adecuada e inadecuada, que declaran sentirse integrados, aún cuando la relación con los compañeros y viceversa no parece revelar lo mismo.

Esta situación se hace igualmente patente cuando el 76% de los sujetos sobredotados objeto de estudio afirman que sus compañeros no les hacen sentir diferentes por sus capacidades intelectuales superiores, mientras que el 24% afirma que en alguna ocasión si les han hecho sentir diferente al resto de compañeros y generalmente con connotaciones negativas.

De entre aquellos que afirman que sus compañeros nunca les han hecho sentirse diferentes, a lo largo de la entrevista, dejan entrever que existe una especie de enmascaramiento de este sentimiento provocado por los compañeros, puesto que añaden: *“me da igual que se metan conmigo, ahora ya... me da igual; me siento igual aunque hay que aceptar que soy diferente..., yo paso”*.

Cuando se trata de especificar con quién prefieren estar en cuanto a la edad de los chicos/as con los que sale o se relacionan en el colegio, la mayoría de los sujetos

entrevistados (59%) declaran que prefieren estar con los chicos de su misma edad (refiriéndose a los chicos de su mismo grupo-clase que tienen un año más), incluso en casos puntuales estos sujetos dentro del colegio, buscan la compañía de aquellos chicos/as con los que compartía clase antes de llevarse a cabo el proceso de Flexibilización, justifican esta respuesta argumentando que prefieren estar con chicos/as de su misma edad porque no les gusta parecer más pequeños que el resto del grupo, aún cuando no compartan el mismo tipo de intereses, temas de conversación, etc. esto se soluciona con la adaptación de los sujetos sobredotados a los gustos y preferencias de la mayoría dentro del contexto escolar.

El 11% restante, prefieren estar con sujetos mayores que ellos, el origen de estas respuestas residen en afirmar que aunque físicamente, no en todos los casos, parezcan más pequeños, sus inquietudes intelectuales, temas de conversación, preferencias, etc... son más afines.

En cuanto al establecimiento de relaciones dentro del contexto familiar, los sujetos sobredotados responden en un 53% de los casos que mantienen una relación positiva con ambos progenitores, basándose dicha relación en el cariño y el afecto. El 29% considera que la relación que establece con sus padres es buena con ambos, aunque puntualiza que en el caso de la madre es aún más positiva; la razón que justifica esta aproximación a uno de los progenitores, en este caso a la madre, no se asienta en aspectos afectivos sino de confianza y comunicación, es decir, que estos sujetos no quieren más a su madre en detrimento del afecto y cariño que tiene por su padre, sino que tiene más confianza y pasan más tiempo con ella.

Basándose en el mismo razonamiento anteriormente expuesto, se encuentra el porcentaje de sujetos sobredotados (18%) que afirman que mantienen una relación más directa con el padre.

Tanto en uno como en otro grupo porcentual que se decanta por uno u otro progenitor, esta relación no está condicionada por el sexo de los sujetos entrevistados.

Dentro del ámbito familiar, los sujetos sobredotados objeto de estudio que pertenecen a un núcleo familiar compuesto por los progenitores, por él y otros hermanos, manifiestan que les gusta compartir su vida con sus hermanos. En aquellos

casos en los hermanos son mayores que los sujetos sobredotados, éstos expresan que les gustaría tener la misma edad de sus hermanos para compartir intereses y hobbies con ellos, aunque en muchas ocasiones éstos no les dejen participar por considerarlos cronológicamente menores.

Cuando son los sujetos sobredotados mayores que sus hermanos, expresan que les gustaría que sus hermanos fueran mayores porque así podrían tener más cosas en común, aunque se sienten contentos, porque también de esta forma pueden ejercer de hermanos mayores con ellos.

En aquel grupo cuya posición de nacimiento les sitúa en un lugar intermedio entre sus hermanos, declaran que se sienten bien y contentos tanto en compañía de sus hermanos mayores como con sus hermanos menores.

Los sujetos sobredotados entrevistados confían más, en el 53% de los casos, en otras personas que no pertenecen a su núcleo familiar (padres, hermanos y abuelos), es decir, que para hablar de temas especialmente íntimos, prefieren hablar con sus primos/as, tíos/as, amigos/as.

Sólo el 18% confían más en sus padres, hermanos y abuelos y el 11% restante, son los que prefieren hablar de algún problema íntimo en el que se ve directamente implicado el sujeto sobredotado con ambos progenitores, siendo muy inferior (6%) el porcentaje de sujetos, dentro de cada grupo, que toman como confidentes ideales a su madre, a su padre y abuela; o que no tiene a nadie en especial y que por tanto pueden hablar de sus intimidades con cualquier persona que pertenezca a los grupos establecidos y comentados con anterioridad.

3.3.- CUESTIONARIO

Análisis de resultados procedentes de los cuestionarios de actitudes hacia la Educación Especial dirigido al profesorado y padres.

Para poder consultar los estadísticos descriptivos correspondientes al cuestionario sobre las actitudes hacia la Educación Especial del profesorado y los padres pertenecientes a nuestra muestra, es necesario remitirnos al CD adjunto.

Análisis: 20 primeros ítems del cuestionario de actitudes hacia la Educación Especial dirigido al profesorado del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Ítem nº 1:	<i>Al trabajar con niños deficientes, es importante identificar y fomentar sus capacidades.</i>
<u>Análisis:</u>	El 96% de los profesores encuestados afirman estar totalmente de acuerdo con la premisa planteada, es decir, que es necesario e importante identificar y fomentar las capacidades de los niños con deficiencias al trabajar con ellos, siendo tan sólo un 5% los que manifiestan estar en desacuerdo en general, con esta premisa.

Ítem nº 2:	<i>Los niños son tan diferentes individualmente que no se les debería enseñar juntos en clases organizadas por la edad.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 52% de los profesores, manifiestan estar totalmente en desacuerdo con la premisa planteada en la que se afirma que los niños son tan diferentes individualmente que no se les debería enseñar junto en clases organizadas por la edad, es decir, la mayoría de ellos, considera adecuado el actual sistema organizativo que articula los niveles educativos en función a la edad cronológica y no en función a las capacidades.</p> <p>Frente a este elevado porcentaje el 32% opina que la articulación de los niveles educativos de nuestro sistema educativo debe basarse en las capacidades y diferencias individuales de los sujetos y no articularse exclusivamente a partir de la edad cronológica de los mismos.</p> <p>Sólo el 16% expresa su indecisión ante este planteamiento.</p>

Ítem nº 3:	<i>A diferencia de los niños menos inteligentes, los superdotados no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 93% de los profesores opinan que efectivamente los niños con Necesidades Educativas Especiales, ya estén estas vinculadas a situaciones personales de sobredotación intelectual como a situaciones personales de deficiencia intelectual, necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje que potencia, en ambos casos, las potenciales de cada uno y que posibilite una educación integral de los alumnos sean cuales sean sus diferencias individuales.</p> <p>Un porcentaje muy inferior, cifrado en un 7% es la población de profesores que expresan su opinión a favor de esta premisa y por tanto consideran que sólo los niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de deficiencia son objeto de una educación especial, mientras que en aquellos casos de sobredotación intelectual esta educación especial no es necesaria, puesto que sus capacidades les permiten “salir airoso” en todos los contextos y situaciones tanto sociales como educativas.</p>
Ítem nº 4:	<i>La separación en colegios especiales no ayuda a los niños deficientes de ninguna manera.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>La mayoría de la población de profesores entrevistados (50%) considera que la asistencia de aquellos sujetos que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial vinculada con la deficiencia a centros especiales les ayuda enormemente valorando más positivamente la intervención que con esta población de sujetos se lleva a cabo dentro de este tipo de centros que la que pueda llevarse a la práctica real dentro de los centros ordinarios.</p> <p>Frente a este elevado porcentaje, se sitúa un módico 27% de los profesores que expresan su total acuerdo con esta premisa, abogando por la integración, aún cuando son conscientes de existen grandes lagunas en cuanto a la atención educativa especializada que se les dispensa a este tipo de sujetos.</p> <p>El 23% restante expresa su indecisión.</p>
Ítem nº 5:	<i>Cuanto más pronto se identifican los desórdenes y hándicaps de los niños, mejor se es capaz de ayudarles.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 100% del profesorado entrevistado y directamente vinculado a la población de sujetos sobredotados objeto de estudio, está totalmente de acuerdo en reconocer que cuanto más pronto se identifican los desórdenes y hándicaps de los niños, mejor se es capaz de ayudarles. Por tanto, valoran como de extrema relevancia el diagnóstico precoz de este tipo de desórdenes y hándicaps.</p>

Ítem nº 6:	<i>Una educación escolar integrada de todos los niños, unidos los deficientes y los no deficientes, es la que mejor se ajusta a las necesidades y objetivos de un sistema democrático de educación.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 61% de los profesores creen, y así lo expresan, en la integración y por tanto están de acuerdo con el tipo de educación que posibilite este proceso. Frente a este 61% se sitúa el 23% de la población de profesores que está en desacuerdo con este tipo de educación, y creen que la integración se expresa sólo en el papel y es un proceso muy difícil de llevar a la práctica en el actual sistema educativo.</p> <p>El 16% está indeciso.</p>
Ítem nº 7:	<i>Los esfuerzos teóricos y prácticos hacia la educación especial del sobredotado mejoran la educación y la enseñanza en general.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 80% de los profesores afirman que todo esfuerzo teórico y práctica hacia la educación especial del superdotado mejoran la educación y la enseñanza en general. Esta respuesta queda justificada en base a aquellos argumentos que consideran que todo esfuerzo, estudio e investigación que tenga una sólida repercusión práctica, no sólo en el tema de la sobredotación sino en cualquiera que este sea, repercute y redunde en beneficio para todo el colectivo educativo y en definitiva para la educación y la enseñanza en general.</p> <p>El 20% restante expresa su desacuerdo con esta premisa; desacuerdo que se argumenta en base a la experiencia desoladora de estudios e investigaciones que a pesar de que parten de una realidad inmediata distan mucho de llevar a la práctica la realidad y las propuestas planteadas.</p>
Ítem nº 8:	<i>Los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 95% de la población de profesores entrevistada, afirman estar totalmente de acuerdo con esta premisa, y por tanto, están de acuerdo en afirmar que los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal. Frente a este elevado porcentaje se sitúa el 5% restante que está en total desacuerdo.</p>
Ítem nº 9:	<i>Cada niño necesita una educación en el colegio que esté dirigida a sus necesidades, capacidades e intereses individuales.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 89% de los profesores entrevistados están de acuerdo con el hecho de que cada niño necesita una educación adaptada a sus necesidades e intereses individuales, frente a un 7% que está en desacuerdo, y que afirman que la educación debe adaptarse para aquellos sujetos cuyas capacidades sean inferiores y no les permita seguir un currículum ordinario. Bajo esta respuesta está implícita la idea de que efectivamente el currículum debe adaptarse sólo para aquellos sujetos que presentan deficiencias, pero no para los sujetos sobredotados, puesto que sus capacidades superan las normales y esto les facilita enormemente poder seguir el currículum ordinario.</p> <p>Un 4% está indeciso.</p>

Ítem nº 10:	<i>La identificación demasiado prematura de los niños sobredotados puede ser perjudicial para ellos.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>En el 54% de los casos, los profesores consideran necesaria la identificación, no considerándola en ningún momento prematuro. Basándose en este principio, este porcentaje de profesores citado, afirman que la identificación y el diagnóstico precoz son absolutamente necesarios para poder proporcionar y diseñar estrategias de atención adecuadas a las necesidades educativas especiales que presentan este tipo de sujetos.</p> <p>Sin embargo, existe un 23% de esta población que está totalmente en desacuerdo con el planteamiento planteado, es decir, que consideran inadecuada la identificación, a la que sí consideran prematura en algunos casos, puesto que las consecuencias de etiquetamiento que se derivan de dicha identificación y diagnóstico aportan más aspectos negativos que positivos.</p> <p>Paralelamente existe otro 23% del profesorado que está indeciso y no se manifiesta al respecto.</p>

Ítem nº 11:	<i>La escuela normal incapacita a los niños.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 89% de los docentes está totalmente en desacuerdo con esta premisa, ya que bajo ningún concepto consideran que la escuela actual incapacite de ninguna forma a los niños. Consideran que a pesar de las deficiencias que existen el sistema educativo actual, la escuela está compuesta por personas y estas pueden subsanar en la medida de lo posible estas deficiencias o al menos no llevarlas a un extremo en el que se llegue a incapacitar a los sujetos que a ella asisten, tengan o no necesidades educativas especiales.</p> <p>El 11% de esta población expresa su conformidad con este hecho, es decir, que si consideran que la escuela normal pueda llegar a incapacitar a los niños. Justifican su respuesta partiendo de los actuales índices de fracaso escolar y asumiendo el sentimiento de apatía y hastío que expresan los propios alumnos. Cuando se refieren a la atención de las necesidades educativas especiales, hacen especial hincapié en ratificar esta respuesta, puesto que consideran que hay mucho que realizar para poder proporcionar una correcta atención educativa a este colectivo de sujetos.</p>

Ítem nº 12:	<i>Al igual que los colegios especiales para los niños poco inteligentes, debería haber colegios los muy inteligentes.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Los porcentajes que representan las respuestas dadas por los docentes a este ítem, pone de manifiesto que las opiniones al respecto son discrepantes en semejantes porcentajes; ya que el 37% de esta población está totalmente de acuerdo con esta afirmación y por lo tanto consideran como una opción educativa adecuada la existencia de centros educativos dirigidos exclusiva-mente a sujetos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, en los que el profesorado especializado puedan atender correctamente dichas necesidades.</p>

	<p>El 36% expresa su total desacuerdo con este tipo de respuesta educativa, no considerándola como viable ni acorde con la abogada integración escolar y como fuente de elitismo.</p> <p>El 27% restante está indeciso.</p> <p>Esta división de opiniones pone de manifiesto la complejidad de temas a tratar y evidencian las discrepancias entre aquellos que, después de los padres, tienen en sus manos la educación de este tipo de sujetos, como la del resto.</p>
--	--

<p>Ítem nº 13:</p>	<p><i>Si la educación especial significa una educación que está orientada hacia objetivos comparables para todos los niños, y sin embargo, funciona de forma altamente individualizada, entonces la enseñanza "normal" debería significar también "educación especial".</i></p>
<p><u>Análisis:</u></p>	<p>El 39% de los profesores están totalmente de acuerdo con esta premisa, es decir, que según este porcentaje la educación "normal", "ordinaria" debería tener grandes dosis de enseñanza individualizada que potenciara las capacidades de todos los discentes impulsándoles a conseguir y adquirir los objetivos generales establecidos para todos.</p> <p>Frente a este porcentaje, otro bastante considerable (34%), mantiene una opinión contraria y por tanto consideran que la enseñanza normal no debe potenciar las diferencias entre los alumnos, sino muy por el contrario debe tratar de potenciar las capacidades de todos ellos sin hacer distinción entre los mismos. Consideran poco viable una enseñanza individualizada, teniendo en cuenta la carencia del personal docente, material educativo, etc.</p> <p>Un 27% está indeciso y opta por no pronunciarse al respecto.</p>

<p>Ítem nº 14:</p>	<p><i>Una educación integrada de todos los niños juntos deficientes o no, se adaptaría mejor a las necesidades de los niños.</i></p>
<p><u>Análisis:</u></p>	<p>La mayoría del profesorado entrevistado (48%) está totalmente de acuerdo con una educación integrada de todos los niños juntos presente o no deficiencias, ya que expresan que ahí precisamente está el núcleo de una educación basada en la integración y que trata de atender las Necesidades Educativas Especiales de todos y cada uno de los sujetos.</p> <p>El 34% expresa su total desacuerdo con este planteamiento ya que consideran que existen determinados sujetos con deficiencias específicas dentro de las aulas y con el resto de compañeros "normales" que no permiten un adecuado desarrollo del proceso educativo, obstaculizando el adecuado desarrollo del resto. Creen que la integración es una quimera y que como tal será muy difícil de alcanzar, puesto que no existen los recursos materiales y humanos que lo hagan posible.</p> <p>El 18% restante prefiere abstenerse de dar una respuesta a favor o en contra y simplemente optan por la indecisión.</p>

Ítem nº 15:	<i>Los niños superdotados deben ser estimulados de una forma especial, dentro de los colegios normales.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 86% de los profesores están totalmente de acuerdo con el hecho de que los sujetos sobredotados deben ser estimulados de forma especial dentro de los colegios normales. Argumentan que es esto lo que realmente debería de hacerse aunque reconocen que no se lleva a la práctica en la cotidianidad escolar, de ahí que muchos de ellos opten por considerar como adecuada una respuesta educativa específica ofertada a través de centros específicos para este tipo de sujetos.</p> <p>El 14% restante de profesores encuestados están totalmente en desacuerdo con lo que se plantea en este ítem, puesto que creen que estos sujetos con altas capacidades no necesitan apoyos ni estimulación externa para poder desarrollar las tareas escolares diarias. Afirman precisamente sus elevadas capacidades les permite trabajar con mayor autonomía.</p>
Ítem nº 16:	<i>Los niños a los que no se puede enseñar adecuadamente en colegios normales – dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas – pueden ser etiquetados como deficientes.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 68% de los docentes están en desacuerdo con esta afirmación argumentando que no es un motivo de este tipo de etiquetamiento el hecho de que un chico no pueda ser enseñado en un colegio normal, puesto que pueden existir muchas otras razones de tipo socioemocionales, familiar, culturales, etc., que estén influyendo negativamente en el proceso educativo del sujeto, sin tener una relación directa con algún tipo de deficiencia.</p> <p>El 4% considera que efectivamente esta situación sí provocaría que a dichos sujetos se les etiquetara como deficientes, dando por sentado que cuando un alumno no responde adecuadamente y de forma reiterada al proceso educativo ordinario existe la tendencia a clasificarlos como sujetos con algún tipo de deficiencia, por ciertos sectores tanto del contexto escolar como extraescolar.</p> <p>El 18% está indeciso con respecto a esta cuestión.</p>
Ítem nº 17:	<i>Los niños sobredotados suelen ser débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.</i>
	<p>El 66% de los profesores están en desacuerdo con esta premisa, por tanto, el mayor porcentaje de los profesores entrevistados afirman que los niños sobredotados con los que ellos tienen experiencia y que conforman la población de la presente investigación, no son débiles físicamente, no presentan dificultades para establecer relaciones sociales y tampoco los consideran inestables emocionalmente. Sí expresan en algunos casos con referencia a las relaciones sociales que son sujetos tímidos, siendo esta característica la que podría ser el origen de cierta dificultad para relacionarse.</p>

<u>Análisis:</u>	<p>Un 20% considera que sí, que aquellos sujetos con estas características con los que ellos tienen relación presentan ciertas dosis de las características descritas en el planteamiento propuesto. Pero en ningún caso pueden considerarse a estos sujetos como chicos y chicas débiles físicamente hasta el punto de considerarlos enfermizos, ni con dificultades para establecer relaciones hasta llegar a la introversión y tampoco pueden considerarse inestables emocionalmente. Hacen especial hincapié en el hecho de que no todos presentan todas las características propuestas, sino sólo algunas.</p> <p>El 14% está indeciso al respecto y no saben cómo definir exactamente a los sujetos sobredotados a los que imparte docencia.</p>
------------------	--

Ítem nº 18: *Los niños sobredotados se aburren en la escuela y tienen una conducta opositora hacia los responsables de su educación.*

<u>Análisis:</u>	<p>La mitad de la población docente entrevistada expresa que los sujetos sobredotados con los que tienen experiencia docente directamente no se aburren en la escuela y por tanto no presentan una conducta opositora hacia los profesores. Expresan que son sujetos con una conducta bastante correcta, no suelen originar conflictos conductuales dentro del aula ni fuera de él.</p> <p>El 41% de esta población, está de acuerdo en afirmar que los niños sobredotados se aburren en la escuela y tienen una conducta opositora hacia los responsables de su educación. Estos profesores expresan que los chicos y chicas sobredotados que tienen como alumnos, no les expresan abiertamente que se aburren dentro del aula, pero sí presentan ciertas conductas que no pueden considerarse como opositora hacia los profesores, pero sí “inquisidora” hacia los mismos.</p> <p>Esta conducta es percibida y descrita en los siguientes términos: buscar fallos a la explicación dada por los profesores, realizar preguntas que parecen previamente preparadas para evidenciar la ignorancia del profesor, etc...</p> <p>El 9% está indeciso.</p>
------------------	--

Ítem nº 19: *La sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida; iniciándose en edades tempranas.*

<u>Análisis:</u>	<p>El 55% de los profesores consideran que efectivamente la sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida; iniciándose en edades tempranas. Estos profesionales de la educación afirman que el sujeto sobredotado presenta las características propias de esta Necesidad Educativa Especial desde el nacimiento y que se mantiene constante a lo largo de toda la vida sin sufrir variación alguna.</p>
------------------	--

	<p>El 11% está totalmente en desacuerdo con esta afirmación y por tanto consideran que estos sujetos pueden presentar tales características en cierto momento evolutivo del desarrollo estacándose posteriormente.</p> <p>El 34% lejos de comprometerse con una respuesta, está indeciso.</p>
--	---

Ítem nº 20:	<i>El niño sobredotado manifiesta siempre una competencia intelectual general que les hace destacar en todas las áreas del currículum como consecuencia de sus capacidades.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>De los profesores entrevistados, el 41% están totalmente de acuerdo con que las capacidades de los sujetos sobredotados les permiten destacar en todas las áreas del currículum sin excepción alguna. Por tanto, consideran que las altas capacidades intelectuales inherentes a estos sujetos originan un dominio absoluto de todas las materias curriculares.</p> <p>El 30% de esta población docente está totalmente en desacuerdo lo que les lleva a afirmar que las capacidades intelectuales de estos sujetos no tienen por qué manifestarse en todas las áreas del currículum escolar sino que puede centrarse en una o varias materias que constituyan el centro de interés del propio sujetos sobredotado.</p> <p>El 29% de este colectivo está indeciso.</p>

Presentación de los resultados pertenecientes a los 20 primeros ítems comunes del cuestionario de actitudes hacia la Educación Especial dirigido a los padres de los niños/as con altas capacidades intelectuales.

Ítem nº 1:	<i>Al trabajar con niños deficientes, es importante identificar y fomentar sus capacidades.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 96% de los padres entrevistados establecen que es un requisito indispensable identificar no sólo las deficiencias sino también aquellas capacidades indicativas de sobredotación intelectual para poder fomentar correctamente las capacidades tanto de unos como de otros a través de una planificación adecuada.</p> <p>El 4% están en desacuerdo con esta afirmación, argumentado su respuesta basándose en la propia experiencia. Afirman que a pesar de que podría ser lo más importante, no es suficiente y no implica necesariamente que se trabaje para el tratamiento y potenciación de las capacidades intelectuales de sus hijos. Consideran que igualmente puede ocurrir con aquellos sujetos que presentan deficiencias.</p>

Ítem nº 2:	<i>Los niños son tan diferentes individualmente que no se les debería enseñar juntos en clases organizadas por la edad.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 63% de los padres de los sujetos sobredotados que conforman la población objeto de estudio, están totalmente en desacuerdo con esta premisa. Especifican que sería imposible agrupar a los niños en función a las capacidades de cada uno de ellos, por tanto, el mejor procedimiento para su correcto agrupamiento es en función a la edad.</p> <p>El 26% está totalmente de acuerdo con el planteamiento propuesto, es decir, estos padres expresan que debería agruparse a los niños en función a las diferencias individuales que presentan, siendo la única garantía de que efectivamente se atiendan todas y cada una de estas diferencias.</p> <p>El 11% restante está indeciso, especificando que no están a favor ni de una ni de otra propuesta, incluso apuntan una combinación de ambas.</p>

Ítem nº 3:	<i>A diferencia de los niños menos inteligentes, los superdotados no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>De los padres entrevistados, el 89% manifiestan su total desacuerdo en afirmar que los niños más inteligentes no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje. Afirman que debe considerarse que estos sujetos presentan Necesidades Educativas Especiales y que por tanto deben atenderse en función a las mismas.</p> <p>Sólo el 11% de los padres está de acuerdo con el planteamiento propuesto, argumentando sus respuestas en base a la propia experiencia y a la carencia de demanda por parte de los propios sujetos sobredotados de una atención específica.</p>

Ítem nº 4:	<i>La separación en colegios especiales no ayuda a los niños deficientes de ninguna manera.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 45% de los padres consideran que efectivamente la separación en colegios especiales no ayuda a los niños deficientes de ninguna manera, apuntando que muy por el contrario, potencian el etiquetamiento y el aislamiento social.</p> <p>Un elevado porcentaje igual al 33% está en desacuerdo y por tanto creen que se favorece más a aquellos sujetos que presentan deficiencias en centros especiales que en centros ordinarios.</p> <p>También puede considerarse como importante el porcentaje que está indeciso (22%).</p>

Ítem nº 5:	<i>Cuanto más pronto se identifican los desórdenes y hándicaps de los niños, mejor se es capaz de ayudarles.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>La mayoría de los padres entrevistados (93%) consideran que la mejor forma de ayudar a aquellos sujetos que están fuera de la norma, ya sea por encima o por debajo de la ésta, es identificando lo antes posible los desórdenes y hándicaps de los niños.</p> <p>Sólo el 7% está en desacuerdo, acentuando en contra de esta identificación precoz, la derivación en etiquetamiento y lastre social.</p>
Ítem nº 6:	<i>Una educación escolar integrada de todos los niños, unidos los deficientes y los no deficientes, es la que mejor se ajusta a las necesidades y objetivos de un sistema democrático de educación.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Un 63% de los padres está totalmente de acuerdo en afirmar que una educación en la que se integre a todos los sujetos, sea cual sea aquella diferencia con respecto a la norma, y en la que verdaderamente se realicen las adaptaciones y se promuevan los recursos materiales y personales necesarios para satisfacer las Necesidades Educativas Especiales es la mejor forma de propiciar la atención a estos sujetos.</p> <p>Muy similares son los porcentajes que se manifiestan en desacuerdo y los que están indecisos, cifrándose en un 19% y 18% respectivamente, que expresan en definitiva la oposición a una integración de sujetos considerados como normales y aquellos que no entran dentro de esta definición.</p>
Ítem nº 7:	<i>Los esfuerzos teóricos y prácticos hacia la educación especial del sobredotado mejoran la educación y la enseñanza en general.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Un 82% de los padres encuestados están de acuerdo con que los esfuerzos teóricos y prácticos hacia la educación especial del sobredotado mejoran la educación y la enseñanza en general. Están totalmente de acuerdo con esta afirmación partiendo de la premisa de que la investigación centrada en el campo de la Educación Especial, en general, y centrada en la sobredotación intelectual, contribuirá enormemente a mejorar el panorama actual de la educación en general.</p> <p>Frente a este elevado porcentaje se sitúa un 11% de los padres que están en desacuerdo y un 7% que expresa su indecisión.</p>
Ítem nº 8:	<i>Los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 93% de la población de padres encuestados están totalmente de acuerdo en afirmar que los sujetos con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal, y que por tanto también exige una mayor preparación por parte del profesorado que le atiende, así como un número más elevado de recursos que faciliten su aprendizaje.</p> <p>El 7% de esta población está totalmente en desacuerdo.</p>

Ítem nº 9:	<i>Cada niño necesita una educación en el colegio que esté dirigida a sus necesidades, capacidades e intereses individuales.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Un 85% de los padres de los sujetos objeto de estudio están de acuerdo en afirmar que la educación debe adaptarse a las necesidades educativas e intereses individuales de cada niño. Esto posibilita la potenciación de las capacidades de todos y cada uno de los sujetos.</p> <p>El 15% restante de los padres están en desacuerdo con esta premisa, ya que consideran que sólo sería necesario esta adaptación de la educación en general en aquellos casos en los que estén presenten Necesidades Educativas Especiales.</p>

Ítem nº 10:	<i>La identificación demasiado prematura de los niños superdotados puede ser perjudicial para ellos.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Semejantes son los porcentajes correspondientes a aquellas respuestas correspondientes a aquellos padres que están totalmente de acuerdo con la premisa planteada y la de aquellos padres que están totalmente en desacuerdo; este porcentaje es igual al 41%.</p> <p>Por tanto, un 41% de los padres consideran que la identificación prematura de la sobredotación intelectual nunca puede ser perjudicial para ellos, sino que muy por el contrario facilitará la atención educativa de estos sujetos.</p> <p>El otro 41% de los padres mantienen una opinión contraria, y expresan que la identificación prematura de la sobredotación intelectual provoca el etiquetamiento social y quizás puede originar la creación de falsas expectativas con respecto a la sobredotación intelectual del niño ejerciendo éstas una alta presión sobre el mismo.</p> <p>El 18% está indeciso.</p>

Ítem nº 11:	<i>La escuela normal incapacita a los niños.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 89% de los padres están totalmente en desacuerdo con esta afirmación, ya que consideran que la escuela nunca podrá incapacitar a los niños, presenten o no algún tipo de Necesidad Educativa Especial. Estos padres tienen hijos Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, y consideran que la escuela no puede incapacitar a los chicos y chicas, aunque evidentemente tiene que mejorar enormemente.</p> <p>El 11% restante está indeciso.</p>

Ítem nº 12:	<i>Al igual que los colegios especiales para los niños poco inteligentes, debería haber colegios los muy inteligentes.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 41% de los padres están totalmente de acuerdo con la existencia de centros para sujetos cuyas altas capacidades intelectuales no puedan ser atendidas en los actuales centros ordinarios. El 22% de esta población considera negativo la existencia de centros específicos para sujetos sobredotados, ya que siempre según la opinión expresada por este porcentaje, se fomenta el elitismo y la segregación.</p> <p>Un elevado porcentaje cifrado en un 37% de los padres entrevistados están indecisos, ya que argumenta que por una parte están de acuerdo con aquellos que afirman que se fomenta el elitismo y la segregación pero por otro lado creen necesaria la existencia de tales centros que posibilite la adecuada atención educativa que satisfaga las necesidades educativas de sus propios hijos, ya que en los centros ordinarios actuales no se atienden.</p>
Ítem nº 13:	<i>Si la educación especial significa una educación que está orientada hacia objetivos comparables para todos los niños, y sin embargo, funciona de forma altamente individualizada, entonces la enseñanza "normal" debería significar también "educación especial".</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 37% de los padres de los sujetos sobredotados objeto de estudio están totalmente de acuerdo con esta premisa, por tanto, la educación "normal" debería adaptarse a las necesidades educativas de todos y cada uno de los sujetos, de ahí que consideren que el sistema educativo actual debería poner en práctica una enseñanza individualizada, aspecto éste que sólo queda explicitado a través de la Educación Especial. Sólo de esta forma se logrará potenciar las capacidades de todos los sujetos presenten o no Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>El 26% están en desacuerdo y consideran que la Educación Especial se rige por unos parámetros absolutamente distintos, aunque complementarios, a los de la educación general.</p> <p>El 37% restante está indeciso con respecto a esta temática.</p>
Ítem nº 14:	<i>Una educación integrada de todos los niños juntos deficientes o no, se adaptaría mejor a las necesidades de los niños.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Un 52% de los padres, afirman estar totalmente de acuerdo en afirman que efectivamente la mejor educación sería una educación integral en la que dentro de las aulas a las que asisten sujetos con Necesidades Educativas Especiales y aquellos que no las presentan, se atiendan correcta y verdaderamente las diferencias individuales de cada uno.</p> <p>El 37% de los padres de sujetos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a las Altas Capacidades Intelectuales no están de acuerdo con esta afirmación, lo que se traduce en una idea aún patente en esta sociedad y es la disociación entre los sujetos que son considerados como "normales" de aquellos que no lo son, acentuándose aún más esta disgregación cuando las Necesidades Educativas Especiales están asociadas a condiciones personales de deficiencia intelectual.</p>

Ítem nº 15:	<i>Los niños superdotados deben ser estimulados de una forma especial, dentro de los colegios normales.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 85% de los padres de los sujetos pertenecientes a la población de estudio, están totalmente de acuerdo con esta afirmación, a través de la cual se establece que los sujetos sobredotados deben ser estimulados de una forma especial dentro de los colegios normales. Junto a esta respuesta añaden esto es necesario puesto que sus hijos igual que el resto de sujetos sobredotados, son chicos con Necesidades Educativas Especiales en función a lo cual demandan una atención específica.</p> <p>El 15% está en total desacuerdo, justificando tal desacuerdo en base a la experiencia que tienen con sus propios hijos, a los que consideran sujetos normales que obtienen buenas clasificaciones en el colegio y que no exigen ni demandan ningún tipo de atención especial.</p>

Ítem nº 16:	<i>Los niños a los que no se puede enseñar adecuadamente en colegios normales – dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas – pueden ser etiquetados como deficientes.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Un 78% de los progenitores están en total desacuerdo en etiquetar a un determinado sujeto de deficiente porque no sea capaz de aprender en un centro normal en el que se supone que las condiciones que se ofrecen son buenas. Este porcentaje de padres advierten que pueden existir otras muchas razones subyacentes a este problema y no ser necesariamente inherentes al alumno.</p> <p>Entre estas razones destacan la posibilidad de problemáticas de índole social, cultural, familiar e incluso conductuales.</p> <p>Inferior es el porcentaje que está de acuerdo en afirmar que cuando un sujeto no puede ser enseñado y educado dentro de un centro normal y ordinario puede dar origen a un etiquetamiento con connotaciones negativas de deficiencia.</p> <p>El 15% está indeciso.</p>

Ítem nº 17:	<i>Los niños sobredotados suelen ser débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El porcentaje correspondiente a un 78% de los padres está totalmente en desacuerdo con que los sujetos sobredotados son chicos y chicas débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.</p> <p>El 18% está de acuerdo aunque no con todas las características expuestas, especificando en algunos casos, que son chicos y chicas muy tímidos y tímidas lo que puede provocar cierta introversión y dificultad para establecer relaciones sociales, especialmente cuando se trata de entablar nueva relaciones.</p> <p>El 4% restante está indeciso.</p>

Ítem nº 18:	<i>Los niños sobredotados se aburren en la escuela y tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 59% de los padres están en total desacuerdo con la afirmación que establece que los sujetos sobredotados, que en este caso son sus propios hijos e hijas, se aburren en la escuela y tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación. Justifican esta respuesta en la experiencia, es decir, sus hijos quizás se aburren en ciertas materias pero nunca han mostrado una conducta oposicionista hacia los docentes.</p> <p>Un 22% de los padres están de acuerdo, aunque especifican que no es su propia experiencia, al menos en lo que se refiere a la conducta de oposición hacia los profesores, pero sí afirman que sus hijos sobredotados se aburren enormemente en el aula y con las explicaciones de los profesores; explicaciones que en muchos casos ya conocen.</p> <p>Cuando esto ocurre, prefieren callarse y no comunicar al profesorado que ya conocen lo que están explicando, tampoco lo manifiestan ante sus compañeros pero si lo hacen en casa.</p> <p>El 19% restante está indeciso.</p>

Ítem nº 19:	<i>La sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida; iniciándose en edades tempranas.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Un 59% de los casos de padres entrevistados expresan su total acuerdo con la afirmación que expresa que la sobredotación es un rasgo estable y por tanto se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida, manifestándose en edades tempranas.</p> <p>Frente a este porcentaje se sitúa un 19% que está totalmente en desacuerdo con lo planteado, es decir, opinan que la sobredotación intelectual no es un rasgo estable que se mantiene constante a lo largo de toda la vida expresándose en edades muy tempranas. Consideran que un sujeto sobredotado no tiene por qué manifestar sus capacidades desde edades tempranas, de igual forma creen que la sobredotación no tiene por qué expresarse en todas las etapas de sus vidas, pudiendo estar restringidas a ámbitos, materias o intereses concretos y específicos.</p> <p>Un elevado porcentaje (22%) es que está indeciso ante esta cuestión.</p>

Ítem nº 20:	<i>El niño sobredotado manifiesta siempre una competencia intelectual general que les hace destacar en todas las áreas del currículum como consecuencia de sus capacidades.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>La mayoría de los padres, cifrada en un 44%, está totalmente de acuerdo con este ítem en que el se afirma que los sujetos sobredotados poseen una competencia intelectual general que les permite destacar en todas las áreas del currículum. Es decir, que los sujetos sobredotados destacan en todas las materias escolares sin excepción alguna.</p> <p>El 41% está en desacuerdo con esta afirmación, argumentando que la sobredotación no implica irremediamente el éxito en todas las materias curriculares. Especifican que estas altas capacidades pueden estar centradas en un solo o en varios centros de interés pudiendo estar incluso desvinculado del ámbito puramente escolar.</p> <p>El 15% está indeciso.</p>

Resultados correspondientes a los 10 últimos ítems individuales de los 30 que conforman el cuestionario de actitudes hacia la educación especial dirigido al profesorado y padres.

Ítem nº 21:	<i>En mi formación inicial, recibí la formación suficiente y adecuada con respecto al tema de la sobredotación intelectual.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 96% de los profesores encuestados están en desacuerdo con esta afirmación, es decir, que reconocen que en su formación inicial no sólo no recibieron una formación suficiente con respecto a este tema, sino que afirman no haber recibido ninguna formación al respecto (ni al respecto de otras Necesidades Educativas Especiales). Sólo el 4% restante está en desacuerdo, aunque matizan en todos los casos que fue una formación muy superficial.</p>

Ítem nº 22:	<i>La primera vez que tuve contacto con la problemática de la sobredotación fue cuando uno de mis alumnos presentaba tales características.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Ante este planteamiento el 91% de los profesores manifiestan su total acuerdo con esta afirmación, es decir, que la primera vez que tuvieron algún contacto directo con esta problemática fue cuando se les presentó un caso concreto dentro de su aula; siendo el 9% restante el que considera no estar de acuerdo; ya que anteriormente conocían casos (en algunos casos familiares).</p> <p>Si a este 91% que no ha tenido contacto con este tipo de chicos les unimos la falta de formación al respecto (96%), se pone de manifiesto que efectivamente existe una gran carencia de formación y de conocimiento hacia estos chicos, pero no sólo en el ámbito teórico sino práctico y no sólo en las Universidades sino dentro del aula en el que se encuentra el propio sujeto.</p>

Ítem nº 23:	<i>A través de la Formación Permanente y siempre desde la iniciativa propia, he podido adquirir una mayor formación sobre esta temática.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 59% de los profesores que conforman la población encuestada, están en desacuerdo, es decir afirman y reconocen abiertamente que no han recibido una formación inicial pero que tampoco se han formado por iniciativa propia o formación permanente. Las razones argumentadas son: falta de tiempo, ausencia de casos dentro del aula hasta el momento, falta de necesidad de formación con respecto a este tema...</p> <p>El 41% restante está de acuerdo, lo que significa que si se han formado personalmente, siempre a través de la propia iniciativa y no a través de cursos de formación específicos para profesores, ya que argumentan tampoco existen en esta provincia.</p> <p>Si reconocen que esta formación es también muy superficial y se limita a lecturas de carácter divulgativo, artículos...</p>

Ítem nº 24:	<i>Un alumno sobredotado necesita también un profesor sobredotado.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 95% de los profesores están en contra de este estereotipo en el que plantean la necesidad de que un alumno sobredotado requiera para su formación también un profesor sobredotado.</p> <p>Todos argumentan que no es necesario que el profesor sea también sobredotado, entendido este concepto como poseedor de una gran sabiduría pero sí es necesario que tengan grandes dosis de motivación e interés así como ser conocedor de estrategias metodológicas que le permitan captar la atención del niño y potencien en ellos la investigación y el placer por aprender.</p> <p>El 5% restante, está de acuerdo con esta premisa.</p>

Ítem nº 25:	<i>Me intimida la situación en la que no encuentro respuestas para las preguntas realizadas por el alumno sobredotado.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>La mayoría de los profesores correspondiente a un 77% manifiestan su totalmente desacuerdo, por tanto, son profesores a los que no le intimidan este tipo de situaciones, todo lo contrario, argumentan que se alegran de que algún alumno plantee aspectos de la materia que pueden ir más allá del nivel esperado para el curso en el que se encuentran.</p> <p>Por ello, se sienten satisfechos y lejos de intimidarles o preocuparles el no encontrar una respuesta, dejan claro al alumno que no tienen por qué conocer todo ni al nivel y profundidad en la que ellos lo plantean, por tanto inician un proceso de investigación y búsqueda de la respuesta en la que el profesor es el orientador de dicho proceso.</p> <p>Frente a esta mayoría existe un 23% de profesores que se sienten intimidados y tratan de eludir la pregunta y cuando no es posible eluden la respuesta.</p>

Ítem nº 26:	<i>La participación de los padres es indispensable para el adecuado desarrollo del proceso educativo de estos niños.</i>
--------------------	--

<u>Análisis:</u>	Existe unanimidad (100%) entre los profesores para afirmar que es absolutamente necesario la participación de los padres para que el proceso educativo de estos niños, como los del resto de niños, sea el adecuado.
------------------	--

Ítem nº 27:	<i>No considero necesario el asesoramiento o colaboración de otros profesionales en el desarrollo del proceso educativo del alumno que presenta estas características.</i>
--------------------	--

<u>Análisis:</u>	<p>La mayoría (95%) está en desacuerdo con la premisa planteada, es decir, que el 95% de los profesores considera muy necesario el asesoramiento o colaboración de otros profesionales en el desarrollo del proceso educativo de este tipo de alumnos. Colaboración y asesoramiento que sería conveniente procediera de profesionales tales como psicólogos, psicopedagogos o pedagogos que se integraran en el proceso educativo de los sujetos, sirviendo como guía a las actuaciones del profesorado.</p> <p>Sólo el 5% restante está de acuerdo con esta afirmación y por tanto no consideran necesario dicho apoyo, asesoramiento o ayuda.</p>
------------------	---

Ítem nº 28:	<i>La presencia de un niño sobredotado en el aula dificulta la interacción entre el grupo de compañeros y éstos, a su vez, con el profesor.</i>
--------------------	---

<u>Análisis:</u>	<p>El 87% de los profesores, es decir, la mayoría no considera que la presencia de este tipo de niños dentro del aula suponga la alteración del proceso de interacción entre compañeros y éstos con el profesor.</p> <p>En algunos casos, y partiendo de la experiencia dentro de su propio aula, los profesores argumentan que es precisamente el niño con tales características el que actúa como nexo de unión entre subgrupos dentro del aula o por el contrario es el que pasa más desapercibido.</p> <p>Un 11% de los profesores está de acuerdo con el enunciado y consideran por tanto que estos chicos alteran la interacción y el buen funcionamiento dentro del aula, quizás apoyándose en el argumento que plantea el aburrimiento como causa de oposición a la dinámica del aula.</p> <p>Sólo un 2% está indeciso.</p>
------------------	---

Ítem nº 29:	<i>Las medidas de atención e intervención procedentes del Ministerio de Educación son suficientes para la atención a la problemática de la sobredotación intelectual.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 68% está en desacuerdo, constituyendo este porcentaje la mayoría de profesores que consideran que las medidas del Ministerio de Educación son absolutamente insuficientes para la intervención y atención a este colectivo, añadiendo además que no son ya insuficientes tan sólo tales medidas sino también las posibilidades de formación que ofrecen al profesorado y que requiere dicha intervención en un campo tan específico como es el de la sobredotación intelectual.</p> <p>El 5% considera que las medidas propuestas y existentes por el ministerio para esta problemática son insuficientes.</p> <p>Destaca un 27% que ni tan siquiera conoce la existencia o no de dichas medias y por tanto se posicionan en la opción de indeciso.</p>
Ítem nº 30:	<i>Existen pocas iniciativas para la formación del profesorado con respecto a la temática de la sobredotación, tanto por iniciativa pública como privada.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 91% está de acuerdo con esta afirmación, por tanto, la mayoría de este colectivo encuestado denuncia la falta de iniciativas para la formación, en general, y en particular en el tema que nos ocupa. Igualmente denuncian la política de reconocimiento de horas y consecuencias económicas que de ellas se derivan. Apuntan que sería una buena forma de incentivar la formación, una vez que se proponga dicha formación.</p> <p>El 9% considera que es suficiente, quizás por el bajo número de casos existentes o al menos identificados dentro del aula.</p>

Presentación de los resultados pertenecientes a los 10 últimos ítems individuales del cuestionario de actitudes hacia la Educación Especial dirigido a los padres del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Ítem nº 21:	<i>No tuve ningún apoyo en el proceso de identificación de mi hijo sobredotado.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 81% de los padres encuestados están totalmente en desacuerdo con este planteamiento, sin embargo y a pesar de que se sintieron apoyados principalmente por los profesores de sus hijos en ese momento y por el equipo directivo del centro, apuntan en un porcentaje elevado igual a un 75% aproximadamente que ese apoyo que debería continuar y convertirse en asesoramiento, orientación y en un seguimiento del caso por parte de los Equipos de Orientación Educativa, desaparece una vez llevadas a cabo las medidas oportunas, es decir, una vez que se ha hecho efectivo el proceso de flexibilización del período escolar.</p> <p>El 19% restante nunca se han sentido apoyados en el proceso de identificación y manifiestan lo arduo del camino seguido hasta que al fin han conseguido la aceptación por parte de los profesionales vinculados directamente en la educación del niño sobredotado.</p>

Ítem nº 22:	<i>El diagnóstico precoz de la sobredotación es una forma de etiquetamiento que resta espontaneidad al desarrollo del niño con estas características.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 44% de los padres de los sujetos sobredotados objeto de estudio en esta investigación, expresan su total desacuerdo con esta premisa, ya que consideran que dicho diagnóstico es necesario para que se puedan hacer efectivas las medidas de intervención previstas legalmente para estos casos; sin embargo, no dejan de reconocer los aspectos negativos que conllevan cualquier tipo de etiquetamiento; pero siempre argumentan que trataran de evitarlos en la medida que les sea posible.</p> <p>A pesar de esta mayoría, existe un 30%, porcentaje bastante considerable, que manifiesta su acuerdo con el hecho de considerar el diagnóstico precoz como un etiquetamiento que posteriormente restara espontaneidad al desarrollo de estos chicos; tomando como argumentación básicamente lo técnicamente se denomina Efecto Pigmalión, es decir, la formación de expectativas (positivas o negativas) acerca de sus capacidades, que puede agravarse aún más cuando el chico siente que debe responder a lo que de él se espera y no en función a sus capacidades (Pigmalión negativo).</p> <p>Cabe destacar el porcentaje de padres que están indecisos al respecto, igual al 26%, indecisión que podría justificarse a las experiencias que hasta el momento hayan podido tener en este campo.</p>

Ítem nº 23:	<i>La sobredotación provoca rechazo en la sociedad.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 63%, es decir, la mayoría de los padres están totalmente de acuerdo con esta afirmación y por tanto consideran que la sobredotación, en general, provoca rechazo en la sociedad, un rechazo que definen como antipatía, envidia, rivalidad... hacia sus hijos e incluso hacia ellos como padres.</p> <p>El 37% restante considera que esto no es así, y que aunque reconocen la existencia de personas que puedan llegar a sentir y expresar abiertamente este tipo de sentimientos, la mayoría de la sociedad no actúa así.</p>
Ítem nº 24:	<i>Ustedes se sienten mal cuando su hijo/a sobredotado les realiza una pregunta ante la que no tienen respuesta, o la respuesta que tienen no satisface adecuadamente su curiosidad.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>La mayoría de los padres (48%) están en desacuerdo en afirmar que se sienten mal cuando se presenta la situación planteada en este ítem; explican que se sienten sorprendidos y que tratan de hacerles ver que los padres no tienen por qué conocer la respuesta a todas sus preguntas y que entonces inician un proceso de investigación y búsqueda de la respuesta adecuada, en la que los padres tratan de poner a disposición de sus hijos los instrumentos de los que disponen para ello.</p> <p>Un 37% afirma sentirse mal, sobre todo cuando a pesar de ser poco compleja la pregunta y consiguiente respuesta, su nivel educativo no les permite resolver satisfactoriamente la situación, aunque de igual forma tratan de buscar la respuesta, lo que llega incluso a generales angustia.</p> <p>El 15% restante manifiesta su indecisión, ya que depende de la temática que sus hijos les planteen a través de las preguntas realizadas, son capaces o no de responder. Pero todos ellos se suman a los sorprendidos.</p>
Ítem nº 25:	<i>La formación que usted tiene es suficiente para ayudar a su hijo en su desarrollo intelectual y afectivo.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Una inmensa mayoría (67%) considera que su formación no es suficiente como para ayudar a sus hijos sobredotados en su desarrollo intelectual y afectivo, haciendo especialmente hincapié en este último.</p> <p>Por tanto, no se habla de una ausencia de formación estrictamente referida a las materias académicas, sino más bien de una falta de conocimiento de las peculiaridades y características del desarrollo emocional, afectivo y conductual de sus hijos sobredotados.</p> <p>El 33% restante creen tener la formación suficiente como para ayudar a sus hijos en dicho desarrollo.</p>

Ítem nº 26:	<i>Existen pocas iniciativas para la formación de padres de niños sobredotados por parte de las instituciones públicas o privadas.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 81% manifiesta su total acuerdo con lo planteado en este ítem, por tanto, consideran como escasas o nulas dichas iniciativas de formación. Este es un aspecto que demanda.</p> <p>El 19% restante creen que son suficientes.</p>

Ítem nº 27:	<i>Siento necesidad de formación con respecto a la sobredotación para así atender mejor las necesidades de mi hijo.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>Es una gran mayoría de padres (74%) los que tienen una necesidad sentida de formación con respecto a esta temática puesto que consideran que sería la base a partir de la cual podrían conocer mejor a sus hijos y consiguientemente atenderles más adecuadamente en función a la demanda de sus necesidades.</p> <p>El 26% está en desacuerdo y por tanto no manifiestan sentir esta necesidad de formación con respecto a la sobredotación.</p>

Ítem nº 28:	<i>Los profesores no poseen la suficiente formación para atender las necesidades educativas, sociales y afectivas de mis hijos</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 44% de los padres consideran que los profesores no poseen la suficiente formación para atender las necesidades educativas, sociales y afectivas de sus hijos sobredotados.</p> <p>El 37% consideran que sí la tienen y piensan que aunque no sea una formación específica en sobredotación, la formación académica que poseen puede ser suficiente.</p> <p>Un considerable 19% está indeciso ante esta cuestión, no sabiendo especificar si la formación que poseen los profesores de sus hijos puede ser o no suficiente para satisfacer sus necesidades.</p>

Ítem nº 29:	<i>Las medidas de atención procedentes del Ministerio de Educación son suficientes para la atención a la problemática de la sobredotación intelectual.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>El 66% está en desacuerdo, es decir, que esta mayoría considera que estas medidas no son suficientes, y además las consideran paliativa más que subsanadoras del problema.</p> <p>Especifican que en la teoría (una vez explicadas todas las medidas de Intervención propuestas) están bien pero en la práctica sólo se aplica la flexibilización del período escolar sin ningún tipo de seguimiento posterior y paralelo por parte de los Equipos de Orientación Educativa ni por otro organismo o inspección educativa.</p> <p>El 4% consideran que son suficientes y por tanto creen que una vez llevada a cabo la flexibilización no sería necesario aplicar ninguna medida más. Esta opinión la vierten desde la experiencia actual.</p> <p>Un considerable 30% está indeciso, pero por falta de conocimiento del planteamiento de intervención que se propone desde las autoridades educativas competentes en esta materia. Es decir, estos padres optan por esta respuesta porque sólo conocen como posible medida aplicable a la problemática de la sobredotación, la flexibilización del período escolar, desconociendo qué otras serían posibles (falta de asesoramiento por parte de los correspondientes profesionales).</p>

Ítem nº 30:	<i>Los profesores no aceptan o no ven con buen agrado que los padres participen activamente en la educación de sus hijos sobredotados.</i>
<u>Análisis:</u>	<p>La mayoría (63%) de este colectivo entrevistado considera que esto no es así, y que los profesores no sólo ven de buen agrado su colaboración sino que la creen indispensable para la educación de su hijo.</p> <p>El 30% está indeciso, ya que declaran abiertamente que su tiempo de trabajo no les permite una colaboración o participación activa, es decir, sólo pueden acudir a hablar con los profesores de sus hijos en tutorías concertadas y cuando recogen las notas. Por tanto, no pueden valorar si los profesores ven con buen agrado o no una participación más activa.</p> <p>El 7% restante creen que no, que los profesores no aceptan esta participación tan activa, aunque aclaran que no pueden generalizar y que siempre dan su opinión desde su experiencia personal.</p>

Comparación entre las actitudes de los padres y profesorado ante la Educación Especial.

A continuación presentamos los resultados comparativos entre las actitudes de padres y profesorado hacia la Educación Especial, extraídos a partir de la aplicación de la prueba estadística no paramétrica U de Mann Whitney para dos muestras independientes.

ÍTEMS	GRADO DE SIGNIFICATIVIDAD
Ítem nº 1	$p \leq 0,865$
Ítem nº 2	$p \leq 0,571$
Ítem nº 3	$p \leq 0,816$
Ítem nº4	$p \leq 0,209$
Ítem nº 5	$p \leq 0,853$
Ítem nº 6	$p \leq 0,1$
Ítem nº 7	$p \leq 0,367$
Ítem nº 8	$p \leq 0,702$
Ítem nº 9	$p \leq 0,620$
Ítem nº 10	$p \leq 0,267$
Ítem nº 11	$p \leq 0,213$
Ítem nº 12	$p \leq 0,550$
Ítem nº 13	$p \leq 0,539$
Ítem nº 14	$p \leq 0,585$
Ítem nº 15	$p \leq 0,754$
Ítem nº 16	$p \leq 0,030 *$
Ítem nº 17	$p \leq 0,369$
Ítem nº 18	$p \leq 0,207$
Ítem nº 19	$p \leq 0,689$
Ítem nº 20	$p \leq 0,651$

Como puede observarse en los resultados expuestos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de padres y profesorado ante la Educación Especial, excepto en el ítem nº 16.

Ítem nº 16: Los niños a los que no se pueden enseñar adecuadamente en colegios normales dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas pueden ser etiquetados como deficientes.

$p \leq 0,030$

El Grado de Significatividad manifiesta que existen ciertas discrepancias, entre las respuestas de las dos poblaciones estudiadas, sin embargo, no pueden ser consideradas como significativas en cuanto a este planteamiento ya que los porcentajes mayoritarios (78% de padres y 68% de profesores) expresados en desacuerdo con este mismo planteamiento, plantean que aquellos niños que reúnen las condiciones adecuadas pueden ser tachados de deficientes.

Revelan nuevamente que es minoritario el colectivo de padres y profesores que opinan que cuando la educación no puede responder a las necesidades de los sujetos la única razón atribuible es la deficiencia de los sujetos susceptible de la misma (padres = 4%; profesores = 7%). Afortunadamente, la mayoría considera que pueden existir otras muchas causas que están en el origen de la imposibilidad de atención al sujeto desde el centro en cuestión, no siendo exclusivamente atribuibles al sujeto, sino también consideran como posible origen a la propia sociedad.

Esta discrepancia pone de manifiesto la cada vez más creciente creencia entre los padres de que sus hijos/as pueden incluso estar mejor tendidos/as en centros especializados en los que se conozcan las estrategias aplicables al ritmo de aprendizaje de sus hijos/as y que potencien al máximo su desarrollo intelectual que pueda a la vez reforzar la autoestima y autoconfianza favoreciéndose en definitiva un desarrollo integral. Ante este posicionamiento, expresan que es cierto que no consideran que esta sea el camino adecuado, pero consideran que es la única forma de que sus hijos/as sean realmente felices. Acentúan como parte negativa el aspecto social, es decir, el más que posible "aislamiento social" que supondría estar en un centro donde sólo se relacionaran con chicos/as con sus mismas características intelectuales. El profesorado, en general, no está de acuerdo con esto, aunque hay casos concretos que llegan a expresar su acuerdo haciendo hincapié en la falta de formación del profesorado actual para poder llevar a cabo actuaciones encaminadas a favorecer las características intelectuales del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Análisis de la comparación entre las actitudes de profesores y padres a través de los 20 primeros ítems comunes del cuestionario dirigido a la población de profesorado y de padres

<u>ÍTEMS</u>	<u>GRADO DE SIGNIFICATIVIDAD</u>
--------------	----------------------------------

Ítem nº 1: Al trabajar con niños deficientes, es importante identificar y fomentar sus capacidades.	$p \leq 0,865$
--	----------------

El Grado de Significatividad obtenido no muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras. Lo que pone de manifiesto la compatibilidad de opiniones entre ambas poblaciones ante el planteamiento de la importancia de identificar y fomentar las capacidades de niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación personal.

Ítem nº 2: Los niños son tan diferentes individualmente que se les debería enseñar juntos en clases organizadas por la edad.	$p \leq 0,571$
---	----------------

Este Grado de Significatividad adquirido revela que no existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas ofrecidas por ambas poblaciones.

Por tanto, padres y profesores están de acuerdo en afirmar que el sistema de agrupación actual que organiza los niveles educativos en función a las edades de los niños es el adecuado, puesto que las diferencias individuales son tantas y tan diversas que sería imposible otro tipo de agrupación.

Pese a ello los porcentajes emitidos a favor no son despreciables tanto en la población de los padres (26%) y en la de los profesores (32%).

Ítem nº 3: A diferencia de los niños deficientes, los sobredotados no necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.	$p \leq 0,816$
--	----------------

Como puede observarse el Grado de Significatividad expresa que no existe diferencias estadísticamente significativas en las respuestas ofrecidas por ambas poblaciones a la hora de responder a la cuestión planteada. Según los porcentajes expuestos padres y profesores con un 89% y 93% respectivamente consideran que aquellos niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual necesitan en su educación una atención especial que potencie sus capacidades.

Los porcentajes que recogen una opinión contraria con ínfimos en ambas poblaciones.

Ítem nº4: La separación en colegios especiales no ayudan a los niños deficientes de ninguna manera.

$p \leq 0,209$

A pesar de que el Grado de Significatividad no arroja diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones vertidas por ambas poblaciones, padres y profesores; sí es digno mencionar que estos porcentajes se traducen en que el 50% de la población de profesores encuestada junto al 33% de la de padres, opinan que la educación de niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de deficiencia es más efectiva y por tanto puede ayudar más a estos chicos, si se lleva a cabo en centros especiales.

Destacar especialmente que el 50% referido a los profesores, puesto que el 33% de los padres que opinan así constituyen la minoría de esta población, por conformar la mayoría de su respectiva población; junto a un 23% indeciso y un 27% que están de acuerdo con el hecho de que la educación de los sujetos deficientes en centros especiales no les ayuda.

Ítem nº 5: Cuanto más pronto se identifican los desórdenes y hándicaps de los niños, mejor se es capaz de ayudarlos.

$p \leq 0,853$

Este Grado de Significatividad refleja la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por padres y profesores; siendo especialmente rotunda en la conformidad con el enunciado la población de profesores.

Es decir, tanto padres como profesores encuestados consideran que el diagnóstico e identificación precoz de los desórdenes y hándicaps facilita el proceso de intervención.

Ítem nº 6: Una educación escolar integrada de todos los niños, unidos los deficientes y los no deficientes, es la que mejor se ajusta a las necesidades y objetivos de un sistema educativo democrático de educación.

$p \leq 0,1$

Este Grado de Significatividad revela la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas poblaciones, obteniéndose porcentajes de conformidad con el enunciado muy similares entre padres (63%) y profesores (61%).

Es decir, que la mayoría de ambas poblaciones consideran que una educación escolar integrada en la que estén presentes niños con deficiencias como aquellos que no la presentan, es la mejor para satisfacer las necesidades y objetivos de un sistema educativo democrático de educación.

Ítem nº 7: Los esfuerzos teóricos y prácticos hacia la educación especial del superdotado mejoran la educación y la enseñanza en general.

$p \leq 0,367$

El Grado de Significatividad resultante manifiesta la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la respuesta a este ítem.

Es la mayoría de ambos colectivos encuestados, cifrada en un 82% y 89% por padres y profesores respectivamente, los que considera que los esfuerzos teóricos y prácticos que se realicen en el campo de la sobredotación con una Necesidades Educativas Especiales más va a repercutir positivamente y mejorar la educación y la enseñanza en general.

En el caso de los padres encuestados existe un 11% indeciso y el 7% restante se expresa en desacuerdo con esta premisa; siendo el porcentaje de los profesores que se manifiestan en desacuerdo mayor (20%) que el de los padres.

Ítem nº 8: Los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal. | $p \leq 0,702$

Ambas poblaciones con porcentajes mayoritarios (93% en padres y 95%) consideran que los niños que presentan algún tipo de discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal; siendo ínfimos los porcentajes están en desacuerdo con esta afirmación.

Ítem nº 9: Cada niño necesita una educación en el colegio que esté dirigida a sus necesidades, capacidades e intereses individuales. | $p \leq 0,620$

No existen diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de respuestas dados por los padres y por los profesores de los niños objeto de estudio. Esto significaría que la mayoría de ambas poblaciones, 85% de los padres y el 89% de los profesores, creen que es necesario adaptar dentro del colegio ordinario la educación que se les oferta a los niños, en función a las necesidades, capacidades e intereses individuales.

Ítem nº 10: La identificación demasiado prematura de los niños sobredotados puede ser perjudicial para ellos. | $p \leq 0,267$

A la luz del grado de significatividad, puede afirmarse que no existen diferencias significativas entre ambas poblaciones encuestadas. A pesar de ello es preciso matizar que en el caso de los profesores y teniendo como referente los porcentajes obtenidos, la mayoría de los mismos (54%) consideran que la identificación prematura o precoz de los niños sobredotados puede ser perjudicial para ellos; siendo igualitarios los porcentajes que agrupan a aquellos profesores que están totalmente en desacuerdo y los que están indecisos, siendo igual a un 23%.

En el caso de los padres encuestados la tendencia hacia un posicionamiento u otro es semejante (41%) siendo los indecisos equivalentes a un 18%, lo que refleja la bifurcación de opiniones dentro de una misma población, aspecto que quizás venga mediatizada por la experiencia.

Ítem nº 11: La escuela normal incapacita a los niños. | $p \leq 0,213$

El Grado de Significatividad obtenido entre ambas poblaciones pone claramente de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la respuesta dada a esta cuestión por ambas poblaciones; lo que puede traducirse en que a excepción del 11% de padres que manifiestan sus dudas y el 11% de los profesores que creen firmemente que la escuela normal incapacita a los niños; la mayoría correspondiente a un 89% en ambas poblaciones, opinan y exponen su total desacuerdo con esta premisa, afirmando en ambos casos que la escuela actual no llega al extremo de incapacitar a los chicos, aún cuando el actual sistema educativo, y en definitiva, la escuela tenga graves fallos.

Ítem nº 12: Al igual que los colegios especiales para los niños poco inteligentes, debería haber colegios normales para los muy inteligentes. | $p \leq 0,550$

El Grado de Significatividad manifiesta la carencia de diferencias estadísticamente significativas entre padres y profesores ya que en ambas poblaciones encuestadas existe similitud de porcentajes entre respuestas dentro de los propios grupos como entre ellos; es decir, no existen porcentajes mayoritarios que definan un posicionamiento claro a favor o en contra de la existencia de tales centros.

Los argumentos que se especifican están llenos de indecisión, así se refleja en los porcentajes obtenidos en esta opción de respuesta en ambos grupos.

Ítem nº 13: Si la “educación especial” significa una educación que está orientada hacia objetivos comparables para todos los niños, y sin embargo, funciona de forma altamente individualizada, entonces la enseñanza “normal” debería significar “educación especial”. | $p \leq 0,539$

Como puede comprobarse, no existe diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por los padres y las emitidas por los profesores ante esta cuestión, por tanto ambos colectivos están mayoritariamente (37% de los padres y un 39% de profesores) de acuerdo en que la enseñanza normal también debería significar educación especial en cuanto a que debería atender y adaptarse a las necesidades, intereses y capacidades individuales de cada alumno, como se presume que debe hacerse en la Educación Especial.

Sin embargo, y a pesar de que los porcentajes revelan una posición de desacuerdo en ambas partes son inferiores a los comentados con anterioridad, éstos deben ser considerados por ser bastantes elevados; padres = 26% y un 34% de profesores. Igualmente merece especial mención los porcentajes equivalentes a las indecisiones en ambas poblaciones, por considerarse como elevados, padres =37% y 27% de profesores.

Ítem nº 14: Una educación integrada de todos los niños juntos deficientes o no se adaptaría mejor a las necesidades de los niños.

$p \leq 0,585$

Según el Grado de Significatividad obtenido, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambas poblaciones, lo que se traduce en la existencia de una mayoría de padres (52%) y de profesores (48%) que consideran que una educación integrada de todos los niños juntos deficientes o no se adaptaría mejor a las necesidades de los niños.

Siguiendo esta línea del anterior ítem, cabe mencionar, por lo elevado de los porcentajes referidos a posiciones en desacuerdo e indecisos en ambas poblaciones, la ratificación de una posición que si bien no llega a sentenciar lo adecuado de una separación radical entre niños deficientes y los que denominamos “normales” que conlleve la separación en centros específicos, sí se intuye la idea de una educación diferenciada para unos y otros que implique una separación dentro del mismo centro.

Ítem nº 15: Los niños sobredotados deben ser estimulados de una forma especial dentro de los colegios normales.

$p \leq 0,754$

Este Grado de Significatividad expresa que efectivamente no existen discrepancias o diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas emitidas por padres y profesores; por tanto, una vez más ambos colectivos parecen estar de acuerdo y con mayorías iguales a un 85% de los padres y un 86% de los profesores, en afirmar que es un deber la estimulación especial de los niños sobredotados dentro de los colegios normales.

Aspecto que puede contraponerse a aquellos padres y profesores que no están de acuerdo con este planteamiento, argumentando que los niños sobredotados poseen las capacidades necesarias para superar sin ningún tipo de problemas la etapa educativa en la que se encuentren.

Ítem nº 16: Los niños a los que no se pueden enseñar adecuadamente en colegios normales dando por sentado que las condiciones que se ofrecen son buenas pueden ser etiquetados como deficientes.

$p \leq 0,030$

El Grado de Significatividad manifiesta que existen ciertas discrepancias, entre las respuestas de las dos poblaciones estudiadas, sin embargo, no pueden ser consideradas como significativas en cuanto a este planteamiento ya que los porcentajes mayoritarios (78% de padres y 68% de profesores) expresados en desacuerdo con este mismo planteamiento, plantean que aquellos niños que reúnen las condiciones adecuadas pueden ser tachados de deficientes.

Revelan nuevamente que es minoritario el colectivo de padres y profesores que opinan que cuando la educación no puede responder a las necesidades de los sujetos la única razón atribuible es la deficiencia de los sujetos susceptible de la misma (padres = 4%; profesores = 7%). Afortunadamente, la mayoría considera que pueden existir otras muchas causas que están en el origen de la imposibilidad de atención al sujeto desde el centro en cuestión, no siendo exclusivamente atribuibles al sujeto, sino también consideran como posible origen a la propia sociedad.

Ítem nº 17: Los niños sobredotados suelen ser débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.

$p \leq 0,369$

Como puede observarse tras el análisis del Grado de Significatividad, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas emitidas por padres y profesores; siendo en ambos grupos, la mayoría de los mismos (profesores = 66% y padres = 78%), la que opina su desacuerdo con el enunciado del ítem presentado, lo que puede traducirse en que estos porcentajes son el resultado de concepciones acerca de los sobredotados tales como: "los no tiene por qué ser forzosamente débiles físicamente débiles, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente", aunque consideran absurdo negar la posibilidad de que algún sujeto en particular presenten estas características, no sólo en el universo de la sobredotación sino en la población de niños "normales".

Como puede comprobarse la mayoría de los padres es más elevad aún que la de los profesores, aspecto que puede estar mediatizado por la experiencia y en función a la observación de las características que presentan sus propios hijos.

Ante este aspecto, merece mención especial el 20% de profesores que se manifiestan en desacuerdo con esta premisa junto al 18% de los padres. Estos porcentajes revelan creencias y estereotipos que sin duda y muy a pesar de la mayoría reflejada en la posición contraria, marcan comportamientos contraproducentes hacia este colectivo, tanto en la escuela como en el seno de la propia familia.

Ítem nº 18: Los niños sobredotados se aburren en la escuela y tienen una conducta opositora hacia los responsables de su educación.

$p \leq 0,207$

Aunque sí consideran como cierto que los niños sobredotados se aburren en la escuela, lo que pueden provocar en algunos casos cierta rebeldía, pero no una oposición abierta hacia el profesorado.

Ante esta misma afirmación existen porcentajes que pueden considerarse muy elevados que expresan estar totalmente de acuerdo con esta premisa, siendo igual a un 22% de los padres y un 41% de los profesores; ambos especifican que esta conducta opositora queda expresada en cierta rebeldía, apatía y hastío ante situaciones de aprendizaje que están plenamente adquiridas.

Junto a estos porcentajes explicativos, se encuentran aquellos que representan una posición de indecisión; un 19% de los padres y un 9% de los profesores.

Ítem nº 19: La sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida, iniciándose en edades tempranas.

$p \leq 0,689$

No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas obtenidas por ambos colectivos. Sí cabe comentar que las mayorías de ambos grupos, (padres = 59% y profesores = 55%) están totalmente en desacuerdo en considerar que la sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida, iniciándose en edades tempranas.

Frente a estos porcentajes, existen otros (padres = 19%; profesores = 11%) que creen acertado afirmar que la sobredotación es un rasgo estable que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida, iniciándose en edades tempranas, a pesar de ser minoritarios estos porcentajes deben ser considerados como llamativos ya que representan otro de los estereotipos presentes en la sociedad acerca de la sobredotación intelectual.

Junto a éstos están un 9% del total de los profesores entrevistados y un 22% de los padres que están indecisos, y que por tanto no conocen la respuesta a esta cuestión.

Ítem nº 20: El niño sobredotado manifiesta siempre una competencia intelectual general que les hace destacar en todas las áreas del currículum como consecuencia de sus capacidades.

$p \leq 0,651$

El Grado de Significatividad manifiesta que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por las poblaciones entrevistadas; es decir, que en ambos colectivos es muy preocupante ratificar que las mayorías (44% de padres y un 41% de los profesores) manifiestan siempre una competencia intelectual general que les hace destacar en todas las áreas del currículum como consecuencia de sus capacidades.

Por tanto, el niño sobredotado tiene que mostrar el mismo nivel de rendimiento y competencia curricular en todas las áreas del currículum puesto que sus elevadas capacidades generales así se lo permiten.

Por otro lado, se dan los porcentajes de padres (41%) y de profesores (30%) que expresan su total desacuerdo con esta afirmación, bajo lo cual cabe pensar que efectivamente estos sujetos sobredotados puedan manifestar una elevada competencia curricular en determinadas áreas que constituyan su centro de interés y no tan elevadas e incluso baja en otras materias.

Finalmente existe un 15% de los padres y un significativo 29% de profesores que mantienen una posición de indecisión ante esta propuesta.

Análisis global y conjunto de los cuatro primeros factores comunes del cuestionario (siguiendo el modelo de urban, 1985) dirigido a padres y profesorado.

FACTOR I: Individualización

Ambas poblaciones (el 52% de los profesores y el 63% de los padres) comparten opinión con respecto a la organización del actual sistema educativo que articula los niveles educativos en base a la edad cronológica de los sujetos. Tanto padres como profesores creen adecuada dicha organización, ya que consideran poco viable la agrupación en función a otros criterios entre los que podría citarse las capacidades intelectuales.

A pesar de esta inmensa mayoría, no es nada despreciable el porcentaje de ambas poblaciones (32% de profesores y el 26% de padres) que está en contra de este planteamiento y consideran que es necesario una nueva articulación del actual sistema educativo en el que se tengan en cuenta las capacidades y las diferencias individuales de los sujetos; opinan que es la única garantía de que efectivamente se atiendan las necesidades educativas de todos y cada uno de los sujetos.

Planteada la cuestión que hace referencia a una atención educativa especializada dentro del sistema educativo actual y dirigida a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual que potencie al máximo las capacidades intelectuales de dichos sujetos, los porcentajes mayoritarios correspondientes a ambas poblaciones (profesores = 93% y padres = 89%) manifiestan su total convicción de que es absolutamente necesaria una atención especial dentro del aula, al igual que se lleva a cabo con aquellos sujetos que presentan algún tipo de deficiencia, ya que los primeros son, al igual que los segundos, susceptible de una Educación Especial.

Aquellas opiniones en contra, son coincidentes en potenciar uno de los estereotipos más arraigados en la sociedad con respecto a los sujetos sobredotados, y es que argumentan que este tipo de sujetos no necesita una atención especial dentro del aula ni fuera de él puesto que sus elevadas capacidades intelectuales les permiten progresar y superar todas y cada una de las áreas curriculares y salvar con éxito todos aquellos conflictos de tipo social que pudieran presentarse.

Enlazando con este último planteamiento, tanto padres (85%) como profesores (89%), en el porcentaje mayoritario extraído de sus respuestas, consideran que cada niño necesita una educación en el colegio que esté dirigida a su necesidad, capacidades e intereses individuales. Sin embargo cabe destacar la opinión de una minoría de profesores entrevistados (7%), y es que argumentan que esta adaptación y atención a las necesidades debería llevarse a cabo no en general sino sólo para aquellos sujetos que presenten necesidades educativas asociadas a condiciones de deficiencia intelectual. Junto a ellos, los padres, también en minoría (15%), consideran que esta atención especial, sólo debería darse en aquellos casos en los que se presentes Necesidades Educativas Especiales, sin puntualizar si se incluirían o no a sus propios hijos sobredotados dentro de las mismas.

A pesar de estas opiniones parece que prácticamente la mayoría de ambas poblaciones, un 95% de los profesores y un 93% de los padres, aceptan como algo incuestionable que los niños con discapacidad para hablar necesitan más ayuda que los niños con habla normal, en función a lo cual establecen que sí es necesario una atención específica; lo que deja al descubierto que aquellas Necesidades Educativas Especiales que socialmente están más aceptadas cuentan con un mayor apoyo que otro tipo de Necesidades Educativas Especiales y más concretamente de la sobredotación intelectual.

También están de acuerdo en considerar que la educación ordinaria debería significar educación especial en cuanto a la individualización de la enseñanza y del proceso educativo, ambas mayorías consideran que bajo el respeto a las diferencias individuales y la atención a las mismas, sería el mejor procedimiento para potenciar al máximo las capacidades de todos y cada uno de

los chicos y chicas que presenten algún tipo de necesidad educativa sea esta permanente o temporal. De esta forma no existirían diferencias en cuanto al tratamiento más o menos específico dirigido a los alumnos eliminándose el etiquetamiento social que genera una atención específica a un determinado sujeto dentro del aula o fuera de él.

En función a lo cual, abogan y defienden una educación basada en la integración de todos los sujetos, presenten éstos o no deficiencias, en la que sea posible una atención individualizada, no en función a las deficiencias que presenten los sujetos, sino en función a las necesidades educativas que puedan presentar todos y cada uno de los sujetos a lo largo del continuo que supone la educación.

Sin embargo, existen elevados porcentajes (profesores = 34% y padres = 26%), que no están de acuerdo con una educación marcada por las características anteriormente descritas, ya que tanto padres como profesores afirman que existen ciertas deficiencias asociadas a peculiaridades conductuales que pueden llegar a obstaculizar el adecuado desarrollo y progresión del aula y por tanto dificultar el proceso educativo del resto de compañeros.

FACTOR II: Integración – Segregación

Cuando a ambos colectivos se les pregunta acerca de la asistencia de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de deficiencia intelectual a centros específicos, la mayoría de los profesores (45%) consideran que teniendo en cuenta la atención que en la actualidad, debido fundamentalmente a la escasez de recursos humanos y materiales, se da a estos sujetos dentro de los colegios ordinarios, sería más adecuado la asistencia de los mismos a centros específicos en los que la atención que se les dispense esté directamente dirigida a ellos y con una exhaustiva planificación de las intervenciones a llevar a cabo en cada caso. A pesar de ello consideran que lo deseable es la integración total de los sujetos con deficiencia junto con aquellos que no las sufren, aún cuando, por las razones anteriormente dadas, no creen demasiado en que este tipo de integración unida a una correcta atención educativa sea posible.

Sin embargo, la mayoría de los padres (50%) consideran que no sólo es preciso tener en cuenta la atención educativa, a la que por otro lado tienen derecho estos sujetos, sino también la aceptación social que en los centros ordinarios se promueve que en centros específicos se vería totalmente mermada.

Fundamentalmente los padres de los sujetos sobredotados objeto de estudio en esta investigación tienden a considerar que este mismo planteamiento tiene lugar referido a sus hijos sobredotados.

Cabe destacar la postura ocupada por un porcentaje considerable (37%) de los profesores entrevistados en esta investigación que tienen un contacto e incidencia directa en los sujetos sobredotados objeto de estudio, y es que cuando se les plantea la existencia de centros específicos para este tipo de sujetos en los que se puedan atender correctamente sus Necesidades Educativas Especiales se muestran en desacuerdo con esta propuesta argumentando básicamente la disgregación y elitismo que la existencia de tales centros y la asistencia de estos sujetos a los mismos puede llegar a provocar. Postura, que como puede observarse contrasta enormemente con la que adoptan cuando estos centros están dirigidos a sujetos cuyas Necesidades Educativas Especiales están vinculadas a condiciones personales de deficiencia intelectual.

Un 36% de esta población sigue en la línea anteriormente defendida en la que se plantea la existencia de centros específicos tanto para chicos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de deficiencia intelectual como para aquellas que estén vinculadas a la sobredotación intelectual.

El 41% de los padres están totalmente de acuerdo con la existencia de tales centros ante la carencia de atención especial dentro de los centros ordinarios a los asisten sus hijos. Consideran que la formación específica de los profesionales que atienden a estos sujetos en tales centros y los recursos materiales y metodológicos pueden satisfacer mejor las necesidades de sus hijos sobredotados y del resto de la población con dichas características.

Sin embargo, y al igual que ocurre en la población de docentes existe un 22% de la población de padres que consideran que tales centros sólo potencian el elitismo entre este tipo de sujetos.

En ambas poblaciones son elevados los porcentajes de indecisión, un 27% de los profesores y un 37% de los padres.

Son similares los porcentajes mayoritarios (padres = 85% y profesores = 86%) que están totalmente de acuerdo con que la atención y educación de los sujetos sobredotados debe darse dentro de los centros ordinarios, aunque afirman y reconocen que en la actualidad a tales sujetos no se les posibilita ningún tipo de atención curricular específica y tan sólo se cuenta con la Flexibilización del proceso educativo; por ello se defiende la postura anteriormente planteada de defensa de centros específicos.

Los restantes porcentajes, el 15% de los padres y el 14% de los profesores, con respecto a este planteamiento obtenidos por padres y profesores justifican una postura contradictoria ante una estimulación especial dentro del aula basada en la creencia arraigada en la sociedad (estereotipo) de que los sujetos sobredotados no necesitan este tipo de estimulación puesto que sus elevadas capacidades los dota para poder progresar adecuadamente en el proceso educativo y en todas las materias curriculares. Padres añaden que en base a la experiencia con sus

propios hijos, éstos no necesitan ningún tipo de estimulación especial puesto que son chicos normales que no demandan una atención especial ni específica.

Tanto el 68% de los profesores como el 78% de los profesores están totalmente de acuerdo en rechazar la idea de que si un chico no puede ser atendido dentro de un centro ordinario en el que las condiciones son las adecuadas, se etiquete a este sujeto como deficiente, ambas mayorías apuntan que existen diversas razones que pueden estar en el seno de esta imposibilidad educativa, entre las que destacan problemas socioculturales, familiares, conductuales, etc... En ningún caso se cita la sobredotación intelectual como una de las Necesidades Educativas Especiales que en determinados casos no pueden ser atendidas en centros ordinarios y no está asociada a la deficiencia intelectual.

Sí reconoce en ambas poblaciones que la tendencia general de la sociedad a la que por supuesto pertenecemos es la de etiquetar a los sujetos que no se incluyen dentro de la "norma" con claros matices negativos.

A esta idea se une un porcentaje del 63% de los padres de los sujetos objeto de estudio, que afirman que no sólo las deficiencias provocan rechazo en la sociedad, rechazo éste que poco a poco comienza a superarse y aceptarse socialmente, sino que afirman que la sobredotación intelectual también provoca rechazo en la sociedad generando sentimientos de antipatía, envidia, rivalidad...

Frente a ellos un 37% de padres niegan que exista tal rechazo.

FACTOR III: Educación Especial del Sobredotado

El más alto porcentaje de ambas poblaciones, 96% de los profesores y padres, están totalmente de acuerdo en afirmar que es decisivo la identificación de las deficiencias, desórdenes y hándicaps precozmente para poder trabajar sobre ellas y potenciar al máximo las capacidades de los sujetos. Extrapolan esta situación a la sobredotación intelectual, declarando que igualmente importante es identificar precozmente la sobredotación intelectual para poder planificar el proceso educativo en función a las demandas de los sujetos con sobredotación intelectual.

Son los padres de los sujetos sobredotados los que en una pequeña minoría (4%) apuntan el temor de un etiquetamiento que puede conllevar tanto en el caso de las deficiencias como en el de la sobredotación intelectual y causado precisamente por este diagnóstico precoz.

Es unánime la población de profesores (100%) al afirmar que cuanto antes se identifican los desórdenes y hándicaps de los niños, mejor se es capaz de ayudarles. No es tanta la unanimidad entre los padres, ya que aunque la mayoría de los mismos (93%) opinan que es de vital importancia el diagnóstico precoz para planificar una atención adecuada en función a las necesidades de los sujetos, existe un 7% de los padres cuyas respuesta se ve mediatizada ante el temor del etiquetamiento y lastre social que puede suponer un diagnóstico precoz ya sea referido a la deficiencia o a la sobredotación intelectual.

El 80% de los profesores y el 82% de los padres afirman que los esfuerzos teóricos y prácticos hacia la educación especial del superdotado mejoran la educación y la enseñanza en general. Esta respuesta queda justificada en base a aquellos argumentos que consideran que todo esfuerzo, estudio e investigación que tenga una sólida repercusión práctica, no sólo en el tema de la sobredotación sino en cualquiera que este sea, repercute y redunde en beneficio para todo el colectivo educativo y en definitiva para la educación y la enseñanza en general.

Los porcentajes restantes en ambas poblaciones expresan su desacuerdo con esta premisa; desacuerdo que se argumenta en base a la experiencia desoladora de estudios e investigaciones que a pesar de que parten de una realidad inmediata distan mucho de llevar a la práctica la realidad y las propuestas planteadas.

Cuando son preguntados directamente por lo perjudicial que podría resultar la identificación prematura, no de cualquier Necesidad Educativa Especial, sino concretamente de la sobredotación intelectual con la que tienen directamente incidencia, vuelven a ser los profesores (54%) los que emiten una respuesta rotunda y clara y es que opinan que la identificación y diagnóstico es absolutamente necesario y cuanto ante se realice mejor, pues es la única forma de conocer las capacidades de los alumnos y trabajar en función a las mismas. Puntualizan que es igualmente importante tanto en las Necesidades Educativas Especiales vinculadas a la deficiencia como en la sobredotación intelectual, no es necesario realizar distinciones.

Los padres de los sujetos sobredotados expresan una opinión no tan clara y bifurcada en porcentajes semejantes (41%) entre aquellos que consideran que es necesaria dicha identificación y diagnóstico precoz y que de ninguna manera puede ser perjudicial para los sujetos objeto de la misma y otro porcentaje semejante que considera que puede ser inadecuado en cuanto al etiquetamiento que supone teniendo éste más consecuencias negativas que positivas. A este último grupo de padres hay que añadir el 23% de los profesores que comparten dicha opinión.

Los porcentajes citados en ambas poblaciones se completan con aquellos que manifiestan su indecisión al respecto, profesores = 23% y padres = 18%.

FACTOR IV: Implicación de la Escolaridad Regular

Como ya ha quedado reflejado a lo largo del análisis de los anteriores factores, tanto profesores (93%) como padres (89%) están rotundamente de acuerdo en afirmar que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales vinculadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, al igual que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales vinculadas a algún tipo de deficiencia, necesitan una atención especial en la educación y el aprendizaje.

Coincidentes son los porcentajes obtenidos por ambas poblaciones, el 89% de los docentes y de los padres está totalmente en desacuerdo con la premisa que establece que la escuela actual incapacite de ninguna forma a los niños. Consideran que a pesar de las deficiencias que existen en el sistema educativo actual, la escuela está compuesta por personas y estas pueden subsanar en la medida de lo posible estas deficiencias o al menos no llevarlas a un extremo en el que se llegue a incapacitar a los sujetos que a ella asisten, tengan o no necesidades educativas especiales.

El 11% de los docentes expresan su conformidad con este hecho, es decir, que si consideran que la escuela normal pueda llegar a incapacitar a los niños. Justifican su respuesta partiendo de los actuales índices de fracaso escolar y asumiendo el sentimiento de apatía y hastío que expresan los propios alum-nos. Cuando se refieren a la atención de las necesidades educativas especiales, hacen especial hincapié en ratificar esta respuesta, puesto que consideran que hay mucho que realizar para poder proporcionar una correcta atención educativa a este colectivo de sujetos.

Frente a este 11% de docentes que están a favor de esta premisa, se da un 11% de los padres que están indecisos.

Del análisis de los dos últimos ítems (22 y 28) dirigidos exclusivamente al profesorado de los sujetos objeto de estudio y que modifican el factor original realizado por Urban (1985) se extrae que el 91% de los profesores afirman que la primera vez que tuvieron algún contacto directo con la problemática de la sobredotación intelectual y por tanto con las Necesidades Educativas Especiales que demandan fue cuando se les presentó un caso concreto dentro de su aula; siendo el 9% restante el que considera no estar de acuerdo; ya que anteriormente conocían casos (incluso familiares).

El 87% de los profesores, es decir, la mayoría no considera que la presencia de este tipo de niños dentro del aula y la supuesta educación especial que deben recibir suponga la alteración del proceso de interacción entre compañeros y éstos con el profesor. En algunos casos, y partiendo de la experiencia dentro de su propio aula, los profesores argumentan que es precisamente el niño con tales características el que actúa como nexo de unión entre subgrupos dentro del aula o por el contrario es el que pasa más desapercibido.

Frente a este porcentaje, un 11% de los profesores están de acuerdo en afirmar que estos chicos alteran la interacción y el buen funcionamiento dentro del aula, quizás apoyándose en el argumento que plantea el aburrimiento como causa de oposición a la dinámica del aula.

Sólo un 2% está indeciso al respecto.

Análisis global y conjunto de los restantes factores constituyentes del instrumento elaborado exclusivamente para esta investigación y dirigido a los padres y profesorado.

FACTOR V: Estereotipos hacia la Sobredotación intelectual.

Del análisis de los ítems correspondientes a los profesores y padres de los sujetos sobredotados objeto de estudio y que hacen referencia a los estereotipos latentes con respecto a la sobredotación intelectual, se extrae que:

El 66% de los profesores y el 78% de los padres, es decir, la mayoría de ambas poblaciones están totalmente en desacuerdo con la idea de que los niños sobredotados son débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.

Aquellos porcentajes de profesores (20%) y padres (18%) que están de acuerdo, coinciden en la justificación de sus respuestas y es que consideran que en la base del comportamiento introvertido que provoca ciertas dificultades en el establecimiento de relaciones sociales por parte de tales sujetos está el sentimiento de timidez que les invade y que les impide mostrarse tal como son e iniciar nuevas relaciones.

A ello, unen la persistencia de los mismos a pasar desapercibidos ante el resto de compañeros y de personas que le rodean y que no pertenecen a su ámbito familiar, con lo que aún más se acentúa el

comportamiento inhibitor. Son minoritarios los porcentajes que muestran indecisión en su respuesta.

En cuanto a si los sujetos sobredotados se aburren en la escuela y tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación, el 50% de los profesores consideran que sus alumnos sobredotados no expresan de ninguna forma estar aburridos dentro del aula y con las materias que se imparten y por tanto no presentan conductas oposicionistas hacia el profesorado. Un poco más elevado es el porcentaje de padres (59%) que están totalmente de acuerdo con lo expresado por el profesorado, es decir, no notan que sus hijos estén aburridos en general, aunque si en ciertas materias que se les imparten (iguales a las del resto de compañeros), lo que no necesariamente implica que mantengan una conducta oposicionista hacia el profesor o resto de compañeros.

A pesar de estos porcentajes, existen otros que manifiestan la percepción de otro sector del profesorado (41%) y de padres (22%) que sí consideran que sus alumnos e hijos respectivamente se aburren dentro del aula, al menos en ciertas materias. Concretamente el profesorado considera que este hastío se traduce en conductas, no oposicionistas, pero sí que pueden considerarse “inquisidoras” hacia el profesorado (buscan errores, fallos, preparan preguntas especialmente complicadas y fuera de contexto en algunos casos...).

La percepción que al respecto tienen los padres es mucho más explícita y argumentan que sus hijos sobredotados se aburren enormemente dentro del aula y más allá de expresar una conducta oposicionista hacia el profesorado, optan por callar y realizar aquellas actividades propuestas a pesar de saber hacerlas y del tedio que supone este tipo de tareas.

El 14% de los profesores y el 19% de los padres están indecisos al respecto y no saben cómo definir o no conocen si se dan o no en sus alumnos e hijos respectivamente este tipo de comportamiento.

Ante la cuestión que plantea que la sobredotación es un rasgo estable, que se manifiesta de forma constante a lo largo de toda la vida, iniciándose en edades tempranas; los mayores porcentajes tanto de profesores (55%) como de padres (59%) consideran que es así, es decir, la mayoría de ambas poblaciones afirman que el sobredotado nace, lo que implica que sus capacidades son innatas y que son constantes a lo largo de toda su vida sin sufrir ningún tipo de variación.

Frente a estas consideraciones, se recogen porcentajes inferiores a los anteriores (profesores = 11% y padres = 19%) y que exponen su total desacuerdo con esta propuesta argumentando que la sobredotación bajo ningún concepto puede ser un rasgo estable, es decir, que puede estar presente y hacerse notar más en un momento determinado del desarrollo evolutivo, para estancarse o frenarse en otros momentos. Estos profesores y padres creen que es importante tener en cuenta que la sobredotación intelectual no garantiza el éxito en todas las áreas académicas y vitales, sino que puede estar centrada en una determinada materia escolar, centro de interés que puede situarse fuera incluso de aquello que se considera puramente académico.

Cabe destacar los elevadísimos porcentajes que desde ambas colectivos están indecisos y no saben que contestar, cifrándose en el caso de los profesores en un 34% y en los padres en un 22%.

Otro de los grandes estereotipos que se dan con respecto a la sobredotación intelectual es la creencia de que el niño sobredotado manifiesta siempre una competencia intelectual general que les hace destacar en todas las áreas del currículum como consecuencia de sus capacidades; efectivamente se ve confirmado con los porcentajes obtenidos por ambos colectivos; el 41% de los profesores y el 44% de los padres.

Es decir consideran que los niños sobredotados en general y por supuesto sus alumnos e hijos poseen una competencia intelectual general que les permite superar con éxito todas las materias académicas. Ante este planteamiento no cabe pensar que el sujeto sobredotado pueda expresar mayor o menor interés por una materia en concreto y centre su atención en ella.

Opiniones contradictorias mantienen el 30% de los profesores y el 41% de los padres, considerando, por tanto, que sus alumnos e hijos sobredotados y estos sujetos en general pueden poseer capacidades intelectuales superiores al resto de los sujetos de su edad en una materia o en centro de interés concreto, sin garantizar el éxito en el resto de las materias académicas.

Consideran ante todo que el niño con tales características no tienen por qué destacar absolutamente en todo ni interesarles todo lo que les rodea con la misma intensidad que aquello que constituye su verdadero centro de interés.

Un 29% de los profesores están indecisos, justificando tal indecisión en base al desconocimiento que sobre los gustos y preferencias de sus alumnos tanto a un nivel académico como extracurricular. Es

mucho más inferior el porcentaje de padres que está indeciso al respecto, siendo éste igual a un 15%.

Destaca otro de los estereotipos planteados al colectivo de profesores de los sujetos objeto de estudio, un alumno sobredotado necesita también un profesor sobredotado. Ante este planteamiento, el 95% de los mismos, expresan su desacuerdo, ya que consideran que un profesor no tienen por qué ser sobredotado ni dominar toda la cantidad y la profundidad de la curiosidad e intereses de sus alumnos, pero sí tienen que ser profesionales formados para poder promover las estrategias metodológicas necesarias que les permitan captar la atención del niño y que potencien en ellos la investigación y el placer por aprender.

FACTOR VI: Necesidad de Formación

Con respecto a la necesidad de formación sentida por el profesorado entrevistado, el 96% reconoce que la formación inicial acerca de la sobredotación intelectual es insuficiente o ausente en muchos casos. Al igual que con la sobredotación intelectual, declaran no haber recibido formación inicial acerca de otras Necesidades Educativas Especiales.

Sólo el 4% restante afirman haber recibido formación al respecto aunque la denominan como muy superficial.

Una vez reconocida la escasa formación inicial sobre la sobredotación intelectual, en particular y sobre otras Necesidades Educativas Especiales, el siguiente paso es afirmar en el 59% de los casos que conforman este colectivo, no sólo carecen de la formación necesaria que deberían haber adquirido en la formación inicial, es decir, durante las carreras universitarias cursadas, sino que tampoco se han formado por propia iniciativa. Las razones argumentadas son: falta de tiempo, ausencia de casos dentro del aula hasta este preciso momento, falta de necesidad de formación...

En contraposición a este porcentaje se da el 41% restante que demuestran tener curiosidad en este tema y afirman haberse preocupado de leer ciertos artículos, libros... siendo aún más fuerte este interés cuando han tenido alumnos con estas características. Siguen denominando esta formación como muy superficial y a la que incluso clasificarían como información.

Por otro lado el 91% de los profesores, es decir, la mayoría de ellos, entre los que se hallarían aquellos que reconocen no haber recibido ningún tipo de formación y además no se han formado por iniciativa

particular y aquellos que tampoco han recibido formación inicial al respecto, pero que sí se han demostrado interés por al menos informarse sobre las características del alumno con Necesidades Educativas Especiales que está en su aula; denuncian la inexistencia de iniciativas provenientes tanto del ámbito público como privado para la formación del profesorado acerca de la sobredotación intelectual.

Especifican que debería existir una política de compensación, ya sea esta económica o de reducción de horas lectivas, que se aplicara en aquellas ocasiones en las que se lleven a cabo cursos de formación o reciclaje del profesorado. Consideran que de esta forma la asistencia del colectivo docente sería más elevada.

Junto a la mayoría de los profesores, el 81% de los padres de los sujetos sobredotados que constituyen la población de esta investigación, ratifican y denuncian la ausencia de tales iniciativas dirigidas tanto al profesorado como a los padres de estos niños como población directamente implicadas en el desarrollo integral del sujeto con Altas Capacidades Intelectuales.

El 9% restante de profesores cree suficiente las iniciativas existentes en función al bajo índice de casos, según ellos. El 19% de los padres consideran suficientes tales iniciativas (aunque cuando se les pregunta directamente por ellas expresa abiertamente el conocimiento de su existencia)

La población de padres responde a la necesidad de formación como padres de hijos sobredotados en estos términos:

Cuando se les pregunta por la percepción de suficiencia de sus conocimientos para responder a las demandas de sus hijos sobredotados tanto en el campo intelectual en el afectivo, responden en el 67% de los casos que su formación no es suficiente para ayudar a sus hijos, aspecto que se hace especialmente patente en el desarrollo afectivo de los mismos. Es precisamente aquí, en la afectividad que implica el desarrollo emocional y conductual, es en la que este porcentaje de padres consideran poseen menos formación.

El 33% restante expresan que su formación sí es suficiente para satisfacer las demandas de sus hijos sobredotados tanto en el ámbito académico e intelectual como en el afectivo.

Cuando a los padres se les pregunta directamente por la necesidad sentida por ellos de formación con respecto a la sobredotación,

éstos concluye en el 74% de los casos que tienen dicha necesidad, considerándola como la base a partir de la cual podrían conocer mejor a sus sobredotados y consiguientemente atenderles más adecuadamente en función a la demanda de sus necesidades. El 26% restante considera que no necesitan una formación concreta con respecto a la sobredotación intelectual puesto que el hecho de que sus hijos posean tales características no los hace diferentes en cuanto a la relación padre-hijo. En función a lo cual puede deducirse que este porcentaje considera que el ser padres les otorga la suficiente formación como para tratar correctamente a sus hijos tengan o no algún tipo de Necesidades Educativas Especiales, entre las que por supuesto se incluye la sobredotación intelectual.

Si al colectivo de padres en general se les pide que valoren si los profesores que atienden a sus hijos con altas capacidades intelectuales poseen la formación suficiente para atender las necesidades educativas, sociales y afectivas de éstos; la mayoría (44%) opina que los profesores no poseen la suficiente formación para atender ninguna de las necesidades que aquí se les plantea.

En contra de este porcentaje de padres, existe un 37% que los profesores sí poseen la formación necesaria y suficiente para atender las necesidades educativas, sociales y afectivas de sus hijos sobredotados. Puntualizan que aunque no sea una formación específica en sobredotación intelectual, su formación académica es suficiente.

El 19% restante de los padres está indecisos al respecto.

FACTOR VII: Situación Socioemocional

Tanto la mayoría de los profesores (77%) como la de los padres (48%) expresan que lejos de sentirse intimidados ante las preguntas que realizan estos chicos, se sienten contentos, puesto que en el caso de los profesores, les es grato comprobar que existen alumnos que se interesan por materias y temas y a un nivel superior al esperado. En el caso de los padres, el sentimiento que les despierta este tipo de situaciones es satisfacción y sorpresa.

Ambas poblaciones tienen muy claro que lo importante no es poseer el máximo de conocimientos posibles en todos los ámbitos sino el conocer las estrategias necesarias para atender las necesidades de sus alumnos e hijos respectivamente. Especifican que lo determinante es la sinceridad con ellos.

La reacción de ambas mayorías es la de intentar satisfacer la curiosidad y afán de aprender de estos sujetos, e intentan

explicarles, en aquellos casos en los que no conocen las respuestas, que ni profesores ni padres tienen por qué conocer todas las respuestas posibles, derivando la situación hacia una búsqueda e investigación conjunta en la que profesores y padres tratan de orientar el camino de dicha búsqueda.

Sin duda dicho proceso propicia el acercamiento y el enriquecimiento de ambas partes tanto a nivel intelectual como personal y afectivo.

Los porcentajes en los que profesores (23%) y padres (37%) manifiestan sentirse intimidados ante este tipo de situaciones, explican que esto es así precisamente porque evidencian en ambos casos la carencia de conocimiento ante un determinado ámbito intelectual. Bajo este tipo de conducta, se encierra la idea de que el profesorado tiene que saberlo todo y se constituye como una especie de “sabio” que encuentra la respuesta a todos los planteamientos posibles. Éste es el tipo de creencias que no sólo se arraiga en el saber popular, sino también, y a la vista de los resultados obtenidos, entre el propio profesorado, que se siente intimidado ante una pregunta a la que no encuentra respuesta.

El 15% restante de los padres, están indecisos al respecto.

FACTOR VIII: Demanda de Asesoramiento y Orientación

Dentro de este factor vamos a analizar la demanda de asesoramiento y orientación realizada por profesores y padres con respecto al proceso de atención a la sobredotación intelectual de alumnos e hijos respectivamente.

Los profesores de los sujetos sobredotados en un 95% de los casos creen absolutamente imprescindible la colaboración entre profesorado y otros profesionales (psicólogos y psicopedagogos) que integran los Equipos de Orientación Educativa que propicie una atención fundamentalmente educativa a estos sujetos. Consideran que este asesoramiento y colaboración debe ser continuos, es decir, no debe limitarse única y exclusivamente al diagnóstico y proceso de Flexibilización (anticipación o aceleración) del proceso educativo sino que debe continuarse a través de un seguimiento continuo a lo largo de toda la escolaridad del sujeto.

Sólo el 5% de los profesores no creen que sea imprescindible, ni siquiera necesario este asesoramiento y colaboración, una vez detectada la sobredotación intelectual y llevado a cabo el proceso de Flexibilización. Consideran que posteriormente a la aplicación de

dicha medida no hay nada más que hacer con respecto a la atención educativa de estos sujetos, son como el resto de alumnos.

El porcentaje más elevado de los padres (81%) está totalmente de acuerdo con la mayoría de los profesores con respecto a este tema. Ellos manifiestan que en el momento en el que se llevó a cabo la identificación y diagnóstico de la sobredotación de su hijo se sintieron plenamente apoyados y orientados por los miembros del Equipo de Orientación Educativa que lo llevaron a cabo y posteriormente diseñaron y promovieron la Flexibilización (aceleración o anticipación). Sin embargo, denuncian que este asesoramiento y apoyo desaparece una vez concluido todo el proceso y en el que se hace efectiva dicha medida.

Al igual que los profesores, demandan la continuidad del asesoramiento y apoyo inicial por parte del Equipo de Orientación Educativa y en su defecto por los profesores o miembros competentes dentro del propio centro (Psicopedagogos, psicólogos, ...).

El 19% de los padres declara no haberse sentido nunca apoyados en el proceso de identificación y diagnóstico de sus hijos y manifiestan lo arduo del camino seguido hasta la aceptación de las capacidades de sus hijos por parte de los propios profesores, a través de los que se debe iniciar todo el proceso restante.

Con respecto a si las medidas de atención e intervención procedentes del Ministerio de Educación son o no suficientes para la atención a la problemática de la sobredotación intelectual; la mayoría de ambos colectivos, cifradas en un 68% de los profesores y el 66% de los padres, afirman a la vez que denuncian que no son suficientes sino que son prácticamente inexistentes tales medidas así como las propuestas de formación dirigidas a los colectivos directamente implicados en la educación de estos sujetos: padres y profesores.

El 30% de los padres y el 27% de los profesores, afirman desconocer qué tipo de medidas de intervención educativa pueden aplicarse con respecto a las Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual excepto la Flexibilización del proceso educativo consistente en la anticipación o aceleración de la escolaridad, ya que es la que suele aplicarse en todos los casos. El 5% y 4% de los profesores y padres respectivamente están indecisos.

FACTOR IX: Implicación Educativa

Existe absoluta unanimidad (100%) entre los profesores entrevistado para afirmar que la colaboración entre el personal docente y la familia, más concretamente los padres, es imprescindible para la atender correctamente las Necesidades Educativas Especiales en general, y en este caso concreto, las asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Ésta es la percepción que se tiene desde el colectivo de los profesores. Cuando se les cuestiona a los padres si perciben que el profesorado ve con buen agrado su colaboración en el proceso educativo de sus hijos, y por tanto que colaboren con los docentes en dicho proceso, la unanimidad es inexistente, aunque la mayoría de los padres (63%) consideran que a los profesores de sus hijos les agradan e incluso les animan a que participen más activamente en el centro.

Frente a este porcentaje se da un 30% de padres que están indecisos. Esta indecisión está atribuida a la falta de tiempo de la que dispone este porcentaje de padres, debido a sus trabajos, para poder mantener una relación de colaboración con los profesores de sus hijos sobredotados, ante esta situación, los padres argumentan no poder emitir una valoración acerca de la percepción que los profesores puedan tener sobre esta situación.

3.4.- TEST SOCIOMÉTRICO

Análisis individual de los índices sociométricos a través de las fichas sociométricas individualizadas.

Un análisis más de carácter individual es el que se presenta a continuación a partir de la elaboración de una fichas sociométricas de carácter individual, permitiéndonos conocer la situación de integración y aceptación en el grupo clase de los sujetos sobredotados de forma más concreta.

En estas fichas se recogen los índices y sus correspondientes puntuaciones, lo que posibilita en todos los casos en los que ha sido posible llevar a cabo el Test Sociométrico, realizar un análisis individual, que aunque no es el objeto de esta investigación, sí enriquece enormemente la información vertida en el punto anterior y dilucidar aún más la situación en la que se encuentran los sujetos con altas capacidades intelectuales. Para ello y para hacer más amena la consulta presentamos a modo de ejemplo dos modelos de ficha sociométricas; el resto de fichas, hasta completar la muestra, la presentamos en el CD adjunto.

FICHAS DE ANÁLISIS INDIVIDUAL

<u>NOMBRE:</u>	J.D.	<u>EDAD:</u>	13 años	<u>SEXO:</u>	Masculino
<u>CENTRO:</u>	I.E.S. San Sebastián	<u>NIVEL EDUCATIVO:</u>	1º E.S.O.		

Elec. Emitidas	Elec. Recib.	Elec. Recipr.	Recha. Emit.	Recha. Recib.	Recha. Recipr.	Elec. supuest.	Elec. sup. acer.	Recha. supu.	Recha. Sup. acer.
<u>E.E</u>	<u>E.R.</u>	<u>E.*</u>	<u>R.E.</u>	<u>R.R.</u>	<u>R.*</u>	<u>E.S.</u>	<u>E.S.A</u>	<u>R.S</u>	<u>R.S.A</u>
5	7	4	2	4	2	4	4	3	2

<u>Popularidad</u>	<u>Antipatía</u>	<u>Reciprocidad Positiva</u>	<u>Reciprocidad Negativa</u>	<u>Autovaloración</u>	<u>Socioempatía</u>	<u>Expansividad +</u>	<u>Expansividad -</u>
31%	9%	80%	50%	57%	100%	22%	18%

ÍNDICE DE COHESIÓN GRUPAL : **2.333** *Este Índice de Cohesión Grupal superior al valor medio de 2, indica que las relaciones entre los miembros del grupo son distantes o al menos no excesivamente fuertes, lo que facilita la interacción del líder formal (que en este caso no es Javier) con el resto de compañeros; ya que de cada 3.045 elecciones/rechazos emitidos, 1 es recíproco.*

ANÁLISIS :

Partiendo de un estudio conjunto de los Índices de Popularidad = 31% y de Antipatía = 9% se observa como este niño pasa totalmente desapercibido, ya que ambos porcentajes son muy bajos.

En cuanto a los porcentajes obtenidos tanto en el Índice de Reciprocidad positiva = 80% como en el Índice de Reciprocidad negativa = 50%, puede concluirse que con respecto a qué compañeros le eligen y a qué compañeros elige, lo tiene muy claro y sabe perfectamente la reciprocidad existente entre él y este grupo. Refiriéndonos ahora al índice de reciprocidad negativa, vemos como el rechazo es recíproco solo en un 50%, es decir, justo la mitad de los que él emite.

Existe una clara evidencia de infravaloración, Índice de Autovaloración = 57%, aunque parece ser que su percepción sobre su posición en el grupo es bastante clara (Índice de Socioempatía = 100%).

Es un chico cuya apertura al grupo, en general, es reducida (Índice de Expansividad positiva = 22%) pudiéndose dar una interacción mayor dentro de aquel que él considera su propio grupo. El Índice de Expansividad negativa = 18%, no es muy elevado, pero si comparamos ambos Índices de Expansividad, podemos comprobar la cercanía y homogeneidad de ambos porcentajes, es decir, la proximidad entre las elecciones emitidas y rechazos emitidos.

FICHAS DE ANÁLISIS INDIVIDUAL

<u>NOMBRE:</u>	E.	<u>EDAD:</u>	14 años	<u>SEXO:</u>	Femenino
<u>CENTRO:</u>	I.E.S. San Sebastián	<u>NIVEL EDUCATIVO:</u>	2º E.S.O.		

	Elec. Emitidas	Elec. Recib.	Elec. Recipr.	Recha. Emit.	Recha. Recib.	Recha. Recipr.	Elec. supuest.	Elec. sup. acer.	Recha. supu.	Recha. Sup. acer.
	<u>E.E</u>	<u>E.R.</u>	<u>E.*</u>	<u>R.E.</u>	<u>R.R.</u>	<u>R.*</u>	<u>E.S.</u>	<u>E.S.A</u>	<u>R.S</u>	<u>R.S.A</u>
	4	8	3	0	2	0	5	5	4	0
<u>Popularidad</u>	<u>Antipatía</u>	<u>Reciprocidad Positiva</u>	<u>Reciprocidad Negativa</u>	<u>Autovaloración</u>	<u>Socioempatía</u>	<u>Expansividad +</u>	<u>Expansividad -</u>			
34%	0%	75%	0%	62%	100%	17%	8%			

ÍNDICE DE COHESIÓN GRUPAL : **2.35** *Este Índice de Cohesión Grupal superior al valor medio de 2, indica que las relaciones entre los miembros del grupo son distantes o al menos no excesivamente fuertes, lo que facilita la interacción del líder formal (que en este caso es Estela) con el resto de compañeros; ya que de cada 3.045 elecciones/rechazos emitidos, 1 es recíproco.*

ANÁLISIS :

El valor del Índice de Popularidad = 34% hace patente que su popularidad no es nada elevada y por tanto no es una chica que destaque precisamente por ser popular en el grupo. Paralelamente y analizando el Índice de Antipatía = 0% puede comprobarse que tampoco destaca por suscitar antipatía. En definitiva, podemos concluir que esta es una chica cuyo rasgo principal en cuanto a su relación con los demás, es intentar pasar desapercibida.

El hecho de que el Índice de Reciprocidad positiva = 75% sea tan elevado, revela que un elevado número de elecciones emitidas por esta chica son correspondidas recíprocamente, lo que indicaría que está integrada en el grupo, o al menos es aceptada por un amplio número de compañeros. El Índice de Reciprocidad negativa = 0% viene a ratificar lo anteriormente establecido, ya que no existe ningún tipo de rechazo recíproco.

El Índice de Autovaloración = 62% indica que es una chica que se infravalora, ya que este porcentaje está por debajo de los parámetros establecidos como normales 70% y 130%. A pesar de ello, parece tener una clara percepción de su situación en el grupo (Índice de Socioempatía = 100%). Este conocimiento de su posición dentro del grupo le ayuda a conocer mejor los diferentes subgrupos así como la posición de los demás con respecto a ella. Lo que puede determinar un Índice de Expansividad positiva = 17% revela -- su apertura al grupo esta limitada. Igualmente bajo se considera el porcentaje del Índice de Expansividad negativa = 8% que certifica que esta chica manifiesta un nivel de rechazo hacia el grupo muy inferior.

Para el análisis de los índices recogidos en las fichas sociométricas individualizadas, se ha construido una tabla conjunta de los índices en la que se presentan los índices obtenidos por cada sujeto agrupado en intervalos porcentuales a través de los cuales es posible estudiar la mayor o menor concentración de sujetos entorno a un mismo índice, infiriéndose a partir de aquí el correspondiente análisis conjunto.

Este procedimiento permite exponer la posición de los sujetos con respecto al resto de componentes del aula, así como conocer el mayor o menor grado de integración y aceptación dentro de este contexto, definido como el más inmediato dentro del ámbito escolar. (*Tabla nº 14*)

Tabla nº 17: ANÁLISIS CONJUNTO DE LOS ÍNDICES OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO

ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS

	<u>Popularidad</u>	<u>Antipatía</u>	<u>Reciprocid. +</u>	<u>Reciprocid. -</u>	<u>Autovalora.</u>	<u>Socioempatía</u>	<u>Expansiv. +</u>	<u>Expansiv. -</u>
0%	1	3	2	8	1	1	0	0
1% - 10%	2	8	0	0	0	0	1	5
11% - 20%	2	2	0	1	0	0	7	7
21% - 30%	6	1	0	1	0	1	6	1
31% - 40%	3	2	3	2	0	2	2	2
41% - 50%	0	0	1	2	2	2	0	1
51% - 60%	2	0	0	0	3	0	0	0
61% - 70%	0	0	2	0	1	3	0	0
71% - 80%	0	0	4	0	3	3	0	0
81% - 90%	0	0	0	1	0	0	0	0
91% - 100%	0	0	4	1	5	4	0	0
más de 100%	0	0	0	0	1	0	0	0

INTERVALOS PORCENTUALES

⇒ La tendencia general que se manifiesta a través del análisis de los porcentajes hallados en el **Índice de Popularidad**, es la de que estos chicos no son populares dentro del grupo-clase, situándose tan sólo seis sujetos (*J.A.; J.C.; Mth.; C.; Ig. e I.*) de los dieciséis que han participado en el test entre un 21% - 30% de popularidad y sólo dos (*R. y M.*) de los dieciséis, se sitúan en unos porcentajes superiores a la media (Índice de popularidad oscila entre 0 - 100) 51% - 60%, concretamente con un 56%.

⇒ Si realizamos un análisis paralelo de los porcentajes alcanzados en el **Índice de Antipatía**, se hace patente que estos chicos tampoco son considerados por sus compañeros respectivos como antipáticos, y por tanto, no suscitan excesivos sentimientos contradictorios dentro del grupo-clase. Esto queda claramente justificado al situarse ocho sujetos (*J.D.; R.; B.; J.; J.; Ig.; M. e I.*) en el intervalo porcentual que fluctúa entre 1% - 10%, siendo en éste donde se da la mayor concentración.

⇒ En cuanto a la distribución de sujetos correspondiente al **Índice de Reciprocidad positiva**, muestra que en cuatro casos (*Mth.; C.; Ig. y S.*), que se sitúan en el intervalo porcentual correspondiente al 91% - 100%. Dentro de este mismo índice, podemos localizar un grupo de cuatro sujetos (*J.D.; E.; M. e I.*) que ocupan la posición correspondiente al intervalo de 71% - 80%, siendo similar el número de ellos (concretamente dos) que ocupan los intervalos porcentuales correspondientes al 61% - 70% (*J.A. y R.*); 31% - 40% (*J.; J. y D.*) y 0% (*B. y Do.*).

En el intervalo correspondiente al 41% - 50%, tan sólo encontramos a un sujeto (*J.C.*), hallándose en una situación intermedia.

Todo ello podría traducirse en una tendencia general definida por el hecho de que la mayoría de estos sujetos conocen qué compañeros le seleccionarían a él y que dichas elecciones son recíprocas, es decir, los sujetos objeto de estudio también les elegiría a ellos en situaciones como las planteadas en el test sociométrico. Es decir, parecen conocer bien a qué subgrupo pertenecen dentro del aula.

⇒ Si nos referimos al Índice de **Reciprocidad Negativa**, siete (*E.; B.; J.C.; J.; J.; M.; S. y D.*) de los dieciséis integrantes, se sitúan en un intervalo porcentual igual al 0%, lo que significaría, en estos casos concretos, que no existe rechazo recíproco, pudiéndose deducir que la relación de estos chicos con el grupo-clase es positiva.

En cuanto a los nueve sujetos restantes, se distribuyen a lo largo de los siguientes intervalos porcentuales: un sujeto entre el 11% - 20%; uno más (*Ig.*) entre el 21% - 30%; dos sujetos (*C.* e *I.*) entre el 31% - 40%, dos (*J.D.* y *Do.*) entre el 41% - 50%; y junto a ellos existen dos sujetos más (*J.A.* y *Mth.*) que superan el 80% (entre 81% - 100%).

Realizando una posible interpretación de estas cifras, hay que destacar que se iguala el número de sujetos a partir del 31% hasta el 100% con los siete sujetos que ocupaban el intervalo igual a 0%, aumentando en los porcentajes intermedios, dos sujetos en el intervalo 31% - 40% y dos sujetos en el intervalo de 41% - 50%, quedando tan sólo dos en el extremo inferior (11% -30%) y dos en el extremo superior (81% - 100%).

En definitiva, sería correcto afirmar que no es posible establecer una tendencia general con respecto a la emisión y recepción de rechazos recíprocos, aunque cabe destacar la propensión al rechazo recíproco que aumenta progresivamente a partir del 0%, siendo llamativos los porcentajes alcanzados por sujetos localizados en los intervalos porcentuales más elevados.

⇒ A continuación pasaremos a analizar el **Índice de Autovaloración**. Ocho de los dieciséis sujetos, presentan un porcentaje que oscila entre el 71% y el 100%, de los cuales dos (*J.A.* y *C.*) obtienen un 75%, por tanto se valoran a sí mismos dentro de los parámetros normales, superando ligeramente el límite inferior = 70. En estos dos casos concretos que obtienen un 75%, se valoran positivamente a pesar de que reciben un número mayor de rechazos que elecciones por parte de sus compañeros. Cinco (*R.*; *B.*; *J.C.*; *J.* y *S.*) de los seis restantes, obtienen porcentajes iguales a un 100%, aunque no todos se encuentran en la misma situación, ya que dos de los cinco reciben menos rechazos que elecciones por parte de sus compañeros y de los tres restantes sólo uno recibe más elecciones que rechazo y los otros dos reciben igual número de elecciones que de rechazos. Finalmente, hablaremos de un último sujeto (*Ig.*) que ostenta un porcentaje del 80%, recibiendo muchas más elecciones que rechazos.

El grupo formado por siete de los dieciséis sujetos, y aún dentro del análisis del Índice de Autovaloración, obtienen porcentajes muy inferiores, en algunos casos, a los

parámetros establecidos como normales, por tanto, son sujetos que se infravaloran, a pesar de que seis (*B.*; *Do.*; *Mth.*; *J.*; *J.* y *D.*) de los siete, obtienen un número de rechazos muy inferior al número de elecciones recibidas y tan sólo en un sujeto (*Do.*) podría estar justificada dicha infravaloración, ya que no recibe ninguna elección por parte de sus compañeros, pero sí dos rechazos.

Hasta el momento hemos analizado grupos cuyos componentes, en total, suman quince sujetos, pero cabe destacar dentro de este Índice de Autovaloración un último sujeto (*J.*), que por otro lado, ya ha participado en el análisis posteriormente realizado, aunque dentro de su clase de Tercero de Educación Primaria a la que asiste para cursar determinadas asignaturas, donde su porcentaje de autovaloración era igual a un 100% con un número similar de elecciones que de rechazos. Sin embargo, cabe destacar este caso en concreto, porque este mismo sujeto dentro de la clase de Segundo de Educación Primaria, clase a la que debe asistir por ley dado el proceso de aceleración, obtiene un porcentaje igual a un 300%, aún cuando el número de elecciones y rechazos son semejantes.

Esta sobrevaloración podría estar causada por los diferentes niveles académicos, madurativos y afectivos que se hacen patentes entre un nivel educativo y otro; diferencias que acusa este sujeto y sobre las que se siente superior, en el contexto de Segundo de Educación Primaria.

Con respecto a este índice y como conclusión, puede afirmarse que la tendencia general parece apuntar a la existencia de una mayoría que se valoran positivamente (ocho sujetos) frente a un grupo ligeramente inferior que se infravaloran (siete sujetos), superando sólo en un caso los primeros a los segundos. Sin embargo, es enormemente llamativo el grupo de los sujetos que se infravaloran, ya que lo hacen a pesar de que el número de elecciones, en la mayoría de ellos, es superior al de rechazos.

Entre los que se valoran positivamente, lo hacen superando los parámetros establecidos como normales (70 y 130) con puntuaciones que sobrepasan en muy poco el límite inferior de dicho parámetro. Efectivamente estos sujetos se valoran positivamente pero existe entre ellos una gran diversidad que abarca situaciones en las que la mayoría obtiene un número de rechazos inferior al de elecciones, pero también

se dan los casos en los que ambos son semejantes e incluso el número de rechazos es superior al de elecciones.

⇒ Íntimamente vinculado al Índice de Autovaloración se encuentra el **Índice de Socioempatía**. A partir del análisis de los porcentajes adquiridos por los sujetos pertenecientes a este estudio, es fácil apreciar tal vinculación.

Si nos remitimos a los porcentajes obtenidos en el Índice de Autovaloración, se manifiesta que de los ocho sujetos que se valoran positivamente y que por tanto sus puntuaciones se incluyen dentro de los parámetros establecidos como normales (70 – 130), seis de ellos (*B.*; *Do.*; *Mth.*; *J.*; *J.* y *D.*) reflejan porcentajes, en el Índice de Socioempatía, muy inferiores a 100, entre 0% y 50% (el Índice de Socioempatía establece que si I.S.= 100 el sujeto tiene una clara percepción de su situación en el grupo; y si I.S. = 0 tiene un conocimiento irreal de su posición dentro del grupo); lo que puede traducirse en que la percepción de sus posiciones dentro del grupo no son nada claras, a pesar de que se valoran positivamente. Sólo cuatro (*J.D.*; *E.*; *C.* y *S.*) de los ocho, que se valoran positivamente, obtienen un 100% en el Índice de Socioempatía, lo que significa que sólo cuatro sujetos tienen clara sus posiciones dentro del grupo de iguales.

En el caso concreto del sujeto que se sobrevalora dentro del contexto del aula perteneciente a Segundo de Educación Primaria, también presenta una distorsión en la percepción de su situación dentro de este grupo (I.S. = 33%), aspecto que se repite en el contexto del aula de Tercero de Educación Primaria (incluido entre los seis sujetos anteriormente comentados).

En cuanto a los siete sujetos restantes, que habían obtenido en el Índice de Autovaloración un porcentaje inferior a los parámetros normales y consecuentemente se infravaloran, cabe destacar que tres (*J.C.*; *Ig.* y *M.*) de los siete manifiestan tener una muy clara percepción de su situación dentro del grupo, a pesar de infravalorarse. Los tres sujetos restantes (*J.A.*; *R.* e *I.*), se infravaloran pero además no tienen una clara percepción de su situación dentro del grupo, lo que evidentemente podría convertirlos en sujetos introvertidos y poco dados a establecer relaciones nuevas.

Finalmente destaca de sobremanera al último chico, perteneciente al grupo de siete sujetos anteriormente comentado, dado que en ambos índices adquiere un 0% evidenciando una situación dramática y muy especial que sin duda requiere atención (Do).

A modo de conclusión y refiriéndonos al Índice de Socioempatía podría establecerse que tanto aquellos que se valoran positivamente, siempre dentro de los parámetros normales, como los que se infravaloran; revelan una inclinación que se caracteriza por una percepción de su situación dentro del grupo nada clara, puntualizándose que sólo cinco sujetos; dos entre los que se valoran positivamente y tres dentro de las que se infravaloran, explicitan una percepción de su situación en el grupo totalmente clara.

⇒ Seguidamente realizamos el análisis del **Índice de Expansividad Positiva**. Teniendo en cuenta los porcentajes presentados por estos sujetos dentro de este índice, es fácilmente observable que la mayor concentración de sujetos se sitúa en los intervalos porcentuales siguientes: 11% - 20% (E.; J.A.; B.; Mth.; C.; Ig. e I.) en el que se encuentran ocho sujetos y en los porcentajes correspondientes al 21% - 30% con cinco sujetos. En los intervalos correspondientes a 1% - 10% encontramos a un solo sujeto y en el 31% - 40%, dos sujetos.

Es decir, que la mayor concentración de sujetos, conformada por siete sujetos (E.; J.A.; B.; Mth.; C.; Ig. e I.), emiten un número de elecciones que traducida a porcentajes no sobrepasan el 20%, consecuentemente y teniendo en cuenta que este índice establece sus parámetros normales entre 0 y 100, no podemos afirmar que sean sujetos que se caractericen por una excesiva apertura al grupo y por tanto al establecimiento de nuevas relaciones, así como manifestación abierta de sus capacidades y opiniones.

Sí es cierto que existe una nueva concentración de sujetos, inferior a la anterior y compuesta por seis miembros (J.D.; J.; J.; M.; D. y J.C.), localizable en el intervalo porcentual correspondiente a una amplitud de 21% - 30%, lo que podría indicar que estos sujetos parecen manifestar un nivel de apertura ciertamente mayor que el anterior, pero no lo suficiente como para establecer la existencia de dos subgrupos con características antagónicas. Por tanto y pese a esas diferencias porcentuales, siguen

existiendo ciertas dificultades por parte de los integrantes del estudio para establecer nuevas relaciones y expresarse abiertamente dentro del grupo de iguales.

⇒ Prácticamente en los mismos parámetros porcentuales establecidos con anterioridad se distribuyen las puntuaciones obtenidas y número de sujetos en relación al **Índice de Expansividad negativa**, es decir, la mayor agrupación de los mismos está en el 11% - 20% (*J.D.; B.; J.C.; Mth.; Ig.; I. y S.*), concretamente siete sujetos. Menos numerosa es la concentración localizada en parámetros superiores: un sujeto en el 21% - 30% (*M.*); dos en el 31% - 40% (*J.A. y C.*) y uno en 41% - 50% (*R.*).

Sí, es significativo el hecho de que mientras que en el Índice de Expansividad positiva, había seis sujetos localizados entre el 21% - 30%, ahora dentro del Índice de Expansividad negativa existen cinco sujetos, no en este parámetro, sino en el correspondiente al 1% - 10% (*E.; Do.; J.; J. y D.*).

Es decir, que efectivamente estos chicos emiten rechazos hacia ciertos integrantes del grupo-clase, sin embargo, éstos no pueden considerarse alarmantes, siendo inferiores a la emisión de elecciones.

En un análisis conjunto de ambos índices podemos destacar que comparativamente estos chicos emiten un número de elecciones superior a la emisión de rechazos, concretamente siete de los dieciséis emiten más elecciones que rechazos hacia sus compañeros, proporción muy semejante al número de sujetos que emiten un número igual de elecciones que de rechazos, concretamente seis; quedando tan sólo tres sujetos que emiten menos elecciones que rechazos.

Es muy importante considerar que, a pesar de las diferencias entre ambos índices pudiendo llegar a determinar las características presentes o no presentes en estos sujetos en cuanto a apertura al grupo y número de rechazos emitidos hacia el mismo; las puntuaciones obtenidas tanto en uno como en otro índice son excesivamente bajas, no superando en ninguno de los dos casos el 43%. Lo que puede traducirse en que equitativamente, existe una mayor emisión de elecciones que rechazos emitidos, aunque los niveles se acercan peligrosamente, concluyéndose que son chicos/as que efectivamente explicitan poca apertura al grupo, pero tampoco exteriorizan un significativo número de rechazos.

Estudio correlacional: correlaciones entre el C.I. y los índices sociométricos así como las establecidas entre éstos.

Rho Spearman.	C.I	POPULA.	ANTIPATI.	RECPOSI.	RECNEGA.	AUTOVALO.	SOCIOEMP.	EXPOSI.	EXPANEGA.	RANGO
AUTOVALO Coeficiente de correlación Sig. (bi-lateral) N	-,326 ,218 16	-,241 ,368 16	-,228 ,396 16	-,271 ,310 16	-,610* ,012 16	1,000 , 16	-,097 ,721 16	,604* ,013 16	,096 ,724 16	,113 ,677 16
SOCIOEMP. Coeficiente de correlación Sig. (bi-lateral) N	,354 ,178 16	,561* ,024 16	-,329 ,214 16	,710** ,002 16	-,049 ,857 16	-,097 ,721 16	1,000 , 16	,039 ,885 16	,204 ,449 16	-,383 ,143 16
EXPAPOSI. Coeficiente de correlación Sig. (bi-lateral) N	,081 ,766 16	,294 ,269 16	-,530* ,035 16	-,249 ,352 16	-,620* ,010 16	,604* ,013 16	,039 ,885 16	1,000 , 16	,306 ,249 16	-,253 ,345 16
EXPANEGA Coeficiente de correlación Sig. (bi-lateral) N	-,173 ,523 16	,409 ,116 16	,022 ,935 16	,130 ,630 16	,152 ,574 16	,096 ,724 16	,204 ,449 16	,306 ,249 16	1,000 , 16	-,230 ,392 16
RANGO Coeficiente de correlación Sig. (bi-lateral) N	-,249 ,353 16	-,857** ,000 16	,556* ,025 16	-,466 ,069 16	,012 ,963 16	,113 ,677 16	-,383 ,143 16	-,253 ,345 16	-,230 ,392 16	1,000 , 16

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Como puede observarse en la presentación de los datos correspondientes a la aplicación de la prueba estadística Rho de Spearman y en los consiguientes resultados, puede establecerse que no existe correlación entre el Cociente Intelectual (C.I.) y ninguna de las variables sociométricas propuestas.

Esto nos llevaría a afirmar que efectivamente la mayor o menor aceptación de estos sujetos en el grupo, el mayor o menor grado de simpatía o antipatía que pueden llegar a despertar entre sus compañeros; la autovaloración y socioempatía, no están directamente vinculadas al rango que ocupan dentro del grupo-clase ni al Cociente Intelectual que poseen.

Presentación de los datos correspondiente al quinto ítem del Test Sociométrico

Una vez presentados los datos pertenecientes a los cuatro primeros ítems constituyentes y originarios del Test Sociométrico, a continuación se presentan los datos obtenidos por los sujetos objeto de estudio y referidos al quinto ítem, cuyo tratamiento se ha llevado a cabo de forma manual y que da como resultado un total de 16 matrices de sociométricas, consistente en un cuadro de doble entrada donde se reflejan los puntajes sociométricos, el número de niños que eligen a cada niño, las elecciones efectuadas por cada uno, las elecciones recíprocas, rangos de los sujetos, etc., de aquellos grupos-clases participantes en los que se ubican los sujetos sobredotados objeto de estudio y sus correspondientes representaciones gráficas: *Sociograma de Flechas* y *Psicograma* o *Sociograma en forma de Diana*.

Antes de presentar las correspondientes matrices sociométricas y sus representaciones gráficas, realizadas a partir de las mismas y tomando como referencia el rango que ocupa particularmente el sujeto sobredotado, es necesario definir con exactitud cuál es el significado de rango utilizado en esta investigación. Siguiendo a Toesca (1974) en esta investigación se utiliza el concepto de rango entendido como el número de orden o lugar que ocupa un sujeto según el número de elecciones.

De igual forma también es necesario presentar y describir la simbología utilizada en las representaciones gráficas de este quinto ítem: *Sociograma de Flechas* y *Psicograma* o *Sociograma en forma de Diana*. Northway y Weld (1976, p: 42).

⇒ **Círculo**: Indica que el sexo del Sujeto sobredotado es Femenino..



⇒ **Color Rosa** : Indica y destaca al Sujeto sobredotado de entre el resto de compañeros representados en el Psicograma de Flechas y Sociograma en forma de Diana.

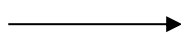
⇒ **Número Destacado** : Indica el número del Sujeto sobredotado dentro del aula.

⇒ **Triángulo**: Indica que el sexo del Sujeto sobredotado es Masculino.

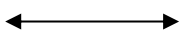


⇒ **Color Azul** : Indica y destaca al Sujeto sobredotado de entre el resto de compañeros representados en el Psicograma de Flechas y Sociograma en forma de Diana.

⇒ **Número Destacado**: Indica el número del Sujeto sobredotado dentro del aula.



⇒ **Flecha indicando un único sentido**: Indica las Elecciones emitidas por los sujetos representados en el Psicograma de Flechas.



⇒ **Flecha indicando doble sentido**: Indica las Elecciones mutuas que emiten y reciben los sujetos representados en el Psicograma de Flechas.

Igualmente que con las fichas sociométricas individualizadas hemos procedido a presentar la totalidad de los datos gráficos en el CD adjunto y para hacer más sencilla y cómoda la consulta presentamos dos gráficos a modo de ejemplo.

Matriz sociométrica perteneciente al sujeto **J.D.**

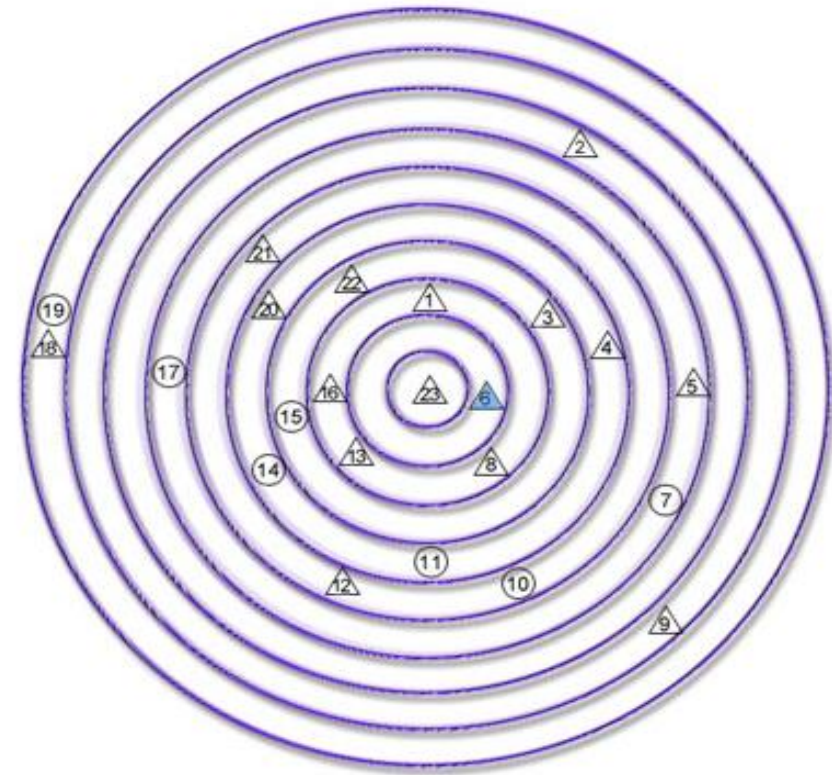
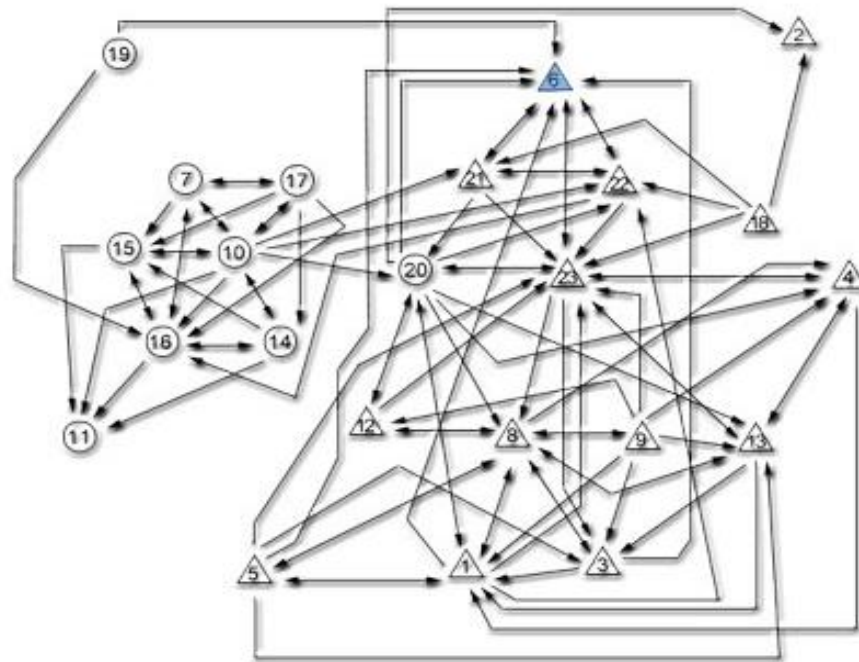
Compañeros Elegidos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1					1	1		1												1		1	1	
2																								
3	1					1		1					1											
4	1												1										1	
5	1		1			1		1					1										1	
6												1									1	1	1	
7										1				1	1	1	1							
8	1		1	1	1				1			1	1										1	
9	1		1	1				1				1	1										1	
10							1				1			1	1		1							
11										1				1	1	1	1				1	1	1	
12								1													1		1	
13	1		1	1				1																
14											1				1	1								
15										1	1					1								
16							1				1			1	1									
17							1			1	1			1	1	1								
18		1																			1	1	1	
19							1									1								
20	1	1	1	1	1	1		1				1	1									1	1	
21						1															1		1	1
22						1										1						1		1
23			1	1		1							1								1			

Total:	7	2	6	5	3	8	3	7	1	4	5	4	7	5	6	7	3	0	0	5	4	6	11
Rango:	3º	8º	4º	5º	7º	2º	7º	3º	9º	6º	5º	6º	3º	5º	4º	3º	7º	10º	10º	5º	6º	4º	1º

Sujeto: J.D. Curso: 1º ESO Nº: 6 Rango: 2º Elecciones: 8

Curso: 1º ESO - Rango: 2º - Nº: 6 - Nº elecciones: 8

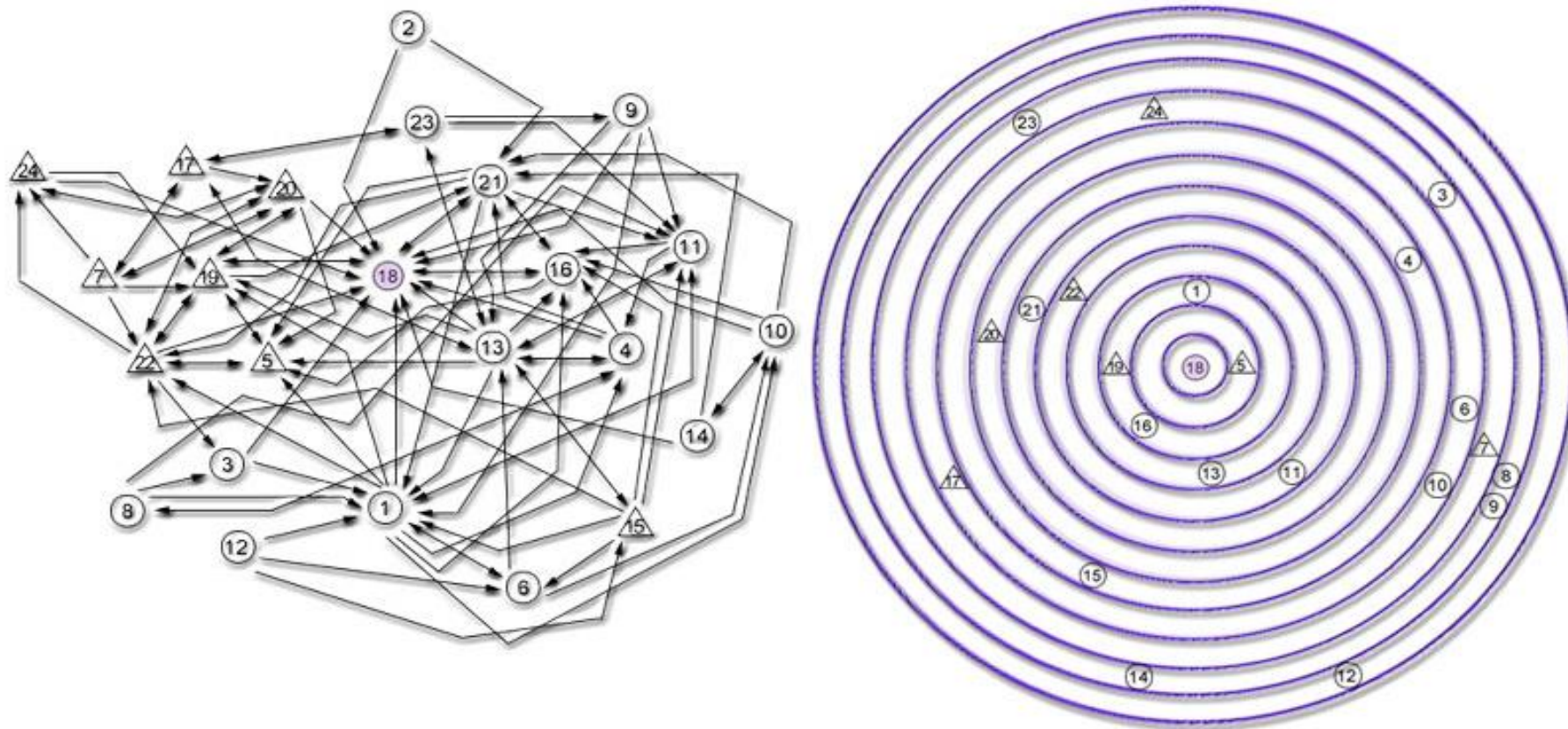


Sociograma y Psicograma perteneciente al sujeto J.D.

Matriz sociométrica perteneciente al sujeto E.

		Compañeros Elegidos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Electores	1				1	1	1				1	1		1		1	1		1	1			1		
	2																			1			1		
	3	1																		1					
	4								1					1			1		1			1			
	5																							1	
	6	1										1			1		1								
	7					1													1		1	1		1	
	8	1		1	1								1												
	9	1											1		1					1					
	10															1		1		1			1		
	11	1			1										1			1							
	12	1						1									1								
	13	1			1	1							1				1	1	1	1	1				1
	14											1								1			1		
	15	1						1					1		1			1						1	
	16					1														1			1		
	17								1						1							1			1
	18					1												1				1	1		
	19					1														1		1		1	
	20					1			1											1	1			1	1
	21	1				1							1					1		1	1			1	
	22				1	1												1		1	1	1			1
	23										1		1		1					1					
	24					1														1	1	1			
Total:		9	0	2	4	10	3	2	1	1	3	7	0	8	1	4	9	3	14	9	5	6	7	2	3
Rango:		3º	12º	10º	8º	2º	9º	10º	11º	11º	9º	5º	12º	4º	11º	8º	3º	9º	1º	3º	7º	6º	5º	10º	9º
Sujeto: E. Curso: 2º ESO Nº: 18 Rango: 1º Elecciones: 14																									

Curso: 2º ESO - Rango: 1º - Nº: 18 - Nº elecciones: 14



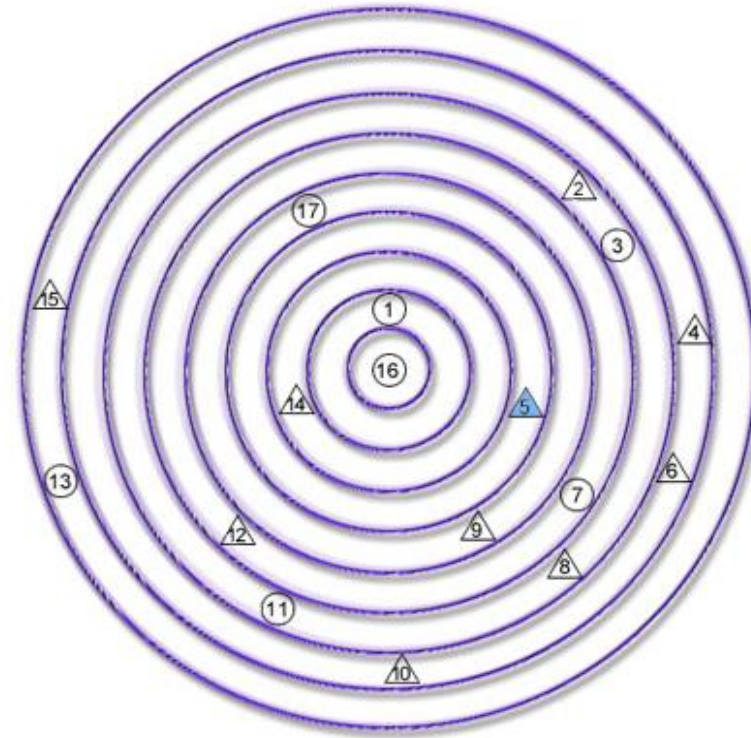
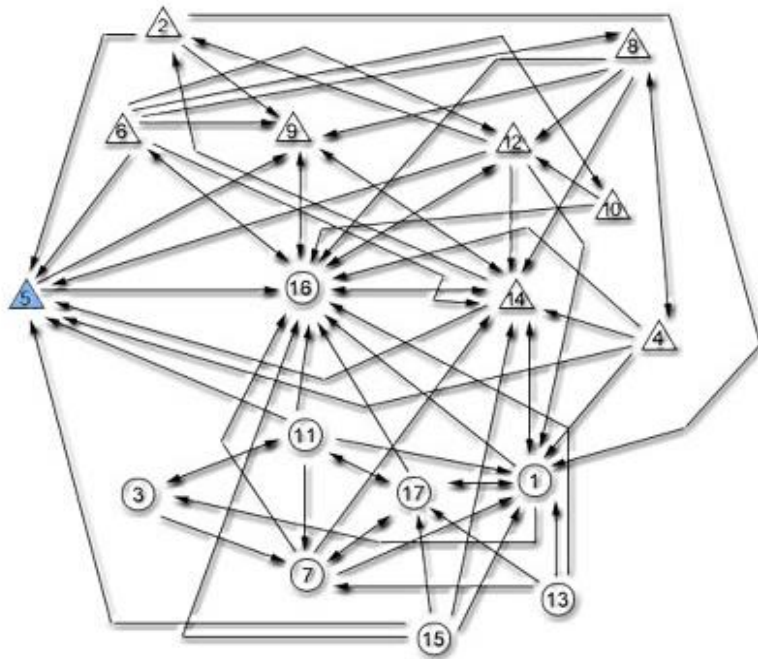
Sociograma y Psicograma perteneciente al sujeto E.

Matriz Matriz sociométrica perteneciente al sujeto J.A.

		Compañeros Elegidos																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Electores	1			1											1		1	1	
	2	1				1				1									
	3							1				1							
	4	1				1			1						1		1		
	5									1								1	
	6					1			1	1	1		1		1		1	1	
	7	1																1	1
	8				1					1			1		1		1	1	
	9														1		1	1	
	10													1				1	
	11	1		1		1		1										1	1
	12	1	1			1										1		1	
	13	1							1									1	1
	14	1	1			1				1								1	1
	15	1				1										1		1	1
	16							1			1			1		1			
	17	1							1				1					1	
Total Elecciones:		9	2	2	1	7	1	4	2	6	1	2	4	0	8	0	14	6	
Rango:		2º	7º	7º	8º	4º	8º	6º	7º	5º	8º	7º	6º	9º	3º	9º	1º	5º	

Sujeto: J.A. Curso: 5º Primaria Nº: 5 Rango: 4º Elecciones: 7










Curso: 5º Primaria - Rango: 4º - Nº: 5 - Nº elecciones: 7










Sociograma y Psicograma perteneciente al sujeto J.A.

El objetivo del análisis de los rangos obtenidos en las matrices sociométricas por los sujetos sobredotados objeto de estudio y cómo estos quedan reflejados en el Psicograma en forma de Diana, así como el estudio de la posición sociométrica de los sujetos, manifiesta en el Sociograma de Flechas, en función a las elecciones emitidas y recibidas entre los sujetos sobredotados y sus respectivos grupos-clases, es el de estudiar la posición de los primeros dentro de sus aulas con respecto al criterio basado únicamente en el aspecto intelectual. Es decir, estudiar y analizar si los sujetos que conforman la población de sobredotados en Huelva Capital y Provincia, son elegidos por sus compañeros cuando se les propone a nivel general una actividad en la que se exige un importante esfuerzo intelectual cuyas consecuencias a nivel académico son importantes.

Tabla nº 18: Rangos y símbolos sociométricos de los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales participantes en la investigación

Sujetos	Rango		Nº Elecciones	Grupo	%
	Represt. gráfica				
E.		1º	14	24	25%
Mth.		1º	15	28	
S.		1º	7	13	
D.		1º	10	17	
J.D.		2º	8	23	19%
M.		2º	5	17	
I.		2º	12	27	
Ig.		3º	7	24	6%
J.A.		4º	7	17	

B.		4º	6	25	19%
J.C.		4º	5	18	
R.		5º	6	24	25%
C.		6º - 10º	3	18	
J.		6º - 10º	1	27	
J.		6º - 10º	2	20	
Do.		6º - 10º	0	21	

Análisis por rangos en los que se ubica el alumnado con altas capacidades intelectuales obtenido a través del quinto ítem del Test Sociométrico.

RANGO Nº 1:

SUJETOS:

E. – Mth. – S. – D.

En función a los datos obtenidos, en este quinto ítem, puede concluirse con respecto a este *primer* rango ostentado por los sujetos anteriormente citados y cuyos símbolos y números gráficos con los que pueden identificarse en el *Sociograma de Flechas y Psicograma en forma de Diana* son:

E. 

Mth. 

S. 

D. 

Que, es el 25% (4 casos) de la población total los que pueden considerarse como líderes, definidos éstos, según los tipos sociométricos, como aquellos sujetos, que

estando dentro de los populares, están conectados con los demás, emiten y reciben; están conectados con el mayor número de sujetos en los menores pasos posibles. Desde un punto de vista sociodinámico son los sujetos que con mayor economía pueden proyectar su transmisión al mayor número de sujetos a través de las cadenas de difusión que se forman. En función a lo cual son sujetos que concentran el mayor número de elecciones en respuesta a un criterio estrictamente intelectual.

Así queda de manifiesto en sus correspondientes representaciones gráficas distinguiéndose estos sujetos en todas ellas por ocupar una posición central tanto en el *Sociograma de Flechas*, determinándose así sus posiciones en el plano, como en el *Psicograma en forma de Diana*, indicando que ocupan el primer rango.

Esto indica que en un 25% del total de los casos estudiados, los sujetos sobredotados son elegidos por sus compañeros como mejores componentes del grupo de trabajo para realizar una actividad de aula importante de la que podría depender aprobar o suspender una materia, preparar un examen o una evaluación.

Este 25% de casos está compuesto por un 19% de sujetos de sexo femenino y por un 6% de sexo masculino.

Es curioso destacar que el 19% formado por el sexo femenino consideradas como líderes en esta situación concreta, el 13% de las mismas han sido elegidas por miembros del aula con el mismo sexo que éstas, es decir, el femenino, predominante en todas los grupos-clases a los que pertenecen. Sólo el 6% restante ha sido elegido por miembros del aula con sexo masculino, grupos-clases en los que también predomina el sexo masculino.

Parece quedar de manifiesto que existe otro mecanismo de elección a demás del propuesto, es decir, el intelectual, y es la afinidad entre sexos, ya que en aquellos casos en los que los sujetos sobredotados son de sexo femenino, son elegidos fundamentalmente por sujetos de sexo femenino, y en los que los sujetos sobredotados son de sexo masculino, son elegidos, también mayoritariamente, por sujetos del mismo sexo que ellos.

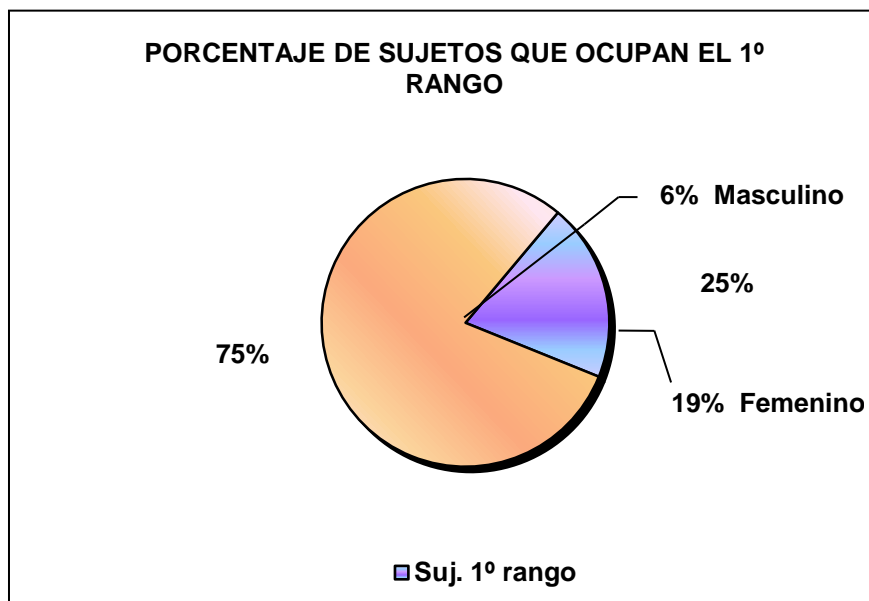


Gráfico nº 8 Porcentaje de sujetos que ocupan el primer rango.

Si a continuación realizamos un análisis individual de cada uno de los casos que poseen o se sitúan en el primer rango, podemos observar que:

⇒ **SUJETO E. (nº 18):** Se encuentra en un grupo-clase compuesto por 24 miembros, en el que el sexo predominante es el sexo femenino (17 chicas y 7 chicos). Éste es un aspecto que en principio no debería determinar la elección del sujeto que se considera como el más adecuado para satisfacer las demandas intelectuales propuestas en el ítem número 5 del Test Sociométrico; sin embargo, y como ya se ha comentado con anterioridad, es un factor que influye en el proceso de elección.

Del total de elecciones recibidas (14), de las cuales, 3 son recíprocas; con 3 elecciones forma una tríada (18, 21, 16) femenina; además conforma otras tríadas con otros miembros del grupo clase: 18, 13, 16 – 20, 19, 18 ... todas ellas femeninas.

Como puede observarse en el *sociograma de flechas* correspondiente a este Sujeto éste es un grupo muy cohesionado en el que el sujeto objeto de estudio parece constituirse como eje de elección en una situación marcada por un estricto criterio intelectual.

Analizando el *psicograma en forma de diana*, puede observarse que el *Sujeto E.* ocupa en exclusiva el primer rango (circulo central) seguido muy de cerca, en cuanto al número de elecciones recibidas, por otros miembros del grupo-clase, que si bien no se ubican en el primer rango sí ocupan el rango inmediatamente inferior, como es el caso del sujeto número 5, seguido por otros 3 miembros, que ocupan el tercer rango: 1, 19, 16.

⇒ **SUJETO Mth. (Nº 25):** Se localiza en un grupo-clase compuesto por 28 miembros, predominando el sexo masculino (21 chicos y 7 chicas). En este caso en concreto, el mayor número de elecciones procede de sujetos de sexo contrario, es decir, masculino.

Del total de elecciones recibidas (15); cinco son elecciones recíprocas, formando una tríada con 2 de éstas (25, 10, 16) compuesta por dos chicas y un chico. Las otras dos elecciones recibidas no son recíprocas.

Éste parece ser un grupo-clase en la que destaca la formación de un sub-grupo fácilmente observable en el *sociograma de flechas* por su disposición central en el plano y constituido por los siguientes miembros: 25, 16, 10, 24, 23, 12, 14, 15, 6, 20, 4 y 17, grupo en el que destaca poderosamente el alumno con Altas Capacidades Intelectuales objeto de estudio (25) como punto en el que confluyen prácticamente la mayoría de las elecciones del resto de componentes del subgrupo anteriormente definido y al que ella pertenece, como del resto del grupo-clase.

Analizando el *Psicograma en forma de Diana*, el *Sujeto Mth.* ocupa el primer rango, es decir, es el sujeto que recibe el mayor número de elecciones en este quinto ítem; seguido por un segundo rango compartido por dos sujetos de sexo masculino: 16 y 4, aunque no llegan a arrebatárle el primer rango.

⇒ **SUJETO S. (Nº 8):** Este sujeto se ubica en un grupo-clase compuesto por un total de 13 miembros. En este reducido y particular grupo, destaca el *Sujeto S.*, precisamente por el criterio intelectual que rige las elecciones.

Este grupo-clase está compuesto por una mayoría femenina (9 chicas) frente a una minoría masculina (4 chicos), siendo también la mayoría de ellas las que eligen al

sujeto objeto de estudio como compañera ideal para la realización de actividades vinculadas a una evaluación y en las que se exige un elevado compromiso y implicación intelectual. Del total de elecciones recibidas (7), cuatro son elecciones recíprocas, y tan sólo 1 es una elección emitida por el *Sujeto S.* sin respuesta.

En el *sociograma de flechas* presentado para este grupo-clase, observamos que el *Sujeto S.*, actúa como nexo de unión entre dos subgrupos bastantes cohesionados entre sí; es decir, por un lado encontramos el subgrupo formado por los sujetos; 6, 12, 11, 13, 7, 3, 4, 5, grupo al que también pertenece el *Sujeto S.*; que mantiene conexiones recíprocas que manifiestan la unión entre los componentes de este primer subgrupo y los del subgrupo formado por: 1, 9, 10 y 2, este último bastante compacto y al que también podría considerarse que pertenece el sujeto objeto de estudio.

Otro elemento unificador podría localizarse en el sujeto 6, aunque con menos fuerza que el *Sujeto S.*, ya que aunque mantiene conexiones con los miembros de ambos subgrupos, estas son inferiores en cantidad.

En cuanto al *psicograma en forma de diana*, el primer rango es ocupado por el *Sujeto S.* sin tener que compartirlo con otro miembro, seguido muy de cerca, en lo que se refiere a número de elecciones recibidas, por el sujeto de sexo masculino, 3.

⇒ **SUJETO D. (Nº 10):** Este sujeto se encuentra en un grupo-clase compuesto por 17 miembros de los cuales la mayoría son sujetos de sexo masculino (10 chicos y 7 chicas), siendo esta mayoría la que elige al sujeto objeto de estudio, considerándolo como sujeto ideal para la realización del tipo de actividades propuestas en el ítem 5 del Test Sociométrico.

Del total de las elecciones recibidas = 10, tres son elecciones recíprocas, formando una tríada masculina con estos miembros: 10, 5 y 17, siendo este último, el número 17, el que ocupa el segundo rango y por tanto, el sujeto que recibe un número de elecciones también considerables aunque inferiores a las recibidas por el sujeto objeto de estudio.

Observando el *sociograma de flechas* el sujeto que nos ocupa actúa como nexo de unión entre dos subgrupos compactos y diferenciados entre sí. Estos subgrupos son,

por un lado: 16, 12, 9, 4, 8, 7, 15 y 14, en el seno del que puede observarse aún más la cohesión entre determinados miembros: 8, 15, 7 y 9; por otro lado, destaca un segundo subgrupo formado por: 5, 17, 11, 3, 1, 13 y 2, en cuyo núcleo se evidencia una unión aún más pronunciada entre los sujetos: 10, 5, 1 y 17, todos ellos de sexo masculino.

Del sociograma que presenta la disposición en el plano de los sujetos que constituyen el grupo-clase, destaca negativamente los sujetos 6 y 4 por ser sujetos de sexo masculino que no reciben ninguna elección aunque ellos si la emiten, y por tanto pueden ser considerados como sujetos ignorados dentro de la clasificación de aislados.

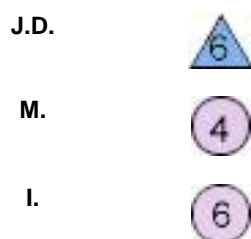
Si analizamos a continuación el *psicograma en forma de diana*, queda claramente de manifiesto que es el sujeto objeto de estudio el que ocupa el primer rango, por lo que se ubica en el primer círculo concéntrico coincidiendo con la posición central, ocupando esta posición en exclusividad, seguido por el sujeto número 17 que ocupa el segundo rango y por tanto, es el sujeto que recibe más elecciones después del *Sujeto D*.

RANGO Nº 2:

SUJETOS:

J.D. – M. – I.

En el *segundo* rango, determinado a partir del número de elecciones recibidas por el resto de compañeros del grupo-clase y expuestas en la matriz sociométrica, está ocupado por los sujetos anteriormente citados y cuyos símbolos y números gráficos con los que pueden identificarse en el *sociograma de flechas* y *psicograma en forma de diana* son:



Que, es el 19% (3 casos) de la población total los que pueden considerarse como estrellas, definidos éstos, según los tipos sociométricos, como aquellos sujetos, estando dentro de los populares, que reciben un número elevado de elecciones, aunque no las suficientes como para ser considerados como líderes. En función a lo cual son sujetos que concentran un número elevado de elecciones en respuesta a un criterio estrictamente intelectual, pero no llegan a superar a las recibidas por el grupo

anteriormente comentado y definido como líderes dentro de sus respectivos grupos-clases. Este 19% de sujetos estrellas lo conforman un 13% de sujetos de sexo femenino y un 6% restante de sujetos de sexo masculino.

Si intentamos establecer una relación entre el sexo de los electores y el del sujeto elegido dentro de este grupo de sujetos que ocupa en sus respectivos grupos-clases el segundo rango, no puede establecerse una relación directa, como podría deducirse en el grupo de los líderes y que ocupan el primer rango, puesto que del 13% de sujetos de sexo femenino, el 6,5% reciben más elecciones procedentes del sexo masculino, aún cuando ellas son mujeres, y el 6,5% restante reciben más elecciones procedentes del mismo sexo, es decir, el femenino. Esto podría significar, en este caso concreto, que prima más el criterio intelectual a la hora de emitir las elecciones que la afinidad entre sexos.

Sólo en el 6% inicial, que completa el 19% de sujetos con una posición en el segundo rango, son sujeto de sexo masculino y elegidos por un número significativamente superior de sujetos con el mismo sexo (masculino).

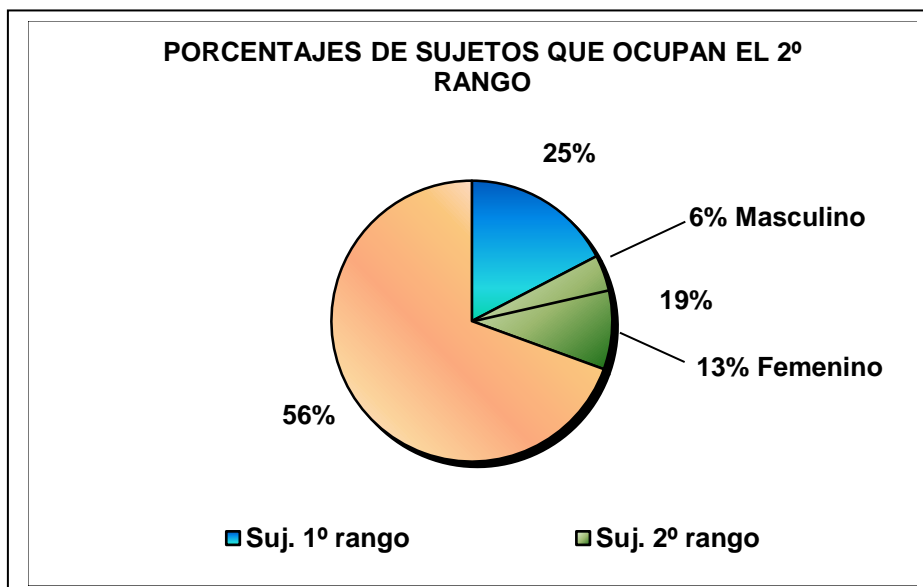


Gráfico nº 8: Porcentaje de Sujetos que ocupan el segundo rango.

En un análisis de carácter individual, podemos observar la particularidad de cada uno de los casos que componen este segundo rango.

⇒ **SUJETO J.D. (Nº 6):** Este sujeto, pertenece a un grupo-clase compuesto por un total de 23 miembros, en el que predomina el sexo masculino (16 chicos y 7 chicas), siendo la mayoría de los chicos los que eligen al *Sujeto J.D.* considerándolo como compañero ideal para realizar una actividad que requiere un esfuerzo intelectual importante del que depende una materia concreta o incluso una evaluación.

Del total de elecciones recibidas (8), tres son recíprocas y por tanto este grupo formado por los sujetos 6, 22 y 21, que además emiten elecciones recíprocas entre ellos, conforman una tríada, constituyéndose en principio, como el grupo de trabajo ideal en el que todos sus miembros se eligen mutuamente.

Si observamos el *sociograma de flechas* puede comprobarse que la disposición en el plano de los sujetos en función al número y tipo de elecciones que éstos emiten, dibujan con claridad dos subgrupos diferenciados entre sí y bastante cohesionados en sus respectivos núcleos, que se presentan unidos por dos miembros pertenecientes al grupo menor, concretamente por los sujetos 10 y 16.

El sujeto objeto de estudio, pertenece al grupo mayor y a pesar de obtener un número considerable de elecciones, no consigue posicionarse en el rango número 1, sino en el segundo, y por tanto, tampoco ocupa una posición central en ninguna de las representaciones gráficas correspondientes a este quinto ítem.

Esto implica que a pesar de las capacidades intelectuales que posee este sujeto, es desplazado en popularidad y exposición de las mismas, por el sujeto que ocupa la posición central en el *psicograma en forma de diana*, es decir, el primer rango, relegándolo a un segundo plano; aspecto bastante llamativo si retomamos que el criterio que rige la respuesta a este quinto ítem es eminentemente intelectual. Esta situación hace que sea considerado como un sujeto estrella.

El *Sujeto J.D.*, no establece ninguna conexión con el grupo minoritario, aunque si es elegido por uno de los miembros (19) de este grupo, sujeto este último que puede ser considerado, según los tipos sociométricos como un sujeto ignorado (reciben pocas

o ningunas elecciones de los demás y eligen a un número intermedio de los mismos), dentro de la clasificación de aislados.

⇒ **SUJETO M. (Nº 4)**: Este sujeto, pertenece a un grupo-clase compuesto por un total de 17 alumnos, en el que la mayoría de los mismos son de sexo masculino (12 chicos y 5 chicas).

Éste es un sujeto que ocupa el segundo rango junto a otros 3 compañeros, lo que podría inducirnos a pensar que dentro de este grupo-clase no es considerada como la única compañera que puede ayudar a que la actividad propuesta en el quinto ítem del Test Sociométrico reporte los máximos beneficios.

De entre el número de elecciones recibidas (5), el sexo predominante de los electores es el masculino, a pesar de que este sujeto pertenece al sexo femenino, siendo precisamente a este al que pertenece el menor número de electores. De las 5 elecciones recibidas sólo 1 es recíproca, es decir, que sólo en una ocasión esta elección es mutua entre el elector y el sujeto objeto de estudio.

Como puede observarse en el *sociograma de flechas* la posición más destacada es la del sujeto considerado como líder, número 9, seguida de los sujetos 4, 11, 13 y 2 que ocupan el segundo rango (*psicograma en forma de diana*).

A pesar de aparentar gráficamente ser un grupo no demasiado desvinculado, si puede contemplarse la existencia de dos subgrupos que se distribuyen a la derecha (sujetos que lo conforman: 9, 16, 2, 13, 15, 3 y 10 todos ellos de sexo masculino) e izquierda (compuesto por los sujetos: 1, 14, 11 y 12 todos ellos de sexo femenino) del *Sujeto M.*

El *Sujeto M.* Establece relaciones que podrían definirse como triádicas e incluso diádicas con miembros de ambos grupos, pero sin llegar a conectar a ambos grupos, con lo que podría constituirse como un miembro capaz de mantener y entablar conexiones con ambos sexos a pesar de que éstos se distribuyen en subgrupos aparentemente desconexionados entre sí.

Cabe destacar también la existencia de sujetos que dentro de la clasificación de los tipos sociométricos, son considerados como aislados, y más concretamente como solitarios (no emiten elección alguno, pero pueden ser elegidos) como es el caso del sujeto 7. Dentro de la clasificación que integra a los denominados olvidados, se localiza al sujeto 5, y más concretamente puede ser considerado como un sujeto parcialmente olvidado (no recibe ninguna elección).

⇒ **SUJETO I. (Nº 6):** Este sujeto pertenece a un grupo-clase formado por un total de 27 miembros en el que existe una distribución homogénea entre el sexo masculino (13 chicos) y el sexo femenino (14 chicas), aunque es ligeramente superior el femenino.

Es en el seno de este grupo es en el que el *Sujeto I.* recibe un total de 12 elecciones, proviniendo la mayoría de ellas del sexo femenino.

De entre todas estas elecciones (12), cinco son elecciones recíprocas, con las que además mantienen y conforman tríadas, todas ellas femeninas: 8, 16, 4 y 3.

Observando el *sociograma de flechas*, el grupo elector del sujeto objeto de estudio es básicamente femenino, concentrándose en torno al mismo la mayoría de las féminas, es decir, conforman un subgrupo del mismo sexo, aunque no es fácil definirlo en dicho sociograma.

En la línea de lo anteriormente comentado, es difícil visualizar en el *Sociograma de Flechas* subgrupos definidos dentro de este grupo general, puesto que como gráficamente se pone de manifiesto es un grupo muy cohesionado en el que todos establecen lazos relacionales con todos, no existiendo sujetos aislados, olvidados o rechazados.

Como se visualiza en el *psicograma en forma de diana*, el *Sujeto I.* ocupa el segundo rango estando a la vez compartido por el sujeto 17; lo que implica que además de no ser un sujeto considerado como líder, sino como estrella, este segundo rango tiene que ser compartido, por tanto, no goza de una excesiva popularidad en cuanto a las capacidades intelectuales que verdaderamente posee siendo equiparadas y superadas, en cuanto a popularidad de las mismas se refiere, por otros sujeto.

básicamente con sujetos del mismo sexo, mantiene relaciones triádicas y recíprocas con los sujetos: 6 y 7; con el sujeto 7 y 12; con el 12 y 10; 10 y 24 y con el 24 y 8.

Como es fácilmente deducible existen miembros dentro de estas tríadas que actúan como elementos de conexión, siendo concretamente los siguientes: 7, 12, 10, 24 y 9, siendo este último, el sujeto sobredotado objeto de estudio, el elemento unificador de todas ellas. Es decir, que a pesar de que éste no ocupe un rango destacado en cuanto a la situación planteada en el ítem 5, lo que implica que el sujeto objeto de estudio no es especialmente considerado por sus capacidades intelectuales (quizás no manifiestas) por el resto compañeros; sí es cierto, que se constituye como referente para establecer relaciones dirigidas a grupos de trabajo en los que él participa.

Cabe destacar que tan sólo se observa una relación diádica y recíproca a la vez, mantenida con el sujeto 4. De las elecciones que él emite, 3 son recíprocas, es decir, son plenamente correspondidas por los sujetos 2, 7 y 4, y dos de ellas no.

En lo que se refiere al estudio del *psicograma en forma de diana*, queda patente que el sujeto objeto de estudio comparte su posición dentro del tercer rango con el sujeto 7, lo que explicita aún más su falta de popularidad ante el resto de compañeros, en lo que se refiere a las capacidades intelectuales.

RANGO Nº 4:

SUJETOS:

J.A. – B. – J.C.

En función a los datos obtenidos, en este quinto ítem, puede concluirse con respecto a este *cuarto* rango ostentado por los sujetos anteriormente citados y cuyos símbolos y números gráficos con los que pueden identificarse en el *sociograma de flechas* y *psicograma en forma de diana* son:

J.A.



B.



J.C.



Que, es el 19% (3 casos) de la población total los que ocupan un rango inferior al anteriormente comentado, es decir, el cuarto rango. Este 19% esta conformado a su vez por un 6% de casos cuyo sexo es femenino y el 13% restante pertenecen al sexo masculino.

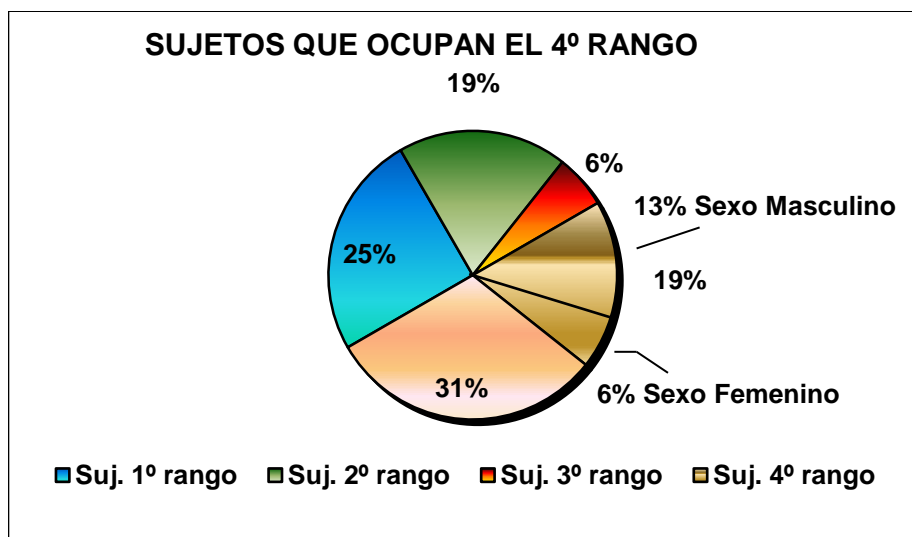


Gráfico nº 11: Porcentaje de sujetos que ocupan el cuarto rango.

El 6% constituido por el sexo femenino, es a su vez elegido mayoritariamente por sujetos que también pertenecen al sexo femenino, así como en el caso del 13% de sexo masculino es también elegido por sujetos del mismo sexo que ellos.

De lo que podría concluirse que, partiendo de la base de que en ningún caso se afirma que el sexo pueda condicionar las elecciones, en estos casos, sí existe una correspondencia directa entre sexo y elección, es decir, los chicos eligen a los chicos mayoritariamente y las chicas eligen a las chicas también mayoritariamente.

Realizando a continuación un análisis individual de cada uno de los casos, diremos que:

⇒ **SUJETO J.A. (Nº 5):** Este sujeto pertenece a un grupo clase constituido por un número total de 17 miembros en el que predomina la presencia de sujetos de sexo masculino frente al femenino (10 chicos y 7 chicas). Dentro de este grupo-clase, el *Sujeto J.A.*, recibe un número de elecciones = 7, de las cuales 5 provienen de sujetos

del mismo sexo que él, es decir, del sexo masculino y sólo en 2 ocasiones es elegido por sujetos de sexo contrario, femenino.

Como puede comprobarse en el *sociograma de flechas*, de entre las 7 elecciones recibidas, ninguna de ellas son recíprocas, es decir, que en ningún caso, los compañeros de clase que eligen al sujeto sobredotado objeto de estudio son correspondidos por éste para la realización de una actividad en la que se exige una importante implicación intelectual.

Cabe destacar con respecto a este tema, que el sujeto que nos ocupa, emite muy pocas elecciones, no siendo ninguna de ellas recíprocas, dirigiéndose a los sujetos: 16 (el líder) y 9, conformando a su vez una tríada con los sujetos 5, 16 y 9; siendo recíproca la elección emitida entre los sujetos 16 y 9.

Comparativamente, puede establecerse que el número de elecciones recibidas es sustancialmente superior (7) al número de elecciones emitidas por el propio sujeto (2), con lo que podría definirse como un sujeto popular, dentro de la clasificación establecida para los tipos sociométricos, y dentro de ésta se situaría en la definición de estrella, nunca alcanzando el número de elecciones que alcanzan los sujetos que ocupan rangos superiores.

Existen otras relaciones que pueden denominarse como pandillas o subgrupos dentro del grupo general y en las que participa el sujeto objeto de estudio, tales relaciones se establecen entre los siguiente sujetos: 5, 6, 9, 2, 14, 4, 11, 17, 15 y 16; cuyo punto de conexión está localizado en el líder, sujeto 16.

⇒ **SUJETO B. Nº 9:** Pertenece a un grupo-clase formado por un total de 25 miembros, de los cuales 15 son chicas y 10 son chicos.

El número de elecciones que recibe el *Sujeto B.* = 6, lo que le hace ocupar un cuarto rango, como puede observarse en el *psicograma en forma de diana*; dichas elecciones están emitidas en su mayoría por sujetos del mismo sexo, es decir, el femenino, frente a un número inferior de elecciones procedentes de sujetos de sexo masculino. La disposición de los componentes del grupo-clase configuran un *sociograma de flechas* en el que puede observarse claramente un grupo bastante

compacto cuyo núcleo está compartido por el liderazgo de dos sujetos del sexo femenino: 8 y 17; entorno a los cuales se distribuyen el resto de relaciones. De igual forma puede observarse que el *Sujeto B* ocupa una posición más alejada de dicho núcleo.

Cabe destacar que del total de elecciones emitidas por este sujeto, concretamente 3, dos son recíprocas, una de ellas con uno de los líderes: 17 y otro hacia el sujeto 15 que a su vez emite una elección hacia el 17, llegándose a conformar una tríada femenina en la que uno de sus miembros es uno de los líderes del grupo-clase (17). De la misma forma, la elección no recíproca que emite hacia la otra líder 8, permite establecer otra tríada, puesto que el sujeto 8 emite una elección recíproca dirigida al sujeto 17 y esta a su vez con el sujeto objeto de estudio, 9. Lo que podría llevar a concluir que dentro del grupo-clase existe un subgrupo en el que predominan las elecciones recíprocas formado por los sujetos: 8, 17 (ambas líderes) y los sujetos 15 y 9 (sujeto objeto de estudio). Con lo que puede deducirse que, a pesar de que este sujeto no goza de la popularidad intelectual que lo constituiría como líder del grupo-clase, sí participa de las relaciones que se establecen entorno al liderazgo compartido de este grupo en particular.

⇒ **SUJETO J.C. (Nº 20):** Pertenece a un grupo-clase constituido por 21 sujetos, en el que el sexo predominante es el sexo masculino (12 chicos y 9 chicas). Este sujeto, recibe un total de 5 elecciones en la que la predominancia se establece en los términos anteriormente definidos. Cabe destacar el número tan reducido de elecciones recibidas, de las cuales 2 son recíprocas, permitiéndole esto establecer, al *Sujeto J.C.*, una tríada recíproca con los sujetos 9 y 8; los cuales ocupan dentro de este grupo-clase el rango 4º y 3º respectivamente. Otra de las tríadas destacable, aunque no recíproca en cuanto a todos sus miembros, es la formada por los sujetos: 20, 11 y 1; es papel destacado se lo otorga el hecho de que uno de sus miembros, el sujeto 11, es el líder del grupo clase y a su vez éste es elegido por el *Sujeto J.C.* y a su vez el sujeto objeto de estudio elige al 1, que también es elegido por el líder (11), determinándose otra tríada aunque no recíproca. Si observamos el *psicograma en forma de diana* puede comprobarse que en este cuarto rango tan sólo se ubica el sujeto sobredotado objeto de estudio.

En definitiva y retomando el análisis global con respecto a estos sujetos que ocupan el cuarto rango, puede concluirse que efectivamente no son sujetos que puedan

considerarse populares con respecto a sus capacidades intelectuales dentro del grupo-clase al que pertenecen, y que por tanto, pasan en la mayoría de los casos totalmente desapercibidos. Esto no implica en ninguno de los casos que sean sujetos aislados, muy por el contrario, y como ha quedado constatado a lo largo del análisis, son sujetos que entablan relaciones y conforman, en algunos casos, subgrupos, en los que se encuentran directa o indirectamente vinculados al líder.

RANGO Nº 5:

SUJETOS:

R.

El *quinto* rango está ocupado por el *Sujeto R.* identificada gráficamente con el número 6.

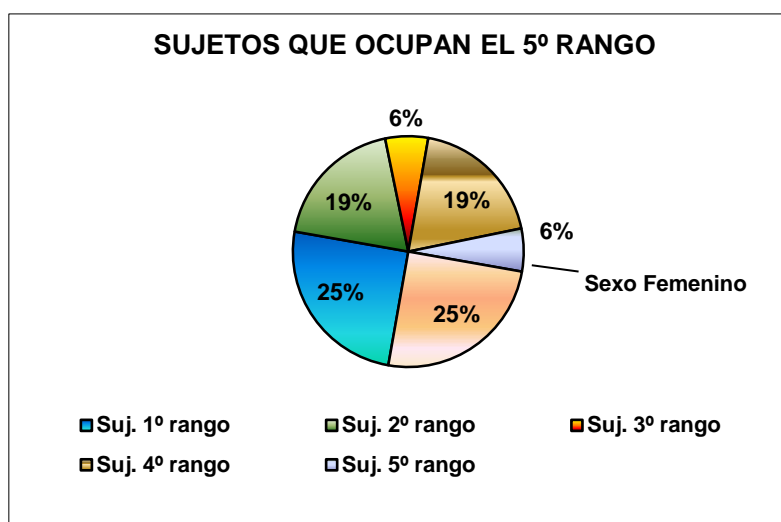






Gráfico nº 10: Porcentaje de sujetos que ocupan el quinto rango.

Este sujeto de sexos femenino, pertenece a un grupo-clase compuesto por un total de 24 sujetos, grupo en el que predomina el sexo masculino frente al femenino (14 chicos y 10 chicas). Si se observa el *Psicograma en forma de Diana* (R) es el único sujeto que ocupa este quinto rango dentro de su grupo-clase. Teniendo en cuenta el *Sociograma de Flecha* puede contemplarse que del total de elecciones recibidas = 6, cinco de ellas provienen de sujetos de sexo femenino y tan sólo un sujeto de sexo masculino dirige su elección hacia el sujeto objeto de estudio. De estas 6 elecciones recibidas 3 son recíprocas, dirigidas a los sujetos 4, 17 y 15, conformando una tríada. De igual forma, puede observarse la formación de un subgrupo o pandilla en la que participa el *Sujeto R.*, constituida por: 6, 15, 17 y 4 miembros todos ellos femeninos. El sujeto que nos ocupa, no emite ninguna elección hacia el líder, sujeto 8 (sexo masculino)

ni éste hacia ella, con lo que parece no existir conexión entre ambos, al menos en los que se refiere a la realización de actividades en las que se exige un importante esfuerzo intelectual. En definitiva, puede establecerse que esta chica mantiene una estrecha relación con el subgrupo anteriormente definido, no manteniendo excesivas relaciones con el resto de compañeros, puesto que aunque es elegida por otros miembros que no figuran entre los que ella considera su pandilla, ella no emite una elección recíproca hacia los mismos. Teniendo en cuenta la situación que a través del ítem 5 se plantea, puede definirse a esta chica como poco popular en este criterio (intelectual), excepto dentro del subgrupo al que ella pertenece y que parece conocer perfectamente, manteniendo una relación de igual a igual con sus componentes.

RANGOS Nº 6, 8, 9 Y 10: **SUJETOS:** C. – J.(2º) – J.(3º) – Do.

Seguidamente se comentará el grupo de sujetos que ocupan, dentro de sus respectivas aulas, un rango superior al quinto, y por tanto, el número de elecciones recibidas los sitúa en posiciones muy inferiores.

C.	
J.	
J.	
Do.	

Es poderosamente llamativa la disposición espacial que ocupan estos sujetos en el *sociograma de flechas*, ya que ésta los define como sujetos sin popularidad en cuanto a sus capacidades intelectuales. Esta circunstancia lleva a considerar diversos aspectos que pueden ser los responsables de dicha situación, tales como: pueden ser chicos que conscientemente no hagan explícitas sus capacidades intelectuales para evitar el rechazo, pueden ser chicos cuyas características psicosociales no les permita integrarse adecuadamente en el seno del grupo-aula o también podría darse que estos chicos hayan acomodados sus capacidades intelectuales al nivel del grupo en el que se ubican (*Efecto Pigmalión negativo*) y respondan en función a las expectativas que los demás tengan de él, sin esforzarse en manifestar su verdadero potencial.

4.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE INFORMACIÓN DESCRIPTIVA INDIVIDUALIZADA.

En función a los datos obtenidos, puede afirmarse que las medidas de detección e intervención, se efectúan en edades tempranas comprendidas entre 6 y 10 años aproximadamente, seguidos muy de cerca por el grupo de sujetos con edades comprendidas entre los 4 y 5 años para continuar con un intervalo de edades comprendidos entre los 12 y 13 años. Correspondiéndose con las edades en las que se confirma la aplicación de tales medidas, el nivel educativo en el que se sitúan el mayor número de sujetos flexibilizados es en Educación Primaria materializándose en la aceleración de un curso, el siguiente nivel sería Educación Infantil, llevándose a cabo la anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria. El nivel educativo en el que existe un menor número de casos es en Educación Secundaria Obligatoria.

En este sentido el Informe Nacional sobre la educación del Superdotado elaborado recientemente por Sanz (2017) establece que es necesario fijar un criterio único a nivel nacional para definir a un niño como de Altas Capacidades que no deje fuera a ningún niño superdotado (CI igual o superior a 130) independientemente de su creatividad y su rendimiento escolar, que se amplíe el concepto de altas capacidades intelectuales a niños con un cociente intelectual de 120 o superior, así como a los niños con talentos especiales (artísticos, deportivos, etc.).

Es destacable el elevado número de alumnado con Altas Capacidades Intelectuales que no está siendo identificado tanto a nivel nacional como por Comunidades Autónomas, en Andalucía y siguiendo a Sanz (2017) que a su vez cita las Estadísticas del Ministerio de Educación, estableciendo al respecto que los alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General en el curso 2013-2014 fueron 1.611.835, de los cuales 5.860 se consideran de Altas Capacidades Intelectuales. Este

dato representa el 0,36% del total de alumnos matriculados, frente a un objetivo del 2% de alumnos superdotados con Cociente Intelectual a partir de 130. Con estos datos y solamente en el ámbito de los superdotados faltarían por identificar 26.377 alumnos/as con necesidades educativas especiales con Altas Capacidades Intelectuales.

Cabe destacar como hecho significativo que en todas las evaluaciones realizadas se utiliza la Escala de Inteligencia Wechsler (WISC, WISC-R, WIPPSI) como instrumento de medida de capacidad intelectual fundamental, a partir del cual y en función al mismo se determina el Cociente Intelectual de los Sujetos a los que se le aplica.

Conjuntamente a este instrumento se aplica otro cuyo objetivo es ratificar o ampliar la información obtenida con la Escala anteriormente descrita, concretamente se trata de las Matrices Progresivas de Raven.

Paralelamente se utilizan otros instrumentos que tratan de analizar y medir aspectos diversos vinculados a la creatividad, personalidad, percepción, psicomotricidad, etc.

Destaca especialmente el hecho referido a la inexistencia de fluidez comunicativa entre los centros de procedencia y de destino, en aquellos casos en los que se han producido cambios e incorporaciones a nuevos centros debido a la promoción del sujeto a una nueva etapa educativa.

La consecuencia más importante que acarrea esta situación es la desinformación del propio Equipo Directivo, profesorado y el psicopedagogo/s al frente del Departamento de Orientación en el centro de Educación Secundaria Obligatoria; desinformación que se traduce en una falta de atención educativa especializada y adaptada a las necesidades del alumno dentro del aula, pudiendo provocar la desmotivación, hastío y tedio del sujeto con tales características.

Cabe destacar al respecto que en el 29% de los casos que se encuentran en esta situación, los centros de Educación Secundaria Obligatoria en los que fueron localizados para la realización de esta investigación no conocían ni tenían ningún tipo de documentación alusiva a las capacidades intelectuales de sobredotación intelectual

de sus alumnos, esto ha sido ratificado tanto por el Equipo Directivo, Psicopedagogo/a del Centro y Profesorado vinculado directamente al caso.

Con respecto a la atención específica proporcionada a los sujetos con Altas Capacidades Intelectuales, se concluye que en el 100% de los casos la única medida de atención aplicada es la flexibilización del período de escolaridad consistente en la aceleración o anticipación del proceso educativo; ya que no se describe ninguna otra actuación de carácter compensatorio contempladas por la Ley, tales como enriquecimiento o adaptación curricular. La atención curricular que en algunos casos el profesorado trata de aplicar es la ampliación del material curricular, llevada a cabo de forma intermitente.

Esta circunstancia manifiesta la precariedad de la situación actual en cuanto a la atención educativa específica que reciben estos sujetos intelectualmente sobredotados; consecuencia inevitable de la misma es la adecuación de los propios sujetos a las condiciones existentes actualmente y acomodación a tales circunstancias dando lugar al fenómeno conocido como Pigmalión negativo, es decir, el chico/a se adapta a las expectativas que los demás tienen de él sin preocuparse por demandar y exigir aquello que realmente necesita.

4.2.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS LLEVADAS A CABO CON PROFESORES, PADRES Y SUJETOS.

4.2.1.- ***DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS LLEVADAS A CABO CON LOS PROFESORES Y PADRES.***

Partiendo del estudio de los aspectos demográficos y profesionales de los profesores entrevistados, se expone que la mayoría de este colectivo tiene un nivel académico correspondiente a una Diplomatura, siendo inferior el grupo de profesores Licenciados o que posean una doble titulación.

En cuanto al nivel y etapa educativa en la que imparten su docencia este colectivo de profesionales directamente implicados en el proceso educativo de los sujetos objeto de estudio, una inmensa mayoría de los mismos imparten clases en Educación Primaria (segundo ciclo), siendo inferior el número de profesores que imparten clase en Educación Secundaria Obligatoria (primer ciclo), Bachiller y Educación Infantil.

El interés que manifiestan por participar en grupos de trabajos centrados en la sobredotación intelectual es elevado en la mayoría de los casos, siendo insignificantes aquellos que no presentan interés o aquellos que justifican su falta de motivación hacia el tema anteponiendo la falta de tiempo para participar en los mismos.

La experiencia docente de la mayoría de los profesores entrevistados y que tienen una incidencia directa sobre los sujetos objeto de estudio, oscila entre 1 y 10 años existiendo porcentajes inferiores que se cifran entre 11 – 20 años y 21- 30 años de experiencia. En función a lo que podría deducirse que la formación acerca de la sobredotación intelectual como una de las Necesidades Educativas Especiales que junto a otras pueden localizarse en las aulas, en la población docente mayoritaria cuya incorporación al mundo laboral es relativamente reciente, debería estar actualizada y ampliada en profundidad, dado los recientes procesos de actualización y modernización de los Planes de estudio llevados a cabo en los últimos diez años. Sin embargo, esto no ocurre y puede constatarse el hecho de que efectivamente el colectivo docente presenta serias carencias formativas al respecto de la sobredotación intelectual.

Esta falta de formación es reconocida y ratificada por la inmensa mayoría del profesorado entrevistado, declarando que los conocimientos que poseen acerca de la sobredotación intelectual se basan en los propiamente adquiridos en lecturas de artículos divulgativos, programas de televisión, etc... afirmando que no han recibido ninguna formación inicial al respecto. En aquellos casos en los que sí ha existido, ésta se limita a apuntes impartidos en las aulas de la Universidad sin profundidad suficiente que les permita intervenir adecuadamente en función a las Necesidades Educativas Específicas que este colectivo de alumnos demanda.

Entre los temas que demandan formación destacan los aspectos psicológicos, aspectos educativos y metodológicos, la conducta y la sociabilidad. Junto a ellos

solicitan formación referida a la identificación de las Necesidades Educativas Específicas de sobredotación intelectual y sobre las medidas de intervención que ellos como profesores pueden poner en práctica. Los padres priorizan sus demandas estableciendo como puntos fundamentales: aspectos psicológicos, conductuales y de personalidad que les ayude a comprender a sus hijos en todas sus facetas; posteriormente, demandan formación sobre aspectos educativos y orientación sobre los derechos que les asiste, proceso legal a seguir y organismos a los que deben dirigirse.

Es destacable el dato que demuestra que casi la mitad de la población docente entrevistada (49%), desconocían la existencia de alumnos sobredotados dentro de su aula, por tanto, también desconocen desde qué ámbito se tomó la iniciativa de realizar un examen psicopedagógico al alumno que diagnosticara tales capacidades superiores. Son prácticamente los mismos porcentajes de padres (47%) los que afirman que la iniciativa se tomó desde el ámbito escolar.

El porcentaje restante de los mismos, afirma que la decisión de realizar a su hijo un examen psicopedagógico partió del ámbito familiar, es decir, de ellos mismos, siendo asesorados por otros profesionales, tales como psicólogos particulares.

En el mayor porcentaje de las repuestas dadas por los profesionales de la enseñanza entrevistados muestran su alegría y bienestar cuando los alumnos con sobredotación intelectual, o cualquier otro alumno, expresa un interés especial por una materia. Igualmente satisfechos se sienten cuando les realizan preguntas inusuales referidas a un centro de interés concreto; aún cuando ellos mismos no conocen la respuesta inmediata a la misma (aunque coinciden en afirmar que son muy pocos los casos en los que estos alumnos inician un debate, realizan una pregunta o se interesan pública y abiertamente acerca de un tema concreto). Ante esta situación inician todo un proceso de investigación y búsqueda de la respuesta en la que declaran adoptan un papel de guía y orientadores.

Éstos, son los mismos docentes que piensan que el profesor de un alumno sobredotado no tiene por qué ser también sobredotado, pero hacen especial hincapié en que sí es absolutamente necesario e imprescindible que el profesor conozca las estrategias de intervención y metodológicas para proporcionar una atención adecuada

a las Necesidades Educativas Específicas de sobredotación intelectual que presenta este tipo de alumnado.

Sin embargo, y a pesar de que el sentimiento generalizado y la concepción acerca de las características del profesorado que atiende a este tipo de sujetos, es el descrito con anterioridad, existe una minoría destacable, no por el número de profesores que representa, que como ya hemos comentado es minoritario, que consideran que para atender las Necesidades Educativas Específicas de sobredotación intelectual es necesarios que sean también inherentes tales características en el profesorado; provocando grandes sentimientos de angustia e inseguridad.

Con respecto a este tema y aplicado a la población de los padres, éstos opinan en la mayoría de los casos (82%), que por ser padres poseen la experiencia vital y los conocimientos suficientes como para atender las demandas de sus hijos sobredotados, sea en el ámbito familiar o en el contexto escolar.

Tanto padres como profesores se muestran muy gratamente sorprendidos con la manifestación de conocimientos y madurez personal que en la vida escolar y personal realizan estos chicos y chicas. Es precisamente este hecho el que provoca que aquellas personas que rodean a los sujetos sobredotados objeto de estudio, centren su atención en ellos y en sus características.

Ante esta circunstancia el colectivo de profesores expresa que los alumnos sobredotados con los que tienen experiencia procuran en la medida de lo posible pasar lo más desapercibidos posible, por tanto, mantienen una conducta cauta, ante los demás a la hora de expresar sus conocimientos o dudas sobre un tema concreto o general.

Los docentes en la mayoría de los casos justifican esta conducta aludiendo a razones basadas en las propias experiencias negativas vividas por estos alumnos en situaciones similares en las que han vertido su opinión o respuesta más maduras, meditadas y elaboradas a una cuestión planteada ante las que sus propios compañeros les han tachado públicamente de *empollones*, *calculadoras*, *diccionarios con patas*...

Estas respuestas contrastan enormemente con la opinión de los padres, los cuales afirman que dentro del ámbito familiar sus hijos sobredotados no temen a

expresar libremente sus capacidades conocimientos y su propia personalidad, se muestran tal como son, lo que lleva a concluir que efectivamente son ellos mismos y manifiestan plenamente su personalidad cuando se sitúan en contextos en los que se sienten seguros.

Vinculada a este tipo de conductas dentro del ámbito escolar, a las que podría denominarse mecanismo de defensa o de normalización, que se traduce en el conocido Efecto Pigmalión negativo; está el hecho de que los profesores consideran que sus alumnos sobredotados son capaces de ejercer sus influencias sobre los demás aunque soterradamente constituyéndose en muy pocas ocasiones como líder social.

Sus padres los consideran como chicos y chicas claramente dominantes que ejercen abiertamente su rol dentro del ámbito familiar.

Ambas poblaciones entrevistadas son coincidentes en afirmar que son originales y creativos en sus producciones especialmente en aquellas en las que no se exige la intervención de destrezas manipulativas (trabajos manuales), destacando por tanto en los ámbitos propios de la escritura, cálculo, producciones literarias, ciencias, etc...

Aspecto destacable es la pulcritud que caracteriza la mayoría de dichos trabajos, llevada en algunos casos a un extremo tal, que lentifica enormemente su realización.

En cuanto a la toma de iniciativa, éstos son sujetos que toman la iniciativa en la realización de actividades de todo tipo y no necesitan supervisión constante, aceptan las actividades propuestas por el profesor realizándolas especialmente bien cuando éstas son coincidentes con su centro de interés; no siendo en ningún caso de dificultad superior a las del resto de compañeros.

Un aspecto a destacar, es que profesores y padres coinciden en afirmar que las calificaciones obtenidas por estos alumnos son altas, aunque existe una minoría de sujetos sobredotados cuyas calificaciones no pueden considerarse de acorde con las capacidades intelectuales diagnosticadas en cada caso.

Ambas poblaciones consideran que estos son alumnos e hijos respectivamente felices y con sentido del humor, pudiendo ser definido este último, en casos concretos,

como ciertamente satírico, agudo y punzante, incluso puede considerarse como molesto.

La manifestación del buen humor queda mediatizada en un porcentaje elevado de casos por el enorme sentido del ridículo y timidez que caracteriza la personalidad de estos sujetos. En el ámbito familiar, esta timidez desaparece y expresan abiertamente sus dotes de imitación.

Nuevamente se diferencian dos tipos de conductas con respecto a la exposición pública de opiniones en los sujetos sobredotados objeto de estudio, y es que, tanto padres como profesores mantienen que son capaces de defender opiniones e ideales, de lo que ya no están tan seguros en el caso del profesorado, es de que lo hagan públicamente por las razones ya comentadas con anterioridad. Sin embargo, los padres afirman que sus hijos realizan una libre y abierta defensa de sus opiniones y puntos de vistas dentro del contexto familiar.

Con respecto a la percepción que la población de profesores entrevistada tiene acerca de la relación entre ellos y los padres de los alumnos sobredotados objeto de estudio, puede concluirse que desde el punto de vista de los docentes ésta no es todo lo fluida que cabría esperar, matizando que la relación se basa, en la mayoría de los casos, en recogida de notas, información puntual sobre algún aspecto concreto no vinculado a las necesidades educativas de sus hijos, etc.

Más negativa aún es la valoración que realizan sobre su relación, como profesionales de la enseñanza con incidencia directa en sujetos con Necesidades Educativas Específicas de sobredotación intelectual, con otros profesionales (E.O.E., psicólogos, orientadores,...) que en un 51% la clasifican como inexistente y un 3% como inadecuada. Es decir, que el porcentaje mayoritario de las respuestas arroja un balance negativo, sólo el 46% la considera positiva aunque no directamente vinculadas a la sobredotación intelectual de estos alumnos, sino a otras Necesidades Educativas Especiales. Puntualizan que las consultas referidas a la sobredotación intelectual son muy escasas, puesto que estos alumnos no presentan grandes problemas dentro del aula.

Refiriéndonos ahora a la información vertida por los padres de los sujetos objeto de estudio a través de la entrevista y con respecto a los datos demográficos puede establecerse que las edades de los progenitores oscilan entre los 37 y 56 años concentrándose el mayor grosor de la población en el intervalo definido entre los 37 y 48 años. Los cónyuges establecen parejas afines en cuanto a la edad, lo que podría conllevar el compartir puntos de vistas y concepciones educativas hacia sus hijos, aspecto este que puede favorecer enormemente el desarrollo de sus hijos, no sólo de aquel o aquellos con Necesidades Educativas Específicas de sobredotación intelectual, sino también del resto de hijos; evitándose conflictos a la hora de comprender y tomar decisiones de carácter familiar y educativo que incidan directamente en el desarrollo integral de los sujetos objeto de estudio de esta investigación.

Los porcentajes confirman que la mayoría de los progenitores tienen un nivel educativo superior, correspondiéndose con una Licenciatura, seguidos de aquellos que poseen un grado inferior de estudio o primarios correspondiente al título de Graduado Escolar o Certificado de estudios primarios, porcentajes inferiores son los que han cursado un nivel educativo medio (Diplomatura) y de Formación Profesional (Primer Grado). En todos los niveles educativos, es el padre el que, exceptuándose las parejas en las que ambos han adquirido el mismo nivel educativo (generalmente en estudios de grado superior (29%)), supera en estudios a la madre.

Teniendo en cuenta estos porcentajes, puede concluirse que los sujetos con Necesidades Educativas Específicas de sobredotación intelectual que conforman la población objeto de estudio, pertenecen, en la mayoría de los casos (41%), a familias que poseen un nivel educativo alto a lo que, presumiblemente, se vincula unas condiciones económicas también altas. La conjunción de ambos factores facilita un desarrollo integral del sujeto, en las que prácticamente todas sus demandas puedan ser satisfechas. El resto de la población objeto de estudio se distribuye en familias con niveles educativos bajos (24%) y medio (35%).

El porcentaje más elevado (70%) de los padres entrevistados expresan su total acuerdo con la creación de una asociación de padres de niños sobredotados en Huelva, sin embargo, cabe destacar que no toda esta mayoría está dispuesta a implicarse y participar directamente en la creación de la misma; sólo un 40% estaría dispuesto a ello

frente a un 30% que aunque está de acuerdo con dicha creación, declaran no tener tiempo para implicarse. El 18% restante cree que este tipo de asociaciones son elitistas.

En cuanto a la estructura familiar, puede establecerse que la mayoría de las familias (59%) a las que pertenecen los sujetos objeto de estudio están constituidas por cuatro miembros, siendo minoritarios los porcentajes de familias compuestas por un número superior (23%) o inferior (18%) a éste. Dentro de esta estructura familiar, el niño sobredotado es el primogénito en el 47% de los casos, el 29% ocupan el segundo lugar y en un 6% el tercer lugar; el 18% restante de las familias tienen un solo hijo.

Los padres valoran y perciben como positiva la relación de sus hijos sobredotados con el resto de hermanos y con la familia, en general. En cuanto a la relación que mantienen con los progenitores, éstos la definen como muy buena, siendo especialmente buena con la madre, define esta relación como más intensa y directa.

En porcentajes muy similares, los padres expresan su preocupación dirigida a todos sus hijos en general, a los hijos sobredotados y a los hijos menores (35%, 36% y 29% respectivamente). Entre las razones que justifican el mayor porcentaje y que alude a la preocupación que sienten los padres por sus hijos sobredotados y el porcentaje menor (29%) referida a los hijos menores, argumentan en cuanto a sus hijos mayores que este puesto lo ocupan sus hijos sobredotados y demandan una mayor atención educativa que el resto, esta creciente demanda de atención no sólo se circunscribe al ámbito escolar sino también a la realización de actividades extraescolares y de carácter intelectual (música, informática,...) entre otras como la gimnasia rítmica, karate, etc. En cuanto a sus hijos menores, en aquellos casos en los que les prestan una mayor atención, justifican esta conducta argumentando que es debido a que precisamente por ser los menores necesitan más atención en todos los aspectos, a esto contribuye la madurez y autonomía de los hermanos sobredotados, justamente es este aspecto lo que facilita que los padres presten más atención a sus hijos menores.

En la mayoría de los casos los padres tratan de valorar los logros conseguidos por sus hijos sobredotados de la misma forma que los obtenidos por el resto de hijos, aunque no todos lo consiguen, dando lugar a un 41% de padres que valoran más especialmente los obtenidos por sus hijos sobredotados.

Entre los rasgos de personalidad, que según sus padres (90%), configuran la personalidad de sus hijos sobredotados destaca la conjunción de rasgos puramente positivos tales como: cooperador, amable, cordial, afable... con rasgos que no pueden definirse como negativo pero sí que denotan un carácter dominante y difícil; aunque prevalecen los primeros.

Son muy pocos los casos (10%) en los que los padres definen los rasgos de personalidad de sus hijos en términos puramente de dominancia y de carácter difícil; excluyendo aquellos aspectos positivos anteriormente citados.

Cuando este colectivo se le insta a que emita una valoración acerca de la atención educativa específica de las Necesidades Educativas que tienen sus hijos sobredotados, la mayoría de los padres expresan su disconformidad con la actuación llevada a cabo y cuyo objetivo es paliar las Necesidades Educativas Específicas de sus hijos, puesto que declaran que la única medida de atención educativa que se aplicó en su momento fue la flexibilización del proceso escolar, medida que consideran insuficiente. Pese a esta falta de atención educativa, los padres perciben que sus hijos están integrados en sus respectivas aulas, con sus compañeros y profesores, aunque quizás en un principio tuvieran temor a incorporarse a un aula en la que sus compañeros y profesores eran desconocidos. Por tanto, consideran, en general, que sus hijos se han adaptado bien a las circunstancias.

Por ello, creen que la mejor forma de atender las Necesidades Educativas Específicas que presentan sus hijos es en el seno de un contexto educativo normalizado y ordinario, dándole especial importancia al contacto con el grupo de iguales y con chicos de diferentes capacidades intelectuales. Puntualizan que para que esto sea verdaderamente, posible también es necesario que se diseñen medidas de intervención y atención específicas que no estén sólo basadas en la flexibilización del período escolar (anticipación o aceleración). Aquel porcentaje que optaría por una escolarización especializada, plantea sus respuestas en base a la carencia de dichas medidas en los centros ordinarios.

Expresan en la mayoría de los casos que su relación con los profesores de sus hijos es, aunque buena, muy superficial, situación de la que se hacen en muchos casos responsables, puesto que no tienen tiempo (debido a sus trabajos) de asistir más

frecuentemente a la cita con los profesores que les informen más detalladamente sobre aspectos concretos del proceso educativo de sus hijos.

Muy repartida es la opinión de los padres con respecto a la repercusión que pueda tener el diagnóstico de sobredotación y el conocimiento del mismo por parte de la comunidad o contexto social más cercano al niño/a. A pesar de lo elevado de los porcentajes de padres a los que no les afecta ni les preocupa este tipo de circunstancias y a los que sí les preocupa, es mayoritario el primer grupo porcentual. A éstos no les preocupa (53%) la repercusión que pueda tener el diagnóstico de sobredotación sobre los vecinos, puesto que procuran hacerles sentir a sus hijos que la sobredotación es algo positivo y que puede aportarles muchos beneficios siempre y cuando lo vivan de una manera sana y sin complejos. El otro grupo porcentual (47%) de padres que mantienen una posición contraria, lo que verdaderamente les preocupa no es el hecho de que se conozca o no que su hijo es sobredotado sino el rechazo social que genera dicha información. Rechazo, que han sentido en mayor o menor medida.

La base de este pensamiento está en considerar al diagnóstico como un etiquetamiento y lastre que puede dificultar en cierta medida el desarrollo del niño.

4.2.2.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS LLEVADAS A CABO CON LOS SUJETOS OBJETO DE ESTUDIO.

Los sujetos sobredotados que configuran la población objeto de estudio disfrutan en un porcentaje mayoritario de la realización de actividades físicas o de la práctica de algún deporte al que suelen dedicarles entre 2 y 3 horas a la semana. Por tanto, son chicos enormemente activos que disfrutan con actividades que no exigen exclusivamente una implicación de tipo intelectual.

La mayoría, muy próxima a aquella que practica deporte, también realizan tareas vinculadas a la música, informática, idiomas, etc., en aquellos casos en los que las posibilidades económicas familiares o recursos con los que cuenta la población en la que viven no lo permite, expresan sus deseos de poder realizarlas algún día. Es ínfimo el porcentaje (12%) de casos que no manifiestan ningún interés por este tipo de prácticas.

Cuando se determinó llevar a cabo el proceso de flexibilización en el 64% de los casos, los padres establecieron como condición importante comunicarle al propio sujeto dicha decisión y explicarle el proceso lo más comprensiblemente posible; para que éstos pudieran participar activamente en la toma de decisión en la que iban a verse implicados.

Cuando a los propios chicos sobredotados se les pregunta por qué su proceso educativo fue flexibilizado (anticipado o acelerado), argumentan razones tales como que *realizaron pruebas y las superaron satisfactoriamente; porque son más listos que el resto de sus compañeros ...* Aspecto que está presente en todos los casos, es el sentimiento de temor y cierta confusión ante lo que les estaba ocurriendo, a pesar de que sus padres se lo explicaron previamente. Estos sentimientos se agudizan en aquellos casos (36%) en los que los padres no contaron con la opinión del niño y por tanto no ofrecieron una explicación que les ayudara a comprender mejor lo que les ocurría.

A pesar de estos sentimientos generalizados en el inicio de este proceso, en la actualidad afirma sentirse bien y felices dentro del aula a la que se incorporaron, aunque confiesan que tratan de no llamar excesivamente la atención y pasar lo más desapercibidos posible. El 12% de los casos, son capaces de declarar abiertamente que no están muy conformes con todo lo que les ha ocurrido y siguen sintiéndose mal.

A pesar de que, como ya se ha comentado, la mayoría de los sujetos sobredotados objeto de estudio, se sienten actualmente integrados en el grupo clase, prefieren no hablar de sus capacidades ni del proceso de flexibilización puesto que las experiencias vinculadas al rechazo social les ha hecho tomar esta determinación. Denota esta actitud cierta contradicción y es que declaran que “aquello” (así denominan a la flexibilización) ya está superado y ahora se sienten bien.

Otro sentimiento generalizado que embarga prácticamente a toda la población a estudiar (82%) es el de comodidad con respecto al currículum escolar, es decir, este porcentaje declara abiertamente que dominan las materias que se les imparten, se sienten cómodos y no tienen que realizar grandes esfuerzos para obtener buenas calificaciones; por tanto, no consideran oportuno que se les enriquezca dicho currículum.

Sólo el 18% restante manifiesta esta necesidad y declaran que actualmente se aburren dentro del aula.

Planteándoles a esta primera mayoría la situación hipotética en la que sí demandarán un complemento extraescolar o enriquecimiento curricular, expresan que si estas medidas (enriquecimiento o adaptaciones curriculares) se contemplaran desde el propio currículum y dentro del aula a la que asisten, posiblemente no necesitarían complemento extraescolar para cubrir las lagunas o curiosidad que sienten eliminándose así el sentido compensatorio que se les atribuye.

El ambiente escolar, en general, puede definirse como totalmente flexible, sin embargo, esta flexibilidad no se manifiesta en el aula, en la que más de la mitad de los sujetos sobredotados entrevistados declaran que el profesor no les permite realizar tareas propuestas por el alumnado, quedando coartada la participación libre y espontánea en cuanto a la proposición de tareas por los propios alumnos.

Partiendo del análisis que realizan los propios sujetos sobredotados del establecimiento de relaciones sociales entre los alumnos en general y el grupo de profesores, puede deducirse que en cuanto al mantenimiento de las mismas con el profesorado, los sujetos sobredotados valoran como buena o adecuada dicha relación acumulando ambas opciones respuestas los mayores porcentajes, en aquellos minoritarios casos en los que los sujetos sobredotados valoran como inadecuada la relación entre el alumnado, en general, y los profesores, aclaran y puntualizan que la causa está en la actitud y comportamiento provocador de los primeros.

Si se les pide que valoren su relación como alumnado sobredotado con sus profesores, ésta es absoluta y mayoritariamente positiva, definiéndola en términos de buena o muy buena, siendo la minoría la que la considera adecuada (ni positiva ni negativa).

La valoración que realizan acerca de su relación con el grupo de iguales, la mayoría (47%) de los mismos creen que su relación es buena, seguida de aquellos que la definen como adecuada o inadecuada procurando pasar desapercibidos el mayor tiempo posible (35%). Sólo un 18% la considera como muy buena.

Sin embargo, y a pesar de que existen porcentajes que revelan que efectivamente no todos los sujetos sobredotados se sienten aceptados por sus compañeros e integrados en el grupo-clase, prefiriendo casi en todo momento pasar desapercibidos dentro de este contexto, declaran sentirse aceptados e integrados. Destacando aún más la contradicción entre lo que sienten y aquello que dicen. Declaran que sus compañeros nunca les han hecho sentirse diferentes; a pesar de especificar posteriormente algunas de las expresiones que en algunos casos concreto utilizan para dirigirse a ellos.

Muy pocos (11%) de los sujetos sobredotados entrevistados son los que prefieren estar con chicos de edad inferior a la suya, manifestando que aunque físicamente parezcan más pequeños, necesitan compartir intereses y temas de conversación afines. Frente a ellos, la inmensa mayoría prefieren adaptarse a la norma, es decir, prefieren estar con chicos de su misma edad o de un año superior (debido a la Flexibilización) entre los que no destacan físicamente ni parezcan más pequeños, aún cuando no puedan compartir intereses, conversaciones, gustos y preferencias con ellos, adecuándose a lo que cabe esperar en chicos de su misma edad cronológica.

Las relaciones dentro del contexto familiar son definidas como buenas y positivas siendo especialmente positivas con las madres (independiente-mente del sexo). A pesar de ello, en la mayoría de los casos, prefieren hablar de temas íntimos que les afecta directamente a ellos y ellas con personas que no son sus padres, aunque estas personas si pertenecen a la familia: primos/as y tíos/as e incluso fuera de ella, como por ejemplo, los amigos.

4.3.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL TEST SOCIOMÉTRICO.

4.3.1.- ***DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS PERTENECIENTES A LOS CUATRO PRIMEROS ÍTEMS DE TEST SOCIOMÉTRICO.***

Estos cuatro primeros ítems que conforman el Test Sociométrico, determinan las respuestas en base a un criterio no estrictamente intelectual sino a otro de carácter social o psicotélico en función a lo cual puede extraerse que:

En líneas generales, los sujetos sobredotados que conforman la población objeto de estudio a la luz de los resultados obtenidos en los índices (*Índice de Popularidad* e *Índice de Antipatía*) analizados no parecen ser populares socialmente, es decir, son chicos que interaccionan con el grupo de iguales, centrando y estrechándose dichas relaciones con el grupo de compañeros más cercanos a ellos, pero en ningún momento destacan por su conducta o comportamiento. Igualmente, y siguiendo la misma generalidad, estos sujetos no despiertan excesiva antipatía entre los miembros del grupo clase. Esta situación denota un comportamiento discreto por parte de los sujetos objeto de estudio dentro del aula en la que no se hacen patentes grandes dotes sociales que le hagan destacar de entre el resto de compañeros.

Aspecto éste ratificado por la opinión de los profesores entrevistados, los cuales opinan que estos chicos mantienen un comportamiento dentro del aula caracterizado por la realización de un constante esfuerzo por pasar desapercibidos, acentuado especialmente en el ámbito intelectual dada la experiencia negativa vivenciada y que han ido adquiriendo al respecto. Son los propios sujetos los que, a través de la entrevista, ratifican la percepción de sus profesores y los resultados obtenidos en el *Índice de Popularidad* como en el de antipatía.

Contrarrestando los resultados obtenidos en el análisis realizado dentro del ámbito escolar, está la opinión de los padres de dichos sujetos que afirman que dentro del contexto familiar, la sociabilidad de sus hijos no se ve coartada, estableciendo y manteniendo relaciones positivas con toda la familia y con el grupo de amigos; exceptuándose casos muy concretos.

Éstos parecen ser sujetos que creen conocer en la mayoría de los casos, perfectamente los resortes sociales que articulan las relaciones del grupo-clase, en qué posición y qué lugar o a qué subgrupo pertenecen dentro del aula; así como con qué compañeros tienen una afinidad común. Este aparente conocimiento les permite mantener una relación adecuada con la mayoría del grupo, siendo especialmente positiva con el subgrupo del que forman parte.

Como consecuencia de la situación social anteriormente descrita y de la que son plenamente conscientes, puesto que ellos mismo la evidencian en la entrevista, surge la división de la población objeto de estudio en dos grupos claramente definidos en función al autoconcepto, ligeramente inferior uno con respecto al otro, por un lado, aparece un grupo formado por siete miembros que se infravaloran a pesar de que el número de elecciones de sus compañeros es muy superior al de rechazos. Por otro lado, se sitúa un grupo constituido por cinco miembros cuya autovaloración no está nada clara, tendiendo a valorarse positivamente aún cuando reciben más rechazos que elecciones.

La lectura general que puede realizarse y en conjunción con los resultados obtenidos en el *Índice de Socioempatía*, es que existe una clara inclinación de la mayoría de los sujetos sobredotados que conforman nuestra población a la infravaloración en situaciones en las que predomina un criterio fundamentalmente social; lo que podría traducirse en una percepción distorsionada de su posición dentro del grupo, aspecto este último que se hace patente no sólo entre aquellos que se infravaloran sino también entre aquellos que se valoran positivamente.

En la línea de lo expuesto anteriormente, tanto el *Índice de Expansividad positiva* como el *Índice de Expansividad negativa*, confirman que éstos son sujetos cuya tendencia es la de no abrirse excesivamente al grupo-clase dificultando esto la toma de iniciativa para entablar nuevas relaciones. Podría concluirse que son chicos que mantienen vínculos relacionales duraderos con aquellos que consideran sus compañeros y componentes del subgrupo al que pertenecen.

En ningún caso adoptan el papel de líderes sociales de una forma explícita o abierta. Al respecto, los profesores opinan que no creen que no sean capaces de desempeñar este rol pero la timidez y sentido del ridículo se constituye como principal obstáculo, sin embargo, no dudan que en determinados casos puedan ejercer este control soterradamente. Los padres declaran que en el ámbito familiar, sí demuestran y ejercen, siempre que pueden, este papel.

4.3.2.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS PERTENECIENTES AL QUINTO ÍTEM DEL TEST SOCIOMÉTRICO (elaborado bajo un criterio sociotélico).

A partir del análisis de este quinto ítem se establece que sólo un 25% del total de los sujetos objeto de estudio son considerados por sus compañeros como líderes, no sociales, sino intelectuales (tareas escolares), es decir, que tan sólo en cuatro casos (E.; Mth.; S. y D.) mayoritariamente femeninos (tres de los cuatro existentes) los compañeros de las respectivas aulas en las que se ubican estos chicos y chicas, declaran abiertamente que estos compañeros diagnosticados como sobredotados poseen las capacidades intelectuales necesariamente destacables como para captar la atención del conjunto del aula, hasta tal punto de ser considerados como mejor compañeros/as para realizar una tarea o evaluación de cuyo resultado dependa la promoción del curso.

Por tanto, es este 25% el que ocupa el primer rango en sus respectivos Psicogramas en forma de Diana y una posición central en el Sociograma de Flechas. Cabe destacar que el mecanismo de elección seguido, además del ya propuesto, el intelectual, también está presente en este primer rango la afinidad entre sexos, ya que aquellos líderes intelectuales de sexo femenino son elegidos por una inmensa mayoría de sujetos del mismo sexo, y aquellos que tienen un sexo masculino, son elegidos por la mayoría de sexo masculino.

El resto de la población objeto de estudio se distribuyen en porcentajes inferiores y por tanto ocupan rangos también inferiores, de entre los que cabe destacar otro 25% de sujetos que conforman el grupo de aquellos que ocupan un rango menor al quinto.

Por tanto, puede establecerse que el 75% restante ocupan rangos que no los constituyen como líderes intelectuales, aunque pueden considerarse como populares aquellos que ocupan un segundo rango (19%), a los que incluso pueden denominarse estrellas, es decir, son chicos y chicas que en base a un criterio estrictamente sociotélico (sesgado a las tareas escolares) reciben un número elevado de elecciones, aunque no las suficientes como para ocupar el primer rango.

A partir de este segundo rango, el análisis de los rangos posteriores (3º, 4º, 5º, 6º, 7º...) en torno a los cuales se agrupan el 56% de la población confluye en una misma línea discursiva coincidente con aspectos ya analizados en los cuatro primeros ítems de este instrumento.

Y es que tanto a lo referido a un criterio estrictamente intelectual (quinto ítem) como a un criterio de sociabilidad (cuarto ítem) en la mayoría de los sujetos carecen de popularidad entre sus compañeros. Son chicos y chicas que mantienen, en general, relación con prácticamente la mayoría del grupo, siendo éstas más fuertes con los miembros de los subgrupos (pareja, tríadas o pandillas) a los que pertenecen respectivamente.

A la luz de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas tanto a padres, profesores y a los propios sujetos sobredotados en conjunción con los obtenidos en el Test Sociométrico, tanto bajo el criterio social como intelectual, cabría deducir que existe un fuerte componente de voluntariedad, sumisión, adaptación y normalización en las conductas manifiestas por la población objeto de estudio.

Este aspecto queda expuesto cuando son los propios profesores los que han observado reacciones adversas o al menos señaladoras por parte del resto de compañeros hacia los sujetos sobredotados cuando estos expresan abiertamente una opinión, conocimiento o conducta correspondiente a un nivel intelectual y madurativo superior al esperado.

Esta circunstancia queda ratificada por los propios sujetos cuando manifiestan sus reservas a mostrar abiertamente todo lo que saben acerca de un determinado tema, reservas no sólo hacia los compañeros sino también, aunque en casos muy concretos, hacia el profesorado.

Por otro lado, los padres manifiestan que este tipo de conductas no se dan dentro del ámbito familiar, describen a sus hijos como chicos y chicas felices, alegres y sociables, sin temor a expresarse, entablar relaciones, etc.

A pesar de estas circunstancias, en el 99% de los casos, no pueden considerarse como sujetos aislados o eminencias grises que los suma en el olvido y destierro del

grupo-clase; excepto en un caso con rasgos de personalidad muy particulares que valdrían un estudio específico.

Según lo expuesto hasta el momento, puede concluirse que los sujetos objeto de estudio, obtienen unos resultados similares en los criterios sociotéticos y psicotéticos, siendo estos resultados ligeramente más favorables en el primero, es decir, que a pesar de que tanto en uno como en otro, sus posiciones dentro del grupo-aula no destacan excesivamente y tampoco pueden definirse como especialmente positivas, excepto en el 25% del total que si destacan bajo un criterio sociotético, son mejor acogidos por sus compañeros cuando el móvil de elección es el criterio intelectual, del que ellos van a extraer un beneficio (promoción del curso) que cuando el móvil responde a un criterio psicosocial o psicotético en el que intervienen relaciones en las que se manifiestan importantes dosis de afectividad. Análisis que coincide plenamente con la situación sociométrica de la población descrita por *Juidías* (1990).

4.4.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ESPECIAL DIRIGIDO A PROFESORES Y PADRES.

Con referencia a la discusión del análisis perteneciente al cuestionario de actitudes hacia la Educación Especial dirigido a los padres y profesores, cabe destacar que el *Índice de Significatividad* aplicado en ambas poblaciones arroja que no existen diferencias estadísticamente significativas en cada uno de los ítems comunes entre profesores y padres que constituyen los factores de dicho cuestionario, pone de manifiesto la coincidencia de opiniones entre ambas poblaciones en la inmensa mayoría de las respuestas, siendo contradictoria la referida al etiquetamiento que supondría la imposibilidad de educar a un alumno en un colegio que dispone de todos los recursos.

En el primero de los factores en el que se trata de analizar la opinión de los colectivos encuestados acerca de la INDIVIDUALIZACIÓN, se indica que tanto padres como profesores están de acuerdo con la individualización de la enseñanza, siendo la mayoría los que consideran que el sistema educativo debe organizarse en función a la edad cronológica, por ser esta forma la más viable, consideran que debe atenderse la Necesidades Educativas de cada sujeto de forma específica dentro del aula ordinaria.

Puntualizan que esta atención especial debe dirigirse también a los sujetos sobredotados al igual que en mayor o menor medida se lleva a cabo con aquellos sujetos que presentan deficiencias intelectuales.

Expresan su acuerdo con la individualización de la enseñanza cuando afirman y apoyan que la educación debería convertirse en Educación Especial en cuanto a la atención específica de las Necesidades Educativas que presentan los alumnos en general; consideran que éste sería el mejor procedimiento para potenciar las capacidades de los sujetos sobredotados y de aquellos que no lo son, respetando y contemplando las diferencias individuales de los alumnos.

Los resultados extraídos con respecto a la Individualización de la enseñanza coinciden con los obtenidos por *Juídias* (1990) en su investigación, en la que los padres y profesores afirman y consideran que la individualización es una medida eficaz para la educación de los niños bien dotados.

En el segundo de los factores INTEGRACIÓN – SEGREGACIÓN, se pone de manifiesto que la mayoría de los profesores consideran como deseable la integración de todos los sujetos que presenten Necesidades Educativas Especiales en un sistema educativo ordinario. Sin embargo, puntualizan que en aquellos casos en los que los alumnos presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a deficiencias intelectuales sería más ético que se atendieran sus necesidades en centros específicos ya que en general valoran como poco positiva la intervención actual dentro de los centros ordinarios, con respecto a los sujetos sobredotados, consideran que se les atiende correctamente dentro del sistema educativo actual, puesto que tampoco éstos demandan una atención más específica.

Frente a esta opinión está la que vierte un minoritario sector de profesores, con respecto a la población de sujetos sobredotados y la existencia de centros específicos para ellos, consideran que este tipo de centros potencia el elitismo y la segregación.

Los padres de los alumnos sobredotados opinan con respecto a que la Educación Especial esté dirigida a alumnos con deficiencia o con altas capacidades que ambas poblaciones están en la misma tesitura, es decir, que a ninguno de los colectivos se les atiende correctamente y abogan por la integración total en centros ordinarios en

los que se establezcan las directrices y medidas adecuadas de intervención educativa. De entre ellos cabe destacar la postura que considera como alternativa viable la existencia de centros específicos para chicos sobredotados, si dentro del sistema educativo ordinario no se responden a las Necesidades Educativas que presentan entre otros, sus hijos.

Ambas poblaciones consideran que la tendencia en la sociedad es la de etiquetar, con claras connotaciones negativas que pueden inducir a la segregación a todos aquellos miembros de la misma que presenten diferencias, sea en uno u otro sentido.

Juidías (1990) llega a planteamientos parcialmente coincidentes con los aquí argumentados por padres y profesores, ya que en su investigación, la mayoría de padres como de profesores son contrarios a la segregación como una medida adecuada para la educación de los niños bien dotados, aunque sí la creen oportuna para los niños que presenten deficiencias. Sin embargo, en el presente estudio cabe destacar las puntualizaciones realizadas por profesores y padres de los sujetos sobredotados, a través de las cuales los primeros consideran que los chicos sobredotados no necesitan una atención específica y distinta a la Flexibilización del proceso escolar, por lo tanto no ven necesario la segregación, aunque sí para niños que presentan deficiencia; y los segundos, los padres, plantean como medida alternativa, ante la carencia de recursos y formación en el actual sistema educativo, la segregación como respuesta educativa viable tanto para aquellos sujetos que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual como para los que están asociadas a algún tipo de deficiencia.

En el tercer factor, titulado EDUCACIÓN ESPECIAL DEL SOBREDOTADO, la mayoría tanto de padres como de profesores están totalmente de acuerdo con la realización de un diagnóstico precoz. Al igual que en *Juidías* (1990) piensan que es absolutamente necesario partir en la intervención de un diagnóstico en el que se determine las características intelectuales y sociales de los sujetos a los que va dirigido, sean cuales sean las características que éstos presenten.

Ligada a la identificación o diagnóstico precoz se encuentra el temor de una minoría de padres suscitado ante el etiquetamiento y rechazo social que puede provocar dicha circunstancia.

Tanto unos como otros defienden que todo esfuerzo teórico que derive en una práctica enriquecedora, mejora no sólo al colectivo de sobredotados sino a todos los alumnos y al propio sistema educativo.

El cuarto factor es el que hace referencia a la IMPLICACIÓN DE LA ESCOLARIDAD REGULAR. En él se confirma que el 91% de los profesores entrevistados no habían tenido experiencia previa en la educación de alumnos con Necesidades Educativas Específicas de sobredotación intelectual. Prácticamente el mismo porcentaje de profesores (87%) no considera que los sujetos sobredotados, en general y con aquellos con los que tienen experiencia, sean el origen de alteraciones en el proceso educativo y dinámica dentro del aula. Niegan que se haya dado alguna vez este tipo de circunstancias, pero puntualizan que si existiera posiblemente puede ser atribuible al aburrimiento y hastío que pueden sentir en el aula.

En *Juidías* (1990) la mayoría de ambos colectivos eran partidarios de una atención especial en la educación y en el aprendizaje de los niños bien dotados siempre que ésta se les preste en centros normales, la presente investigación ratifica esta postura, pero ambos colectivos, especialmente el de los padres, hacen especial hincapié en que esta atención es un derecho del que deben gozar todos aquellos sujetos que presenten Necesidades Educativas Especiales.

Con respecto a los ESTEREOTIPOS HACIA LA SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL (quinto factor, elaborado exclusivamente para esta investigación) tanto la mayoría de padres como de profesores están absolutamente en desacuerdo con el estereotipo que alimenta la concepción de que los sujetos sobredotados son chicos débiles físicamente, con dificultades para establecer relaciones sociales e inestables emocionalmente.

Aclaran que quizás la base de este estereotipo está en la manifestación generalizada por parte de estos sujetos de una conducta reservada e incluso introvertida, reforzada por un carácter tímido que provoca un esfuerzo por pasar desapercibidos.

En cuanto a que estos chicos se aburren dentro del aula y con el currículum ordinario, los profesores y padres, en general, no perciben esta situación de aburrimiento y hastío, por tanto, no mantienen una conducta opositora hacia el profesorado. Cabe destacar que aunque esta conducta no es opositora, en algunos casos, los profesores la definirían como “inquisidora”. Argumentan, ambos colectivos, que en el supuesto caso en el que sus hijos y alumnos respectivamente expresaran aburrimiento, éste no tiene por qué provocar una conducta agresiva y contraria, sino por el contrario puede originar conductas de sumisión e introversión. Postura esta última ratificada por una minoría de los padres, cuando afirman que sus hijos sobredotados sí se aburren en el aula y con las materias que se les imparten y lejos de expresar conductas opositoras se muestran reservados y obedientes como mecanismo de acomodación y normalización a las circunstancias en las que están inmersos.

Ambos colectivos entrevistados con incidencia directa en los sujetos sobredotados que constituyen la población objeto de estudio, coinciden en definir a la sobredotación como un rasgo estable que se manifiesta a lo largo de toda la vida, es decir, se nace sobredotado y se sigue siéndolo durante toda la vida sin esfuerzo ni variación. El porcentaje minoritario de ambas poblaciones adopta una postura contraria y subrayan que es necesario cultivar la inteligencia aún cuando las capacidades intelectuales sean elevadas. Éstas por sí solas no garantizan el éxito. A pesar de ambos posicionamientos la indecisión es la que ocupa la mayoría.

Ante este tipo de afirmaciones, no es extraño calcular una mayoría de padres y profesores que opinan que la sobredotación intelectual de sus hijos y alumnos les permiten destacar en todas las áreas del currículum escolar garantizándoles éstas el éxito en las mismas. Por tanto, es esta misma mayoría de profesores los que opinan que estos sujetos no necesitan una atención específica que les ayude a potenciar sus capacidades dentro del aula y que vaya más allá de la Flexibilización del período escolar.

Parecen tener bastante claro que un alumno sobredotado no necesita un profesor sobredotado pero sí conocedor de las estrategias metodológicas y de intervención necesarias para ofrecerles una atención educativa que se adapte a sus necesidades.

En cuanto a la NECESIDAD DE FORMACIÓN (sexto factor, elaborado exclusivamente para el presente estudio) sentida por los profesores, la mayoría de ellos declaran tener una escasa o ninguna formación acerca de la sobredotación intelectual así como de otras muchas Necesidades Educativas Especiales, el resto la define como superficial.

Afirman no haber adquirido dicha formación ni en su formación inicial ni por iniciativa propia. Esta falta de formación es percibida por un amplio número de padres, que declaran que efectivamente los profesores que atienden a sus hijos sobredotados no poseen la formación específica necesaria. Los profesores, apoyados por un 81% de los padres, denuncian la falta de propuestas e iniciativas por parte del ámbito público o privado, para la formación de padres y profesores.

Igualmente negativa es la valoración que emiten la mayoría de los padres entrevistados acerca de su formación sobre las Necesidades Educativas Especiales que presentan sus hijos. Sin embargo, la opinión generalizada es la de que tampoco es excesivamente necesaria puesto que el simple hecho de ser padres los cualifica para poder atender y conocer las necesidades de sus hijos sobredotados.

El séptimo factor es el denominado SITUACIÓN SOCIOEMOCIONAL (séptimo factor, elaborado exclusivamente para la investigación que nos ocupa), con respecto a él, tanto padres como profesores valoran como positiva su propia situación socioemocional no viéndose alterada por situaciones en las que sus hijos y alumnos sobredotados respectivamente les plantean cuestiones y preguntas ante las que ni uno ni otro colectivo tiene respuesta. Declaran, en la mayoría de los casos, que se sienten gratamente sorprendidos y que lejos de sentirse mal o angustiados por manifestar la ausencia de respuesta, inician todo un proceso de investigación en la que involucran al propio sujeto y en el que sus roles son de guías y orientadores, a la vez que refuerza los lazos relacionales entre padres e hijos y profesores y alumnos.

Las minorías acusan un sentimiento de intimidación ante la expresión de su desconocimiento acerca de un determinado tema que vivencian con clara angustia.

Lo relativo a la DEMANDA DE ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN, estudiado a través del octavo factor elaborado exclusivamente para la investigación, determina que prácticamente la población completa (95%) de profesores definen como absolutamente necesaria la colaboración y coordinación del trabajo entre ellos y otros profesionales así como ellos y los padres. Sin embargo, tanto una como otra relación pueden definirse como superficial, limitándose en el primero de los casos a una toma de contacto iniciada a partir del proceso de evaluación y Flexibilización del período escolar y en el segundo de los casos se limita a la recogida de notas.

Padres y profesores afirman que el asesoramiento y toma de contacto con los miembros del Equipo de Orientación Educativa concluye una vez finalizado el proceso de identificación del sujeto sobredotado. El 19% de los padres nunca se sintieron apoyados por ningún profesional y expresan el difícil camino seguido hasta conseguir que los profesores reconocieron las capacidades de sus hijos y dejaran de atribuirles a la percepción de sus padres.

Ambos colectivos denuncian mayoritariamente la precariedad de medidas de atención hacia los propios sujetos y de formación, asesoramiento y orientación dirigida a los colectivos directamente implicados en la educación de los mismos, padres y profesores, por parte del Ministerio de Educación.

Como dato destacable y evidenciador de esta situación es que existe un 30% de padres y un 27% de profesores que declaran abiertamente (aunque a la luz de las entrevistas realizadas a ambos colectivos estos porcentajes aumentan significativamente hasta el punto de considerarlos mayoría) no conocer qué medidas de atención educativa podrían aplicarse para atender las Necesidades Educativas Especiales de los sujetos que conforman la población, tan sólo conocen la Flexibilización del período escolar al que denominan: “promocionar o saltar un curso”; y es que es la que se aplica normalmente.

Por último, el factor noveno, IMPLICACIÓN EDUCATIVA (elaborado exclusivamente para la investigación) determina que los profesores y también los padres consideran muy importante que ambos colectivos trabajen de manera coordinada en el proceso educativo, no sólo de los sujetos objeto de estudio, sino de todos en general. Los padres consideran que la mayoría de los profesores establecen las vías necesarias

para que esta relación se lleve a cabo adecuadamente. Ante esta cuestión, la unanimidad es patente en el colectivo de profesores y de padres, siendo estos últimos los que declaran que aunque es de máxima importancia el establecimiento de la relación descrita, no siempre les es posible estar en contacto con los profesores todo lo que ellos quisieran, ofreciendo razones de tipo fundamentalmente laboral.

5.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En función a los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación podemos concluir los siguientes aspectos en función de los objetivos marcados para este estudio:

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta investigación es **construir un proyecto formativo y orientativo para la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales**. Dicho proyecto, partirá del análisis de las necesidades formativas del profesorado y padres y adquirirá un formato virtual Web_App para satisfacer el objetivo fundamental de la inmediatez en la accesibilidad por parte de todos los colectivos interesados pero especialmente del profesorado que consideren puedan tener ante sí a un/a alumno/a susceptible de altas capacidades Intelectuales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.- Conocer el número de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales y su escolarización en centros de educación obligatoria.
- 2.- Averiguar las necesidades de este alumnado en la escolaridad obligatoria.
- 3.- Describir la formación del profesorado y sus necesidades formativas con respecto a las altas capacidades intelectuales.
- 4.- Analizar las propuestas de los padres y madres con respecto a sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales.
- 5.- Elaborar un material virtual Web_App como propuesta formativa dirigida fundamentalmente al profesorado y centrado en la atención a las altas capacidades

intelectuales. Con posterioridad contemplará también a la población de padres y resto de profesionales implicados en la atención de este tipo de alumnado (psicopedagogos y psicólogos)

6.- Elaborar sugerencias o propuestas de difusión y aplicación del proyecto multimedia en el ámbito educativo.

A partir de este momento intentaremos establecer las conclusiones de nuestro estudio, tal y como hemos establecido anteriormente, a partir de los objetivos marcados para la misma:

1.- Conocer el número de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales y su escolarización en centros de educación obligatoria.

A la luz de los diferentes estudios, estadísticas analizadas y resultados obtenidos tra la aplicación de los instrumentos queda patente que el número de alumnos/as con altas capacidades en nuestra Comunidad Autónoma es muy elevado, igual que el de España, sin embargo, la atención a esta población, que debe iniciarse con la identificación de los mismos, es terriblemente escasa; aspecto que se corrobora en nuestro estudio. Quizás el problema radicaría en una incorrecta definición y comprensión del concepto de Sobredotación Intelectual y Altas Capacidades Intelectuales lo que sienta las bases para una inadecuada identificación e intervención por parte del profesorado con escasa formación al respecto.

En este sentido el Informe Nacional sobre la educación del Superdotado elaborado recientemente por Sanz (2017) establece que es necesario fijar un criterio único a nivel nacional para definir a un niño como de Altas Capacidades que no deje fuera a ningún niño superdotado (CI igual o superior a 130) independientemente de su creatividad y su rendimiento escolar, que se amplíe el concepto de altas capacidades intelectuales a niños con un cociente intelectual de 120 o superior, así como a los niños con talentos especiales (artísticos, deportivos, etc.).

Es destacable el elevado número de alumnado con Altas Capacidades Intelectuales que no está siendo identificado tanto a nivel nacional como por Comunidades Autónomas, en Andalucía y siguiendo a Sanz (2017) que a su vez cita las

Estadísticas del Ministerio de Educación, estableciendo al respecto que los alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General en el curso 2013-2014 fueron 1.611.835, de los cuales 5.860 se consideran de Altas Capacidades Intelectuales. Este dato representa el 0,36% del total de alumnos matriculados, frente a un objetivo del 2% de alumnos superdotados con Cociente Intelectual a partir de 130. Con estos datos y solamente en el ámbito de los superdotados faltarían por identificar 26.377 alumnos/as con necesidades educativas especiales con Altas Capacidades Intelectuales.

Partiendo de estos datos y aludiendo a los resultados obtenidos a partir de las fichas de información individualizadas aplicadas en nuestra investigación en Huelva, queda sobradamente demostrado que esta falta de identificación de alumnado con dichas características también ocurre en nuestra Provincia, ya que desde el Equipo de Orientación Educativa, en la entrevista, nos comunica que tras la puesta en marcha del Programa Esfuerzo se identifica un total de 600 alumnos y se ven implicados unos 500 profesores.

Si embargo en nuestra investigación contamos una población de 17 alumnos/as con Altas Capacidades Intelectuales en los que las medidas de detección e intervención, se efectuaron en edades tempranas comprendidas entre 6 y 10 años aproximadamente, seguidos muy de cerca por el grupo de sujetos con edades comprendidas entre los 4 y 5 años para continuar con un intervalo de edades comprendidos entre los 12 y 13 años. Correspondiéndose con las edades en las que se confirma la aplicación de tales medidas, el nivel educativo en el que se sitúan el mayor número de sujetos flexibilizados es en Educación Primaria materializándose en la aceleración de un curso, el siguiente nivel sería Educación Infantil, llevándose a cabo la anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria. El nivel educativo en el que existe un menor número de casos es en Educación Secundaria Obligatoria.

Cabe destacar en este apartado que prácticamente en la mayoría de los casos participantes en nuestra investigación se da la inexistencia de fluidez comunicativa entre los centros de procedencia y de destino, en aquellos casos en los que se han producido cambios e incorporaciones a nuevos centros debido a la promoción del sujeto a una nueva etapa educativa.

La consecuencia más importante que acarrea esta situación es la desinformación del propio Equipo Directivo, profesorado y el psicopedagogo/s al frente del Departamento de Orientación en el centro de Educación Secundaria Obligatoria; desinformación que se traduce en una falta de atención educativa especializada y adaptada a las necesidades del alumno dentro del aula, pudiendo provocar la desmotivación, hastío y tedio del sujeto con tales características.

Cabe destacar al respecto que en el 29% de los casos que se encuentran en esta situación, los centros de Educación Secundaria Obligatoria en los que fueron localizados para la realización de esta investigación no conocían ni tenían ningún tipo de documentación alusiva a las capacidades intelectuales de sobredotación intelectual de sus alumnos, esto ha sido ratificado tanto por el Equipo Directivo, Psicopedagogo/a del Centro y Profesorado vinculado directamente al caso.

Con respecto a la percepción que la población de profesores entrevistada tienen acerca de la relación entre ellos y los padres de los alumnos sobredotados objeto de estudio, puede concluirse que desde el punto de vista de los docentes ésta no es todo lo fluida que cabría esperar, matizando que la relación se basa, en la mayoría de los casos, en recogida de notas, información puntual sobre algún aspecto concreto no vinculado a las necesidades educativas de sus hijos, etc. aspecto que la población de padres ve aún más negativa dada la atención y orientación recibida en el proceso de identificación por parte de los profesionales que intervienen en dicho proceso y en la atención educativa de sus hijos/as.

Más negativa aún es la valoración que realizan, los docentes, sobre su relación como profesionales de la enseñanza con incidencia directa en sujetos con sobredotación intelectual con otros profesionales (E.O.E., psicólogos, orientadores,...) siendo un 51% los que la clasifican como inexistente y un 3% como inadecuada. Es decir, que el porcentaje mayoritario de las respuestas arroja un balance negativo, sólo el 46% las consideran positiva aunque no directamente vinculadas a la sobredotación intelectual de este tipo de alumnado, sino a otras Necesidades Educativas Especiales. Puntualizan que las consultas referidas a la sobredotación intelectual son muy escasas, puesto que estos/as alumnos/as no presentan grandes problemas dentro del aula.

2.- Averiguar las necesidades de este alumnado en la escolaridad obligatoria.

Tal y como se extrae de los datos obtenidos en las fichas descriptivas de información individualizada y en las entrevistas llevadas a cabo a padres, profesores y alumnado con Altas Capacidades Intelectuales participantes en la investigación, podemos decir que:

- Las medidas de detección e intervención, se efectúan en edades tempranas comprendidas entre 6 y 13 años aproximadamente coincidiendo con las etapas educativas de Enseñanza Obligatoria de Primaria y Secundaria. Dichas medidas se corresponden en la mayoría de los casos con la realización de la flexibilización del proceso educativo aceleración/anticipación sin que de forma paralela se lleve a cabo ninguna medida de enriquecimiento del currículum.
- De una forma muy discontinua se realizan algunas iniciativas, no contempladas a nivel curricular, por parte del profesorado más implicado y que ha podido conocer la situación del alumno/a con altas capacidades intelectuales. Esta atención consiste en determinados conatos de ampliación de material o trabajos más concretos sobre un tema de interés del alumno/a. Esta situación conlleva que sea el mismo alumnado afectado el que exprese en la entrevista que no necesita un enriquecimiento en el currículum puesto que sacan buenas notas sin grandes esfuerzos (acomodación).

Esta circunstancia se ve reflejada en la entrevista llevada a cabo con el alumnado objeto de estudio y es que destaca el hecho de que otro sentimiento generalizado que embarga prácticamente a toda la población a estudiar (82%) es el de comodidad con respecto al currículum escolar, es decir, este porcentaje declara abiertamente que dominan las materias que se les imparten, se sienten cómodos y no tienen que realizar grandes esfuerzos para obtener buenas calificaciones; por tanto, no consideran oportuno que se les enriquezca dicho currículum. Sólo el 18% restante manifiesta esta necesidad y declaran que actualmente se aburren dentro del aula.

Planteándoles a esta primera mayoría la situación hipotética en la que sí demandarán un complemento extraescolar o enriquecimiento curricular, expresan que si estas medidas (enriquecimiento o adaptaciones curriculares) se contemplaran desde el propio currículum y dentro del aula a la que asisten, posiblemente no

necesitarían complemento extraescolar para cubrir las lagunas o curiosidad que sienten eliminándose así el sentido compensatorio que se les atribuye.

- Cuando a los padres se le insta a que emita una valoración acerca de la atención educativa específica de las necesidades educativas que tienen sus hijos/as sobredotados/as, la mayoría de los padres expresan su disconformidad con la actuación llevada a cabo y cuyo objetivo es paliar las necesidades educativas específicas de sus hijos/as, puesto que declaran que la única medida de atención educativa que se aplicó en su momento fue la flexibilización del proceso escolar, medida que consideran insuficiente. Pese a esta falta de atención educativa, los padres perciben que sus hijos/as están integrados en sus respectivas aulas, con sus compañeros y profesores, aunque quizás en un principio tuvieran temor a incorporarse a un aula en la que sus compañeros y profesores eran desconocidos. Por tanto, consideran, en general, que sus hijos se han adaptado bien a las circunstancias.

Cuando los padres responder al cuestionario de Educación Especial, y muy relacionado con el párrafo anterior, éstos creen que la mejor forma de atender las necesidades educativas específicas que presentan sus hijos/as es en el seno de un contexto educativo normalizado y ordinario, dándole especial importancia al contacto con el grupo de iguales y con chicos/as de diferentes capacidades intelectuales. Puntualizan que para que esto sea verdaderamente posible, también es necesario que se diseñen medidas de intervención y atención específicas que no estén sólo basadas en la flexibilización del período escolar (anticipación o aceleración). Aquel porcentaje que optaría por una escolarización especializada, plantea sus respuestas en base a la carencia de dichas medidas en los centros ordinarios y a la “impotencia” que sienten ante la situación dramática por la que consideran que pasan sus hijos/as tanto a nivel escolar como personal. Es preciso puntualizar que a pesar de que los padres aparentemente se muestran contentos con la integración de sus hijos/as en el colegio ordinario, en algún momento han temido por la poca atención que reciben sus hijos/as y por la problemática afectiva y personal que esto supone, tal y como han reflejado tanto profesorado como el propio alumnado participante.

Es muy curiosa la respuesta de los docentes a este mismo cuestionario con respecto a la segregación, ya que éstos consideran que los chicos/as con Altas

Capacidades Intelectuales no necesitan una atención específica y distinta a la flexibilización del proceso escolar (que es la medida que más conocen por encima del resto de intervenciones a las que son ajenos o en algún caso han escuchado o leído en algún artículo divulgativo), por lo tanto, no ven necesario la segregación, aunque sí para niños que presentan deficiencias; mientras que los padres, la plantean como medida alternativa tanto para aquellos sujetos que presentan altas capacidades intelectuales como para los que están asociadas a algún tipo de deficiencia, ante la carencia de recursos y formación en el actual sistema educativo, la segregación como respuesta educativa viable y como última alternativa en muchos casos debido a la “desesperación” familiar por la falta de atención y recursos de la que adolece el sistema educativo actual a las que definen como estrategias escritas en un papel pero que poca iniciativa real promueven.

Las circunstancias descritas manifiestan la precariedad de la situación actual en cuanto a la atención educativa específica y satisfacción de las necesidades de este alumnado con altas capacidades intelectuales; consecuencia inevitable de la misma es la adecuación del alumnado con estas características a las condiciones existentes actualmente y acomodación a tales circunstancias dando lugar al fenómeno conocido como Pigmalión negativo, es decir, el chico/a se adapta a las expectativas que los demás tienen de él/ella sin preocuparse por demandar y exigir aquello que realmente necesita.

Sería adecuado crear un Aula Abierta de Altas Capacidades Intelectuales en la que el alumnado pueda desarrollar un curriculum enriquecido y poner en marcha proyectos de investigación que favorezca su desarrollo cognitivo en función a sus capacidades e intereses evitándose así esta acomodación a la norma. Igualmente promover la participación de los estudiantes superdotados en programas universitarios, tanto en programas de verano como en programas especiales de ingreso temprano en la universidad, tal como se hace en otros países desarrollados.

Otra de las causas, junto a la falta de formación del profesorado, puede ser el hecho de que una vez identificado al alumnado con altas capacidades intelectuales a través de los diversos procedimientos descritos en este estudio, presenciamos una inexistente fluidez comunicativa entre los centros de procedencia y de destino, en

aquellos casos en los que se han producido cambios e incorporaciones a nuevos centros debido a la promoción del sujeto a una nueva etapa educativa.

La consecuencia más importante que acarrea esta situación es la desinformación del propio Equipo Directivo, profesorado y el psicopedagogo/s al frente del Departamento de Orientación en el centro de Educación Secundaria Obligatoria; lo que se traduce en una falta de atención educativa especializada y adaptada a las necesidades del alumnado dentro del aula, pudiendo provocar la desmotivación, hastío y tedio del sujeto con tales características.

Una vez llevado a cabo el proceso que se haya tomado como la más adecuada para atender las necesidades educativas del alumnado que nos ocupa, especialmente cuando se trata de flexibilización, los sentimientos del alumnado son los de sentirse bien y felices dentro del aula a la que se incorporaron, aunque confiesan que tratan de no llamar excesivamente la atención y pasar lo más desapercibidos posible. Ante esta circunstancia el colectivo de profesores expresa, en la entrevista y test sociométrico, que el alumnado sobredotado con los que tienen experiencia procuran en la medida de lo posible pasar lo más desapercibidos posible, por tanto, mantienen una conducta cauta, ante los demás a la hora de expresar sus conocimientos o dudas sobre un tema concreto o general; los docentes en la mayoría de los casos justifican esta conducta aludiendo a razones basadas en las propias experiencias negativas vividas por estos/as alumnos/as en situaciones similares en las que han vertido su opinión o respuesta más maduras, meditadas y elaboradas a una cuestión planteada ante las que sus propios compañeros les han tachado públicamente de *empollones*, *calculadoras*, *diccionarios con patas*...

En líneas generales, los sujetos sobredotados que conforman la población objeto de estudio a la luz de los resultados obtenidos en los índices (*Índice de Popularidad* e *Índice de Antipatía*) analizados del test sociométrico no parecen ser populares socialmente, es decir, son chicos que interaccionan con el grupo de iguales, centrandose y estrechándose dicha relaciones con el grupo de compañeros más cercanos a ellos, pero en ningún momento destacan por su conducta o comportamiento. Igualmente, y siguiendo la misma generalidad, estos sujetos no despiertan excesiva antipatía entre los miembros del grupo clase. Esta situación denota un comportamiento discreto por parte

de los sujetos objeto de estudio dentro del aula en la que no se hacen patentes grandes dotes sociales que le hagan destacar de entre el resto de compañeros.

Aspecto éste ratificado por la opinión de los profesores entrevistados, los cuales opinan que estos chicos mantienen un comportamiento dentro del aula caracterizado por la realización de un constante esfuerzo por pasar desapercibidos, acentuado especialmente en el ámbito intelectual dada la experiencia negativa vivenciada y que han ido adquiriendo al respecto. Son los propios sujetos los que, a través de la entrevista, ratifican la percepción de sus profesores y los resultados obtenidos en el *Índice de Popularidad* como en el de antipatía.

Contrarrestando los resultados obtenidos en el análisis realizado dentro del ámbito escolar, está la opinión de los padres de dichos sujetos que afirman que dentro del contexto familiar, la sociabilidad de sus hijos no se ve coartada, estableciendo y manteniendo relaciones positivas con toda la familia y con el grupo de amigos; exceptuándose casos muy concretos.

Éstos parecen ser sujetos que creen conocer en la mayoría de los casos, perfectamente los resortes sociales que articulan las relaciones del grupo-clase, en qué posición y qué lugar o a qué subgrupo pertenecen dentro del aula; así como con qué compañeros tienen una afinidad común. Este aparente conocimiento les permite mantener una relación adecuada con la mayoría del grupo, siendo especialmente positiva con el subgrupo del que forman parte.

Como consecuencia de la situación social anteriormente descrita y de la que son plenamente conscientes, puesto que ellos mismo la evidencian en la entrevista, surge la división de la población objeto de estudio en dos grupos claramente definidos en función al autoconcepto, ligeramente inferior uno con respecto al otro, por un lado, aparece un grupo formado por siete miembros que se infravaloran a pesar de que el número de elecciones de sus compañeros es muy superior al de rechazos. Por otro lado, se sitúa un grupo constituido por cinco miembros cuya autovaloración no está nada clara, tendiendo a valorarse positivamente aún cuando reciben más rechazos que elecciones.

La lectura general que puede realizarse y en conjunción con los resultados obtenidos en el *Índice de Socioempatía*, es que existe una clara inclinación de la mayoría de los sujetos sobredotados que conforman nuestra población a la infravaloración en situaciones en las que predomina un criterio fundamentalmente social; lo que podría traducirse en una percepción distorsionada de su posición dentro del grupo, aspecto este último que se hace patente no sólo entre aquellos que se infravaloran sino también entre aquellos que se valoran positivamente.

En la línea de lo expuesto anteriormente, tanto el *Índice de Expansividad positiva* como el *Índice de Expansividad negativa*, confirman que éstos son sujetos cuya tendencia es la de no abrirse excesivamente al grupo-clase dificultando esto la toma de iniciativa para entablar nuevas relaciones. Podría concluirse que son chicos que mantienen vínculos relacionales duraderos con aquellos que consideran sus compañeros y componentes del subgrupo al que pertenecen.

En ningún caso adoptan el papel de líderes sociales de una forma explícita o abierta. Al respecto, los profesores opinan que no creen que no sean capaces de desempeñar este rol pero la timidez y sentido del ridículo se constituye como principal obstáculo, sin embargo, no dudan que en determinados casos puedan ejercer este control soterradamente. Los padres declaran que en el ámbito familiar, sí demuestran y ejercen, siempre que pueden, este papel.

Y es que tanto a lo referido a un criterio estrictamente intelectual (quinto ítem) como a un criterio de sociabilidad (cuarto ítem) en la mayoría de los sujetos carecen de popularidad entre sus compañeros. Son chicos y chicas que mantienen, en general, relación con prácticamente la mayoría del grupo, siendo éstas más fuertes con los miembros de los subgrupos (pareja, tríadas o pandillas) a los que pertenecen respectivamente.

A la luz de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas tanto a padres, profesores y a los propios sujetos sobredotados en conjunción con los obtenidos en el Test Sociométrico, tanto bajo el criterio social como intelectual, cabría deducir que existe un fuerte componente de voluntariedad, sumisión, adaptación y normalización en las conductas manifiestas por la población objeto de estudio.

Este aspecto queda expuesto cuando son los propios profesores los que han observado reacciones adversas o al menos señaladoras por parte del resto de compañeros hacia los sujetos sobredotados cuando estos expresan abiertamente una opinión, conocimiento o conducta correspondiente a un nivel intelectual y madurativo superior al esperado.

Esta circunstancia queda ratificada por los propios sujetos cuando manifiestan sus reservas a mostrar abiertamente todo lo que saben acerca de un determinado tema, reservas no sólo hacia los compañeros sino también, aunque en casos muy concretos, hacia el profesorado.

Por otro lado, los padres manifiestan que este tipo de conductas no se dan dentro del ámbito familiar, describen a sus hijos como chicos y chicas felices, alegres y sociables, sin temor a expresarse, entablar relaciones, etc.

A pesar de estas circunstancias, en el 99% de los casos, no pueden considerarse como sujetos aislados o eminencias grises que los suma en el olvido y destierro del grupo-clase; excepto en un caso con rasgos de personalidad muy particulares que valdrían un estudio específico.

Según lo expuesto hasta el momento, puede concluirse que los sujetos objeto de estudio, obtienen unos resultados similares en los criterios sociotéticos y psicotéticos, siendo estos resultados ligeramente más favorables en el primero, es decir, que a pesar de que tanto en uno como en otro, sus posiciones dentro del grupo-aula no destacan excesivamente y tampoco pueden definirse como especialmente positivas, excepto en el 25% del total que si destacan bajo un criterio sociotético, son mejor acogidos por sus compañeros cuando el móvil de elección es el criterio intelectual, del que ellos van a extraer un beneficio (promoción del curso) que cuando el móvil responde a un criterio psicosocial o psicotético en el que intervienen relaciones en las que se manifiestan importantes dosis de afectividad.

Un número muy reducido de alumnos/as son capaces de declarar abiertamente que no están muy conformes con todo lo que les ha ocurrido y siguen sintiéndose mal. Esto pone de manifiesto que de una forma u otra, este malestar está o ha estado presente en sus vidas, puesto que aquellos que afirman estar bien tratan de pasar

desapercibidos dentro del grupo evitando hablar de sus capacidades ni del proceso de flexibilización puesto que las experiencias vinculadas al rechazo social les hacen tomar esta determinación. Denota esta actitud cierta contradicción y es que declaran que “aquello” (así denominan a la flexibilización) ya está superado y ahora se sienten bien.

A pesar de que, como ya se ha comentado, la mayoría de los sujetos sobredotados objeto de estudio, se sienten actualmente integrados en el grupo clase, prefieren no hablar de sus capacidades ni del proceso de flexibilización puesto que las experiencias vinculadas al rechazo social les ha hecho tomar esta determinación. Denota esta actitud cierta contradicción y es que declaran que “aquello” (así denominan a la flexibilización) ya está superado y ahora se sienten bien.

Tal como se constata en el Test Sociométrico, no son populares socialmente, es decir, son chicos/as que interaccionan con el grupo de iguales, centrando y estrechándose dichas relaciones con el grupo de compañeros más cercanos a ellos, pero en ningún momento destacan por su conducta, sino que mantienen un comportamiento discreto, en ningún caso son líderes sociales, aunque no dudan en ejercer su influencia en el grupo cuando es necesario. Es el propio profesorado el que afirma que realizan de un constante esfuerzo por pasar desapercibidos, acentuado especialmente en el ámbito intelectual dada las experiencias negativas vivenciadas (“*me da igual que se metan conmigo, ahora ya... me da igual; me siento igual aunque hay que aceptar que soy diferente..., yo paso*”). Sin embargo, en el ámbito familiar, son chicos y chicas felices que muestran abiertamente sus capacidades e incluso dominantes.

3.- Describir la formación del profesorado y sus necesidades formativas con respecto a las altas capacidades intelectuales.

El profesorado expresa en la entrevista su elevado interés por participar en grupos de trabajos centrados en la sobredotación intelectual, siendo insignificantes aquellos que no presentan interés o aquellos que justifican su falta de motivación hacia el tema anteponiendo la falta de tiempo para participar en los mismos. Sin embargo, en la entrevista realizada al responsable del Equipo de Orientación Educativa, se pone de manifiesto que se inician diferentes iniciativas de formación todas ellas dirigidas al profesorado pero todas ellas fracasan.

A la luz de los aspectos demográficos de la entrevista y cuestionario podemos afirmar que la experiencia docente de la mayoría de los profesores entrevistados y que tienen una incidencia directa sobre los sujetos objeto de estudio, oscila entre 1 y 10 años existiendo porcentajes inferiores que se cifran entre 11 – 20 años y 21- 30 años de experiencia. En función a lo que podría deducirse que la formación acerca de las altas capacidades intelectuales, en la población docente mayoritaria cuya incorporación al mundo laboral es relativamente reciente, debería estar actualizada y ampliada en profundidad, dado los recientes procesos de actualización y modernización de los Planes de estudio. Sin embargo, esto no ocurre y puede constatarse el hecho de que efectivamente el colectivo docente presenta serias carencias formativas al respecto de las altas capacidades intelectuales.

Esta falta de formación es reconocida y ratificada por la inmensa mayoría del profesorado participante declarando que los conocimientos que poseen acerca de la sobredotación intelectual se basan en los propiamente adquiridos en lecturas de artículos divulgativos, programas de televisión, etc... afirmando que no han recibido ninguna formación inicial al respecto. En aquellos casos en los que sí ha existido, ésta se limita a apuntes impartidos en las aulas de la universidad sin profundidad suficientemente y por ello no permitiéndoles intervenir adecuadamente en función a las necesidades de apoyo que este colectivo de alumnos/as demanda.

Como dato destacable y evidenciador de esta situación es que existe un número muy elevado de profesores/as que declaran no conocer qué medidas de atención educativa podrían aplicarse para atender al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, tan sólo conocen la flexibilización del período escolar al que denominan: “promocionar o saltar un curso” y es que es la que se aplica normalmente.

Entre los temas que demandan formación relativa a las altas capacidades intelectuales destacan: los aspectos psicológicos, aspectos educativos y metodológicos, la conducta y la sociabilidad. Junto a ellos solicitan formación referida a la identificación de las altas capacidades intelectuales o una formación suficiente que les permita detectar ciertos indicios académicos o conductuales que puedan derivar en altas capacidades intelectuales o no, pero que al menos puedan ser susceptibles de ser derivados al Equipo de Orientación Educativa o Departamento de Orientación. Otro

ámbito en el que solicitan formación es en el de la intervención a nivel académico que ellos como profesores pueden poner en práctica, preocupándoles especialmente *qué hacer dentro del aula*.

Es destacable el dato que demuestra que casi la mitad de la población docente participante en nuestra investigación desconocían la existencia de alumnos/as sobredotados/as dentro de su aula (ficha de información descriptiva individualizada) especialmente en aquellos casos en los que los/as alumnos/as fueron detectados anteriormente al 2011/12 fecha en la que se pone en marcha el Plan de identificación. En este sentido, nos encontramos con docentes que no saben que en su aula hay un alumno/a con altas capacidades intelectuales y mucho menos si se ha llevado a cabo en algún momento de su escolarización alguna medida de intervención sea del tipo que sea.

En cuanto a la manifestación pública de los conocimientos por parte del alumno/a con altas capacidades intelectuales, el colectivo docente entrevistado expresa que los/as alumnos/as con altas capacidades intelectuales con los que tienen experiencia procuran en la medida de lo posible pasar lo más desapercibidos posible, por tanto, mantienen una conducta cauta, ante los demás a la hora de expresar sus conocimientos o dudas sobre un tema concreto o general. Esta actitud queda justificada, según el profesorado, por razones basadas en las propias experiencias negativas vividas por estos/as alumnos/as en situaciones similares en las que han dado su opinión o respuesta más maduras, meditadas y elaboradas a una cuestión planteada ante las que sus propios/as compañeros/as les han tachado públicamente de *empollones, calculadoras, diccionarios con patas...*

Ante este tipo de comentarios, sería adecuado realizar actividades de sensibilización del alumnado con respecto a los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales fomentando el respeto a la diferencia para evitar los problemas actuales de acoso escolar a este alumnado.

De acuerdo con Sanz (2017) afirma que es primordial formar al profesorado y a los equipos de orientación para que sepan identificar tempranamente a este tipo de alumnos y obtener de ellos su máximo potencial.

Ante esta falta de formación manifestada por los propios docentes participantes en nuestra investigación queda justificada nuestra propuesta de *Elaborar un material virtual Web_App como propuesta formativa dirigida fundamentalmente al profesorado y centrado en la atención a las altas capacidades intelectuales. Con posterioridad contemplará también a la población de padres y resto de profesionales implicados en la atención de este tipo de alumnado (psicopedagogos y psicólogos)* constituyéndose como nuestro quinto objetivo de investigación y que se desarrolla más adelante.

4.- Analizar las propuestas de los padres y madres con respecto a sus hijo/as con Altas Capacidades Intelectuales

Los progenitores participantes en este estudio (entrevista y cuestionario), se caracterizan por ser padres cuyas edades oscilan entre los 37 y 56 años concentrándose el mayor grosor de la población en el intervalo definido entre los 37 y 48 años. Los cónyuges establecen parejas afines en cuanto a la edad, lo que podría conllevar el compartir puntos de vistas y concepciones educativas hacia sus hijos, aspecto este que puede favorecer enormemente el desarrollo de sus hijos, no sólo de aquel o aquellos Altas Capacidades Intelectuales, sino también del resto de hijos/as; evitándose conflictos a la hora de comprender y tomar decisiones de carácter familiar y educativo que incidan directamente en el desarrollo integral de los sujetos objeto de estudio de esta investigación.

La mayoría de los sujetos pertenecen a familias que poseen un nivel educativo alto a lo que, presumiblemente, se vincula unas condiciones económicas también altas. La conjunción de ambos factores facilita un desarrollo integral del sujeto, en las que prácticamente todas sus demandas puedan ser satisfechas. El resto de la población objeto de estudio se distribuye en familias con niveles educativos bajo y medio.

Los padres valoran y perciben como positiva la relación de sus hijos/as sobredotados/as con el resto de hermanos y con la familia, en general. En cuanto a la relación que mantienen con los progenitores, éstos la definen como muy buena, siendo especialmente buena con la madre, define esta relación como más intensa y directa.

Los padres consideran que la atención educativa específica dirigida a sus hijos/as con Altas Capacidades Intelectuales, es inadecuada o inexistente ya que el

objetivo de las actuaciones llevadas a cabo es paliar las necesidades específicas de apoyo educativo de sus hijos/as, puesto que declaran que la única medida de atención educativa que se aplicó en su momento fue la flexibilización del proceso educativo, medida que consideran insuficiente. Pese a esta falta de atención educativa, los padres perciben que sus hijos/as están integrados en sus respectivas aulas, con sus compañeros y profesores, aunque quizás en un principio tuvieran temor a incorporarse a un aula en la que sus compañeros/as y profesores eran desconocidos.

Expresan en la mayoría de los casos que su relación con el profesorado de sus hijos/as es, aunque buena, muy superficial, situación de la que se hacen en muchos casos responsables, puesto que no tienen tiempo (debido a sus trabajos) de asistir más frecuentemente a la cita con los profesores que les informen más detalladamente sobre aspectos concretos del proceso educativo de sus hijos/as.

Muy repartida es la opinión de los padres con respecto a la repercusión que pueda tener el diagnóstico de sobredotación y el conocimiento del mismo por parte de la comunidad o contexto social más cercano al niño/a. A pesar de lo elevado de los porcentajes de padres que expresan no afectarles ni les preocuparles este tipo de circunstancias, existe un menor grupo a los que sí les preocupa. De entre los que no les preocupa la repercusión que pueda tener el diagnóstico de sobredotación sobre los vecinos, explican que procuran hacer sentir a sus hijos/as que la sobredotación es algo positivo y que puede aportarles muchos beneficios siempre y cuando lo vivan de una manera sana y sin complejos. Otro grupo de padres son los que mantienen una posición contraria, lo que verdaderamente les preocupa no es el hecho de que se conozca o no que su hijo/a es sobredotado/a sino el rechazo social que genera dicha información. Rechazo, que han sentido en mayor o menor medida. La base de este pensamiento está en considerar el diagnóstico como un etiquetamiento y lastre que puede dificultar en cierta medida el desarrollo del niño/a.

Con respecto a la formación, los padres priorizan sus demandas estableciendo como puntos fundamentales: aspectos psicológicos, conductuales y de personalidad que les ayude a comprender a sus hijos/as en todas sus facetas; posteriormente, demandan formación sobre aspectos educativos y orientación sobre los derechos que les asiste, proceso legal a seguir y organismos a los que deben dirigirse. Es curioso contemplar que, a pesar de la demanda de formación en los temas anteriormente

referidos, un número importante de padres consideran que por ser padres poseen la experiencia vital y los conocimientos suficientes como para atender las demandas de sus hijos/as con altas capacidades intelectuales, sea en el ámbito familiar o en el contexto escolar.

Se diferencian dos tipos de conductas con respecto a la exposición pública de opiniones en los sujetos sobredotados objeto de estudio, y es que, tanto padres como profesores mantienen que son capaces de defender opiniones e ideales, de lo que ya no están tan seguros en el caso del profesorado, es de que lo hagan públicamente por las razones ya comentadas con anterioridad. Sin embargo, los padres afirman que sus hijos/as realizan una libre y abierta defensa de sus opiniones y puntos de vistas dentro del contexto familiar.

Tanto padres como profesores denuncian mayoritariamente la precariedad de medidas de atención hacia los propios sujetos y de formación, asesoramiento y orientación dirigida a los colectivos directamente implicados en la educación de los mismos, padres y profesorado por parte del Ministerio de Educación.

Íntimamente unido a la formación de padres y profesorado se encuentra la demanda por parte de estos colectivos de asesoramiento y orientación siendo prácticamente la población completa de profesores/as los que definen como absolutamente necesaria la colaboración y coordinación del trabajo entre ellos y otros profesionales así como ellos y los padres. Sin embargo, tanto una como otra relación pueden definirse en este estudio como superficial, limitándose en el primero de los casos a una toma de contacto iniciada a partir del proceso de identificación y flexibilización del período escolar y en el segundo de los casos se limita a la recogida de notas. Padres y profesorado afirman que el asesoramiento y toma de contacto con los miembros del Equipo de Orientación Educativa concluye una vez finalizado el proceso de identificación del sujeto sobredotado. Los padres nunca se sintieron apoyados por ningún profesional y expresan el difícil camino seguido hasta conseguir que el profesorado reconociera las capacidades de sus hijos/as y dejaran de atribuirles a la percepción de sus padres.

5.- Elaborar un material virtual Web_App como propuesta formativa dirigida fundamentalmente al profesorado y centrado en la atención a las altas capacidades intelectuales. Con posterioridad contemplará también a la población de padres y resto de profesionales implicados en la atención de este tipo de alumnado (psicopedagogos y psicólogos)

6.- PROPUESTA FORMATIVA: WEB_APP

SORBEREC

(www.sorberec.es)

Concluido el análisis y establecimiento de conclusiones con respecto a nuestra investigación, queda patente la necesidad de llevar a cabo el desarrollo de un instrumento de formación dirigido fundamentalmente al profesorado del alumnado con altas capacidades intelectuales siendo esta formación la “piedra angular” que puede llegar a dinamizar y activar procesos de sinergia entre los diferentes colectivos implicados en la educación de este alumnado y que desemboquen en una atención educativa integradora que satisfaga las necesidades educativas, afectivas, conductuales y emocionales favoreciéndose así un desarrollo integral y holístico del individuo. En este sentido pasamos a describir nuestro proyecto Web_App.

Objetivo: realizar una Web_App como propuesta formativa que cumpla los siguientes requisitos:

- Formar.
- Informar.
- Ser fuente de recursos y herramientas.
- Guiar.
- Accesibilidad.
- Inmediatez.
- Utilidad.
- Sencillez.

Esta propuesta formativa virtual dirigida fundamentalmente; y sólo en un principio, al colectivo de docentes que están directamente implicados en el proceso educativo del alumnado con altas capacidades intelectuales, aunque también a todo aquel profesional de la enseñanza, psicopedagogía y psicología que necesite tener acceso inmediato a aspectos puramente teóricos (siempre tratados con máxima sencillez y cercanía, lo que no le resta rigurosidad) como aspectos didácticos, curriculares y herramientas educativas. Con posterioridad, dado el carácter dinámico y

vivo de esta propuesta, se prevé la ampliación de este proyecto para dirigirnos a padres y al propio alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.



Partiendo de este carácter vivo y dinámico que envuelve el desarrollo de nuestro proyecto, podemos destacar los siguientes apartados que tiene como fin responder a las siguientes preguntas:

1.- ¿Sabes qué son las altas capacidades intelectuales?

Nuestro objetivo es el de acercar al profesorado de una manera sencilla y amena el concepto de Altas Capacidades Intelectuales para que pueda comprender el alcance de este diagnóstico y la repercusión que tiene dentro del currículum y dentro del propio aula en el que está inmerso el alumno/a con estas características.

En este sentido, este primer apartado se desarrolla a partir de un submenú que contiene propuestas tales como:

- **¿Lo sabías?** Introducimos de manera muy breve y concisa un poco de historia acerca de las altas capacidades intelectuales. Pretendemos

que apartir de una sencilla explicación y aportación teórica el docente se ubique dentro de un “maremagnum” de teorías. Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

- **¡¡Sin confundirnos!!!** Es fundamental que una vez que el docente se ubica en la teoría, incluso que se posicione en una u otra, éste pueda discernir entre los diferentes conceptos que se aplican a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Es necesario este conocimiento, puesto que a partir de él puede llegarse a determinar la actuación en el aula e incluso a nivel curricular. Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*
- **Qué inteligencia tiene...** Está directamente relacionado con los puntos anteriores, puesto que los tipos de inteligencia determinan tanto las propias altas capacidades intelectuales como el término a utilizar y la actuación a llevar a cabo. Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*



www.sorberec.es/?page_id=64

Sorberec

BIENVENID@
Bienvenid@s

QUÉ SON LAS AACC
Por definición

ALUMN@S CON AACC
Características

EN LA PRÁXIS
Paso a Paso

CÓMO DETECTAR AACC
Así se hace

ACCIÓN TUTORIAL
Espacio compartido

DE INTERÉS
Flujos

Protegido: ¿Lo sabías?

Home / [Protegido: ¿Lo sabías?](#)

Posted 21 March, 2015 | by Sorberec



Protegido: ¿Lo sabías?

A lo largo de los siglos XX y XXI hemos asistido a una evolución, lenta pero imparable, del concepto de Altas Capacidades Intelectuales (AACC) que ha puesto de manifiesto que la inteligencia no es un constructo único y estático medible tan sólo psicométricamente (CI) sino que es un constructo absolutamente dinámico y generador de nuevas e inquietantes incógnitas. En palabras de Castelló (2001) el concepto de inteligencia ha evolucionado para dar lugar a: *“una concepción dinámica y no como rasgo único sino como una constelación de capacidades irregulares que van variando a lo largo de la vida”*.

Esta nueva visión se ha visto respaldada por importantes estudios e



www.sorberec.es/?page_id=111

Sorberec

BIENVENID@ Bienvenid@s | QUÉ SON LAS AACC Por definición | ALUMN@S CON AACC Características | EN LA PRÁXIS Paso a Paso | CÓMO DETECTAR AACC Así se hace | ACCIÓN TUTORIAL Espacio compartido | DE INTERÉS Fijate

Protegido: Sin confundirnos!! [Home / Protegido: Sin confundirnos!!](#)

Posted 24 March, 2015 | by Sorberec



Protegido: Sin confundirnos!!

La ambigüedad que embarga el estudio de las AACC, queda igualmente patente en la utilización de una terminología que lo defina con exactitud y que guíe una intervención adecuada que satisfaga la individualidad personal, emocional/afectiva, social y académica de esta población.

En este punto es preciso señalar que nosotros utilizamos el término AACC por considerarlo un término lo suficientemente amplio y



www.sorberec.es/?page_id=116

Sorberec

BIENVENID@ Bienvenid@s | QUÉ SON LAS AACC Por definición | ALUMN@S CON AACC Características | EN LA PRÁXIS Paso a Paso | CÓMO DETECTAR AACC Así se hace | ACCIÓN TUTORIAL Espacio compartido | DE INTERÉS Fijate

Protegido: Qué inteligencia tiene... [Home / Protegido: Qué inteligencia tiene...](#)

Posted 24 March, 2015 | by Sorberec



Protegido: Qué inteligencia tiene...

Si definimos a la inteligencia como una capacidad o destreza es plausible afirmar que es posible su desarrollo y maleabilidad contando siempre con la influencia del entorno (educación recibida, las experiencias vividas, contexto familiar y cultural) y el indiscutible componente genético que nos modula durante toda nuestra vida.

Para hablar de los diferentes tipos de inteligencia nos centraremos en el

2.- Alumnos/as con altas capacidades intelectuales

Este apartado tiene como objetivo fundamental que el docente conozca en profundidad cuáles son las características de este tipo de alumnado.

En este sentido, este segundo apartado se desarrolla a partir de un submenú que contiene propuestas tales como:

- **¿Quieres conocerlos?** Dentro de este submenú tratamos de poner a disposición del docente una serie de características tanto generales como más específicas relacionadas directamente con el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales y que muy posiblemente están distorsionadas por los mitos existentes. Por ello, detallamos aspectos tales como:
 - Características generales.
 - Estilos de aprendizaje.
 - Motivaciones e intereses.
 - Características cognitivas.
 - Características e imaginación.
 - Disincronía o asincronía.
 - Características sociales y emocionales.
 - Características diferenciales (género).

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

- **Estos son sus perfiles.** Dentro de este apartado queremos hacer patente que a igual que existen perfiles dentro de la población “normal” también los existe para los alumnos/as con altas capacidades intelectuales. Estos perfiles van a determinar no sólo la personalidad del alumno/a sino también la forma de relacionarse con el entorno (entre los que están sus iguales, profesorado y familia). En este sentido, el docente debe conocer estos estilos para poder comprender comportamientos y configurar actuaciones tanto a nivel individual como grupal o incluso curricular.
 - Alumnado existoso o con buen rendimiento académico.
 - Niños/as con bajo rendimiento escolar.
 - Niños/as doblemente identificados o con algún déficit asociado.
 - Underground o niño/a que pasan desapercibidos.

- Niños/as desafiantes o creativos.
- Alumnado autónomo.
- Niños/as provenientes de otras culturas o medio social desfavorecido.

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

- **Publicidad engañosa...** Es aquí donde pretendemos “desmontar” ideas preconcebidas y pontenciadas por la sociedad en general y en particular por la falta de conocimiento (Mitos). Es por todos sabido la repercusión negativa que esta “Publicidad engañosa” puede tener con respecto a cualquier acontecimiento o hecho que va a verse agravado aún más cuando el objetivo de la misma es una población tan vulnerable como el alumnado con algún tipo de necesidad de apoyo educativo.

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*



The screenshot shows a web browser window with the URL www.sorberec.es/?page_id=124. The website header features the Sorberec logo and a navigation menu with links: BIENVENID@, QUÉ SON LAS AACCC, ALUMN@S CON AACCC, EN LA PRÁXIS, CÓMO DETECTAR AACCC, ACCIÓN TUTORIAL, and DE INTERÉS. Below the header is a green banner with the text "Protegido: ¿Quieres conocerl@s?" and "Home / Protegido: ¿Quieres conocerl@s?". The main content area displays a blog post titled "Protegido: ¿Quieres conocerl@s?" dated "Posted 24 March, 2015 | by Sorberec". The post includes an image of a child reading a book and the following text: "¿Cuáles son los síntomas más evidentes y a partir de qué edades se notan? Son bebés muy demandantes, se sobrestimulan con facilidad, tienen un alto nivel de coordinación psicomotriz, levantan la cabeza antes del mes de vida, vocalizan dos sonidos diferentes sobre el mes y medio, dice su primera palabra hacia los 5 meses y a los 6 ya responden a su".



The screenshot shows the Sorberec website with a navigation menu and a blog post. The navigation menu includes: BIENVENID@ Bienvenid@s, QUÉ SON LAS AACC Por definición, ALUMN@S CON AACC Características, EN LA PRÁXIS Paso a Paso, CÓMO DETECTAR AACC Así se hace, ACCIÓN TUTORIAL Espacio compartido, and DE INTERÉS Fijate. The blog post is titled 'Protegido: Estos son sus perfiles' and is dated 'Posted 24 March, 2015 | by Sorberec'. The post features an image of a classroom and text discussing the Real Decreto 696/1995 and educational measures for gifted students.

3.- En la praxis...

Este apartado tiene como objetivo que el docente conozca para saber actuar en los diferentes contextos (educativo y social).

En este sentido, este tercer apartado se desarrolla a partir de un submenú que contiene propuestas tales como:

- **Así se hace...** Dentro de este submenú nos planteamos diseñar las posibles respuestas educativas que se contemplan como adecuadas y que podremos consultar en:
 - *Medidas educativas:* No se trata sólo de conocerlas sino de conocer las estrategias más adecuadas para llevarlas a cabo dentro del aula: *Medias de carácter ordinario (agrupamiento), Medias de carácter extraordinario (enriquecimiento y adaptaciones curriculares) y Medidas de carácter excepcional (aceleración).*
 - *Buenas prácticas:* es aquí donde tratamos de orientar la práctica docente en:
 - Unidades didácticas (enlaces)

- Enriquecimiento/ampliación de contenidos (enlaces)
- Programas específicos de desarrollo cognitivo (enlaces)
- Programas específicos de desarrollo personal y social (enlaces)
- Otras estrategias educativas

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

- **Siguiendo la brújula.** Tratamos de proporcionar orientaciones para la buena práctica pero teniendo en cuenta las diferentes etapas educativas.
 - Educación Infantil
 - Educación Primaria
 - Educación Secundaria
 - Estudios Post-Obligatoria

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*



The screenshot shows a web browser window with the URL www.sorberec.es/?page_id=163. The page features the Sorberec logo and a navigation menu with links: BIENVENID@, QUÉ SON LAS AACC, ALUMN@S CON AACC, EN LA PRÁXIS, CÓMO DETECTAR AACC, ACCIÓN TUTORIAL, and DE INTERÉS. Below the menu is a green banner with the text 'Protegido: Medidas educativas' and 'Home / Protegido: Medidas educativas'. The main content area includes a post dated 'Posted 24 March, 2015 | by Sorberec' with a title 'Protegido: Medidas educativas'. The post text discusses the importance of understanding educational measures for students with AACC in a regular classroom, mentioning the need for teacher training and support from psychologists. To the left of the text is a photograph of a classroom setting with students at desks.



4.- Reconociendo...Detectando...

Sin ánimo de etiquetar, dado que este no es nuestro fin, no odemos negar la necesidad de detectar a los alumnos con altas capacidades intelectuales como docentes que somos para poder actuar consecuente y coherentemente. Por ello consideramos que este apartado, junto con el resto, es fundamental para guiar al docente en saber reconocer aquellos posibles indicios de que al menos algo ocurre y poner en marcha mecanismos de actuación que promuevan una atención adecuada.

En este sentido, este cuarto apartado se desarrolla a partir de un submenú que contiene propuestas tales como:

- **¿Pero es necesario?** Es primordial partir de la idea de que el reconocimiento y detección del alumnado con altas capacidades intelectuales es un derecho inherente al propio alumno/a. Es absolutamente necesario detectar al alumnado con estas características para poder actuar en consecuencia diseñando una respuesta educativa orientada a desarrollar al máximo sus potencialidades. Es así como puede romperse con actuaciones ineficaces y falsas expectativas con respecto a esta población de alumnos/as.

La detección nos posibilita conocer el perfil del alumno/a, potenciar su desarrollo de manera integral tanto en el ámbito del aprendizaje como en el personal y emocional.

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

- **Y... ¿Cómo se hace?** En este apartado nos centramos en cuales son las particularidades del proceso de detección y cuál es el procedimiento a seguir.

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

- **¿Quién me ayuda?** En muchas ocasiones los docentes pueden llegar a sentirse sólo a la hora de iniciar procesos de detección del alumno/a con altas capacidades intelectuales, por ello, desde aquí pretendemos establecer qué agentes pueden ayudar al docente en la intervención con este tipo de alumnado: familia, profesorado, los iguales, el alumno/a, Equipo de Orientación Educativa y otros profesionales.

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

5.- Acción Tutorial

Diseñamos este apartado como un espacio común donde el docente puede rediseñar el concepto de tutoría/acción tutorial adaptándola a las necesidades concretas y específicas del alumnado con altas capacidades intelectuales. Es un espacio en el que el tutor, que lleva a cabo dicha acción tutorial, puede descubrir estrategias que lo constituyan como un guía del desarrollo integral del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Por ello, se trata de favorecer:

- La comprensión de cualquier tipo de contenidos.
- Formas diferentes de realizar trabajos.
- Potenciación del trabajo en grupo e interacciones.

La acción tutorial no sólo debe estar dirigida al alumnado sino también a establecer canales de cooperación con la familia. En este sentido, el docente podrá localizar en este apartado mecanismos de actuación con la familia.

Es importante incluir la promoción de igualdad de género dentro de la acción tutorial. Intentaremos facilitar actividades escolares y sesiones de trabajo para potenciar este aspecto.

Terminamos este espacio con un enlace: *Para saber más...*

6.- De tu interés...

Nuestro objetivo con respecto a este apartado es facilitar unos de consulta y ampliación que pueden resultar necesarios para el docente; ya sean a nivel de normativa, a nivel de asociaciones o bibliografía.

Otras de las innovaciones que caracterizan nuestra propuesta formativa no sólo se refiere al contenido, cercano y sencillo de comprender, sino también en cuanto a la inmediatez y accesibilidad; puesto que podemos acceder al mismo a través de cualquier soporte multimedia: table, smartphone y equipos informáticos. Esta característica hace posible que en cualquier momento y lugar podamos realizar las consultas pertinentes tanto a nuestro contenido como a nuestros enlaces de recursos (banco de actividades, modelos de adaptaciones curriculares, etc) e incluso podemos descargarnos determinados contenidos y plantillas.

Es importante para nuestra propuesta formativa estar presente en las Redes Sociales, ya que no podemos olvidar es obtener la máxima difusión en el mundo educativo para poder llegar al mayor número de profesionales que estén interesados en esta temática, así como convertirnos en un “escaparate virtual” para promocionar todos aquellos eventos: Congresos, Simposio, talleres, etc. que puedan llevarse a cabo tanto a nivel nacional como internacional.

Por ello, estamos presentes en las Redes a través de la creación de canales de Facebook, Twitter, Instagram y Youtube.

Nuestro Blog, es otra apuesta definitoria de nuestro proyecto, que se desarrollará y actualizará constantemente. Lo podemos definir como un espacio dedicado íntegramente al colectivo de la educación, en el más amplio sentido de la palabra, y por tanto del que no se excluye a nadie: docentes de cualquier nivel educativo, psicopedagog@s, psicólog@s, padres y madres, equipo directivos de los centros, Equipo de Orientación Educativa, alumn@s, etc. todos ellos unidos en un mismo espacio de intercambio de Experiencias a través de:

- Publicación de artículos
- Documentales (youtube)
- Artículos de Prensa.
- Publicaciones científicas e innovadoras.
- Etc.

6.- Elaborar sugerencias o propuestas de difusión y aplicación del proyecto multimedia en el ámbito educativo.

LÍNEAS FUTURAS

Teniendo en cuenta nuestra propuesta formativa y el desarrollo de la misma, proponemos como posibles **Líneas futuras de Intervención** las siguientes y que consideramos podemos conseguir a partir de la ampliación de nuestra Web_App:

⇒ Intervención dirigida a la población de padres con hijos/oas con altas capacidades intelectuales a través de la cual se propicie la formación necesaria para mejorar el conocimiento de éstos acerca de las altas capacidades intelectuales que presentan sus hijos/as, así como atender dichas necesidades. Esta formación también debe ir dirigida a orientar a los padres en el proceso legal a seguir para demandar la atención adecuada de las necesidades educativas de sus hijos/as.

⇒ Intervención dirigida a llevar a cabo procesos comunicativos entre los colectivos anteriormente citados, padres y profesores, que faciliten un trabajo cooperativo cuyas repercusiones incidan y redunden en la calidad de la atención educativa de los sujetos con altas capacidades intelectuales.

⇒ Intervención integradora en la que se contemple y potencien las relaciones sociales entre el alumnado con altas capacidades intelectuales y sus iguales dentro del contexto escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abaurrea, V. & García, J. M. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual-altas capacidades. orientaciones para la respuesta educativa*. Gobierno de Navarra. Pamplona: Síntesis.
- Acereda A. & Sastre, S. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca*. 6, 3-25. Madrid.
- Acereda A. & Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Acereda, A & López Puig, A. (2012). *La problemática de los niños superdotados*. Madrid: Síntesis.
- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Actas del Congreso Internacional de Sobredotación. Problemática socio-educativa. (1996). II Congreso de la Federación Iberoamericana. 13, 14,15 y 16 octubre. Porto: portugal.
- Adda, A. & Catroux, H. (2005). *Niños superdotados. La inteligencia reconciliada*. Bcelona: Paidós.
- Ajuriaguerra, J. De (1975). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.
- Almeida, I. S. & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Universidade do porto – universidade do minho. Jornal de psicologia*. 1988, 7, (1): 10-13.
- Almeida, I.S.; Oliveira, E.P.& Melo, S.A. (org.). (2000). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: Aneis.
- Alonso, j. A. Y benito, y. (1992). Intervención educativa en niños superdotados. En y. Benito (coord.) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Alonso, J. A., Renzulli, J. S., Benito, Y. (2003). *Manual internacional de superdotados*. Madrid: Eos.
- Alonso, J. A., Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Alonso-Fernández, F. (1996). *El talento creador. Temas de hoy*. Madrid: Ensayo.
- Alvarez Gonzalez, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades*. Madrid: Bruño.

- Alvino, G.; Mcdonell, R. C. & Richert, S. (1982). *National report on identification. Comprehensive identification of gifted and talent youth. Educational improvement center-south*. Nueva Jersey: Sewell.
- Anastasi, A. (1973). *Psicología diferencial*. Madrid: Aguilar.
- Andreani, O. & Orio, S. (1972). *Las raíces psicológicas del talento*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Apraiz de Elorza, J. (Coord.) (1996). *La educación del alumnado con altas capacidades /goimailako ikas gaitasunak dituzten ikasleen hezkuntza*. Vitoria- Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Apraiz de Elorza, J. (Coord.). (2006). Intervención educativa ante una mente prodigiosa. La atención a las aacc en el marco de una escuela inclusiva. Paradigma de aula de ampliación en un centro ordinario. Recuperado de http://www.f-a-s-i.com/s_canarias_2006/c05apraiz.pdf
- Apraiz de Elorza, J. & Col. (1994). La educación del alumno con altas capacidades. Vitoria: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/\(1\)%20alcapa/divulg_a.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/(1)%20alcapa/divulg_a.pdf)
- Apraiz de lorza, J. & López Escribano, C. (2001). *Valoración de la creatividad*. Bilbao: Cpal.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el Aula. Guía Práctica para Educadores*. Barcelona: Paidós.
- Armstrong, T. (2008). *Eres más listo de lo que crees. Guía Infantil sobre las Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Oniro.
- Arnold, A. (Ed.) (1981). *Secondary Programs for the Gifted*. Ventura C. A.: Office of the Ventura Superintendent of Schools.
- Arocas Sanchís, E; Martínez Coves, P. & Martínez Francés, M. D. (2002). Orientaciones para realizar la Evaluación Psicopedagógica. Conselleria de Cultura i Educació. Recuperado de www.edu.gva.es/oed/areaord/docs/ava_altascap_cas.pdf
- Arocas, E. & otros (2002). Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades. Generalitat Valenciana: Valencia.
- Arocas, E. & vera, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Programas de enriquecimiento curricular*. Madrid: CEPE.
- Arocas, E., Martínez, P. & Samper, I. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Generalitat Valencian: MEC
- Arroyo, S. Tarragó, S. & Martorell, M. (2009). *Los superdotados. La realidad de una diferencia*. Barcelona: Terapias Verdes.

- Arroyo, S.; Martorell, M. & Tarragó, S. (2006). Los superdotados. La realidad de una diferencia. Barcelona: Terapias Verdes.
- Artiles, C., & Jiménez, J. E. (2012). Estrategias para la formación del profesorado y los equipos psicopedagógicos en la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. En Valadez, M. D. (Coord). *Alumnos superdotados y talentosos*. México: Editorial Manual Moderno.
- Artiles Hernández, C. (2003). *Cómo trabajar en el Aula con Alumnado con Altas Capacidades. Aspectos Metodológicos y de Evaluación de Aprendizajes*. Recuperado de [http://www.educa.rcanaria.es/altascapacidades/docs/Intervencion/Como %20trabajar en el aula las AC.pdf](http://www.educa.rcanaria.es/altascapacidades/docs/Intervencion/Como_%20trabajar_en_el_aula_las_AC.pdf)
- Artiles, C., & Gómez A. (2012). Adaptaciones curriculares de enriquecimiento para el alumnado con altas capacidades intelectuales: una propuesta para la práctica docente. En Valadez, M. D. (Coord). *Alumnos superdotados y talentosos*. México: Editorial Manual Moderno (remitido para publicación).
- Artola, T., & otros. (2005). *Niños con altas capacidad, quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha Ediciones.
- Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. ANEIS. (2000). (Vol. 1. Nºs 1 y 2). Braga.
- Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. ANEIS. (2001). (Vol. 2. Nºs 1 y 2). Braga.
- Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. ANEIS. (2000). (Vol. 1. Nºs 1 y 2). Braga.
- Baldwin, A. Y. (1985). Programs for the Gifted and Talented: Issues Concerning Minority. En Harowitz, F. & O'Brien, M. (Eds.). *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Barbe, W. B. (1963). *La educación del niño excepcional*. Buenos Aires: Troquel.
- Bar-on, R. (2002). *Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Barriales, M^a L. (2001). La atención a la superdotación en el aula habitual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. 12, 21 (1), 119-131. Madrid.
- Belinchon, M. & otros. (2009). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con síndrome de Asperger: Necesidades y propuestas de actuación*. CPA Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.

- Belinchón, M., Hernández, J. M. & Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger. Una Guía para los profesionales de la educación*. Madrid: CPA, CAE, FESPAU y ONCE.
- Beltrán, J. A. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. Faisca.1, 2, 64-81. Madrid.
- Beltrán, J. A. (2000). *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. & Pérez, F. L. (2000). *Educación para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: CCS.
- Benedito, V. (1987a). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: P.P.U.
- Benedito, V. (1987b). *Introducción a la Didáctica*. Barcelona: Barcanova.
- Benito, Y. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Amarú. Salamanca.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los Superdotados?*. Barcelona: Praxis.
- Benito, Y. (2001). *¿Existen los superdotados?*. Bilbao: CISS-PRAXIS. Escuela Española.
- Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid: EOS.
- Benito, Y. (Coord.) (1990a). *Problemática del niño sobredotado*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. & otros (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. & otros (1990b). *World Council for Gifted and Talented Children*. Viena: Noviembre.
- Benito, Y. & otros (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Berché, J. (1999). *La Superdotación Infantil*. Barcelona: Cims 97 S.L.
- Berché, J. (2003). *Guía para padres de niños superdotados*. Barcelona: CREDEYTA.
- Berline, D. C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 13. 2-4.
- Berline, D. C. (1987). *Parent's guide to raising a gifted child*. Boston: Little Brown and Co.

- Berline, D. C. (1990). If metaphors fits, why not wear it?. The teacher as executive. *Theory into Practice*, 2: 85-93.
- Bermejo, M. R.; Castejón, J. L. & Sternberg, R. J. (1996): Insight in children with high intelligence level. *Faisca*. 4, 85-94.
- Bermejo, V. (Ed.) (1997). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Betts, G. T. & Knapp, J. (1981). Autonomous Learning and the Gifted: A Secondary Model. En Arnold, A. (Ed.). *Secondary programs for the Gifted*. Ventura C. A.: Office of the Ventura Superintendent of Schools.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*. 11 (1), 191-244.
- Blanco Valle, M. C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Bilbao: CISS Praxis.
- Bornstein, M. & Lamb, M. (Eds.) (1988). *Developmental psychology: an advanced textbook*. Erlbaum: Hillsdale N.J..
- Bouchard, L. (2007). *The Sensual Foundation of Giftedness*. World Council-for Gifted & Talented.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Piados.
- Brody, L. E. & Benbow, C. P. (1986). Social and Emotional Adjustment of Adolescents Extremely Talented in Verbal or Mathematical Reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*.15 (1) 1-18.
- Brody, L. E. & Stanley, J. C. (1987). *Accelerative Strategies: How Effective are they for the Gifted?. Gifted Child Children*. New York: Teachers College Press.
- BRODY, L. E. & STANLEY, J. C. (1991). Young College Students: Assessing Factors that Contribute to success. In W.T. Southern and E.D. Jones (Eds.). *The Academic Acceleration of Gifted Children*. New York: Teachers College Press.
- Brody, L. E.; Aussoline, S. G. & Stanley, J. C. (1990). Five years of Early Entrants: Predicting Successful Achievement in College. *Gifted Child Quarterly*. 34 (4), 138-142.
- Brody, L. E.; Lupkowski, A. E. & Stanley, J. C. (1988). Early Entrance to College: A Study of Academic and Social Adjustment During Freshman Year. *College and University*. 63, 347-359.
- Bruner, J. (1991). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Cajide , J. & Doval , M^a V. (1984). Política educativa y orientación del superdotado. Educadores. Vol. XXV (127), 181-192.
- Calero, M.D. & Otros (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Callahan, C.M. (1994). Foundations for the future: the socio- emotional development of the gifted, adolescent women. In Roeper Review. 17, (2), 99-105.
- Caño, M. Del (2001). Formación Inicial del Profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 40, 135-146.
- Carmichael, L. (1964). *Manual de Psicología Infantil* (T.II). Barcelona: El Ateneo.
- Carreras, L. (2001). *Mitos sociales en superdotación*. World Council for Gifted and Talented Children. 14th Biennial World Conference.
- Carreras, L; Castiglione, F. & Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: la asignatura pendiente*. Barcelona: Horsori.
- Casanova, M. A. (Dir.) (2007). *Altas capacidades: un desafío educativo*. Madrid: Consejería de Educación.
- Casanova, M^a. A. (1998). Políticas de Atención a la Diversidad. I Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Mendoza. Agosto. Recuperado de <[http://file:///A/AEST- Asociación Española ...otados y con talento archivos/ppal.htm](http://file:///A/AEST-Asociación%20Española%20...otados%20y%20con%20talento/archivos/ppal.htm)>
- Castelló, A. (1988a). *Inteligencia artificial y artificios intelectuales*. Bellaterra (Barcelona): S.P.U.A.B.
- Castelló, A. (1988b). *Orientacions per la preparació i desenvolupament de la resposta educativa adreçada a alumnes superdotats i talentosos en els cicles preescolar i cicle inial d'E.G.B.*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Servei d'Educació Especial.
- Castelló, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. En Benito, Y. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. (pp. 19-35), Salamanca: Amarú.
- Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. Aula. 45, 19-26.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson.
- Castelló, A. (2008): Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. Revista Española de Pedagogía. 66, 203-220.
- Castelló, A. & Genovard, C. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

- Castro Barbero M.L. (2006). *Niños de altas capacidades intelectuales: ¿niños en riesgo social?*. Madrid: Tesis Doctoral. Universidad Autónoma. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*. 54 (1), 1-22.
- CEJA (1999). Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- CEJA (2002). Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
- CEJA (2002). Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.
- CEJA (2002). Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios.
- CEJA (2007). Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- CEJA (2007). Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.
- CEJA (2007). Instrucciones de 16 de enero de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación sobre aplicación del Procedimiento para Flexibilizar la duración del Período de Escolaridad.
- CEJA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- CEJA (2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- CEJA (2010). Decretos 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Cladellas Plos, E. (2003). *¿Es su hijo un superdotado?*. Barcelona: Cedecs.
- Clark, B. (1992). *Growing up Gifted: Developing the potential of Children at Home and at School*. Los Angeles: California State University.
- Clark, B. (2008). *Growing up Gifted*. Ohio: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Clarke, R. (2003). *Supercerebros. De los superdotados a los genios*. Madrid: Universidad Complutense.

- Clasen, R. E.; Robinson, B.; Clasen, D. R. & Libster, G. (Eds) (1981). *Programming for the Gifted, Talented and Creative: Models and Methods*. Madison: W.I.. University of Wisconsin-Extension.
- Clifford, J. A.; Runions, T. & Smyth, E. (1984). The Learning Enrichment Service (L.E.S.): A Multi-Optional Approach to Programming for Gifted Secondary School Students. *Roeper Revue*. 6 (4), 226-228.
- Clifford, J. A.; Runions, T. & Smyth, E. (1986). The Learning Enrichment Service (L.E.S.): A Participatory Model for Gifted Adolescents. En Renzulli, J. S. (Ed.). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center: C. T. creative Learning Press.
- Colangelo, N. & Davis, A.G. (1997). *Handbook of Gifted Education*. (Second Edition). Boston: Ally & Bacon.
- Coleman, J. & Fults, B. (1985). Special class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children: a social comparison perspective. *Remedial and Special Education*. 6 (1), 7-12.
- Coleman, M. R. (1996). Recognizing Sozial and Emotional Needs of Gifted Students. *Gifted Child Today Magazine*. 19, (3), 36-37.
- Coriat, A. (1987). *Les Enfants surdoués: approche psychodynamique et théorique*. París: Païdos-Le Centurión.
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados: un enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Counsell, J. (2007). *Children with Special Abilities in the Early Years*. Londres: Teach Books.
- Cox, M. C. (1953). Niños Superdotados. En Carmichael, L. (Ed.). *Manual de Psicología Infantil*. Tomo II. Barcelona: El Ateneo.
- Cross, T. L. (2008). *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids. Understanding and Guiding Their Development*. Texas USA: Prufrock Press Inc. Waco.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development*. 2 vols. Oceanside. Nueva York: Dabor.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, J. E. (1986). Insight and intellectual giftedness. En Sternberg, R.J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 201-222). New York: Cambridge University Press.
- Davidson, J. E. (1990). The role of insight in giftedness. En Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) *Conceptions of giftedness*, (1ª Ed.: 1986) (pp. 201-222). Nueva York: Cambridge University Press.

- Davis, G. A. & Rimn, S. B. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. (3ª Edición). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- De Bono, E. (2007). *Seis Pares de Zapatos para la Acción. Una Solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2010). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, ([http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades intelectuales \(BOJA 18-05-2002\)](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/por_el_que_se_establece_la_ordenacion_de_la_atencion_educativa_a_los_alumnos_y_alumnas_con_necesidades_educativas_especiales_asociadas_a_sus_capacidades_intelectuales_(BOJA_18-05-2002).)).
- Drevillon, J. et al. (Eds) (1985). *Fonctionnement cognitive et individualité*. Bruxelles: Mardaga.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1994). *Educational psychology: classroom connections*. Nueva York: Merrill-MacMillan Publishing Co.
- Escudero J. M. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Esteves da Silva, M. (1992). *Sobredotados. Suas necesidades educativas específicas*. Porto. Portugal.
- Eysenck, H. J. (1988). La naturaleza y medición de la inteligencia. En Freeman, J. (Dir). *Los niños superdotados. Aspectos Psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana. (Original inglés: 1985).
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Medici.
- Feldhusen, J. F. (1992). Talent Identification and Development in Education. *Gifted Child Quarterly*. 36, 123.
- Fernández Huerta, J. (1955). Actualización de la noción de superdotado y peligros selectivos. *Bordón*. 50, 75-84.
- Fernández Reyes, M. T. & Sánchez Chapete M.T. (2010). *Cómo ayudar a mi hijo con altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Editorial Eduforma.
- Fernández Reyes, M^a. T. (2010). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales: guía para padres*. Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Fernández Reyes, M^a. T. (2011). *Cómo intervenir educativamente con los alumnos de altas capacidades intelectuales: guía para profesores y orientadores*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD.

- Fernández Reyes, M^a. T. & Sánchez Chapela, M^a. T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Psicoeduca.
- Fernández Reyes, M^a. T. & Sánchez Chapela, M^a. T. (2011). *Cómo favorecer el desarrollo social, creativo y emocional del niño con altas capacidades intelectuales: guía para profesores y orientadores*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.
- Fernández, M^a L. (2013). Análisis del sistema educativo en el contexto social. En AA.VV. *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. Madrid: Pirámides.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., & Badía, M. (2010). Modelo de identificación en alumnos de altas habilidades en educación secundaria. En Prieto, M. D. (Coord.), *Monográfico sobre alumnos con altas habilidades*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1). 63-74.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Sáinz, M., & Soto, G. (2011). Respuestas educativas para alumnos de altas habilidades. En Prieto, M. D. (Coord.). *Psicología de la excepcionalidad* (pp.105-122). Madrid: Síntesis.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, L. B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Erlbaum. Nueva Jersey: Hills-Dale.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Freeman, J. (2003). *Cómo educar al niño inteligente*. Barcelona: Médici.
- Freeman, J. (Eds.) (1986). *The psychology of gifted children. Perspective on development*
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (2007). *World Conference of gifted and talented*. England: Warwick.
- Galindo, A., Moreno, F. & Prieto, M. D. (1996). Adaptación del STAT Sternberg Triarchic Abilities Test. *Faisca*, 4, 38-53.
- Gallagher, J. J. (1970). *El alumno excepcionalmente dotado*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Gallagher, J. J. (1985). The evolution of Education for Giften in Differing Cultures. En Freeman, J. (Ed.). *The Psychology of Giften Children: Perspectives on Development an Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Galton, F. (1869). *Heredity genius: an enquiry into its laws and cosequences*. Londres: McMillan.
- García, J. A. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Santillana. Siglo XXI.

- García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- García Yagüe, J. et al. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B.* Madrid: C.E.P.E.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. Basic Books. Nueva York. (Traducción Castellano: Gardner, H. (1995): *Mentes creativas*. Paidós. Barcelona).
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós. (Original inglés 1993).
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Biblioteca Howard Gardner. Editorial Paidós.
- Gardner, H.; Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2002). *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado. Cuadernos de psicología. 1, 115-144.
- Genovard, C. (1988). Educación Especial del superdotado. En Mayor, J. (Ed.). *Manual de Educación especial*. Madrid: Anaya.
- Genovard, C. (1997). *Estudio Preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid: Serie Universitaria.
- Genovard, C. & Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C. & Castelló, A. (1998). *Psicopedagogía de la superdotación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Genovard, C. Y González, J. P. (1993). Intervención. En Pérez, L. (Dir.). *Diez palabras clave en superdotados*. (pp. 245-274). Estella, (Navarra): Verbo Divino.
- Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.

- Genovard, C. & Otros (1981). *Psicología de la educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona: CEAC.
- Genovard, C. Y Otros (1982). Hacia un esquema previo para la educación del superdotado. *Cuadernos de Psicología*. 6 (1), 115-144.
- Genovard, C., Gotzens, C., Badía, M., & Dezcallar, T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. En Prieto, M. D. (Coord.). *Monográfico sobre alumnos con altas habilidades*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 13 (1), 21-31.
- Genovard, C.; Castelló, A. Y Gotzens, C. (1999). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria. En Beltrán, J. & Genovard, C. (Coord.), *Psicopedagogía de la Instrucción II. Áreas curriculares* pp. 169-213. Madrid: Síntesis.
- Genovard, C.; Gotzens, C.; Badía, M. & Dezcallar, M. T. (2010). Los profesores de los alumnos con altas habilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 21-32.
- Genovard, C.; Gotzens, C.; Castelló, A.; González, C. & González, J.P. (1991). *Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia en la Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona: ICE de la UAB. Balleterra.
- Genovard, D. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educación*, 4, 101-111.
- George, W. C.; Cohn, S. J. & Stanley, J. C. (Eds.) (1991). *Educating the Gifted*. Baltimore, M. D.: Johns Hopkins University Press.
- Gerson, K. & Carracedo, S. (1996). *Niños dotados en acción*. Buenos Aires: Tekné.
- Gerson, K. & Carracedo, S. (2007). *Niños con Altas Capacidades a la luz de las múltiples inteligencias*. Buenos Aires: Lumen SRL.
- Gervilla, Á. (Dir.) & Madrid, D. (Coord.) (2012). *Personas con altas capacidades. ¿Éxito escolar o profesional?*. Madrid: Dykinson.
- Gimeno, J. (1982). *La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficacia*. Madrid: Morata.
- Gimero, J. (1988). *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giné I Giné, C. (1990). En Verhaaren, P. (Ed.). *Educación de alumnos superdotados: Introducción a sus características, necesidades y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Madrid: M.E.C.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantan. (traducción al castellano, 1997. Kairós).
- Gómez Castro, J. L. (2000). *Mi hijo es sobredotado. Y ¿ahora qué?*. Madrid: EOS.

- Gómez Masdevall, M. T. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Gómez, M. S., Vidal, M. C. F., & Martínez, G. S. (2012). Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *Amazónica*. 10 (3), 186-203.
- Góngora, E. M. C., Márquez, R. M. F., & Ramos, M. G. S. (2011). Género y talento en matemáticas. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. 16 (37), 123-136.
- González Fontao, M^a. P. (2011). *Estudiantes con Altas Capacidades*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- González Gómez, M. C. & González Gómez, J. P. (1997). *Qué, cómo y cuándo llevar a cabo el proceso de identificación del alumno superdotado y con talento en el marco escolar*. Barcelona: CIMS.
- González, A. M. R. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*. 6 (3), 41-64.
- González, J.A.; Escoriza, J.; González, R. & Barca, A. (1996). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.
- González, M^a. C. & González, J.P. (1997). *Identificación del alumno superdotado y talentoso en el marco escolar. Propuesta de programa de formación dirigido a los maestros para la identificación de alumnos superdotados y con talento*. Barcelona: CIMS.
- Gowan, J. C. & Demos, G. D. (1964). *The Education and Guidance of the ablest*. Springfield: Charles Thomas.
- Granado Alcon, M. C. (2005). El niño superdotado. Fundamentos teóricos y psicoeducativos. Badajo: @becedario.
- Granje, A. (2007-2008). *Alumnado con altas capacidades intelectuales. Un estudio en la CAPV*. Gobierno Vasco.
- Grau, S. (1995). *La Formación De Los Profesores De Primaria Con Alumnos Superdotados*. Tesis Doctoral. Murcia. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones. (Microficha).
- Grau, S. (1997). Estudio comparativo de los aspectos legislativos y educativos sobre la atención y el tratamiento al superdotado. *Revista de altas capacidades*. 5, 30-37.
- Grau, S. & Prieto, M. D. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27,14-18.
- Greeno, J. G. (1989). A perspective on thinking. *American Psychologist*. 44 (2), 134-141.
- Gross, M. (2005). *Exceptionally Gifted Children*. London and New York: Routledge-Falmer.

- Gruber, H. E. (1985). *Giftedness and Moral Responsibility: Creative Thinking and Human Survival*. En Harowitz, F. D. & O'Brien, M. (Eds.). *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Guijarro Sanz, E. J. (1967). Sobre los alumnos superdotados. *Bordón*, 148, 195-214.
- Guil, A.; Loscertales, F.; Marín, M.; Guil, F. & Juidías, J. (1992). *La interacción Social en Educación. Una introducción a la Psicología Social de la educación*. Sevilla: Sedal.
- Guilford, F. (1979). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Guirado, A. & Martínez Torres, M. (Coords.) (2012). *Altas Capacidades Intelectuales. Pautas de Actuación "Pautas de Actuación Orientación Intervención y Evaluación"*. Barcelona: Graó.
- Haasbroek, J.B. (Ed.) (1988). *Education for Highly Gifted Pupils. Report of the Work Committee*. Sudáfrica. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional Children. Introduction to special education*. Boston: Ally & Bacon.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. Recuperado de Revista de Educación, 298, p. 31-53. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre298/re2980200486.pdf?documentId=0901e72b81357475>.
- Heck, A. O. (1953). *La educación de los niños excepcionales. Sus exigencias para los maestros, padres y legisladores*. Buenos Aires: Nova.
- Heinbokel, A. (2002). Acceleration: still an option for the Gifted. *Gifted Education International* 16, 170-178.
- Heller, K. A. & Feldhusen, J. F. (Eds.) (1986). *Identifying And Nurturing The Gifted: An International Perspective*. Toronto: Hans Huber.
- Heller, K. A.; Mönks, F. J. & Passow, A. H. (Eds.) (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Hernández, D. (2010). *Alta habilidad y competencia experta*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ-JORGE, C., & RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children Above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*. Yonkers-On-Hudson: N.Y. World Book.

- Holzschuher, C. (2012). *Cómo Organizar Aulas Inclusivas. Propuestas y Estrategias para Acoger las Diferencias*. Madrid: Narcea.
- Horowitz, F. D. & O'Brien, M. (Eds.) (1985). *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- HUTEAU, M. (1985). Dimensions des différences individuelles dans le domaine intellectuel et processus de traitement de l'information. In J. Drevillon et al. (Eds). *Fonctionnement cognitive et individualité*. Bruxelles: Mardaga.
- Iglesias Cortiza, M. J. (1994). *Evaluación y optimización del rendimiento en los niños bien dotados: Áreas de expresión escrita*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 28 de mayo de 2013 (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29011382/joomla/attachments/article/83/instrucciones%20aacc%20junio%202013>). por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 6 de mayo de 2014 (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/10128/13129565/70.+Instrucciones_AACC_06-05-2014.pdf) por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación de 16 de enero de 2007, ([http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/sobre la aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/sobre%20la%20aplicaci%C3%B3n%20del%20procedimiento%20para%20flexibilizar%20la%20duraci%C3%B3n%20del%20per%C3%ADodo%20de%20escolaridad%20obligatoria%20del%20alumnado%20con%20necesidades%20educativas%20asociadas%20a%20condiciones%20personales%20de%20sobredotaci%C3%B3n%20intelectual)).
- Izquierdo, A. (1990). *La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Izquierdo, A. (2003). El niño superdotado: concepto, diagnóstico y educación. En González, E. (coord.). *Necesidades educativas específicas. Intervención psicoeducativa*. CCS.
- Jackson, N. E. & Butterfield, E. C. (1990). A conceptions of giftedness designed to promote research. En Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press. (1ª Ed.: 1986).
- Jäeger, A. O. (1967). *Dimensionen der intelligenz*. Hogrefe: Gotinga.
- Janos, P. M. & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. En Horowitz, F. & O'Brien, M. (Eds.). *Gifted and talented: developmental perspectives*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Janos, P. M.; Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-Concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel different. *Gifted Child Quarterly* 29 (1), 78-82.
- Jiménez Fernández, C. (1994). *Educación diferenciada del alumno bien dotado*. Madrid: UNED.
- Jiménez Fernández, C. (2001). *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Jiménez Fernández, C. (2002). Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación. *Revista de Educación* 329, 161-180.
- Jiménez Fernández, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón*, 54, (2), (3), 219-239.
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED/ Pearson.
- Jiménez, A. & Lou, M.A. (1998). Necesidades educativas del niño superdotado. En LOU, M.A. & LÓPEZ, N. (Eds.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Pirámide. Madrid
- Junta De Andalucía (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Sevilla: JA.
- Junta De Andalucía (2012). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Sevilla: JA.
- Kerr, B. A. (1994). *Smart Girls. A New Psychology of Girls, Women, & Gifted* (Revised edition). Scottsdale. USA: Great Potential Press, Inc.
- Khatena, J. (1982). *Educational Psychology of the Gifted*. New York: Macmillan Publishing Company John Wiley & Sons.
- Kitano, M. K. & Kirby, D. F. (1986). *Gifted education. A comprehensive view*. Little, Boston: Brown and Company.
- Koloff, P. B. & Feldhusen, J. F. (1984). The Effects of Enrichment on Self-Concept and Creative Thinking. *Gifted Child Quarterly*. 28, 53-57.
- Labrador, C. & Valle, A. Del (1997). La educación de los niños superdotados y con talento en diferentes países. *Revista Complutense de Educación*. Monografía: La educación del niño superdotado. 8 (2), 13-32.
- Laird, A. W. (1971). Investigative survey: Fifty states provisions for the gifted. *Gifted Child Quarterly*. 3, 205-216.
- Lampert, M. & Clark, C. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Education Researcher*. 5, 21-23.

- Landau, E. (1997). Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista complutense de Educación. Monografía: La educación del niño superdotado.* 8 (2), 33-42.
- Landau, E. (2008). *El valor de ser superdotado.* Buenos Aires: Nueva Librería.
- ARSSON, Y. (1986). The role of evaluation in inserice and staff development for educators of the gifted. *Gifted Child Quaterly.* 30 (3), 140-144.
- Leinhardt, G. (1983): "Overview of a program of research on teachers and students routines, thoughts and execution of plans". Montreal: Paper presented at the annual Meeting of the A.E.R.A.
- Leroux, J. (1987). A Shot of Reality: Ontario Canadá. *Gifted Child Today (G.C.T.).* 10 (4), 58-59.
- Ley 14/1970, General de Educación de la Reforma Educativa de 4 de Agosto de 1970.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Recupeado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/núm.> (BOJA núm. 252 de 26 de diciembre de 2007
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Recuperado de <http://http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/b79f8460-41cb-4ce7-a528-2093e10f1107> (BOJA núm. 140, de 2 de diciembre de 1999).
- Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación de 3 y 4 de julio de 1985 (BOE 3/7/85).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) de 3 de octubre de 1990 (BOE 4/10/90).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Proyecto de Ley aprobada el 17 de mayo de 2013, por el Consejo de Ministros. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>
- Lindsay, B. (1988). A lamps for Diogenes: Leadership giftedness and moral education. *Roeper Review.* 11 (1), 8-11.
- Lombroso, C. (1896). *The man of genius.* Londres: Scott.
- Lopez Andrada, B. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades.* Madrid: Síntesis.

- López Garzón, J. C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Síntesis.
- López Garzón, J. C. (2013). La LOE y la Identificación de Alumnos con Altas Capacidades. Recuperado de <http://www.psicopedagogia-aragon.com/ENLACE/Altascapacidades.pdf>.
- López Martínez, J. (2006). La Atención Educativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en el Marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Recuperado de http://www.f-a-s-i.com/S_canarias_2006/01Lopez.pdf.
- López, B. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- Louis, J.M. (2004). *Los niños precoces*. Madrid: Narcea.
- Lubart, T. (Coord). (2006). *Enfants exceptionnels. Precocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. France. Bréal Rosny-sous-Bois Cedx.
- Lozano, J. & García, R. (1999). *Adaptaciones Curriculares para la diversidad*. Murcia: KR.
- M.E.C. (1989), Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1992). *Individualización de la enseñanza infantil*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996. BOE 23 de febrero de 1996.
- M.E.C. Resolución de 19 de abril de 1996. BOE de 16 de mayo de 1996.
- M.E.C. Orden Ministerial de 9/12/1992, BOE.
- Mackay, L. (1994). Acceleration: Evaluating the Controversy over Higher-speed Education. *Imagine 2* (1): 11-13. Madrid: M.E.C.
- Maker, C. J. (Ed.) (1986). *Critical Issues in Gifted Education*. Aspen: Aspen Publishers.
- Maker, J. C. (1976). *Training teachers for the gifted and talented. A comparison of models*. Reston: Council of Exceptional Children.
- Marina, J. A. (2011). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: report to the congress of the United States by the U. S. commissioner of education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Martín Bravo, C. (Coord.) (1997). *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martín la Calle de, C. (1989). Escolares superdotados. *Comunidad Escolar*. 152, 17.

- Martín Lobo, M^a. P. (2011). *Inteligencias múltiples. Intereses y aficiones*. Madrid: San Pablo.
- Martín Lobo, P (2004). *Niños inteligentes*. Madrid: Palabra.
- Martín, E. & Copé, D. (2007). Atención a la diversidad. Recuperado de Revista digital experiencias educativas, 5. Granada: Central Sindical Independiente y de Funcionarios
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_5/VARIOS_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD.pdf.
- Martín, J. & González, M. T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: CIDE-MEC.
- Martín, M^a P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Ediciones Palabra S.A.
- Martínez Torres, M. & Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Martínez Urmenta, I. & Ollo Oscáriz, C. (2009). *El Proceso Evaluador de las Necesidades Educativas del Alumnado con Altas Capacidades*. Navarra.
- Mauri, T. (1991). Objetivos y contenidos. Cuadernos de pedagogía 183.
- Mayor, J. & Otros (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Mccluskey, K. W. (2008). *Thoughts about Tone, Educational Leadership, and Building Creative Climates in Our Schools*. París: ICIE.
- MEC (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria D'educació i Ciencia.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Medina, M^a T. (1997). La formación del profesorado en la educación de los niños superdotados. Revista complutense de Educación. Monografía: La educación del niño superdotado. 8 (2), 43-55.
- Mendaglio, S. (Ed). (2008). *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Canadá: Great Potential Press, Inc. Scottsdale.
- Méndez, M. N. & Moreno Manso, J. M. (2007). *Los alumnos con altas capacidades intelectuales: evaluación e identificación de sus necesidades y recursos educativos a nuestro alcance*. Oviedo: Eureka.
- Mertens, S. (1983). Is there a place for teacher education in gifted education?. Roeper Review, 6 (1), 13-17.
- Miller, A. (1991). *El Drama del Niño Dotado*. Barcelona: Tusquets Editores.

- Mönks, F. J & Pernburg, I. H. (2010). *El superdotado: guía para padres y profesores*. Barcelona: Medici.
- Mönks, F. J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Benito, Y. (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. (pp. 139-152). Salamanca: Amarú.
- Mönks, F. J. & Van Boxtel, H. W. (1985). Gifted Adolescents: A Developmental Perspective. En Freeman J. (Ed.). *The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Mönks, F. J. & Van Boxtel, H. W. (1988). Los adolescents suerdotados: una perspectiva evolutive. En Freema, J. (Coord.). *El niño superdotado. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-327). Madrid: Aula XXI de Santillana.
- Mönks, F. J.; Van Boxtel, H. W.; Roelofs, J. J. W. & Sander, M. P. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation. En Heller, K.A. & Feldhusen, J. F. (Eds.). *Identifying and nurturing the gifted: an international perspective*. (pp. 39-65). Toronto: Hans Huber.
- Moon, S. M. (2002). *Gifted children with attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. En M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Robinson; S.M. Moon. (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Prufock Press, Inc. Texas
- Moreno Rueda, S. (2014). *Enseñar en la diversidad. Análisis del proceso de atención a la diversidad en las aulas*. Madrid: Pirámides.
- Moreno, E. (2013). Análisis del sistema educativo en el contexto social. En AAVV (Ed.). *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. Madrid: Pirámides.
- Mugny, G. Y Caragati, F. (1987). *L'intelligence at pluriel*. Delval: Cousset.
- Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. En Sternberg, R. J. (Ed.). *Definitions and conceptions of giftedness*. Corwin Press. California.
- Newland, T. E. (1976). *The Gifted in Socio-Educational Perspective*. Englewood Cliffs: N. J.: Prentice-Hall.
- Northway, M.L. & Weld, L. (1967). *Test Sociométrico*. Buenos Aires: Paidós.
- Novaes, M. H. (1980). *Psicología de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- O.M. de 1 de junio de 1979. BOE 9 de junio de 1979: Normaliza la situación académica de determinados alumnos de E.G.B.
- O.M. de 13 de noviembre de 1984. BOE 278, 20 de noviembre de 1984: Regula la situación académica de los alumnos adelantados de curso.
- O.M. de 14 de febrero de 1996. BOE de 23 de febrero de 1996: Evaluación Psicopedagógica y proceso de escolarización de A.N.E.E.

O.M. de 14 de febrero de 1996. BOE de 23 de febrero de 1996: Evaluación de A.N.E.E. en enseñanzas de régimen general.

O.M. de 17 de enero de 1981. BOE 21 de enero de 1981: Regula las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial.

O.M. de 24 de abril de 1996. BOE 3 de mayo de 1996: Condiciones y procedimiento para la flexibilización de la escolarización de A.N.E.E.

O.M. de 30 de diciembre de 1986. BOE 5 y 6 de enero de 1987: Regula a situación escolar de los alumnos de E.G.B. adelantados de curso.

Oliver, A. (1988). A Correspondence Based Model for Training Teachers of the Gifted. *Gifted International*. 4 (2), 59-63.

Orden de 1 de agosto de 1996, ([http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/la%20que%20se%20regulan%20las%20condiciones%20y%20el%20procedimiento%20para%20flexibilizar%20con%20car%C3%A1cter%20excepcional%20la%20duraci%C3%B3n%20del%20periodo%20de%20escolarizaci%C3%B3n%20obligatoria%20de%20los%20alumnos%20y%20alumnas%20con%20necesidades%20educativas%20especiales%20asociadas%20a%20condiciones%20personales%20de%20sobredotaci%C3%B3n%20intelectual) (BOJA núm. 99, de 29 de agosto de 1996).

Orden de 14 de febrero de 1996 (<http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf>) *por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica* y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 23 de febrero de 1996).

Orden de 14 de febrero de 1996 (<http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06918.pdf>) sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 23 de febrero de 1996).

Orden de 19 de septiembre de 2002 (<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/125/d1.pdf>), por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales (BOJA núm. 125, de 26 de octubre de 2002).

Orden de 19 de septiembre de 2002, (<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/125/d4.pdf>) por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA núm. 125, de 26 de octubre de 2002).

Orden de 25 de julio de 2008, (<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/updf/d2.pdf>) por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA núm. 167, de 22 de agosto de 2008).

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pardo de Santallana Sanz, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*. 15, (2,) 431-450. Madrid.
- Parker, B. N. (1989). *Gifted Student in Regular Classrooms*. Massachussts. Boston: Ally & Bacon.
- Parker, J. & Karnes, F. (1987a). A Current Report on Graduate Degree Programs in Gifted and Talented Education. *Gifted Child Quaterly*. 31 (3), 116-117.
- Parker, J. & Karnes, F. (1987b). Graduate Degree Programs in Education of the Gifted: Program Contents and Service Offered. *Roeper Review*. 9 (3), 172-176.
- Passow, A. A.; Mönks, F. J. & Heller, K. A. (Eds.) (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Passow, A. H. (1958). Enrichment of Education for the Gifted. En Henry, N. B (Ed.). *Education for the Gifted: Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part. I. Chicago: University of Chicago Press.
- Passow, A. H. (Ed.): (1979). *The gifted and the talented*. Chicago: Chicago University Press.
- Passow, A. H. (1979). Educational policies, programs and practices for the gifted and talented. En Passow, A. H. (Ed.): *The gifted and the talented*. Chicago: Chicago University Press (pp. 331-334). (Anuario de la N.S.S.E.).
- Passow, A. H. (1985). The Gifted Child as Exceptional. En Freeman, J. (Ed.). *The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Passow, A. M. (1984). Education of the gifted. *Prospects*. 4, 2045-2056.
- Pastor, E. & Sastre, S. (1994). Desarrollo de la inteligencia. En Bermejo, V. (Ed.). *Desarrollo cognitivo*. (pp. 191-213). Madrid: Síntesis.
- Patti, J., Brackett, M. A., García, C. F., & Prieto, M. F. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14(3), 145-156.
- Pendarvis, E. D. (Ed.) (1990). *The Abilities of Gifted Children*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pendarvis, E. D.; Howley, A. A. & Howley, C. B. (1990a). *The Abilities of Gifted Children*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pendarvis, E. D.; Howley, A. A. & Howley, G. B. (1990b). Methods of Talent Development. En Pendarvis, E. D. (Ed.). *The Abilities of Gifted Children*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Pérez Sánchez, L. (Coord.) (2006). *Alumnos con capacidad superior*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Sánchez, L. (Ed.) (2007). *Niños con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Sánchez, L. (Ed.), (1993). *10 palabras clave sobre niños superdotados*. Verbo Divino. Estella.
- Pérez Sánchez, L. & López Escribano, C. (2007). *Hijos Inteligentes, ¿Educación Diferente?* Madrid: San Pablo.
- Pérez, L., Domínguez, P. & Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. & Alfaro, E. (2000). *Educación hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- Phelpes, P. & Otros (1988). *Gifted Students and the Technical Arts*. Virginia. Richmond, Virginia State: Department of Education.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delacaux et Niestlé. Neuchatel y París: Alcan. (Trad. Castellana: Lenguaje y pensamiento en el niño. Madrid: La Lectura, 1929).
- Piaget, J. (1925). *La causalité physique chez l'enfant*. París: Alcan. (Trad. Castellana: La causalidad física en el niño. Madrid: Espasa Calpe, 1950).
- Piaget, J. (1943). *La psychologie de l'intelligence*. París: Collin. (Trad. Castellana: La psicología de la inteligencia. Crítica. Barcelona. 1983).
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. En Colangelo, N. & Davis, G. (Eds.). *A handbook for gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M. M. (1975). A Theoretical and Empirical Approach to the Study of Development. *Genetic Psychology Monographs*, 92, 231-197.
- Polaino-Llorente, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de la educación especial en España. *Revista Española de Pedagogía* 160, 215-246.
- Pomar, M.C. & Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca* nº 6 (117-135). Santiago de Compostela.
- Pontón, M^a. L. & Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. Vol. 12, 22, (2), 223-245. Madrid.
- Porto Castro, A. (1990). Diseño Curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado. Problemática del niño superdotado. Salamanca: Amarú.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Prieto Sánchez, M^a. D. (Coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto Sánchez, M^a. D. (Coord.) (2011). *Psicología de la excepcionalidad*. Madrid: Síntesis.
- Prieto, M. D., Castejón J. L. & López, O. (1999). ¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos?. *Colección psicopedagogía de la excepcionalidad*, (1), DM. Murcia.
- Prieto, M^a D. & Bermejo, M^a R. (1996). Investigación y educación del superdotado en el año 2000. En González, J.A.; Escoriza J.; González, R. y Barca, A. (Eds.). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.
- Prieto, M^a D. & Castejón, J.L. (Eds.) (2000). *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M^a D. & Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M^a D. & Ferrando, M. (2008). Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children. En Balchin, T.; Hymer & Matthews, D. (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 149-154). New York: Routledge-Farmer.
- Prieto, M^a D. & García, J.A. (2000). Ordenación y regulación de la educación especial referidas a la excepcionalidad. En Prieto, M^a. D. & Castejón, J.L. (Eds.). *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M^a D. & Grau, S. (1996). La adaptación curricular: una estrategia para enriquecer y compactar el currículum del superdotado. En González, J.A.; Escoriza, J.; González, R. & Barca, A. (Eds.). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.
- Prieto, M^a D. & López, O. (2000). Provisiones educativas para alumnos superdotados. En Prieto, M^a. D & Castejón, J.L. (Ed.). *Los superdotados: Esos alumnos Excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M^a D. & Sternberg, J. D. (1993). Inteligencia, En L. Pérez (Ed.), *Diez palabras claves en superdotados*. Madrid: Estrella EVD.
- Prieto, M^a D.; Bermejo, M^a R.; Ferrándiz, C.; Sáinz, M.; Bermejo, R. & Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional y superdotación: Percepción de padres, profesores y alumnos. *Sobredotaçao*. 9, 29-45.
- Prieto, M^a D.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Sáinz, M.; Bermejo, R. & Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional y superdotación: estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista de Investigación Psicoeducativa*. 6, 127-143.
- Prieto, M^a D.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Sánchez, C. & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*. 240, 240-260.
- Prieto, M^a D.; Ferrando, M.; Bermejo, R.; Ferrándiz, C.; Sáinz, M. & Hernández, D. (2008). Inteligencia exitosa y alta habilidad. *Psicología e Educaçao*. 2, 25-42.

- Prieto, M^a. D.; Castejón, J. L. & López, O. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de los alumnos superdotados*. Murcia: D.M.
- Prieto, M^a. D.; Castejón, J. L. & López, O. (1999). *Psicopedagogía de la excepcionalidad. ¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos?*. Murcia: D.M.
- Proctor, T. B.; Feldhusen, J. F. & Black, K. N. (1988). Guidelines for Early Admission to Elementary School. *Psychology in the Schools* 25, 41-43.
- Puyol Pérez, A. (2010). *Mi hijo es superdotado. Guía pedagógica con casos prácticos*. Escuela de padres/madres. Barcelona: Gesfomedia, S.L.
- Quintana Cabanas, J. M^a (1978). *La pedagogía moderna*. Barcelona: Noguer.
- R.D. 334/1985 de 6 de marzo de 1985. BOE 15 de marzo de 1985 y corregido BOE 11 de abril de 1985: De Ordenación de la Educación Especial.
- R.D. 69/1981 de 9 de enero de 1981. BOE 17 de enero de 1981: Fija las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.
- R.D. 696/1995 de 28 de abril de 1995. BOE 2 de junio de 1995: Ordenación de la Educación de los A.N.E.E.
- R.D. de 12 de febrero de 1982. BOE 15 de abril de 1982: Regula las enseñanzas del Ciclo Medio.
- R.D. de 12 de febrero de 1982. BOE 15 de abril de 1982: Regula las enseñanzas del Ciclo Medio.
- Rayo Lombardo, J. (1997). *Necesidades Educativas del Superdotado*. Madrid: EOS.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (<http://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio de 1995).
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio (<http://www.boe.es/boe/dias/2003/07/31/pdfs/A29781-29783.pdf>), por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE de 31 de julio de 2003).
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (1986). The Secondary Triad Model. En Renzulli, J. S. (Ed.). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, C. T.: Creative Learning Press.
- Renom Plana, A. (2007). *Educación Emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 Años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Renzulli, J. (1994). *Schools for Talented Development: A Practical Plan for Total School improvement*. Mansfield Center, C. T.: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. et al (2001). *Escalas de Renzulli (SRBCSS). Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*. Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Mansfield Center, C. T.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1986). The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A Schoolwide Plan for the Development of Creative Productivity. En Renzulli, J. S. (Ed.). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, C. T.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity. En N. Colangelo, and G. A. Davis (Ed). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Ally and Bacon.
- Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield, C. T.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. S. (Ed.) (1986). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, C. T.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, M. S. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Benito, Y. (Coord.). *Educación y desarrollo de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. S.; Reis, S. M. & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center. C.T.: Creative Learning Press.
- Resnick, L. B. (Ed.) (1976). *The nature of intelligence*. Nueva Jersey: Erlbaum. Hills-Dale.
- Rey, N. (2007). Estrategias organizativas del aula para atender la diversidad. Recuperado de Revista digital experiencias educativas, 41. Granada: Central Sindical Independiente y de Funcionarios.
[http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero 41/NOELIA_REY_ROMERO 1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/NOELIA_REY_ROMERO_1.pdf).
- Reyero, M. Y Tourón, U. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*. 215, 7-38.
- Reyzábal, M. V. (Coord.) (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Consejería de Educación.
- Richardson, T. M. Y Benbow, C. P. (1990). Log-term Effects of Acceleration in the Social-Emotional Adjustment of Mathematical Precocious Youth. *Journal of Educational Psychology*. 82 (3), 464-470.

- Roberts, J. L. Y Robert, R. A. (1986). Differentiating inservice through teacher concerns about education for the gifted. *Gifted Child Quarterly*. 30 (3), 107-109.
- Robinson, N. & Weimer, L. (1991). Selection of Candidates for Early Admisión to Kindergarten and First Grade. En Southern, E. T. & Jones, E. D. (Eds.). *The Academic Acceleration of Giften Children*. New York: Teacher College Press.
- Robinson, N. M. & Janos, P. M. (1986). Psychological Adjustente in a College-Level Program of Marked Academic Acceleration. *Journal of Youth and Adolescence*. 15 (1), 51-60.
- Rodriguez, A. (2005). La coordinación centro escolar familia en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales. En Artiles, C.& Jimenez, J.E. (coord.). Volumen IV. *El niño/la niña con capacidades intelectuales en el ámbito familiar*. ULPGC, pp. 53-84. Las Palmas de Gran Canaria.
- Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues?. *Roeper Review* 11 (1).
- Rogers, K. B. (1990). *Ussing Effect Size to Make Good Decissions About Acceleration*. National Association for Gifted Children. Arkansas: Little Rock.
- Rogers, K. B. (1991). A Best-Evidence Synthesis of Research on Acceleration Options for Gifted Studens. En Hery, B. & Wallance , J. (Eds.). *National Research Symposium on Talent Development*. Iowa City: The University of Iowa. New York: Trillum Press.
- Rojo, A., Garrido, C., Soto, G., Sáinz, M. Fernández, M. C., & Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. En Prieto, M. D. (Coord.). Monográfico sobre alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (1), 137-146.
- Román, J. M. (1991) (Ed.). *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. (3ª edición). Madrid: CINCEL.
- Román, J. M. & Pastor, E. (1992). *La tutoría: pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. (4ª edición). Barcelona: CEAC.
- Román, J. M., Gallego, S. & Benito, Y. (1992). Formación de educadores especializados. En Pérez Sánchez, L. (Dir.). *10 palabras claves sobre superdotación*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Román, J. M.; Gallego, S. Y Benito, Y. (1993). Educadores. En Pérez Sánchez, L. (Dir.). *10 Palabras claves en superdotación*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Román, J. M.; Gallego, S. & Alonso, J.A. (1992). Preparación de profesores para alumnos superdotados. En Benito, Y. (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. (pp. 353-393). Colección de Ciencias de la Educación. Salamanca: Amarú.
- Rosemarin, S. (2000). Teachers attitudes towards giftedness. *Gifted Education International*. (6), 179-191.

- Rowe, H. (Ed.) (1991). *Intelligence: reconceptualization and measurement*. Erlbaum: Hillsdale, N.J.
- Ruiz, E. T. L. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 218-224).
- Runions, T. Y Smyth, E. (1985). Gifted Adolescents as Co-Learners in Mentorships. *Journal of Education of the Gifted*. 8 (2), 127-132.
- Sainz Gómez, M. (2011). Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumno de altas habilidades versus no altas habilidades. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, M. D. P., & Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 14 (3), 17-21.
- Sánchez, M. D. P., Gómez, M. S., & Vidal, M. C. F. (2012). Estudio de la superdotación en España. *Amazónica*. 10 (3), 48-78.
- Sánchez, S. M. (2011). ¿Cómo mejorar la motivación del alumnado?. Recuperado de Revista digital experiencias educativas. 41, Granada: Central Sindical Independiente y de Funcionarios. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SILVI_A_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf
- Sanz, C. M.C. (2016). Informe sobre la educación de los superdotados y altas capacidades en España: Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia Educativa, por Comunidad Autónoma y comparativa con Europa y Estados Unidos. Proyecto de la Fundación El Mundo del Superdotado y El Mundo del Superdotado. Recuperado de <http://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>
- Smith, Ch. M. & Sutherland, M. J. (2003). Setting or mixed ability? Teachers' views of the organisation of pupils for learning. *Journal of Research in Special Educational Needs*. (3), 141-146.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, (Traducción al castellano: R. J. Sternberg (1990): *Más allá del cociente intelectual*. DDB. Bilbao).
- Sternberg, R. J. (1986). Identifying the gifted through the QI: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. *Roeper Review*. 8 (1), 143-147.
- Sternberg, R. J. (1988). Intellectual development: psychology and information-processing approaches. En Bornstein, M. & Lamb, M. (Eds.). *Developmental psychology and advanced textbook*. Erlbaum: Hillsdale. N.J.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: a new theory on human intelligence*. Nueva York: Viking.

- Sternberg, R. J. (1990). A triarchic theory of intellectual giftedness. En Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Ed.). *Conceptions of giftedness*. (pp. 223-247). Nueva York: Cambridge University Press. (1ª ed.: 1986).
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities: rationale for the triarchic abilities test. En Rowe, H. (Ed.). *Intelligence: reconceptualization and measurement*. (pp. 28-59). Erlbaum: Hillsdale, N.J.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós. Transiciones.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2007). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1982). *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (2003). *Wisom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Detterman, D. K. (1986). *¿Qué es la inteligencia?*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. J. Y Powell, J. S. (1982). Intelligence theory. En Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of human intelligence*. (pp. 144-1173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Powell, J. S. (1983). Comprehending and comprehension. *American Psychologist*. 38 (1), 878-893.
- Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Sternberg, R. J.; Bermejo, M. R. Y Castejón, J. L. (1997). Factores intelectuales y personales en la cognición creative definida por el insight. *Boletín Psicología*. (57), 41-58.
- Sternberg, R. J.; Conway, B. E.; Ketron, J. L. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 41 (1), 37-55.
- Sternberg, R. J.; Grigorenko, E.; Ferrando, M.; Hernández, D. Ferrandiz, C. Y Bermejo, M. R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnus superdotados y talentos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (32), 111-118.
- Swanson, H. L. (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children. *Roeper Review*, 15 (1), 43-48.
- Taine, H. (1876). Note sur l'asquisition de langage chez les enfants et dans l'espèce humaine. *Revue Philosophique de la France et de l' Etrange*. (1), 3-23. (Trad. Castellana en *Revista Europea*, 1876).

- Tannenbaum, A. J. (1986). The Enrichment Matrix Model. En Renzulli, J. S. (Ed.). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, C. T.: creative Learning Press.
- Tannenbaum, A. J. (1993). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: MacMillan.
- Taylor, C. W. (1967). Questioning and Creating: A Model for Curriculum Reform. *Journal of Creative Behavior*, 1 (1), 22-23.
- Taylor, C. W. (1969). The Highest Talent Potentials of Man. *Gifted Child Quarterly*, 13 (1), 9-30.
- Taylor, R. L. (1989). *Assesment of exceptional children* (2ª Ed.). Nueva Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- Taylor, R. L. & Sternberg, L. (1989). *Exceptional children. Integrating research and teaching*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Telford, Ch. & Sawrey, J. M. (1973). *El individuo excepcional*. Madrid: Prentice-Hall Internacional.
- Terman, L. M. & Busk, M. (1933). El niño bien dotado. En Murchison , C. (Dir.). *Manual de Psicología del niño*. Barcelona: Seix.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of excepcional talent. *American Psychologist*, (9), 221-230.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: The Gifted Child Grows up: Twenty Five Year's Follow up of a Superior Group*. Stanford, C. A.: Stanford University Press.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *The gifted group of mid-life*. Stanford: Stanford University Press.
- Terrassier, J. C. (1989). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. París: E.S.F. éditeur.
- Terrassier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En BENITO, Y. (Ed.), *Problemática del niño superdotado*. (pp. 220-226). Salamanca: Amarú.
- Terrassier, J. C. (1992). La disincronía. Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad. En Benito, Y. (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. (pp. 251-260). Salamanca: Amarú.
- Terrassier, J. C. (1994). El síndrome de la disincronía. En BENITO, Y. (Coord.) *Investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (160-170). Salamanca: Amarú.

- Thembla, A. (1987). Training Teachers for the Gifted. *Gifted International*. 4 (2), 64-67.
- Thorndike, R. L. (1971). *Educational measurement*. Washington, D. C.: American Council Education.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y Creatividad en Clase*. Barcelona: Graó.
- Thurstone, L. L. (1938). *Aptitudes mentales primarias*. Madrid: T.E.A.
- Tirri, K. (2008). ¿Quién debe enseñar a los alumnos de altas capacidades?. *Revista Española de Pedagogía*. (240), 57-63.
- Toesca, Y. (1974). *La sociometría en la educación básica*. Madrid: Marcea.
- Tomlinson-Keasey, C. (1990). Developing our Intellectual Resources for the 21 th Century: Educating the Gifted. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 399-401
- Torrance, E. P. & Torrance, J. P. (1978). *The Future Problem-Solving Teams*. Athens, G. A.: Georgia Studies of Creative Behavior, University of Georgia.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance test of creative thinking*. Lexington, M.A.: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1971). Psicología de los niños y jóvenes superdotados. En Cruickshank, W. M. *Psicología de los niños y jóvenes marginales*. (pp. 220-230). Madrid: Prentice-Hall Internacional, 1973.
- Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: how they and creative achievement, endure, change and die*. Buffalo. Nueva York: Bearly Limited.
- Torrance, E. P. (1986). Teaching creative and gifted learners. En Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 630-647). Nueva York: MacMillan.
- Torre, S. de La (1993a). *Didáctica y Currículo Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Torre, S. de la (1993b). *Innovación Curricular*. Madrid: CINCEL.
- Torre, E. A. O., Suárez, M. D. L. Á. M., & Del Villar, A. M. G. P. (2013). La identificación y desarrollo de alumnos talentos en la educación superior. *Pedagogía universitaria*, 18 (1).
- Tourón U.; Peralta, F. & Refaraz, Ch. (1998). *La superdotación intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas*. Universidad de Navarra. Pamplona: EUNSA.
- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62 (3), 133-149.
- Tourón, J. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development and Excellence*, 3 (2), 187-202.

- Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad. El caso de los alumnos más capaces. En VVAA (Eds.), *Liber Amicorum en honor del profesor Arturo de la Orden*. Madrid.
- Treffinger, D. J. (1975). Teaching for Self-Directed Learning: A Priority of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, (19), 46-59.
- Treffinger, D. J. (1978). Guidelines for Encouraging Independence and Self-Direction among Gifted Students. *Journal of Creative Behavior*, (12), 14-20.
- Treffinger, D. J. (1986). Fostering Effective, Independent Learning Through Individualized Programming. En Renzulli, J. S. (Ed.), *Systems and Models for Developing programs for the gifted and Talented*. Mansfield Center, C. T.: Creative Learning Press.
- Tuttle, F. B. et al. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington: National Education Association.
- Vaili, J. (1996). *The Gifted Child*. Australia: Brain Books.
- Valadez Sierra, M^a. D. (2008). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes*. México: Manual Moderno.
- Valadez, D.; Betancourt, J. & Zavala, A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos*. México D.F.: Manual Moderno.
- Van Tassel-Baska, J. (1986). Acceleration. En Maker, C. J. (Ed.). *Critical Issues in Gifted Education* (pp. 179-196). Rockville, M. D.: Aspen Publishers.
- Van Tassel-Baska, J. (1992). *Planning Effective Curriculum for Gifted Learners*. U.S.A.: Love Publishing Company.
- Vantassel-Baska, J. (1998). *Excellence in Educating. Gifted & Talend Learners*. (3^a Edition). Denver: Love Publishing Company.
- Verba, M. (1994). The beginnings of peer interaction. *Human Development*, 37 (1), 125-139.
- Verhaären, P. R. (1991). *Educación de los alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativa y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (M.E.C.).
- Vernon, P. E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen.
- Vidal, M. C. F., García, M. R. B., Gómez, M. S., Llor, L., & Torrano, D. H. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 55-64.

- VV AA. (2006). Las Escalas GATES como Herramienta de Identificación y Nominación de Alumnado con Altas Capacidades. Recuperado de <http://www.apoex.net/encuentro/textos/Escalas.pdf>
- VV AA. El Trabajo en la Escuela con Alumnos y Alumnas Superdotados: De la Teoría a la Práctica. Recuperado de <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/AlumnosEE/Sobredotados.ppt#2>
- VV. AA (2007). *Altas Capacidades: Un Desafío Educativo. Recopilación Conferencias, Mesas Redondas, Proyectos de Investigación y Experiencias Prácticas de distintas CC. AA expuestas en el I Congreso Internacional Altas Capacidades*. Madrid: Consejería de Educación-Fundación Pryconsa.
- VV.AA. (2009). *Características Socioemocionales de las Personas Adolescentes Superdotadas. Ajuste Psicológico y Negación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV.AA. (2006). Medidas de Atención a la Diversidad para Alumnos con Altas Capacidades. Recuperado de <http://cptoledo.com/modules/Documentos/data/altascapacidades-diversidad.pdf>
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wallace, B. (2000). *Teaching the Very Able Child*. London: David Fulton Publishers.
- Wallach, M. A. (1985). Creativity Testing and Giftedness. En Harowitz, F. G. & O'Brien, M. (Eds.) *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. & Passow, A. H. (Eds). *International handbook of research and development of giftedness and talente* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.
- Weinert, Fr. & Kluwe, R. (Eds.) (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Erlbaum: Hills-Dale, N.J.
- White, B. L. (1983). The origins of competence. En Shore, B. M.; F.; Gagné S.; Tali, R. H. & Tremblay, R. E. (Eds.). *Face to face with giftedness*. (pp. 125-130) New York: Trillium.
- Whitlock, M. S. Y Ducette, J. P. (1989). OutstaStudy. *Gifted Child Quarterly*, 1: 15-21.
- Whitlock, M.S. & Ducette, J.P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: a comparative study. *Gifted Child Quarterly* 33 (1), 15-21.
- Whitmore J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En Freeman, J. (Dir), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.

- Williams, F. E. (1982). *Classroom Ideas for Encouraging Thinking and Feeling*. Vol. 2. Búfalo, N.Y.: Dork Publishers.
- Williams, F. E. (1986). The Cognitive-Affective Interaction Model for Enriching Gifted Programs. En Renzulli, J. S. (Ed.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, C. T.: Creative Learning Press.
- Williams, F.E. (1970). *Classroom ideas for encouraging and feeling*. Buffalo. N.Y.: D.O.K. Publishers.
- Winegar, L. T. & Valniser, J. (1992). *Children's development within social context*. Vol. I: *metatheory and theory*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas. Mitos e Realidades. Horizontes Pedagógicos*. Portugal. (Original en inglés, 1997).
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Woolfolk, A. E. & Mccune, L. (1983). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Marcea.
- Zettel, J. (1979). State provisions for educating the gifted and talented: screening and identifying gifted and talented Children. En Passow, H. A. (Ed.), *Gifted and talented: their education and development*. (pp. 63-75). Illinois: University of Chicago Press.
- Zigler, E. & Farber, E. A. (1985). Commonalities Between the Intellectual Extremes: Giftedness and Mental Retardation. En Horowitz, F. G. & O'Brien, M. (Eds.), *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Zubiria Samper, J. (2001). *Towards a New Conception of Giftedness*. World Council for Gifted and Talented Children. 14th Biennial World Conference. Barcelona.

ANEXO

ENTREVISTA DIRIGIDA AL PROFESOR / A

COLEGIO: _____ CURSO DEL NIÑO/A: _____

TITULACIÓN UNIVERSITARIA: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: _____

SEXO DEL DOCENTE: H M

¿ES EL PROFESOR TUTOR DEL ALUMNO SOBREDOTADO? SI NO
(en caso negativo, indicar que asignatura/s le imparte).

SI NO, ESTOY INTERESADO EN FORMAR PARTE DE GRUPOS DE TRABAJO CUYA TEMÁTICA SEA LA SOBREDOTACIÓN.

Presentación.

FACTOR I: Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño y su vida escolar.

1.- ¿Desde que ámbito se tomó la iniciativa de realizar un examen referido a las cualidades intelectuales de su hijo, desde el ámbito familiar (padres), desde el escolar (profesores) o a partir de la recomendación de otros profesionales (médicos, pediatra, etc.?).

2.- Teniendo en cuenta su edad, ¿le sorprende por la cantidad de hechos que conoce?.

3.- ¿Llama la atención de sus compañeros y resto de profesores, por las decisiones que toma y las orientaciones que sigue?.

4.- ¿Escribe o expresa historietas, soluciones o ideas fruto de una gran imaginación?.

5.- ¿Obtiene altas calificaciones y realiza tareas difíciles para su edad?.

6.- ¿Disfruta leyendo y hablando de muchos temas diferentes en relación con su ambiente?.

- 7.- ¿Pregunta con profundidad, plantea a menudo difíciles “porqués” que no tienen fácil solución o respuesta?.
- 8.- ¿Es capaz de aceptar responsabilidades personales, sociales o de situaciones superiores a las que corresponderían a su edad?.
- 9.- ¿Muestra una gran curiosidad, y es capaz de tener una gran variedad de intereses o hobbies superior a lo que correspondería a su edad?.
- 10.- Toma iniciativas y es constante sin necesidad de ser supervisado en grado superior al que corresponde a su edad?.
- 11.- ¿Muestra un sentido del humor especial o espontáneo en su ambiente?.
- 12.- ¿Es capaz de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas?.
- 13.- ¿Es capaz de imitar de forma realista o cómica personajes o papeles tomados de la literatura o de los medios de comunicación?.
- 14.- ¿Es capaz de expresar grandes ideas o ideas originales de forma espontánea y superior a su edad?.
- 15.- ¿Demuestra y comprende, relaciones y teorías superiores a su edad?.
- 16.- ¿Disfruta realizando de una forma prolongada una actividad física, o bien juegos que exigen movimientos coordinados y expresión corporal?.
- 17.- ¿Es capaz de aportar profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en actividades y trabajos artísticos en grado superior al correspondiente a su edad?.
- 18.- ¿Es capaz de escribir con claridad, agudeza, realismo e imaginación?.
- 19.- ¿Puede disfrutar y participar en diferentes actividades musicales (canto o instrumentos), danza y rítmica en un nivel superior a su edad?.
- 20.- ¿Puede mantener opiniones inesperadas, puede defender puntos de vista y causas no convencionales?.

21.- ¿Puede manipular hábilmente, montar y utilizar objetos mecánicos de dificultad superior a la que corresponde a su edad?.

22.- ¿Puede aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse?.

23.- ¿Demuestra fuerza física, energía, rapidez y coordinación en sus actuaciones?.

24.- ¿Puede visualizar relaciones mecánicas complejas y comprender la utilización de las maquinas con un nivel superior a su edad?.

25.- ¿Puede aplicar en su ambiente los conocimientos que posee de forma precisa y superior a su edad?.

FACTOR II: Formación de profesores.

26.- Antes de tener en su aula o tener conocimiento de que en el aula de algún colega suyo hay un alumno con estas características de sobredotación, ¿conocía esta problemática?.

27.- ¿Recibió en su formación inicial alguna formación relativa a la sobredotación o altas capacidades? ¿Y por iniciativa propia (formación permanente)?.

28.- ¿Cree que la formación con la que usted cuenta como profesor, es suficiente para satisfacer las necesidades de aquellos alumnos, que tiene o podría tener, con altas capacidades?.

29.- ¿Considera necesario que las investigaciones deriven en iniciativas para una mayor y mejor formación del profesorado, tanto inicial como permanente, que haga posible solventar la problemática que supone la falta de formación relativa a las necesidades educativas especiales vinculadas a la sobredotación?.

30.- ¿En qué temas es preciso una mayor formación con respecto al alumnado con altas capacidades o sobredotados?.

31.- En situaciones en las que el alumno o alumnos con altas capacidades plantea preguntas o cuestiones de difícil respuesta... ¿cómo se siente usted? ¿esta situación le provoca algún o algunos sentimientos en especial?.

32.- ¿Piensa que el alumno sobredotado necesita de un profesor también sobredotado?.

FACTOR III: Relación entre profesores - padres y profesores - otros profesionales.

33.- ¿Cree importante la participación y colaboración de los padres de niños superdotados o con altas capacidades en el proceso educativo?.

34.- Actualmente ¿cómo definiría la relación existente entre padres y profesorado, refiriéndonos a esta temática?.

35.- ¿Qué valoración tiene sobre la colaboración entre el personal docente y otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, Equipos de Orientación....) en cuanto al asesoramiento al profesorado en la intervención con el alumno sobredotados?.

36.- ¿Cómo percibe el ambiente familiar, puede éste definirse como permisivo, disciplinado, flexible o rígido?, ¿y el escolar?.

ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS PADRES

COLEGIO DE SU HIJO/A: _____

FECHA DE NACIMIENTO DE SU HIJO/A: _____ **SEXO:** H M

EDAD DEL PADRE: _____ **NIVEL DE ESTUDIOS PADRE:** _____

EDAD DE LA MADRE: _____ **NIVEL DE ESTUDIOS MADRE:** _____

SI NO, ESTAMOS INTERESADOS EN COLABORAR EN LA CREACIÓN DE UNA ASOCIACIÓN PARA NIÑOS SOBREDOTADOS.

Presentación.

FACTOR I: Desarrollo del niño en la Familia.

- 1.- ¿Cuántos hijos tienen?.
- 2.- ¿Qué lugar ocupa su hijo en relación al nacimiento?.
- 3.- ¿Cómo definiría la relación de su hijo con sus hermanos?.
- 4.- ¿Y la de sus hermanos con él?, ¿puede percibir algún tipo de relación especial, ya sea ésta positiva o negativa?.
- 5.- ¿Y con el resto de la familia (primos, abuelos, tíos, etc...)?.
- 6.- En cuanto a la relación de su hijo con ustedes, sus padres, ¿cómo la definiría?.
- 7.- ¿Con cuál de los dos mantiene una relación más próxima, afectiva y cordial?, es decir, ¿con cuál de los dos se comunica más y más a menudo?.
- 8.- Si hablamos de la relación entre padres e hijos, ¿a cuáles de sus hijos le dedica más tiempo o le preocupa especialmente?, ¿Por qué?.
- 9.- De los logros que consiguen sus hijos, ¿valora especialmente los que consigue su hijo con altas capacidades?.
- 10.- ¿Cómo percibe el carácter de su hijo?, ¿considera que es un niño difícil, dominante, y competitivo o por el contrario es cordial, afable, amable y cooperador?.

FACTOR II: Aspectos relativos al desarrollo intelectual del niño y su vida escolar.

- 11.- ¿Desde que ámbito se tomó la iniciativa de realizar un examen referido a las cualidades intelectuales de su hijo, desde el ámbito familiar (padres), desde el escolar (profesores) o a partir de la recomendación de otros profesionales (médicos, pediatra, etc.?).
- 12.- Teniendo en cuenta su edad, ¿le sorprende por la cantidad de hechos que conoce?.
- 13.- ¿Llama la atención de sus hermanos, amigos y otros familiares, por las decisiones que toma y orientaciones que sigue?.
- 14.- ¿Escribe o expresa historietas, soluciones o ideas fruto de una gran imaginación?.
- 15.- ¿Obtiene altas calificaciones y realiza tareas difíciles para su edad?.
- 16.- ¿Disfruta leyendo y hablando de muchos temas diferentes en relación con su ambiente?.
- 17.- ¿Pregunta con profundidad, plantea a menudo difíciles “porqués” que no tienen fácil solución o respuesta?.
- 18.- ¿Es capaz de aceptar responsabilidades personales, sociales o de situaciones superiores a las que corresponderían a su edad?.
- 19.- ¿Muestra una gran curiosidad, y es capaz de tener una gran variedad de intereses o hobbies superior a lo que correspondería a su edad?.
- 20.- Toma iniciativas y es constante sin necesidad de ser supervisado en grado superior al que corresponde a su edad?.
- 21.- ¿Muestra un sentido del humor especial o espontáneo en su ambiente?.
- 22.- ¿Es capaz de influenciar a otras personas para que adopten soluciones o medidas correctivas?.
- 23.- ¿Es capaz de imitar de forma realista o cómica personajes o papeles tomados de la literatura o de los medios de comunicación?.
- 24.- ¿Es capaz de expresar grandes ideas o ideas originales de forma espontánea y superior a su edad?.

- 25.- ¿Demuestra y comprende, relaciones y teorías superiores a su edad?.
- 26.- ¿Disfruta realizando de una forma prolongada una actividad física, o bien juegos que exigen movimientos coordinados y expresión corporal?.
- 27.- ¿Es capaz de aportar profundidad, equilibrio, proporción y originalidad en actividades y trabajos artísticos en grado superior al correspondiente a su edad?.
- 28.- ¿Es capaz de escribir con claridad, agudeza, realismo e imaginación?.
- 29.- ¿Puede disfrutar y participar en diferentes actividades musicales (canto o instrumentos), danza y rítmica en un nivel superior a su edad?.
- 30.- ¿Puede mantener opiniones inesperadas, puede defender puntos de vista y causas no convencionales?.
- 31.- ¿Puede manipular hábilmente, montar y utilizar objetos mecánicos de dificultad superior a la que corresponde a su edad?.
- 32.- ¿Puede aceptar y trabajar en tareas diversas y complicadas sin distraerse?.
- 33.- ¿Demuestra fuerza física, energía, rapidez y coordinación en sus actuaciones?.
- 34.- ¿Puede visualizar relaciones mecánicas complejas y comprender la utilización de las maquinas con un nivel superior a su edad?.
- 35.- ¿Puede aplicar en su ambiente los conocimientos que posee de forma precisa y superior a su edad?.

FACTOR III: Percepción parental de la atención e integración escolar de sus hijos sobredotados.

- 36.- Si nos referimos al ámbito educativo ¿qué valoración tiene para usted la forma de intervención y de atención a sus necesidades educativas especiales?.
- 37.- ¿Ustedes como padres, se sienten integrados en las actividades educativas que el centro lleva a cabo con su hijo?.

38.- ¿Cómo percibe la relación de su hijo con los profesores?, ¿y con sus compañeros?.

39.- ¿Cree necesaria la existencia de colegios especiales dirigidos a la educación de alumnos con altas capacidades o sobredotados? , ¿por qué?.

40.- Actualmente ¿cómo definiría la relación existente entre padres y profesorado, refiriéndonos a esta temática?.

FACTOR IV: Vida en Comunidad.

41.- ¿Le preocupa el hecho de que si su hijo sea diagnosticado como sobredotado, o en el caso en el que ya haya sido diagnosticado como sobredotado, esto pueda repercutir negativamente con respecto a sí mismo y con respecto a los demás?.

42.- ¿Cree que es una forma de etiquetamiento o por el contrario este asunto no le afecta especialmente?.

43.- En la comunidad (vecinos) en la que vive ¿mantiene una relación estrecha con sus vecinos?.

44.- En caso positivo, ¿cómo se han tomado el hecho de conocer las altas capacidades de sus hijos?. En caso negativo, ¿preferiría que este hecho se conociera o no? ¿por qué?.

FACTOR V: Formación de los Padres.

45.- En situaciones en las que su hijo con altas capacidades plantea preguntas o cuestiones de difícil respuesta... ¿cómo se siente usted? , ¿esta situación le provoca algún sentimiento en especial?.

46.- ¿Cree que la formación con la que usted cuenta es suficiente para satisfacer las necesidades que su hijo con altas capacidades plantea tanto en el ámbito familiar como en el escolar?.

47.- ¿Considera necesario que las investigaciones deriven en iniciativas para una mayor y mejor formación de los padres de niños sobredotados o con altas capacidades?.

48.- ¿En que temas es preciso una mayor formación con respecto a sus hijos con altas capacidades o sobredotados?.

ENTREVISTA A LOS ALUMNOS SOBREDOTADOS

COLEGIO: _____ **CURSO:** _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ **EDAD:** _____

SEXO: H M

Presentación.

1.- ¿Cómo te llamas?.

2.- ¿Qué edad tienes?.

FACTOR I: Preferencias y Hobbies.

3.- ¿Practicas algún tipo de deporte?, ¿Cuándo y cuánto tiempo le dedicas?.

4.- ¿Tienes hobbies o aficiones?, ¿Cuánto tiempo les dedicas?.

5.- ¿Realizas algún tipo de actividades relacionadas con la música, idiomas, informática... fuera del horario de clase?.

6.- ¿Fue tuya la iniciativa de apuntarte en estas actividades extraescolares o decidieron tus padres que era lo mejor para ti?. ¿Estás de acuerdo con ellos?.

FACTOR II: Aspectos Académicos e Intelectuales.

7.- ¿En qué curso estás?, entonces significa que si tienes ---- años y estás en este curso, es que te han adelantado un curso ¿no?.

8.- ¿Sabes por qué?.

9.- ¿Te han consultado antes de llevar a cabo esta medida?.

10.- ¿Con quién has hablado sobre el tema, con tus padres, profesores, otros profesionales, o con tus amigos...?.

11.- Pero, ¿tú estás de acuerdo?, ¿te sientes bien con la adopción de esta medida?.

12.- *En cuanto a los contenidos impartidos en clase, ¿son suficientes para ti?, ¿piensas que sería necesario ampliarlos o enriquecerlos más?*

13.- *¿Crees que aunque se amplíen los conocimientos, necesitarías un complemento extraescolar?*

14.- *¿Qué asignaturas te gustan más y cuáles te gustan menos?*

15.- *¿Tienes problemas en algunas de ellas? ¿qué es lo que más dificultad te plantea?*

16.- *Cuando se realizan actividades o se mandan tareas para realizar en clase, el profesor ¿permite que los alumnos, en general, y tú, en particular, toméis la iniciativa en la proposición de trabajos?*

17.- *En cuanto a la organización del colegio, ¿qué es lo que tu necesitas y echas de menos en el colegio?. (Aulas especializadas en determinadas temáticas, biblioteca con libros más específicos, mentores...).*

FACTOR III: Adaptación Socioemocional percibida por el propio Sujeto.

18.- *¿Cómo valorarías la relación entre los profesores del centro, positiva o negativamente?, ¿crees que la colaboración entre ellos es la adecuada o podría mejorarse?*

19.- *¿Y la relación entre profesores y alumnos?, ¿cómo es la tuya con tus profesores?, ¿con cuál o cuáles de ellos te llevas mejor?*

20.- *En cuanto a la relación entre compañeros ¿cómo te llevas con ellos?, ¿te sientes integrado en el grupo?, ¿qué opinan que un/a chico/a más pequeños que ellos, en edad, esté en su aula?*

21.- *¿Te sientes o te hacen sentir diferentes a ellos?*

22.- *¿Prefieres la compañía de los chicos y chicas de tu misma edad o prefieres que sean mayores que tú; incluso adultos?, ¿por qué?*

23.- *En tu casa, ¿te llevas mejor con tu padre o con tu madre?, ¿por qué?, o ¿la relación es buena con ambos progenitores?*

24.- *¿Tienes hermanos?, ¿son mayores que tú o más pequeños?*

25.- *En el caso en el que su posición en relación al orden de nacimiento, se intermedia, ¿con quién prefieres estar, con tus hermanos mayores o con los más pequeños?*

26.- *¿Qué miembro de tu familia (padres y hermanos o familiares más allegados) te ayuda más en el ámbito escolar, sentimental, afectivo; es decir, en quién confías más?*