



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Análisis del diagnóstico de altas
capacidades intelectuales en el Colegio
Internacional Peñacorada de León.**

Presentado por: Ana María Carrillo Fernández
D.N.I: 71428641W

Línea de investigación: Breve investigación sobre aspectos
concretos de la especialidad

Director/a: María del Carmen Díez

Ciudad: A Coruña

Fecha:

Agradecimientos.

Al Colegio Internacional Peñacorada, por su acogida cálida y predispuesta a la ayuda.

A María del Carmen, por sus consejos y recomendaciones, haciendo del trabajo una unidad más íntegra y completa.

A Mercedes, por su paciencia y sus revisiones contingentes.

A Rodrigo, por su apoyo.

Resumen.

La atención a la diversidad es un principio educativo enmarcado dentro de la equidad y la inclusión. Los alumnos diagnosticados dentro del espectro de la superdotación merecen recibir una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Existe una infraestimación de la población al respecto, y se presume que el diagnóstico de estos sujetos no se realiza correctamente, debido a que su definición teórica no es aún estable. No obstante, los estudios realizados son numerosos hoy en día, por lo que el surgimiento de cambios y nuevas propuestas es frecuente. Este trabajo, que analiza cuatro casos concretos de sujetos ya diagnosticados en función de las directrices recomendadas por la Junta de Castilla y León, está dirigido a estudiar el proceso de diagnóstico de los alumnos de altas capacidades intelectuales dentro de un contexto concreto, el Colegio Internacional Peñacorada. Su respuesta educativa es adecuada, debido a una consideración parcial de las tipologías de las altas capacidades. Sin embargo, se concluye la necesidad de actualizar la formación del profesorado al respecto, sistematizar sus procesos de evaluación, realizar investigaciones de campo y ahondar en las prácticas de enriquecimiento en los periodos de intervención como necesidades primordiales.

Palabras clave: Altas capacidades intelectuales, superdotación, talento, educación, atención a la diversidad, enriquecimiento, flexibilización.

Treating diversity is an educational principle framed in the concepts of equity and inclusion. Students diagnosed within the spectrum of giftedness deserve an adequate educational response to their needs. There is an underestimation of this population, and it's presumed that the diagnosis of these subjects is not successful because of its theoretical definition is not yet stable. However, studies performed today are numerous and new proposals and changes emerge frequently. This work is aimed to study the diagnostic process of highly gifted students within a particular context, the Colegio Internacional Peñacorada. It examines four specific cases of subjects already diagnosed according to the guidelines recommended by the Junta de Castilla y León. His educational response is appropriate, due to a partial consideration of the types of high ability. Nevertheless, we conclude the need to upgrade teacher training about it, to organize their evaluation processes, to conduct field research and to delve into enrichment practices during periods of intervention such as primary needs.

Key words: Highly gifted, giftedness, talent, education, attention to diversity, enrichment, flexibility.

Índice.

| | |
|--|----|
| Introducción del trabajo..... | 6 |
| Planteamiento del problema..... | 10 |
| Objetivos..... | 14 |
| Justificación de la fundamentación metodológica..... | 15 |
| Justificación de la bibliografía utilizada..... | 16 |
| Desarrollo..... | 17 |
| Revisión bibliográfica, fundamentación teórica..... | 17 |
| Evolución histórica..... | 17 |
| Aspectos relevantes a considerar en el espectro de altas capacidades.... | 28 |
| Evidencias empíricas..... | 32 |
| Evaluación psicopedagógica..... | 35 |
| Respuesta educativa adecuada..... | 38 |
| Materiales y métodos..... | 40 |
| Sujetos..... | 41 |
| Instrumentos..... | 45 |
| Procedimiento..... | 49 |
| Resultados y análisis..... | 51 |
| Presentación de casos..... | 51 |
| Análisis de casos y resultados..... | 63 |
| Propuesta práctica..... | 70 |
| Discusión y conclusiones..... | 76 |
| Líneas de investigación futuras..... | 81 |
| Bibliografía..... | 82 |

| | |
|-------------------|-----|
| Referencias..... | 82 |
| Bibliografía..... | 86 |
| Anexos..... | 88 |
| Anexo 1..... | 88 |
| Anexo 2..... | 89 |
| Anexo 3..... | 90 |
| Anexo 4..... | 91 |
| Anexo 5..... | 94 |
| Anexo 6..... | 96 |
| Anexo 7..... | 98 |
| Anexo 8..... | 99 |
| Anexo 9..... | 100 |
| Anexo 10..... | 103 |
| Anexo 11..... | 107 |

Introducción.

El aprendizaje es consustancial al desarrollo psicológico del ser humano, y éste permanece sujeto a los cambios acontecidos en el tiempo. Nacemos con reflejos neonatales destinados a nuestra supervivencia, ya que inicialmente somos absolutamente dependientes de los cuidados de otra persona. Algunos de ellos son permanentes, como el parpadeo o el reflejo de Babinski; y otros desaparecen con el paso de unos pocos meses, como el natatorio o la presión palmar. El desarrollo psicomotor, como subrayan Palacios y Mora en 1990 (Palacios, Marchesi y Coll, 1990), tiene como meta el control del propio cuerpo, hasta poder obtener todas las posibilidades de acción y expresión personal. Se verá favorecido por la atención de los adultos, con su valoración positiva y refuerzo contingente a sus logros (Soler-Limón, Rivera-González, Figueroa-Olea, Sánchez-Pérez y Sánchez Pérez, 2007).

La capacidad de aprendizaje es el motor de todo tipo de cambio evolutivo, estimulado e instigado por diversos factores externos. En el caso del reflejo de la presión palmar, por ejemplo, mediante diferentes consecuciones de secuencias de ensayo-error, consecución de un objetivo inesperado y entrenamiento, obtenemos al pasar unos meses, prensar la mano de manera consciente. La realización del potencial desarrollo es un objetivo generalizable a los diferentes tipos: cognitivo e intelectual, del lenguaje, de la personalidad, social y de normas y valores. Todos estos aspectos son susceptibles de mejora (incluso el propio aprendizaje, convirtiéndose en un proceso autónomo), y es una de las principales acciones del ser humano como sujeto activo.

La educación es un estímulo externo permanente y constante, proveniente de diferentes vertientes. En primera instancia, el estilo educativo de nuestros padres es especialmente influyente en nuestra socialización y personalidad. La escuela, la familia extensa (tíos, primos, abuelos, etc.), los iguales y los medios de comunicación entre otros, son influencias determinantes en nuestro aprendizaje, por lo que también son agentes educativos.

Una evolución favorable de cada uno de nosotros, considerando como relevantes todos y cada uno de los aspectos de nuestra persona, provocará una mejora a nivel colectivo, ya que el ser humano es un ser social. El proceso educativo actúa como medio y fin en sí mismo: el desarrollo íntegro y pleno de las personas y su preparación para la vida profesional y social, lo que promoverá una vida en comunidad más equilibrada y funcional (reseñado en el Preámbulo de la LOE, 2/2006, del 3 de mayo).

La igualdad de oportunidades a recibir una educación que desarrolle al máximo sus características y potencialidades y refuerce los puntos débiles, es un derecho

indiscutible y necesario para todas las personas. Sólo puede ser de esta forma si el sistema educativo se acerca al estudiante, debido a las diferencias individuales existentes en toda sociedad humana. No se puede pretender homogeneizar las diferentes medidas educativas, ya que tienen que estar centradas en las características de los alumnos hacia los que están dirigidas.

La adaptación del currículo, de los recursos humanos, de la metodología, recursos y estrategias, es indispensable; pero también lo es la implicación de las familias, el esfuerzo del estudiante, la formación continua de los profesionales y la cooperación organizada de todos los participantes en la educación de cada alumno: el receptor de la acción educativa por excelencia y futuro autorregulador de su proceso de aprendizaje.

La atención a la diversidad, consecuentemente, es uno de los principios básicos para que una educación impartida desde la comunidad sea de calidad. El centro ha de querer y saber cómo conocer las características de sus alumnos, lo que les facilitará adaptarse adecuadamente a sus necesidades y reformar los aspectos curriculares, organizativos y formativos relevantes para poder afrontar los diferentes cambios a los que se enfrenta la sociedad actual, y en consecuencia el sistema educativo. De esta forma surge una escuela para todos. El modelo de escuela inclusiva (Ainscow, 1998-09), concepto incorporado en la LOE 2/2006 de 3 de mayo como pilar básico en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier etapa educativa, resume las principales características que garantizan la igualdad de oportunidades en la educación y el objetivo de alcanzar el potencial de cada alumno (de León, 2010):

- No ejerce la discriminación, es una escuela para todos.
- Considera las diferencias como enriquecedoras del grupo.
- Incrementa la participación de los alumnos.
- Adopta la flexibilidad curricular para garantizar una respuesta adecuada a las diferencias.
- Persigue una educación de calidad.

Dentro de las necesidades que pueden modificar el programa de enseñanza o las actuaciones ordinarias, existen muchas variantes. Nos encontramos con las dificultades de aprendizaje, los diferentes tipos de discapacidades, las dificultades significativas en la lengua principal, los problemas psíquicos, etc. Todas ellas, debido al principio de igualdad, han de ser atendidas por el sistema educativo. En la situación actual, con los recursos económicos ajustados y por lo tanto escasos también los humanos y materiales, se necesitan dosis de creatividad, implicación y desgraciadamente,

aceptación de los recortes. Se ha convertido en un hecho que ciertas necesidades dentro de las comentadas anteriormente, quedan en un segundo lugar a la hora de la “la dedicación de los recursos”, entre ellas se encuentran las altas capacidades intelectuales.

El concepto de superdotación o de altas capacidades intelectuales ha sido muy discutido dentro del panorama científico, siendo reseñable el número de teorías y explicaciones al respecto, muchas de las cuales no son excluyentes entre sí. Al no recoger dentro de una misma teoría una concepción global y explicativa de todas las casuísticas y características del espectro, resulta complicado establecer unos protocolos de diagnóstico e intervención, claros y sencillos. Es un campo de investigación relativamente reciente, por lo que es posible que queden muchos años de indagación y contrastación para tener una visión más completa al respecto. No obstante, estos alumnos no pueden quedar desatendidos por parte del sistema educativo, y los profesionales del mismo han de estar formándose continuamente con el objetivo de acomodar sus acciones a las novedades científicas y avances desarrollados con éxito de los que podemos obtener información aplicable a nuestro contexto.

Además, la adopción de medidas adecuadas para las necesidades de estos alumnos en el contexto del aula es extensible al resto de los compañeros de la clase, pudiendo así salir todos beneficiados. Como dice Gairín (s.f.), catedrático de pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona:

“Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados y de altas capacidades son imprescindibles para estos alumnos, pero siempre resultan muy beneficiosos para el conjunto del aula”.

La investigación es la herramienta adecuada para provocar un cambio dentro de cualquier sistema, teoría o proceso. Una situación en la que existe un desequilibrio entre los hallazgos científicos de la comunidad internacional y las prácticas que se llevan a cabo en la práctica, necesita ser mejorada. La investigación en los contextos concretos por parte de los profesionales que están allí cada día, la investigación-acción, es un proceso necesario y útil para conseguir un mejor equilibrio.

La realización de este trabajo, con el título de: *“Análisis del diagnóstico de altas capacidades intelectuales en el Colegio Internacional Peñacorada de León”*, pretende comprobar si se constata la supuesta contradicción teórico-empírica existente en el diagnóstico de los alumnos. Esta se basa en la escasa prevalencia de casos encontrados en la actualidad, y en una parcialización de los aspectos claves para la inclusión diagnóstica de los sujetos de este espectro (primacía de lo cognitivo frente a aspectos

emocionales, creativos o motivacionales). En función de los datos obtenidos en el análisis de campo, se analizan las variables intervinientes en la situación de diagnóstico y respuesta educativa de este contexto, cuyas conclusiones provocan propuestas de perfeccionamiento y mejora específicas. Este es el primer paso para poder contrastar diferentes investigaciones, ideas y conclusiones de otros casos concretos e inferir un plan de mejora de cambio general.

Planteamiento del problema.

La LOE 2/2006 de 3 de mayo, dedica el Título II a la equidad en la educación, cuyo Capítulo I se dirige a alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). Entre ellos se encuentran el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), los alumnos con altas capacidades intelectuales y los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. En el artículo 71 de la misma, se establecen los principios de la respuesta específica al colectivo de superdotación. Entre ellos están el de normalización e inclusión, la disposición de medios y recursos por parte de la Administración para realizar una adecuada evaluación e intervención y la participación de los padres y profesores en la toma de decisiones sobre su escolarización. De la evaluación partirán diferentes perfiles de respuesta educativa, según cada casuística; cabe así la posibilidad de flexibilizar la duración de diversos niveles del sistema educativo si es necesario. Para ello, los profesionales educativos tendrán a su disposición cursos de formación específica al respecto.

Estos principios encuadran una atención educativa personalizada, sujeta a una tarea de diagnóstico lo más rigurosa y esclarecedora posible, al ser el pilar que vertebrará las diferentes acciones educativas posteriores. En nuestro país, los más capaces representan el 0.08% de la población (curso 2009-2010, último curso con datos). Se distribuían en función de las Comunidades Autónomas tal y como se refleja en la Tabla 1, Jiménez (2010) señala que en realidad deberían ser considerados como capaces entre el 5 y el 10% de los alumnos, lo que se aproximaría a los datos del informe PISA sobre alumnos de rendimiento elevado y excelente “*top performances*” (Fernández y Perales, 2013).

Estos datos reflejan una subvaloración de las altas capacidades como constructo en el diagnóstico de nuestro sistema educativo, en una cuantía notable (del 0.08% al estimado 5-10%). El derecho a tener las mismas oportunidades de recibir una respuesta educativa específica en función de las características individuales, tiene menos relevancia en el caso de los alumnos identificados dentro del espectro de la superdotación que en el resto de la población estudiantil.

El concepto de alta capacidad intelectual aún está en construcción, por lo que delimitar un único y buen sistema de diagnóstico-intervención es prácticamente imposible a la vez que arriesgado. No obstante, la situación actual de desventaja que sufren estos alumnos en su educación, fuerza a los profesionales que trabajan con ellos a tener una formación continua respecto a los avances significativos del panorama

científico, y una capacidad de observación sistemática de las conductas y avances significativos de los alumnos de su clase. Según Caño, Elices y Palazuelo (2003, a):

“Creemos que el conocimiento del alumno en la práctica diaria del docente es una variable necesaria para el proceso educativo y, en algunos casos, el profesor y los padres necesitan la ayuda de otros profesionales que aporten nuevas perspectivas de información a ese conocimiento.”

Tabla 1. Alumnos escolarizados en enseñanzas no universitarias y alumnos con alta capacidad.

| CC. AA. Curso 2009/2010 | Total de alumnos | Alumnos con alta cap. | |
|----------------------------|------------------|-----------------------|------|
| | | Total | % |
| Andalucía | 1.532.415 | 1.339 | 0,09 |
| Aragón | 202.993 | 147 | 0,07 |
| Asturias | 128.503 | 151 | 0,12 |
| Baleares | 166.719 | 166 | 0,1 |
| Canarias | 340.545 | 693 | 0,2 |
| Cantabria | 84.514 | 73 | 0,09 |
| Castilla y León | 353.420 | 390 | 0,11 |
| Castilla La Mancha | 362.092 | 203 | 0,06 |
| Cataluña | 1.231.778 | 142 | 0,01 |
| Com. Valenciana | 796.944 | 349 | 0,04 |
| Extremadura | 179.759 | 94 | 0,05 |
| Galicia | 374.212 | 299 | 0,08 |
| Madrid | 1.064.366 | 968 | 0,09 |
| Murcia | 271.783 | 539 | 0,2 |
| Navarra | 98.083 | 138 | 0,14 |
| País Vasco | 337.903 | 104 | 0,03 |
| La Rioja | 47.916 | 40 | 0,08 |
| Ceuta | 16.985 | 3 | 0,02 |
| Melilla | 17.362 | 0 | 0 |
| España | 7.608.292 | 5.838 | 0,08 |

Fuente: Elaborado a partir de (Fernández, y Perales, 2013).

En el ámbito educativo, la evaluación psicopedagógica es la principal herramienta de diagnóstico. Son diferentes las vías de iniciación de este procedimiento, pero normalmente provienen de las observaciones de profesores y padres. Estos contactan con el tutor, que recoge los datos y se los comunica al orientador responsable del centro. A partir de este momento, se inicia un proceso general de recopilación de información acerca de la situación problemática que se ha detectado. El grueso de estas peticiones trata casos con diversas dificultades que imposibilitan el acceso a los contenidos y competencias del currículo; mientras que los casos en los que los alumnos

sobrepasan estos objetivos con demasiada antelación, no reciben toda la atención que merecen por derecho.

Muchos profesores tienen dificultades en esta identificación, por centrarse en el rendimiento académico y el comportamiento brillante, por ejemplo. Otros en cambio no poseen suficiente información y se dejan llevar por estereotipos falsos (Grau, 1995; Caño, 2001). También las expectativas de los profesores respecto de sus alumnos influyen en la respuesta educativa que se les proporciona (Caño et al., 2003, b), dando lugar a un *efecto Pigmalión* nada beneficioso para los estudiantes.

Siguiendo a Jiménez (2000), Richter (1991) señala los principales problemas en el campo del diagnóstico: Se siguen definiciones elitistas y distorsionadas de la superdotación, pudiendo estar sesgadas hacia los talentos académicos o estar concediendo demasiada importancia a aspectos como el rendimiento escolar. Existe una confusión acerca de la finalidad del diagnóstico, esperando muchas veces que éste confirme las expectativas de los padres y profesores, aunque la realidad sea diferente. Se hace un mal uso de los test, intercambiando los de inteligencia con los de rendimiento o se realiza la evaluación de la creatividad una vez que ya está diagnosticado el alumno. Asimismo, se viola la equidad educativa, ya que en las poblaciones menos favorecidas socialmente prácticamente no existen diagnosticados de alta capacidad, ni se presta atención a los alumnos creativos y críticos.

Además, nos podemos encontrar, según Jiménez (2000), diferentes estereotipos en los que se puede centrar, injustamente, la evaluación de estos alumnos: los superdotados son seres superiores o muy indefensos, buenos para todo, capaces de salir adelante sin ninguna ayuda especial y en el colegio suelen ser problemáticos y engreídos, debido a su aburrimiento. Estas son ideas que están instauradas culturalmente, pero que chocan con el espectro de las altas capacidades, ya que existen muy diversos tipos de perfiles al igual que su contexto es altamente influenciado en cada caso.

Asimismo, se distorsiona el uso de los criterios múltiples, pues pueden estar poco contrastados o son simplemente mera apariencia, teniendo importancia, en realidad, sólo uno de los criterios (diagnósticos basados únicamente en datos académicos). Los programas que se generan posteriormente, pueden ser excluyentes y exclusivos, en función de las decisiones tomadas anteriormente en el diagnóstico.

Por lo tanto, para que estos alumnos reciban una respuesta educativa adecuada a sus necesidades, el proceso de diagnóstico psicoeducativo ha de mejorar procesualmente y cualitativamente, si es posible de la forma más temprana posible, de

acuerdo a la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Para que esto se lleve a cabo, es necesario efectuar un análisis de la evaluación psicopedagógica actual de este colectivo, para conocer las variables intervinientes en la subvaloración actual a nivel nacional y proponer propuestas de mejora generales que puedan repercutir en una respuesta educativa apropiada.

El Colegio Internacional Peñacorada se encuentra en León, provincia de Castilla y León, con un porcentaje de diagnóstico de este colectivo de 0.11%, por encima de la media nacional (ver tabla 1), pero muy por debajo del 5-10% estimado. Denota, al igual que en el resto de provincias, la necesidad de progreso en la atención a estos alumnos. El análisis del diagnóstico pretende ser esclarecedor y de utilidad para adecuar la atención a las necesidades actuales en su contexto concreto, pudiendo mejorar los aspectos a los que los profesores prestan atención, o favorecer la ampliación de las áreas de evaluación en este campo.

Objetivos.

El análisis que se lleva a cabo se enmarca en un contexto concreto, pero afectado como en el resto de centros, por un inadecuado proceso de evaluación psicopedagógica a los alumnos superdotados (al menos reflejado así por las estadísticas). Debido a la relevancia de proporcionar a estos alumnos una educación personalizada y pertinente a sus necesidades, es oportuno realizar un estudio del diagnóstico de diferentes casos de altas capacidades intelectuales, para poder extraer las variables intervinientes en el problema de la evaluación.

De esta manera, el *objetivo general del presente trabajo* es **analizar el diagnóstico de alumnos con altas capacidades intelectuales, su relevancia y pertinencia**. Se sigue la hipótesis general de que los resultados de la evaluación psicopedagógica no estarán en la línea de los recomendados y del panorama científico actual, lo que explicaría la infraestimación dentro del espectro. La finalidad de una evaluación adecuada se dirige siempre a proporcionar una respuesta educativa ajustada al alumno.

Es necesario por lo tanto estudiar la información del proceso de cada evaluación psicopedagógica realizada, de los datos obtenidos y las conclusiones influyentes en su diagnóstico e intervención (interacción con agentes, pruebas realizadas y observaciones pertinentes) dentro de los sujetos proporcionados por el Colegio Internacional Peñacorada). Este es el *objetivo específico nº1*.

En base a la información recopilada y las conclusiones del análisis previo, se puede hacer una valoración del diagnóstico y de las variables que intervienen en el mismo, en base a la propuesta de Caño et al., (2003, a), reseñando los aspectos susceptibles de mejora, que a la vez son las variables intervinientes en la ya señalada “contradicción teórico-empírica”, susceptibles de ser extrapoladas a una población más general (*objetivo específico nº2*).

Se pretende realizar propuestas de mejora alternativas en aspectos concretos o generales es el *objetivo específico nº3*.

Finalmente, evaluar el proceso acometido en este trabajo y realizar propuestas de mejora personales para siguientes investigaciones es el *objetivo específico nº4*, que culmina con los propósitos de este estudio.

Justificación de la fundamentación metodológica.

La investigación del diagnóstico de las altas capacidades, posterior a su realización, no permite manipular las variables intervinientes en la misma, por lo que se ha de basar en: el análisis de documentos y datos, la realización de entrevistas con los agentes educativos integrantes en cada caso y la observación de alguna sesión práctica de taller con los alumnos (dentro de las respuestas educativas ya adoptadas y en vigor en la actualidad). Por esta razón la vertiente de investigación en la que se encuentra es denominada constructivista-cualitativa.

La aportación de datos numéricos relativos a manipulaciones experimentales es inadecuada en este caso, por lo que nos encontramos dentro de una investigación no-experimental. El análisis ha de ser cualitativo, sistemático y riguroso. Dentro de esta vertiente, nos encontramos con diferentes subtipos de investigación: comparativo-causales, descriptivos y correlacionales. Al ser un estudio post-facto de las evaluaciones, denominamos a la presente investigación como *descriptiva*.

Concretamente, se trata de un *estudio de casos*, en el que mediante una observación y un análisis sistemático del proceso de diagnóstico dentro de un caso concreto o un grupo pequeño, se pueden sacar conclusiones preferiblemente extrapolables a la población general.

Los sujetos son escogidos arbitrariamente dentro de una muestra de población específica: los alumnos diagnosticados de alta capacidad intelectual. Los casos son de etapas diferentes, para poder escrutar el funcionamiento del centro. Se realiza de esta manera, debido a la necesidad de coger sujetos con unas características concretas, con un diagnóstico claro y una respuesta educativa ya iniciada.

Justificación de la bibliografía utilizada.

Las fuentes bibliográficas revisadas se podrían dividir por secciones en función de la temática abordada. En primer lugar, nos encontramos con el ámbito del *concepto de superdotación*. En él nos encontramos con libros de autores como Jiménez (2000) y Caño et al., (2003), referentes del estudio de altas capacidades y modelo de diversas acciones de investigación y aplicación (el segundo está en colaboración con la Junta de Castilla y León). Enmarcan el concepto de situación y las diferentes teorías al respecto, poniendo un punto de partida relevante. El manual de Caño et al., (2003) ha sido repartido por la Inspección Educativa de León a los centros de la provincia, para poder proporcionar la formación adecuada al respecto. De esta manera, podemos tener una referencia de las pautas que se han de seguir oficialmente en el diagnóstico e intervención con alumnos de altas capacidades intelectuales. Como complemento a estos dos documentos de referencia, nos encontramos con libros como el de Ortiz (2009), Levine (2002) o Blakemore y Frith (2007), que amplían las consideraciones en cuanto a aspectos neurocientíficos y las dificultades del aprendizaje. Tomos como los de Palacios et al. (1990) y el de Fernández y Sánchez (2010) son de mucha utilidad en la comprobación o ampliación de muy diversas temáticas. Del servidor Dialnet, del servidor Google Académico y de la revista *Psicothema*, se han obtenido estudios actuales interesantes que amplían alguna faceta en este ámbito.

Respecto a aspectos legales y de actualidad al respecto, tomamos como referencia la LOE 2/2006, de 3 de mayo, por ser el referente actual del sistema educativo español. Además, nos apoyamos en un estudio de Fernández y Perales (2013), muy relevante y actual, lo que proporciona una mayor justificación a la pertinencia de la investigación.

Nos encontramos por lo tanto con todos los tipos de fuentes bibliográficas, cada cual útil según su función: terciarias (servidores comentados), secundarias (libros de recopilación) y primarias (tesis doctorales y artículos científicos).

Desarrollo.

Revisión bibliográfica, fundamentación teórica.

Evolución histórica.

Las personas más capaces han sido objeto de interés a lo largo de la historia. Platón sugirió pruebas de aptitudes para seleccionarlos, Luis Vives (1492-1540) diferencia las aptitudes en función de los trabajos, Huarte de San Juan (1529-1588) continúa esta tendencia dando consejos para que estas personas no se malogren y orienta la profesión en función de las aptitudes de la persona (Caño et al., 2003, a).

El concepto de inteligencia y superdotación siempre han estado ligados en su evolución. Más cercano a nosotros en el tiempo, Galton, en su obra “*Hereditary Genius*” (1869) pretende demostrar la heredabilidad del intelecto. Hablaba de “genios”, aunque consideraba que la perseverancia, el esfuerzo y la motivación intrínseca eran condiciones necesarias para que se manifestase la genialidad (Caño et al., 2003, a).

Se han dado diferentes enfoques en el estudio de la inteligencia. Tomando como referencia a Jiménez (2000), se analizarán brevemente los aspectos más relevantes de los diferentes enfoques adoptados históricamente sobre la inteligencia. Antes de entrar en el siglo XX, y en la dilatación de estudios y aportaciones sobre el tema, el enfoque psicométrico, observa los datos obtenidos por los sujetos en los test de capacidad intelectual. Se pueden diferenciar en él cuatro modelos: *el modelo monolítico, la inteligencia general, la inteligencia factorial y el modelo jerárquico.*

El modelo monolítico

Se origina con Binet y su concepto de edad mental (1905), en el que se liga el desarrollo intelectual de cada sujeto con el rendimiento promedio en su franja de edad. Posteriormente, en 1911, Stern trasforma la edad mental en el CI, una medida proporcional, pero que alcanzaba techo al llegar a los 25 años, donde comenzaba a decrecer, aspecto que restaba fiabilidad al estadístico.

Terman, lo modificó presentando el *CI de desviación*, convirtiéndolo en un índice numérico estable. En 1921 inició un estudio longitudinal con el objetivo de analizar las características de las personas con alto CI a lo largo del paso de los años, observando la evolución de sus logros en los diferentes ámbitos de la vida y la estabilidad de la inteligencia. Se considera la primera aportación relevante al estudio de las altas capacidades desde el ámbito psicométrico. Los sujetos fueron seleccionados en función de una primera preselección del profesor y una posterior aplicación del test de

inteligencia Stanford-Binet, obteniendo resultados de más de 140 puntos. El estudio tuvo una duración de medio siglo. Se concluye que este tipo de alumnos destacan significativamente en un rendimiento académico y profesional, sin problemas personales de magnitud significativa, destacando también de modo curioso, en aspectos físicos y de salud, aunque tan sólo ligeramente.

Este estudio ha suscitado diversas críticas. Parte de un concepto de superdotación vinculado al ámbito académico, siendo su primera criba la opinión de un profesor basada en su comportamiento en clase. Terman posteriormente reconoce implícitamente el peso de los factores motivacionales en la realización de la alta capacidad. Además, la creatividad no es tomada en consideración, los alumnos del género masculino y de clase media están sobrerrepresentados y no parte de una teoría explícita de la inteligencia.

Acereda (1998) señala las aportaciones relevantes (Caño et al., 2003, a): se asocia el concepto de superdotación con un CI igual o superior a 130, se amplía el concepto de superdotación más allá de la heredabilidad y sirve de precedente para aumentar los estudios relacionados con esta materia.

Modelo de inteligencia general o factor g de Spearman.

Este factor está formado por las partes comunes dentro de los test de inteligencia, que estaban estrechamente ligados al aprendizaje escolar y a sus contenidos. Es una visión reduccionista, basada en el ámbito educativo. Además encontró un *factor s*, específico de cada test, en el que no reparó demasiado.

Modelos de inteligencia factorial.

De entre ellos, uno de los más representativos es el *modelo de aptitudes mentales primarias de Thurstone*. En 1938 concibe la inteligencia como un cómputo de aptitudes independientes entre sí: comprensión verbal, fluidez verbal, cálculo o capacidad numérica, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, rapidez perceptiva, relaciones espaciales y coordinación motora (batería de medición de los mismos: PMA). Al igual que en el caso de Spearman, se basa en las mediciones de los test de inteligencia, por lo que sus resultados están sesgados. Como críticas posteriores destacan los estudios que afirman que estos factores no son independientes entre sí, habiendo un factor común entre ellos.

Otro de los más representativos es el *modelo de la estructura del intelecto de Guilford*. En 1967 desarrolla su teoría, en la que mantiene que el intelecto funciona

según tres tipos de parámetros: contenidos, operaciones y productos. De éstos parten diversos elementos, entre los que se encuentra la creatividad y la inteligencia social, lo que ha supuesto un avance hacia las nuevas concepciones actuales. La creatividad, entendida como pensamiento divergente, es entendida como uno de los cinco procesos intelectuales básicos, compuesta por fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.

Modelos jerárquicos.

Establecen una diferencia con los modelos factoriales, y es la consideración de diferentes niveles de importancia y generalidad dentro de los factores, provocando esto diversos tipos de subdivisiones. El *modelo de Vernon* consta de cuatro factores: factor g, factores de grupo, factores menores de grupo y factores específicos, disminuyendo en ellos su generalidad progresivamente. Descubrió que los dos factores generales de grupo: factor verbal-educativo y factor kinestésico-mecánico no variaban con la edad, como sucedía con el resto. No obstante, la crítica fundamental a este modelo también es la reducción a considerar como válidos sólo los resultados de los test.

El *modelo de la inteligencia fluida y cristalizada de Catell*, parte de los factores mentales primarios para obtener dos factores por debajo: inteligencia fluida, libre de influencia cultural (relaciones, inducción y memoria) y cristalizada, capacidades cognitivas desarrolladas mediante un proceso de aprendizaje (comprensión verbal, relaciones semánticas y evaluación experimental). Estos conceptos han sido ampliamente utilizados en el campo de la educación.

Como conclusión, podemos resaltar que los estudios psicométricos han introducido numerosos instrumentos de medida de capacidad intelectual y han formalizado conceptos teóricos. No obstante, se puede observar que todos han sido criticados principalmente por el mismo error, la falta de búsqueda de constructos previos y el reduccionismo al considerar como válidos sólo los resultados de los test.

En la segunda mitad del Siglo XX, se construyen diferentes modelos con aportaciones específicas al campo de la superdotación. Gagné (1993) hace un análisis de los mismos, del que se van a resaltar las ideas principales.

Marland o la definición de la Oficina de Educación de los Estados Unidos.

En 1972, Marland propone una nueva definición de superdotación. Introduce el concepto de talento y el de la cualificación profesional necesaria para identificarlos. Estos sujetos destacan por su alta ejecución o potencial rendimiento en alguna o varias de las siguientes áreas: inteligencia general, aptitud académica específica, pensamiento

creativo o productivo, capacidad de liderazgo, artes visuales y representacionales y capacidad psicomotora.

Destaca la noción de la multiplicidad del talento, lo que requiere también diversos procedimientos para medirlo. Clasifica seis tipos de capacidades: inteligencia general, aptitud académica específica, el pensamiento creativo o productivo, la capacidad de liderazgo, la habilidad en las artes visuales o representacionales y la capacidad psicomotora.

Posteriormente se ha ido modulando esta propuesta, partiendo siempre de una variabilidad de habilidades altas. Según Caño et al., (2003, a), dos de ellas se pueden considerar especialmente importantes: la inclusión de estudiantes con un potencial superior, sin la necesidad de haberlo demostrado en la práctica; y la necesidad eminente de proporcionar una educación específica adecuada a sus características individuales.

Como principal crítica a este modelo se puede reseñar la falta de consideración de la *motivación*, variables muy sensible a los efectos del medio y moduladora del funcionamiento intelectual.

Modelo de los tres anillos y del triple enriquecimiento de Renzulli.

Es uno de los modelos más conocidos y aplicados. La superdotación se concibe como la combinación de tres variables interdependientes: capacidad intelectual superior a la media, motivación o compromiso con la tarea y creatividad. En la Figura 1, se puede percibir como el alumno superdotado es el que se encuentra en la intersección de los tres círculos. Entiende la superdotación como producción creativa.



Figura 1. Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli Fuente Renzulli (1977)

Una de las críticas que ha recibido, por Gagné (1991) es que los alumnos superdotados con mal rendimiento pueden quedar excluidos de esta consideración, a lo que Renzulli (1994) considera que los diferentes métodos de recogida de información y el carácter longitudinal y autocorrectivo del diagnóstico son condiciones aseguradoras de que esto no suceda.

Como aspectos reseñables dentro de su concepción, se puede reseñar el valor relativo que concede a la capacidad intelectual, siendo flexible en la selección de los alumnos beneficiarios de las respuestas educativas, da un peso relevante a los instrumentos *no formales* en el diagnóstico y resalta la implicación que han de tener los diferentes agentes educativos en la atención dentro de los centros ordinarios.

Según Caño et al., (2003, a), en 1994 Renzulli revisa su modelo y propone alguna especificación: la amplitud de los anillos no ha de ser del mismo peso, la mayor amplitud de uno de ellos puede compensar a los otros dos, aunque los tres deben estar siempre presentes. También es preciso contemplar otras habilidades de la personalidad y el entorno para proceder a realizar un diagnóstico, considerando su interacción con el resto y no sólo su acción independiente. Señala asimismo que la habilidad por encima de la media es un anillo más constante que los otros dos, los que en cambio se estimulan entre sí así como con una formación adecuada externa.

Tannembaum, perspectiva de la psicología social.

Tienen mucha importancia en el modelo los factores de personalidad, sociales y culturales. Este modelo es una aproximación al concepto de superdotación. Destaca la noción de talento, elaborando una clasificación por subtipos: talentos escasos, talentos excedentes, talentos de cuota y talentos anómalos. Está basada en criterios relativos, y sus categorías no son excluyentes.

Destaca que los niños no pueden tener productividad creativa, por lo que realmente son potencialmente superdotados (en contra del modelo de Renzulli). Para que el potencial se realice hay que tener unos mínimos en cada una de las siguientes dimensiones: inteligencia general superior, aptitud o aptitudes específicas notables, rasgos o características no intelectivas (autoconcepto, motivación y metaaprendizaje), condiciones ambientales y buena suerte. La creatividad es consecuencia de todas estas dimensiones, al proyectarse en el producto que se lleve a cabo.

Caño et al., (2003, a) señalan que todos los factores se consideran estáticos y dinámicos dentro de su modalidad, siendo relevantes las oportunidades que el contexto proporcione. El superdotado es un producto de la cultura en que se halla.

Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner.

Concibe la inteligencia como la capacidad para resolver problemas, con un poderoso poder social y adaptativo, influenciada por el ambiente próximo al individuo. Establece tres principios fundamentales: la inteligencia es un conjunto de capacidades, talentos y aptitudes mentales, son independientes unas de otras e interactúan entre sí. Entre ellas distinguimos: lingüística, lógica-matemática, viso-espacial, musical, físico-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. En la Tabla 2 se puede percibir mejor las diferencias entre las mismas.

Tabla 2. Clasificación de inteligencias según el modelo de inteligencias múltiples de Gardner

| | <i>DESTACA EN</i> | <i>LE GUSTA</i> | <i>APRENDE MEJOR</i> |
|--|--|--|--|
| INTELIGENCIA LINGÜÍSTICO-VERBAL | Hábil para las palabras: Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, memoria verbal. | Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles. | Leyendo, escuchando, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo |
| INTELIGENCIA LÓGICA/MATEMÁTICA | Hábil para los números: Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, normas y pautas analizando. | Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar. | Usando pautas, estableciendo relaciones de causalidad, clasificando, trabajando con lo abstracto. |
| INTELIGENCIA ESPACIAL | Hábil para las imágenes: Lectura de mapas, gráficos, dibujos, laberintos, puzles, imaginando cosas, visualizando, construcción espacial. | Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, pintura, videojuegos. | Trabajando con dibujos y colores, visualizando los conceptos, usando el dibujo y la expresión artística, manualidades. |
| INTELIGENCIA CORPORAL/KINESTÉSICA | Ágil con el cuerpo: Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas, psicomotricidad (fina y gruesa). | Moverse, tocar y hablar, lenguaje y expresión corporal. | Tocando, moviéndose, procesando información a través de los sentidos y el movimiento. |
| INTELIGENCIA MUSICAL | Hábil para la música: Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos, lenguaje musical. | Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música | Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías |
| INTELIGENCIA INTERPERSONAL | Hábil para relacionarse: Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo | Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente | Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando |
| INTELIGENCIA INTRAPERSONAL | Hábil en el autoconcepto: Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos | Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses | Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando. |
| INTELIGENCIA NATURALISTA | Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna, aprendiendo a través de los sentidos y la percepción. | Identificar las formas naturales de nuestro entorno y alrededor. | Trabajar medio natural, explorar seres vivos, aprender de plantas y temas de la naturaleza |

Fuente: elaborado a partir de <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/la-importancia-de-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-en-el-tdah.html>

Perspectiva cognitiva de la superdotación o la teoría triárquica de Sternberg.

Las teorías cognitivas se interesan por la conducta inteligente, sus procesos y sus resultados. Presta atención a los recursos del sujeto para procesar la experiencia y la información. Especifica tres ámbitos en los que el funcionamiento cognitivo y la autorregulación conductual concurren: inteligencia y mundo interno (*subteoría componencial*), inteligencia y experiencia (*subteoría experiencial*) e inteligencia y mundo circundante (*subteoría contextual*). Dentro de ellas, tal y como se resalta en la Figura 2, nos encontramos con diferentes componentes: metacomponentes, componentes de ejecución y de adquisición de conocimiento en la componencial, novedad y automatización en la experiencial y adaptación, selección y configuración en la contextual.

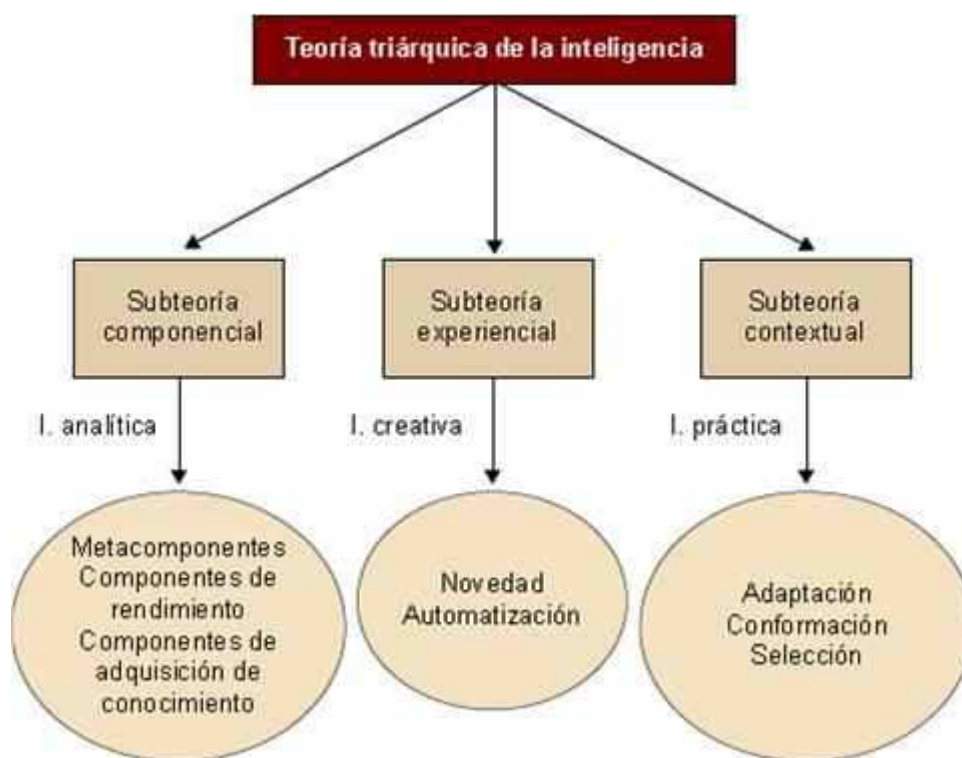


Figura 2. Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg.

Fuente: elaborado a partir de

http://www.barcelonapsicologo.net/inteligencia/modelos_modernos/sternberg/teoria_triarquica.htm

La unidad básica de la conducta inteligente es el componente, considerado como un proceso de información básico que opera sobre representaciones internas. Ante situaciones novedosas, este tipo de componentes han de ser aplicados. En el ámbito de la experiencia, un estímulo novedoso siempre requiere más atención y utilización de recursos que uno conocido. Los sujetos más dotados son capaces de emplear menos recursos al respecto que el resto de la población. El “*insight*” es el

empleo adecuado de los tres procesos básicos que operan en este tipo de situaciones: *codificación selectiva* (extraer información relevante), *combinación selectiva* (establecer nuevas relaciones entre la información) y *comparación selectiva* (relación de conocimientos previos y novedosos). La automatización libera energía al individuo para centrarse más intensamente en los estímulos novedosos. Los más capaces se adaptan antes a la novedad que el resto de la población. En el ámbito contextual, es necesario proceder a una evaluación intelectual desde los referentes culturales de los sujetos. Dentro de la inteligencia práctica, la referida a la subteoría contextual, está compuesta por la adaptación al medio, la selección del mismo y su configuración.

Sternberg señala, en 1984, que la principal diferencia en el funcionamiento cognitivo de los superdotados radica en un mayor “*insight*”, sobre todo en los componentes de adquisición del conocimiento. Se pueden encontrar diferencias en el grado en que poseen los componentes, como en el ejemplo anterior, o también en su calidad: en la selección combinación y aplicación de estos componentes a la realidad.

En 1993 añade una clasificación, *la teoría pentagonal de la superdotación o la concepción implícita*, en la que se numeran cinco criterios indispensables para clasificar a una persona como superdotada: criterio de excelencia, criterio de rareza, criterio de productividad, criterio de demostrabilidad y criterio de valor.

Teoría de la superdotación y el talento de Gagné.

Realiza una distinción ente talento y superdotación. El primero se asocia al desarrollo sistemático de habilidades que proporcionan pericia en un campo en particular, mientras que la segunda se asocia al desarrollo natural de las capacidades.

Es muy relevante la aportación de variables catalizadoras, como la motivación o los intereses, la familia o la escuela, que median en la realización de las aptitudes o habilidades. La aptitud es una condición necesaria para dar cabida a un talento, pero este se basa en un perfil de aptitudes, no en una sola.

El talento matemático o modelo de Stanley.

A diferencia de los anteriores se ciñe a un campo determinado. Ha desarrollado un modelo de identificación y de intervención con una amplia proyección práctica. El programa se denomina SMPY: *estudio del talento matemático precoz*. Realizan el estudio con un método de screening previo, del que recogen la muestra de población a partir del percentil 97. A este grupo se les aplica el SAT-M, un test de evaluación propio, diseñado para seleccionar a los altamente capacitados para la matemática (solo

un 20-30% lo supera, la equivalencia al 0.5-1% de la población general). Posteriormente se trabaja con estos alumnos en un programa de entrenamiento en función de sus capacidades. Están diseñando la batería SAT, que se dedicará al ámbito verbal.

Siguiendo a Caño et al., (2003, a), Mönks (1999), realiza una clasificación diferente a la de Jiménez respecto a los modelos de superdotación. Puesto que ya se han expuesto las ideas generales de cada uno de ellos, se refleja aquí únicamente la clasificación en categorías de los mismos. Se encuentran los centrados en las capacidades de los individuos (por ejemplo, el estudio de Terman, la propuesta de Marland o las inteligencias múltiples de Gardner). Por otro lado, se hallan los modelos que atienden a las características cognitivas de los sujetos, mediante los que se llega a una actividad superior (modelo triárquico de la inteligencia de Sternberg). En tercer lugar se encuentran los que se refieren al rendimiento como variable principal (modelo de los tres anillos de Renzulli, modelo de Feldhusen o modelo DGMT de Gagné). Finalmente resalta los modelos dedicados a los factores socioculturales de la inteligencia (como el modelo de Tannebaum o el de la interdependencia triádica de Mönks). Se exponen a continuación, siguiendo a Peñas (2006), los modelos no detallados en la exposición basada en Jiménez (2000).

Modelo de John F. Feldhusen

Está centrado en el estudio del talento. Distingue cuatro factores influyentes en la superdotación: capacidad intelectual superior a la media (basado en la teoría de Sternberg de 1981), un autoconcepto positivo, motivación intrínseca hacia el aprendizaje y un talento personal particular en el ámbito académico-intelectual o artístico-creativo. Reconoce a la creatividad como el producto del talento, pero sin especificar cómo se da esa influencia. Posteriormente amplía su teoría incluyendo diversos factores influyentes en el talento: habilidades intuitivo-creativas, conocimiento funcional básico, habilidades metacognitivas y creatividad, experiencias sociales, experiencias hogar/familia, experiencias escolares, motivación actual y estilos de aprendizaje, aptitudes emergentes, capacidades, inteligencias, precocidad y capacidades determinadas genéticamente.

Modelo diferencial de superdotación y talento (DMGT) de Gagné.

Define la superdotación como la competencia de una aptitud humana supera la media en uno o más campos, que son el intelectual, el socioafectivo, el creativo y el sensoriomotor. En el talento en cambio es el rendimiento lo que es superior a la media en los campos: la acción social, las artes, el comercio, el ocio, el ámbito escolar, los

deportes y la tecnología. Por lo tanto, en su modelo el talento implica sobredotación, pero no al revés. Si una persona no desarrolla su potencial aunque posea una competencia superior al resto, puede que no se llegue a un elevado rendimiento.

Además, incluye la idea de la existencia de catalizadores que puedan mediar positiva o negativamente en el paso de la aptitud al talento. Los hay de dos tipos: intrapersonales (físicos o psicológicos) y ambientales (recursos, medios, personas o situaciones). La suerte también ha de ser considerada en este modelo, afectando tanto al ámbito de las aptitudes como al de los catalizadores.

Modelo de interdependencia triádica de Mönks.

Es una ampliación del modelo de Renzulli. Añade a las tres variables del modelo la influencia de otros tres factores: la familia, el ámbito escolar y el grupo de iguales (ver Figura 3). Aporta por lo tanto más dinamicidad al modelo, pero omite variables socioambientales y de aspectos evolutivos.

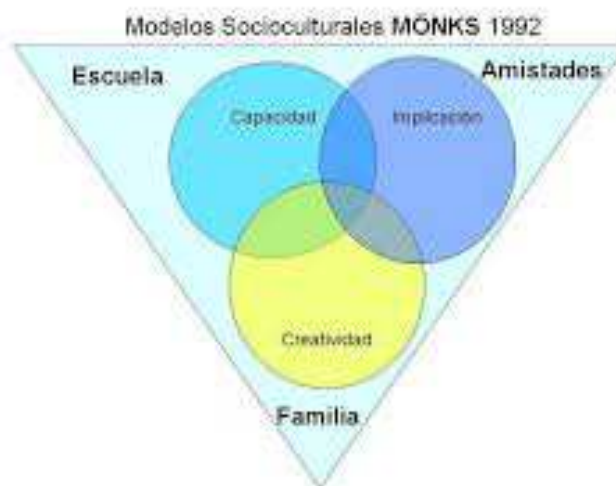


Figura 3. Modelo de la interdependencia triádica de Mönks 1992.

Fuente: elaborado a partir de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf

A pesar del interés actual y la ingente cantidad de teorías acerca de las altas capacidades, comprobamos como no podemos inferir un modelo que englobe todas las concepciones que existen. No obstante, la evolución acaecida hasta el momento es notable. En un principio, la visión psicométrica basada en la capacidad intelectual era predominante, y los estudios y teorías consideraban aspectos parciales de la realidad estudiada, aunque se infirieran teorías y constructos teóricos relevantes.

Posteriormente cambió la idea de superdotación, comenzando a ser considerada como un conjunto de factores relacionados de alguna manera entre sí. Asimismo, se ha comenzado a estudiar el papel de diferentes procesos modeladores del procesamiento intelectual, al igual que el papel del contexto en su aspecto modulador cobra mucha más importancia.

La motivación, condiciones sociales, creatividad, los metacomponentes o la implicación de la tarea se han convertido, además de la inteligencia, en variables imprescindibles en la consideración del constructo de altas capacidades, lo que conlleva a su necesaria consideración en un adecuado diagnóstico de cara a ofrecer una respuesta educativa y personal adaptada a sus necesidades.

Aspectos relevantes a considerar en el espectro de altas capacidades.

Los niños con altas capacidades intelectuales pueden sufrir diferentes desequilibrios en los diferentes campos del desarrollo personal. Terrasier (1988, 1989, 1994) ha estudiado con profundidad esta problemática. Pueden existir diferentes ritmos de desarrollo, tanto en la dimensión interna del individuo como en la externa. Los clasifica en función de esta variable: *disincronía interna y disincronía social*. Es muy importante conocer las características de este síndrome, para poder prestar las ayudas y apoyos necesarios.

Dentro de la disincronía interna, nos podemos encontrar con tres tipos: inteligencia y psicomotricidad, lenguaje y razonamiento e inteligencia y afectividad. La primera se debe al desarrollo más veloz de la inteligencia que del aspecto motriz, dándose más frecuentemente en los niños. Se suele reflejar en una escritura lenta y rígida, debido a la ansiedad que provoca el no poder mover la mano más rápido. La segunda se debe a que en edades tempranas, la capacidad de razonar suele ir más veloz que la verbal, siendo corriente que el sujeto considere que ya lo ha entendido perfectamente y le cueste en cambio expresarlo en voz alta. En la tercera situación, el desarrollo de la inteligencia supera al emotivo, que está más próximo al de los niños de su edad. Frente a esta situación, el alumno suele utilizar estrategias de racionalización o intelectualización como mecanismos de defensa.

Dentro de la disincronía social, nos encontramos con la disincronía entre el niño y la escuela, el niño y sus padres y el niño y sus compañeros. La primera, se refiere a las relaciones personales que se dan en la organización escolar, pudiendo generar problemas al sujeto por tener que convivir con niños frente a los que está muy avanzado en su desarrollo intelectual. El resultado es la independencia extrema, el aburrimiento o el encubrimiento de su capacidad, si se sienten inseguros o con menos apoyo familiar. El segundo caso aparece si los padres no les otorgan la atención adecuada (prestarles atención y apoyo en todo lo necesario). En la disincronía del niño y sus compañeros, se refleja la diferencia en la edad mental, por lo que suelen ser más independientes, lo que da pie a la falsa creencia de que son poco sociables.

Estas casuísticas han de ser consideradas en el diagnóstico del alumno (ya que si no pueden dar lugar a falsas ideas del profesional evaluador) y también en la respuesta educativa oportuna, proporcionando apoyos en habilidades sociales o en la fluidez verbal a una temprana edad.

Asimismo, la distinción entre talento y superdotación amplía la concepción del espectro de las altas capacidades, haciendo mucho más relevante la observación particularizada de las características del sujeto y su entorno en la evaluación psicopedagógica. Castelló (1996) considera la superdotación y el talento como dos categorías en las que se desglosa la intelectualidad superior. Según sus palabras, “representan dos polos de un escenario en el que se insertan todos estos fenómenos”. Estos dos polos están representados por la generalidad del superdotado y la especificidad del talentoso (Caño et al., 2003, a).

No obstante, el espectro no sólo se divide en talentosos y superdotados. También existen los talentos múltiples, en los que se pueden existir varios aspectos sobresalientes al mismo tiempo, sin abandonar la especificidad como característica definitoria de su funcionamiento intelectual. El contexto y las demás variables moduladoras que pueden intervenir en cada caso han de ser tenidas en cuenta. Por ejemplo, en diferentes ambientes culturales se podrían clasificar distintos tipos de talentosos, ya que no todas las habilidades o capacidades tienen la misma relevancia práctica en todas las sociedades. Podríamos decir, siguiendo a Caño et al., (2003, a), que dentro de la excepcionalidad intelectual nos encontramos con un enfoque de diferentes perfiles, lo que nos ayudaría a clasificar las pautas de respuesta educativa. Resaltaremos (Castelló, 1996, 1999; MEC, 2000) algunas características de los diferentes perfiles que nos podremos encontrar (siempre con una diversidad heterogénea intrínseca), siguiendo el manual de Caño et al., (2003, a).

Perfil de la Superdotación intelectual.

Poseen un interés especial por comprender el porqué de las cosas, siendo especialmente críticos con la información arbitraria, ya que no proporciona coherencia frente a la información previa que poseen. Tienen mayor facilidad para interconectar las informaciones, utilizando diferentes recursos cognitivos al mismo tiempo. De esta manera, consiguen un gran nivel de abstracción al generar diferentes conceptos. Además, son eficaces frente a cualquier tarea, demostrando un buen rendimiento general. Sobresalen de manera brillante en alguna ocasión, pero especialmente destacan en tareas esencialmente complejas, en las que es necesaria la utilización de diferentes recursos cognitivos interconectados al mismo tiempo para realizarlas eficazmente. En el ámbito social, no suelen presentar problemas con sus compañeros de clase o profesores, aunque pueden resultar en ocasiones demasiado independientes. Pueden adoptar la figura de líderes, pero no resulta demasiado frecuente. En el ámbito escolar tienden a profundizar en los temas estudiados, siendo muy constantes en sus realizaciones.

Pueden presentar algunos problemas, como el choque con el desarrollo curricular ordinario, ya que suelen pretender profundizar en algún tema de su interés yendo en contra de la secuenciación del currículo. En los exámenes de “recuperación” (memorísticos puramente), pueden presentar más dificultades que en demostraciones o experimentos. Los profesores suelen tener problemas para identificarlos, por lo que a veces el estilo de docencia no es el adecuado a sus características y pueden sufrir un descenso en su motivación hacia el aprendizaje en la clase.

Perfil del talento complejo.

Puede ser fácilmente confundido con la superdotación. Se presentan como sobresalientes varios recursos cognitivos (de dos a cuatro) con interacciones entre ellos. Castelló (1996) diferencia entre talentos académicos y talentos artísticos:

Talento académico: Poseen una motivación orientada a los contenidos, siempre sedientos de grandes cantidades de información. Combinan recursos altos de tipo lógico, verbal y de gestión de memoria; por lo que son muy rápidos aprendiendo y tienen una memoria portentosa. Presentan una gran facilidad para organizar cognitivamente la información, por su estructuración lógica. Con las tareas del ámbito creativo no tienen tan buenos resultados.

Suelen presentar un rendimiento muy alto si las condiciones del entorno son muy buenas, dándose en cualquier área del aprendizaje. Al pasar mucho tiempo en clase aburrido, ya que adquiere con gran velocidad la información, puede presentar a veces conductas disruptivas y un descenso en su motivación. Se pueden dar diferentes disincronías sociales (Terrasier, 1993), sobre todo si el talento sobresale de manera precoz.

Talento artístico: Se combinan en él: dominio espacial, de informaciones con símbolos no verbales y la aptitud creativa. Su organización es mucho menos sistemática, prefiriendo los problemas en los que hay diversas soluciones posibles. No sobresalen en la escuela, incluso pudiendo tener problemas para alcanzar los objetivos excepto en plástica, aunque no manifiestan aburrimiento ya que su creatividad les hace ser independientes.

Perfil general de talentos múltiples y talentos simples.

Poseen un perfil muy específico, pudiendo depender así de diferentes tipos de procesamiento de la información, sin que exista una conexión entre ellos. El nivel de motivación que manifiesta es también dependiente del campo en el que sobresalen,

manifestando una gran sensibilidad hacia el contexto. Su rendimiento escolar es muy irregular, siendo necesario fomentar el trabajo cooperativo en el aula, pudiendo compensarse así su rendimiento más restringido en otros campos. Según Castelló (1999), existen cinco talentos simples: *creativo, verbal, lógico, matemático y social*.

Debido a la versatilidad con la que nos podemos encontrar dentro del espectro y los diferentes problemas que pueden surgir debido a las disincronías, falta de motivación o fracaso escolar (excesivo aburrimiento y falta de implicación con la escuela), es necesario evaluar adecuadamente al alumno y proporcionarle una respuesta educativa adecuada, adaptando el currículo y los recursos a sus características.

No podemos olvidarnos tampoco de los niños extremadamente dotados, ya que sus características difieren de las mencionadas anteriormente, y aunque su diagnóstico es mucho menos frecuente, tienen que ser tenidos en cuenta. Jiménez (2000), a la que tomamos como referencia, se apoya en Hollingworth (1942), Silverman (1989), Coriat (1990), Pendarvis, Howley y Howley (1990), Morelock y Feldman (1991, 1993) y Kearny (1996). Sus características cognitivas se basan en un cociente intelectual muy alto (superior a la media de los sujetos con 3 o 4 años más), un fuerte desarrollo asincrónico, con disincronías de grado muy alto. También poseen una extrema rapidez en el procesamiento de la información y un estilo peculiar de aprendizaje, reflejado en que parece que no hay reflexión antes de sus respuestas. Su memoria es extraordinaria y poseen un conocimiento muy amplio y preciso. Destacan también en los aspectos verbales, siendo solo reseñable que la expresión escrita es algo más tardía.

Dentro de sus características no intelectivas, suelen tener problemas en el desarrollo de hábitos de trabajo adecuados en el contexto escolar, ya que se aburren enormemente. Encuentran grandes dificultades para encontrar amigos con los que se sientan a gusto. Son conscientes del rechazo de sus compañeros, aunque ellos también manifiestan esta conducta en el sentido contrario. Poseen un elevado desarrollo moral, debido a su gran capacidad de reflexión sobre los aspectos de la vida humana, y a veces pueden parecer ajenos a la realidad, ya que pueden establecer pocas relaciones entre la pura teoría, que dominan, y la realidad en la que se encuentran. En su vida profesional puede darse el caso de ser muy infravalorados, sobre todo si proceden de medios socialmente empobrecidos.

Evidencias empíricas.

Es conveniente analizar diferentes estudios actuales que pretenden refutar o respaldar diferentes afirmaciones y estudios relativos a la superdotación. Existe gran variedad, pero unos de los más presentes son los que se centran en los aspectos socioemocionales y de la inteligencia social o la adaptación. Antes de llegar a una selección representativa de las dos vertientes en estos estudios, se presenta un estudio relativo a las características con un funcionamiento cognitivo diferencial.

Sastre-Riba (2008), en su estudio postula la necesidad de la aparición de un nuevo paradigma en la definición de alta capacidad intelectual que englobe el neuroconstructivismo del desarrollo y la concepción actual de la inteligencia. Destaca que el diagnóstico ha de darse considerando: medidas intelectuales multidimensionales, de creatividad, actitudinales y de respuesta educativa. En el estudio se eligen aleatoriamente a 41 sujetos: superdotados, talentosos múltiples, talentosos simples y de inteligencia normal. Destaca como formas de manifestación la superdotación y el talento, existiendo un funcionamiento cognitivo diferencial entre ambos. En el procedimiento se aplican colectivamente test de capacidad intelectual descritos para la obtención de perfiles intelectuales multidimensionales, y se propone una tarea verbal abierta que queda registrada en un formato de audio. En las conclusiones, se encuentran diferencias significativas en la organización de la información obtenida, entre los de alta capacidad intelectual y los de media. Existen diferencias resolutivas entre talentosos y superdotados dentro de los tipos de talento contemplados. Existen además dos diferencias claras entre superdotados y talentosos: hay mayor complejidad organizativa en los superdotados, y el número de ideas vertidas también es mayor. Propone comprobar estas afirmaciones con técnicas de imagen cerebral, afirmando que las diferencias que existen son cualitativas.

Dentro del ámbito social, Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, (2011), realizan un estudio en el que se pretende contrastar la alta capacidad intelectual con la adaptación escolar y personal. En la literatura científica, existen evidencias que apuntan hacia las dos opciones: existencia de relación e independencia de las variables. En el estudio, toman una muestra de estudiantes canarios de la ESO, en la que la selección se hace en función del test de inteligencia D48, eligiendo a los alumnos que superen la puntuación de 130 (formándose otros dos grupos: 100-115 y 115-130). A estos se les aplica otro test de adaptación social, el test MANOVA, y se comparan los resultados en busca de diferencias significativas.

Al realizar todo el procedimiento, no se comprueban diferencias significativas, por lo que se apoya en sus conclusiones la idea de la independencia de ambas variables. Concluyen que la variable “sexo” no tiene una relevancia significativa, aunque no sucede lo mismo con el rendimiento (tiene una relación pequeña con la inadaptación)

Como crítica al estudio, se puede señalar que no se basan en una concepción teórica de la inteligencia, sino que se basan en un test psicométrico, aspecto que parcializa los datos, dejando de considerar a personas que manifiesten peor rendimiento por factores como la escasa motivación, el interés por lo realizado en la escuela, su contexto ambiental, etc. Tampoco se consideran las diferencias a partir de la puntuación de 130. Asimismo, la variable rendimiento solo se construye en función de las competencias adquiridas a nivel curricular, por lo que sigue estando sesgada hacia el ámbito académico. Además no se indica cómo influye en la inadaptación, aunque indican la existencia de la relación. De esta forma, la afirmación de la independencia entre la adaptación y la superdotación puede resultar falsamente estimada.

López (2007) realiza un estudio en el que se analiza el funcionamiento de la inteligencia social en sujetos con altas capacidades cognitivas (en niños y adolescentes). En el estudio se comparan dos grupos, de alta capacidad intelectual y de capacidad media. Los sujetos del grupo control se correspondían en tres variables a los de altas capacidades: compañeros de clase, mismo sexo y una diferencia cronológica de dos meses como máximo. Se aplica la prueba PCIS (Candeias, 2003, 2005), de inteligencia social y la Entrevista de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado & Royo, 1995). Al realizar el análisis de los datos, concluyen que las personas con alta capacidad intelectual tienen una mayor habilidad para idear estrategias cognitivas dirigidas a solventar situaciones problemáticas del ámbito social, pero un rendimiento menos significativo en la tarea de competencia socioemocional. Con una edad superior a los 9-11 años, en el primer test los alumnos de alta capacidad sobresalen en todos los aspectos, mientras que en el segundo sólo se diferencian del grupo control en una mejor anticipación de las consecuencias sociales de los actos (tiene una relación con los procesos cognitivos). Por consiguiente, se puede deducir que su actitud sobresaliente en la competencia social es debida a sus capacidades cognoscitivas superiores. De esta manera, la competencia socioemocional de los sujetos con altas capacidades es de ámbito normal, lo esperable en relación a su edad cronológica.

Ante la cantidad de estudios relativos a esta temática, cabe esperar una definición más concreta de las altas capacidades, para poder así estudiar con más fiabilidad su relación con otro tipo de variables.

Evaluación psicopedagógica.

Para acercarnos a la evaluación psicopedagógica que se ha de realizar en León según la Consejería de Educación, nos remitimos a una publicación suya referente a las altas capacidades, Caño et al., (2003, a), donde se refleja las líneas a seguir en su diagnóstico. Podríamos analizar cantidades ingentes de test dentro de cada área de la evaluación, pero para la finalidad del trabajo, es más conveniente resaltar las áreas que han de ser evaluadas, siendo flexibles en los procedimientos formales y no formales que pueden ser utilizados para esclarecerlas.

En primer lugar podemos citar la *metacognición*. Los alumnos con altas capacidades intelectuales suelen tener más facilidad que los de su edad cronológica en el empleo de las estrategias metacognitivas, como la autoevaluación. Para analizar esto, se pueden observar las estrategias relacionadas con el contexto del aula: actuación del profesor, de los compañeros y del alumno. Las *estrategias cognitivas* en las personas superdotadas actúan de forma que les llevan a lograr rendimientos eficaces en un tiempo más reducido. Son capaces de encontrar la información más relevante. Poseen una gestión eficaz de la memoria y una gran capacidad de relación de información nueva con los esquemas cognitivos previos. Un instrumento adecuado para medir estas estrategias cognitivas es el STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test, 1991), por ejemplo.

En el área de las *inteligencias múltiples*, la evaluación ha de valorar diferencialmente los desarrollos obtenidos en cada una de las inteligencias. Esta perspectiva debería estar dirigida a todos los alumnos, ya que así podrían reconocerse sus puntos fuertes y débiles. Las inteligencias que destacan dentro de las que hay que considerar son, según Caño et al., (2003, a): lingüística, lógico-matemática, visoespacial, musical y corporal-kinética. Existen muchas pruebas de evaluación específicas, de aplicación individual y colectiva. No siempre son del todo objetivas, por lo que hay que ser conocedor de la prueba y del contexto del alumno, contrastando información con otros instrumentos de medida siempre que sea posible.

La *competencia curricular en áreas específicas* es esencial en la evaluación de los alumnos superdotados. En el caso de los talentos específicos se podría acudir complementariamente a pruebas de logro. La *creatividad* puede resultar complicada de medir. De hecho, existe una correlación muy baja dentro de las pruebas que miden creatividad entre sí. No obstante, todos los autores consideran su relevancia. Se pueden observar dos dimensiones para estimarla: el pensamiento divergente o la forma original de dar respuesta a ciertos problemas y la capacidad para encontrar recursos inverosímiles en campos concretos y específicos. Puede tenerse además una habilidad

sobresaliente en situaciones de tipo académico, los problemas matemáticos y estar limitados en situaciones de ámbito social. Por eso mismo, hay que tener en cuenta las diferentes áreas dentro de la conducta creativa.

La *inteligencia afectivo-emocional* es fundamental para lograr un grado óptimo de satisfacción personal. Se pueden destacar dos dimensiones en este tipo de inteligencia: la intrapersonal (relacionada con el conocimiento y el afecto hacia uno mismo) y la interpersonal (relacionada con la empatía y la capacidad de conocer los sentimientos y emociones de los demás, sabiendo reaccionar adecuadamente en las situaciones sociales). Resulta bastante complicada de evaluar, ya que la subjetividad del entrevistador puede influir en la fiabilidad del resultado, y los cuestionarios también, porque los sujetos pueden falsear sus respuestas. La información relevante ha de obtenerse de su contexto: padres, compañeros, profesor y del propio alumno. Los *estilos de pensamiento*, considerados como el modo de abordar un problema o tarea. Sternberg propone un modelo: “teoría del autogobierno mental”. En él se analizan ciertas dimensiones dentro de este autogobierno de donde se derivan los diversos estilos cognitivos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Teoría del autogobierno mental (Sternberg).

| | |
|---------------|---|
| Funciones | Legislativo (crear soluciones a problemas) |
| | Ejecutivo (llevar a la práctica ideas y planes) |
| | Judicial (evaluar provvedimenti) |
| Formas | Monárquico (sólo una meta) |
| | Jerárquico (metas priorizadas) |
| | Oligárquico (metas de importancia semejante) |
| | Anárquico (muchas metas poco claras) |
| Niveles | Global |
| | Local |
| Orientaciones | Externo (extrovertido) |
| | Interno (introvertido) |
| Tendencias | Conservadores. |
| | Progresistas |

Fuente: elaborado a partir de Nuñez et al., (2005).

Sternberg también creas dos instrumentos de valoración, pero difíciles de aplicar debido a su baja fiabilidad y validez. La observación del profesor es muy relevante, aunque éste también ha de tener presente el estilo de autogobierno mental que utiliza.

La *motivación* y los *intereses* también es un área relevante. Muchos alumnos superdotados están motivados por el aprendizaje escolar, aunque hay veces que las actividades pueden ser demasiado sencillas para ellos. Se puede indagar al respecto mediante entrevistas con el propio niño y con su contexto cercano (padres, compañeros, etc.). Los *valores predominantes* han de ser analizados, comprobando si el sujeto es capaz de compartir sus sentimientos, de situarse en la perspectiva del otro, de ser tolerante y respetuoso. La única forma de obtener esta información es mediante la observación y el contacto directo con el alumno.

Por último, es necesario *evaluar las disincronías*, de las que se ha hablado anteriormente. Asimismo, la evaluación ha de centrarse en diferentes personas cercanas al sujeto, además de con el alumno en persona. Los padres pueden ser muy buenos evaluadores, sobre todo en la edad temprana del niño, ya que son las personas que más tiempo pasan con él. Los profesores son también una fuente de información muy valiosa, ya que conocen los ámbitos académicos y también cómo actúa y se comporta el sujeto en el aula y con sus compañeros. También los compañeros proporcionan información muy relevante, sobre todo respecto a los comportamientos relacionales del alumno. Son buenos observadores de la capacidad de alguien para trabajar en grupo, para establecer amistad, etc. En última instancia, el orientador ha de recoger toda esta información y dictaminar una opinión basada en ella.

Respuesta educativa adecuada

Para analizar la respuesta educativa actual, nos remitimos a Caño et al., (2003, a), por ser la referencia de las medidas tomadas en la provincia de León. Nos encontramos con tres programas educativos fundamentales: el agrupamiento, la aceleración o flexibilización y el enriquecimiento.

El primero de ellos posee diversos subtipos: escuelas especiales o centros específicos (agrupación a tiempo total con el inconveniente de no ser integradora), aulas especiales en centros ordinarios durante parte del horario escolar (también puede crear conflictos de relación entre los alumnos del grupo y entre los profesores), los agrupamientos flexibles en diferentes áreas o momentos (es la modalidad más integradora) y agrupamientos en actividades extraescolares (los alumnos eligen en función de sus intereses realizándose fuera del horario lectivo). *Los agrupamientos flexibles* serían la opción más adecuada en casi todos los casos dentro de este subgrupo, debido a la conveniencia general para todos los alumnos.

Siguiendo a Caño et al., (2003, c), Stepanek (1999) sugiere diferentes tipos de agrupamientos pensando en los alumnos de alta capacidad: los agrupamientos heterogéneos par tareas abiertas, actividades de investigación y desarrollo de valores; y los agrupamientos homogéneos para desarrollo de habilidades, pensamiento crítico y revisión de la materia aprendida.

La aceleración consiste en adelantar algún curso y conseguir que el alumno se quede en el grupo adecuado a su edad mental. Los tipos más empleados son la admisión temprana en las diferentes etapas, avanzar uno/más cursos, avanzar en una/varias materias o compactar el currículo. Esta medida no es aconsejable para todo sujeto diagnosticado de altas capacidades, ya que es necesario manifestar unos niveles de desincronía aceptables y una buena competencia social y autoconcepto. Concretamente para los talentosos, que requieren más cantidad de información, puede ser beneficioso. En cambio en el caso de los superdotados, que la tendencia en su procesamiento cognitivo se dirige a la comprensión y profundización del significado, la flexibilización no parece que responda adecuadamente a sus necesidades.

El enriquecimiento se basa en el diseño de programas individualizados según las necesidades y los intereses del alumno. Es considerada por muchos autores como la respuesta educativa más eficaz, al evitar con ella muchos factores de riesgo para los alumnos. Dentro de sus ventajas podemos destacar la inclusión, no implicar una sobrecarga de trabajo o la oportunidad para los profesores de perfeccionamiento

profesional. Entre los inconvenientes, aparece el coste económico, tecnológico, de organización y de especialización del profesorado.

Existen diferentes modelos de enriquecimiento, de entre los que destacamos el de Renzulli: tipo I (promoción de campos de conocimiento nuevos), tipo II (aprender a pensar) y tipo III (desarrollo de proyectos o investigaciones de forma individual o en pequeño grupo).

Según Pérez, Domínguez y Díaz (1998) agrupan los modelos en bloques: contenidos curriculares, contexto y actividades extraescolares (Caño et al., 2003, c). Stanley, en 1976, realiza otra clasificación del enriquecimiento desde su perspectiva del desarrollo del talento: ocupacional (más tareas de lo mismo), irrelevante (tareas especiales), cultural (visita de museos, teatro, etc.) y relevante (se tratan los temas con más nivel, materiales avanzados en dirección horizontal y adaptados a las aptitudes diferenciales del alumno). Para Howley, Howley y Pendarvis (1986), se componen de: orientación al proceso, al contenido y al producto.

El mentorazgo, (Caño et al., 2003, c), puede convertirse en una modalidad de enriquecimiento, extracurricular o curricular. Un profesional proporciona información y comparte habilidades, valores y sentimientos con el alumno. No está muy extendido en los centros, pero puede ser muy útil para los dos integrantes del proceso de comunicación necesario en esta modalidad.

En el ámbito práctico, la flexibilización es la medida más ampliamente utilizada, aunque muchos autores respaldan la opción del enriquecimiento como más adecuada. Para tomar una decisión al respecto, es necesario el diagnóstico del alumno para conocer su condición de superdotado o talentoso, y apoyarnos en el resto de variables para aceptar una de las opciones como la idónea para el sujeto.

Materiales y métodos.

Antes de introducir las características metodológicas del trabajo realizado, es necesario exponer algunas características definitorias del centro en el que se realiza el estudio. El Colegio Internacional Peñacorada, tal y como resalta en su Proyecto Educativo de Centro, es un establecimiento educativo de carácter privado situado en la provincia de León, que apuesta por una formación y capacitación de sus alumnos para el ejercicio de cualquier profesión que elijan y también en su vida personal. Encuadra su enfoque en una identidad católica con el objetivo del desarrollo de una sociedad más justa.

Ofrece servicios desde Preescolar e Infantil hasta Bachillerato. Resaltan las ideas de estimulación temprana atendiendo a los periodos sensibles de desarrollo de los alumnos, al trabajo de aspectos motrices, idiomas (se presentan a los exámenes externos: *Trinity College London, Cambridge y Goethe-Institut*). Se brinda asimismo una formación musical, en el Conversatorio Peñacorada. Se aboga por la cultura del esfuerzo, el trabajo del ejercicio físico, del deporte y el cultivo de valores útiles para saber estar en sociedad. Se ofertan diversas actividades extraescolares a las que todos los alumnos tienen acceso, al igual que al servicio de comedor. Se ofrece al alumno una educación personalizada bajo el marco de la atención a la diversidad y de la inclusión.

Dentro de las medidas de atención a la diversidad, se encuentra la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes. Dentro de las mismas, la alta capacidad intelectual está reconocida como aspecto en el que centrar esfuerzos y recursos, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos (Capítulo I Loe 2/2006, de 3 de mayo). Se pretende analizar la evaluación psicológica y la respuesta educativa propuesta a 4 alumnos ya diagnosticados dentro del centro. Se compararán los datos recogidos con las medidas propuestas de la Junta de Castilla y León, en función de las áreas de evaluación recomendadas dentro de cada alumno con estas características, con el objetivo de contrastar la situación actual de estos estudiantes y realizar propuestas de mejora en base a los conocimientos y propuestas actuales.

Sujetos.

Los sujetos del estudio están seleccionados de forma arbitraria. Debido a que se está exponiendo un estudio de casos dentro de un grupo de población determinado para elaborar un análisis post-facto del diagnóstico realizado, es necesario escoger alumnos con las características que pretendemos estudiar. Con el objetivo de que la muestra sea lo más representativa posible, al comienzo de la investigación se concierta una entrevista con la jefa del departamento de orientación con la finalidad de seleccionar a 4 alumnos de diferentes edades que hayan sido diagnosticados dentro de la categoría de altas capacidades intelectuales. Debido a que la orientadora es la persona que ha realizado las evaluaciones y también los seguimientos, su criterio nos parece relevante y adecuado para realizar una selección representativa de la casuística de estos alumnos dentro del centro.

Se pretende recoger datos de diferentes cursos y edades para poder tener información que garantice una mayor generalización de los resultados, dentro de lo posible. Asimismo, se concierta una entrevista con la coordinadora de ciclo de Infantil para conocer las características generales del trabajo con los niños de altas capacidades, y también del funcionamiento del centro en el ciclo de Preescolar e Infantil (ver Anexo 1). De esta forma se puede recoger una visión global del colegio y de su atención a los alumnos objeto de nuestra investigación.

Antes de la revisión de los datos personales e informes, se realiza una petición de autorización a los padres o responsables legales de los alumnos, bajo un acuerdo de confidencialidad de los datos y su uso exclusivo para el fin de este trabajo. Se presenta la información categorizada en función numérica: *Caso 1, Caso 2, Caso 3 y Caso 4*, siendo el primero el expediente con más antigüedad y el cuarto el más reciente. A continuación se presentan los datos demográficos relevantes de cada caso y la información escogida como significativa dentro de su historia académica y personal (ver Tabla 4). Todos los sujetos de la muestra suministrada por el centro son varones, siendo según el testimonio de la jefa del departamento de orientación (D.O.) una muestra representativa ya que casi todos los alumnos flexibilizados son chicos.

Los datos fueron recopilados mediante entrevistas individuales con el alumno, los padres y los profesores, además de la administración de los cuestionarios, por parte del departamento de orientación del centro. Posteriormente fueron recogidos en los informes de evaluación correspondientes.

Tabla 4. Representación de datos demográficos y de la historia escolar/personal de los sujetos.

| | | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 | |
|---------------------------|---|--|--|--|--|---|
| Fecha de nacimiento | | 03/1999 | 02/2001 | 07/2001 | 07/2003 | |
| Contexto sociodemográfico | Miembros familia nuclear/posición sujeto dentro de hermanos | 4/el menor | 3 | 4/el menor | 4/el mayor | |
| | Nivel sociocultural | Medio-alto. Ambiente positivo. | Medio | Alto. Ambiente exigente y estimulante | Alto. | |
| | Actividades extraescolares | Ninguna predeterminada (recomendación de aumentarla) | Bandurria y fútbol | Natación, tenis, clases de música (guitarra) y alemán | Según sus gustos (ninguna predeterminada) | |
| | Expectativas de flexibilización por parte de la familia | Positivas. | Positivas, después de una espera | Muy positivas | Positivas, después de una espera. | |
| Historia escolar | Medidas tomadas anteriormente | Evaluación psicopedagógica | Marzo 2008. Superdotación intelectual. | Mayo 2005. Posible superdotación. (EOEP). (En Colegio La Asunción) | Noviembre 2009. Posible superdotación. (DO Peñacorada) | Junio 2011. Posible superdotación. (DO Peñacorada.) |
| | | | | Abril 2011. Superdotación intelectual. | Marzo 2011. Superdotación intelectual | Enero 2012. Superdotación intelectual. |
| | Respuesta educativa | ACI de ampliación (2008) | Progr. específicos de desarrollo intelectual y de la creatividad. (2005, | ACI de ampliación (2009) | ACI de ampliación (2011) | |

| | | | | | | |
|--|------------------------|-------------------------|---|---|---|---|
| | | | | 2011) | | |
| | | | Refuerzo indiv (2008) | Refuerzo indiv(2005, 2011) | Refuerzo indiv (2011) | Refuerzo indiv (2011) |
| | | | Ampliación de curso en 4 asignaturas instrumentales (2008) | Ampliación de curso en 4 asignaturas instrumentales. (2011) | Ampliación de curso en 4 asignaturas instrumentales (2011) | Ampliación de curso en 4 asignaturas instrumentales (2011) |
| | | | Plan de actuación (2009) | Plan de actuación. (2012) | Plan de actuación (2012) | Plan de actuación (2012) |
| | | Seguimiento y revisión. | Continuo y en el cambio de etapa. | Continuo y en el cambio de etapa. | Continuo y en el cambio de etapa. | Continuo y en el cambio de etapa. |
| | Año de flexibilización | | 2009-2010. 4ºPrim.- 6ºPrim. | 2012-2013. 5ºPrim.- 1ºESO | 2012-2013. 5ºPrim.- 1ºESO | 2012-2013. 3ºPrim.- 5ºPrim. |
| Datos de salud y de infancia relevantes. | | | Cierta rebeldía en casa. Dificultades de adaptación social (sospecha de bajo rendimiento por aburrim). Curiosidad por aprender. | Desarrollo normal. Lectura sobresaliente 2º infantil- nivel 2º primaria | Lentillas nocturnas para miopía. Desarrollo normal. Aprendizaje rápido. | Desarrollo normal. Objetivos de primaria alcanzados en 4 años. Aprendizaje rápido. Aburrimiento o previo a ACI. |

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de sujetos representada en la Tabla 3 tiene ciertas características socioculturales y escolares similares, siendo la evaluación y la respuesta educativa muy parecida en forma, aunque siempre diferente en función de las necesidades particulares del sujeto (por ejemplo el caso 2 estuvo escolarizado previamente en otro centro y las actividades extraescolares no se realizan por todos los sujetos en el momento de la evaluación). El caso 1, en cambio, difiere en su comportamiento disruptivo en clase al igual que en casa, siendo quizá un caso más claro de superdotación como así lo percibe el tutor (ver Anexo 11). El análisis de estos datos se realiza de formas más extensa en el apartado *Análisis de casos*.

El procedimiento seguido en la evaluación de estos alumnos coincide, al igual que las respuestas educativas. Se proporciona una ACI de ampliación de contenidos inicialmente, por parte de los profesores. Posteriormente y tras la evaluación, se lleva cabo la ampliación en las 4 asignaturas instrumentales y se pone en marcha el plan de actuación.

Instrumentos.

Los primeros instrumentos utilizados en la investigación se especifican detalladamente en el apartado de *Bibliografía*. Se realiza una lectura comprensiva de los mismos y se extrae la información relevante y pertinente para el trabajo que se lleva a cabo. Esta bibliografía posee diferentes soportes: en papel e informático, al igual que tipología: fuentes primarias, secundarias y terciarias. El ordenador ha sido un instrumento de trabajo presente en todo el proceso.

Posteriormente, una vez ya en contacto con el centro, las entrevistas formales e informales son la principal vía de comunicación y de recopilación de información. Las primeras están recogidas en los *Anexo 1, 2 y 3*. Las entrevistas informales en cambio no quedan recogidas literalmente en el trabajo, aunque la información obtenida a través de ellas aparece en la presentación y análisis de los casos.

El análisis específico de los informes proporcionados por el centro y la observación y recolección de información relevante de los mismos se realiza de forma minuciosa y sin revelar información confidencial del alumno. Ante el surgimiento de una duda sobre algún aspecto relacionado con las evaluaciones, la jefa del departamento de orientación siempre accede a resolverla y ampliar la información dentro de lo posible.

Se analizan las evaluaciones llevadas a cabo, que tal y como se percibe en los informes se inician con una hoja de demanda en la que aparecen los datos personales, la capacidad intelectual, las aptitudes, creatividad y desarrollo emocional observado en el niño o niña. Con la información obtenida, se diseña la aplicación de un serie de cuestionarios que serán útiles para las evaluaciones iniciales, y relevantes para el posterior diagnóstico definitivo del diagnóstico, entre los que se encuentra el cuestionario de Reyes y Guillén (2001), de *desarrollo psicoevolutivo CADIS para las familias*, sobre aspectos relevantes del desarrollo de los niños en edades tempranas (Anexo 5).

Este último está basado en las características del alumno con altas capacidades: desarrollo neonatal, cognitivo, del lenguaje, motor, creatividad, familiar, social y académico (Fernández y Sánchez, 2010). También se aplican diferentes cuestionarios propuestos por Caño et al., (2003, b), de aplicación a profesores, en los que se utiliza como referencia una escala likert desde 1 (nada) a 5 (siempre o casi siempre). Posteriormente se calcula la media y desviación típica de cada uno de los factores en los que se dividen las pruebas, que servirán para la transformación de las puntuaciones

directas en típicas (media 100 y desviación típica 15). Los factores que superen la puntuación típica de 130 serán puntos fuertes y los que queden por debajo de 70 serán puntos débiles. Son por lo tanto cuestionarios de aplicación e interpretación sencilla y general que pueden ser de mucha ayuda para hacer un sondeo de las necesidades generales de una clase:

- El VALESTA (Anexo 6), *Cuestionario de Valoración de Estilos de Aprendizaje*, puede ser de utilidad para el diseño de una respuesta educativa adecuada. Se diferencian dos categorías en él: ítems favorecedores del aprendizaje, susceptibles de recibir refuerzo para potenciarlos (ítem 1 al 12) y los perturbadores del mismo, en los que hay que trabajar para subsanarlos (del 13 al 22).
- El VANEPRO (Anexo 7). *Valoración de necesidades por el profesor*. Gracias a él obtenemos un espectro de información general sobre cada alumno. Tiene dos versiones, la 1 dedicada para alumnos de Educación Infantil, y la 2, dedicada a alumnos de Educación Primaria y Secundaria. En la segunda versión se incluyen aspectos sobre la variable motivacional. Es el que se presenta aquí. Se divide en: aprendizaje (ítems 1-6), lenguaje (7-10), creatividad (11-13), sociabilidad (16-20), inteligencia emocional (22-23), motivación (19, 21 y 22) y motricidad (14 y 15).
- El VAPAI (Anexo 8). *Valoración por el profesor de aptitudes académicas e intereses*. Podemos extraer información sobre los intereses del alumno y sobre ciertos tipo de talento, académico y artístico. Diferenciamos tres ámbitos, el académico el artístico y el de los intereses. El primero se subdivide en lenguaje (1-5) y matemáticas (6-10). El segundo, en música (16 y 17) y plástica (11-15). El de intereses, se divide e geografía e historia (18), ciencias de la naturaleza (19) e idiomas (20).
- El VALEMO (Anexo 9). *Valoración de la inteligencia emocional*. Se diferencian dos campos: inteligencia intrapersonal (1-10) e inteligencia interpersonal (11-20).

Se recoge información también a través de entrevistas con los padres y profesores realizadas por el departamento de orientación, que quedan recogidas en los informes y en las entrevistas informales realizadas con la jefa del departamento. Además, se aplican diversos test al alumno, específicamente ya en la evaluación psicopedagógica, que considera todos los aspectos examinados anteriormente a través de los cuestionarios y los test, y las pruebas pasadas al alumno de manera individual. Dentro de éstas, dedicadas a medir aspectos intelectuales, cognitivos, aptitudinales, de

creatividad y de personalidad, reseñamos: las evaluaciones nos encontramos con el WISC-IV, el EFAI-I, el CREA, el CEA, el CPQ, el Evalúa 4 y el PIC.

Según la información recogida de la editorial TEA (2013), El WISC-IV es un instrumento psicométrico elaborado por Wechsler, de aplicación individual a niños de 6 a 16 años. Evalúa la capacidad global y 4 áreas más específicas dentro de esta: la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. La información obtenida de este test puede ser muy útil de cara al diagnóstico de diferentes casuísticas: dificultades de aprendizaje, funciones ejecutivas, lesiones cerebrales, altas capacidades, discapacidad intelectual y otras alteraciones médicas y neurológicas

El EFAI-I (7-10 años) es una prueba de aplicación colectiva elaborada por Santamaría, Arribas, Pereña y Seisdedos (2005), en la que se pretenden evaluar las aptitudes intelectuales de los sujetos. Se compone de 5 test: aptitud espacial, aptitud numérica, razonamiento abstracto, razonamiento verbal y memoria. También ofrece puntuaciones en inteligencia general, inteligencia no verbal e inteligencia verbal.

El CREA, de Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana (2003), es un instrumento de aplicación individual y colectiva de aplicación a sujetos desde los 6 años hasta la edad adulta. Pretende ofrecer una medida unitaria sobre la creatividad, de cara a ofrecer una adecuada respuesta educativa. Se evalúa mediante la creación de preguntas acerca de una imagen predeterminada.

El CEA es un cuestionario de estrategias de aprendizaje de Beltrán, Pérez y Ortega (2006) que se divide en cuatro grandes escalas: sensibilización, elaboración, personalización y metacognición. Se obtiene un perfil del alumno y diferentes informes orientativos, uno para el profesor y otro para el alumno, para mejorar sus puntos débiles y potenciar los fuertes.

El CPQ es un cuestionario de aplicación individual y colectiva a niños de 8 a 12 años. Sus autores son Porter y Cattell (1968, 1981). Permite obtener puntuaciones de diferentes dimensiones de la personalidad: Reservado/Abierto, Inteligencia baja/alta, Afectado emocionalmente/estable, Calmado/Excitable, Sumiso/Dominante, Sobrio/Entusiasta, Despreocupado/Consciente, Cohibido/Emprendedor, Sensibilidad dura/blanda, Seguro/Dubitativo, Sencillo/Astuto, Sereno/Aprenensivo, Menos/más integrado y Relajado/Tenso.

El PIC-N, la Prueba de Imaginación Creativa para niños, de Artola, Ancillo, Barraca, Mosteiro y Barraca (2004), es una prueba destinada a la evaluación de la

creatividad narrativa y gráfica de niños de 3º a 6º de Primaria. Ha sido elaborada a partir de los estudios clásicos de Guilford y Torrance. Puntúa en variables de: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales. Estos factores se engloban en otros de orden superior: creatividad gráfica y creatividad narrativa. Estos a su vez generan el factor de capacidad creativa general.

El Evalúa 4, de García Vidal y González Manjón (1996), es una batería psicopedagógica de aplicación individual y colectiva dedicada a alumnos de 4º o 5º de Primaria que evalúa diferentes capacidades: reflexividad, pensamiento analógico, organización perceptiva, memoria-atención, niveles de adaptación, comprensión lectora, escritura (grafía y ortografía), cálculo, numeración y resolución de problemas. (Espacio Logopédico, 2013).

Una vez recogidos los datos dentro de los informes relevantes de diagnóstico, se realizan diversos procesos de análisis, síntesis, comparación de la información y propuestas de mejora basadas en los resultados utilizando la bibliografía reseñada anteriormente.

Procedimiento.

Inicialmente, se realiza una búsqueda bibliográfica basada en la contrastación de modelos teóricos acerca de las altas capacidades, en el conocimiento del panorama científico actual al respecto y de las propuestas de la Junta de Castilla y León sobre su diagnóstico y respuesta educativa.

Con esta información recopilada, me pongo personalmente en contacto con el Colegio Internacional Peñacorada, donde concierdo una entrevista con el director y la jefa del departamento de orientación. Les expongo la propuesta de investigación, y acceden amablemente a ello. Intentamos diseñar el procedimiento, en el que decidimos pedir autorización a los padres pero no concertar entrevistas con ellos ni con el alumnado, por no disponer del tiempo disponible para que el resultado fuese completo. Se realizarían diferentes entrevistas: con la coordinadora del ciclo de Infantil, para analizar la atención temprana dada a los niños; con la jefa del departamento de orientación, con el objetivo de aclarar aspectos generales y específicos sobre el diagnóstico de altas capacidades y con el tutor de un caso significativo, como representativo de los demás miembros del centro educativo. Además, se procedería a la revisión de los informes de evaluación psicopedagógica de los alumnos.

De esta manera, se seleccionan los informes por parte de la jefa del D.O., proporcionándome 4 casos de alumnos de diferentes edades. Al comenzar la revisión, surge un problema de ubicación de la información al existir una ausencia inesperada de datos por lo que el proceso cesa durante un tiempo, en el que se procede a un trabajo de revisión y ampliación bibliográfica sobre el contexto teórico de la investigación.

Con los informes ya completos, se recogen todos los aspectos relevantes de los mismos transcribiendo la información, siempre respetando la confidencialidad de los sujetos. Se realiza posteriormente una búsqueda sobre las medidas de diagnóstico utilizadas al respecto, con el propósito de recordar sus características correctas de aplicación y corrección. Se decide cuál va a ser el caso de estudio más específico, debido a sus aspectos diferenciales respecto a los otros tres. Una vez llevados a cabo estos pasos, se realizan las entrevistas de las que se extrae información muy útil acerca de los casos específicos y la situación general del centro y del contexto de los sujetos. Con esta información, se hace una entrevista informal con la jefa del D.O., para conocer sus evaluaciones iniciales y la utilización de cuestionarios en ellas, ya que la información recogida en los informes al respecto era poco específica. En ella, muestra los diferentes cuestionarios e instrumentos utilizados en las evaluaciones iniciales, cuya información queda presente en esta investigación.

Se realiza un análisis comparativo de los datos de los informes basado en las áreas expuestas por Caño et. al., (2003, a) para su análisis y diagnóstico, comparando lo existente con lo recomendado. Posteriormente, se añaden unas propuestas de mejora basadas en el contexto estudiado. De estos apartados, se deducen unas conclusiones y líneas de investigación futuras en las que se pueden tomar diferentes vías, ya que queda mucho potencial de evolución todavía al respecto. Además, se procede a una revisión crítica acerca de la propia investigación, de cara a mejoras en trabajos futuros y en estudios similares.

Resultados y análisis.

Presentación de casos.

Para analizar las variables estudiadas en el diagnóstico de los alumnos de altas capacidades seleccionados para la investigación se utilizan las directrices proporcionadas por Caño et al., (2003, b), sobre la subdivisión de la evaluación en diferentes áreas: metacognición, estrategias cognitivas, inteligencias múltiples, competencia curricular, creatividad, inteligencia afectivo-emocional, estilos de pensamiento, motivación e intereses, valores predominantes y disincronías. En función de las mismas, revisaremos la información obtenida dentro de cada área y a través de qué procedimiento.

Antes de analizar las características particulares de cada sujeto, es conveniente contextualizar este diagnóstico en función de la atención prestada por el colegio a lo largo de los años. En la entrevista con la coordinadora del ciclo de Infantil (Anexo 9) se destaca la edad tan temprana a la que se permite la entrada de los niños en el colegio, lo que les ayuda notablemente a potenciar su desarrollo. Utilizan una metodología basada en la adquisición de aprendizajes significativos mediante la repetición de diferentes bits, valores y aspectos motrices a lo largo de 15 días. Además, se procura proporcionar al alumno una educación integral a través de la curiosidad y el descubrimiento, procurando siempre atender a las necesidades individuales de cada alumno. Es una edad muy precoz para identificar a sujetos de altas capacidades intelectuales. No obstante, sí que hay estudiantes que muestran signos de precocidad intelectual. Cuando esto sucede, los profesores toman consciencia de ello y se lo comunican al departamento de orientación, para hacer un adecuado seguimiento al alumno.

Se procura por parte del centro implicar a las familias, a lo que responden muy bien en esta etapa educativa del alumno. Se trabajan normas de convivencia y de conducta en la misma dirección y con pautas colaborativas. Cuando el niño llega a 5 años realiza una evaluación colectiva, de la que se extrae información que es comunicada a los padres. Es uno de los momentos en los que un niño de alta capacidad suele destacar en el colegio, aunque sus características ya hayan sido advertidas antes. Se trabaja de forma individualizada si se presenta necesidades y sistemática, por lo que los niños en general tienen una evolución muy positiva, sean cuales sean sus características. La relevancia de los aprendizajes adquiridos en esta etapa educativa es vital, ya que son la base de toda la construcción posterior de conocimiento.

Una vez realizada esta evaluación colectiva en el cambio de etapa, los alumnos catalogados de precocidad intelectual son observados durante 2 o 3 años, para conocer la evolución de sus características. En función de las observaciones de los profesores y los resultados de los alumnos, se confecciona la demanda de evaluación psicopedagógica.

Los alumnos del centro actualmente son 320, de los que 10 están diagnosticados de altas capacidades y están todos flexibilizados. (3,125%). A continuación, se presentan en diferentes tablas los datos recogidos de los informes de investigación. Este análisis se ciñe a los datos recogidos en los mismos y a la información reseñada en ellos. Se señala este hecho ya que la información ha sido obtenida mediante la aplicación de diversas pruebas a los alumnos a lo largo de su escolarización, según el testimonio de la jefa del departamento de orientación, pero no aparecen reseñados sus resultados en los informes psicopedagógicos. Se considera por lo tanto que la información que aparece en los informes es fiable, debido a que se ha obtenido a través de instrumentos de diagnóstico y han sido admitidos por la Dirección General de Política Educativa de León.

El proceso de evaluación de altas capacidades sigue normalmente en el centro siempre los mismos pasos (ver Anexo 10), según la entrevista realizada con la jefa del D.O. Son niños que suelen destacar desde pequeños, y una vez que están ya en Educación Primaria, son observados durante unos años prudenciales para apreciar su evolución. En el momento en que se considera por parte de los profesores y el departamento de orientación que está preparado, se concierta una entrevista con los padres para autorizar el procedimiento de evaluación psicopedagógica, comunicándoles la necesaria confidencialidad del mismo. Si acceden, se comienza la evaluación. Mediante la aplicación de diferentes cuestionarios y test a los padres, profesores y al alumno, se realiza una diagnóstico exhaustivo, del que se deduce una necesidad específica de apoyo educativo asociada a superdotación, en todos los casos de la muestra recogida.

Como medida de adaptación a la flexibilización posterior, se prepara una temporada de adaptación dentro del año previo, para observar la reacción del alumno ante el nivel del nuevo grupo y el clima de la nueva clase. Se intenta proporcionar al sujeto los conocimientos adecuados, para que no tenga en el futuro lagunas, como nos hace saber el tutor de 3º de Primaria del centro (ver Anexo 11). Además, se trabaja con los diferentes grupos que acogen al alumno para normalizar la situación y tomar la referencia de este niño como ejemplo, debido a su esfuerzo y su saber hacer.

Una vez realizada esta adaptación satisfactoriamente, se procede a realizar la flexibilización y el proceso de seguimiento pertinente. Los alumnos que ya han sido flexibilizados no han tenido sino beneficios, y ha resultado ser un éxito absoluto. Además, el centro prepara la normalización de este tipo de medidas, y se proporciona apoyo a los estudiantes en forma de mentorazgos y de la oferta de una educación personalizada. De esta manera, si el alumno tiene algún problema personal o académico, siempre tendrá una persona a la que poder acudir para pedir consejo.

En primer lugar aparecen las pruebas aplicadas (Tabla 5); en segundo lugar, sus resultados (Tabla 6); y en tercer lugar, las medidas educativas tomadas al respecto (Tabla 7). En el caso de los instrumentos señalados en *letra cursiva* se debe a encontrar información al respecto pero que no está reseñada en el informe mediante los resultados del test, aunque conocemos de su aplicación mediante la entrevista con la jefa del D.O.

Tabla 5. Estrategias de evaluación en función de las áreas a escrutar con estos sujetos.

| | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 |
|----------------------------|--|---|---|---|
| Metacognición | A través del Evalúa 4 | Cuestionarios al profesorado. | Cuestionarios al profesorado. | Cuestionarios al profesorado. |
| Estrategias cognitivas | Cuestionarios al profesorado. | Cuestionarios al profesorado. CEA. | Cuestionarios al profesorado. CEA. | Cuestionarios al profesorado. CEA. |
| Inteligencias múltiples | WISC-IV. Evalúa 4. EFAI | WISC-IV. EFAI | WISC-IV. EFAI | WISC-IV. EFAI |
| Competencia curricular | Resultados. Observación profesores. Evalúa 4. | Resultados. Observación profesores. | Resultados. Observación profesores. | Resultados. Observación profesores. |
| Creatividad | Cuestionarios al profesorado. PIC. | CREA. Cuestionarios al profesorado. | CREA. Cuestionarios al profesorado. | CREA. Cuestionarios al profesorado. |

| | | | | |
|-------------------------|--|---|---|---|
| Int. Afectivo-emocional | A través del Evalúa 4. Cuestionarios al profesorado | Observaciones. Cuestionarios al profesorado. CPQ. | Observaciones. Cuestionarios al profesorado. CPQ. | Observaciones. Cuestionarios al profesorado. CPQ. |
| Estilos de pensamiento | Observación en evaluación. Cuestionarios al profesorado. | Cuestionarios al profesorado. | Cuestionarios al profesorado. | Cuestionarios al profesorado. |
| Motivación e intereses | Cuestionarios al profesorado. | Entrevistas | Entrevistas | Entrevistas |
| Valores predominantes | Entrevistas | Entrevistas | Entrevistas | Entrevistas |
| Disincronías | No contempladas | No contempladas | No contempladas | No contempladas |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación (Tabla 5), se exponen los resultados y conclusiones presentes en el informe, ya sea en forma de datos o de impresiones acerca de ciertas características del sujeto. Los test reseñados aparecen en el informe como objetivo del mismo, pero no así sus resultados (*en cursiva*).

Tabla 6. Conclusiones recogidas en el informe de las pruebas pasadas a los sujetos en función a las áreas a evaluar.

| | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 |
|---------------|--|---|--|---|
| Metacognición | <p>Evalúa 4: Autoconcepto (c.70), capacidad de autocontrol (c.30).</p> <p>Confiado, seguro de sí mismo (en exceso). No reconoce claramente sus posibilidades y limitaciones, sus expectativas no son siempre realistas. Dificultades para controlar su enfado.</p> | <p>Seguro de sí mismo y confiado. Controla sus impulsos y demora la gratificación</p> | <p>Seguro de sí mismo y confiado. Controla sus emociones y es capaz de controlar sus impulsos y demorar la gratificación</p> | <p>Seguro de sí mismo y confiado. Controla sus impulsos y demora la gratificación</p> |

| | | | | |
|-------------------------|--|---|--|---|
| Estrategias cognitivas | Prefiere la cantidad a la calidad, se distrae fácilmente. | Motivación de logro. Transfiere con facilidad los conocimientos y las estrategias aprendidas a otros contenidos y situaciones. <i>CEA.</i> | Ningún resultado específico. Transfiere con facilidad los conocimientos y las estrategias aprendidas a otros contenidos y situaciones. <i>CEA.</i> | Ningún resultado específico. Comprende las explicaciones y las asimila con rapidez Transfiere con facilidad los conocimientos y las estrategias aprendidas a otros contenidos y situaciones. <i>CEA.</i> |
| Inteligencias múltiples | WISC-IV: CIT 130. (CV 137, RP 123, MT 108, VP 117) Evalúa 4. Memoria-atención (c.85), pensam. Analógico (c.85), organización perceptiva (c.45), seguimiento de instrucciones (c.95) EFAI. Factor verbal alto y factores de razonamiento abstracto y espacial bajos. Dificultades articulación fonema “r fuerte” Buen desarrollo motor | WISC-IV: CIT 134. (CV 131, RP 123, MT 127, VP 121) <i>EFAI</i> Buen desarrollo lingüístico Buen desarrollo motor | WISC-IV: CIT 134. (CV 137, RP 123, MT 120, VP 119) <i>EFAI</i> Buen desarrollo lingüístico Buen desarrollo motor | WISC-IV: CIT 138. (CV 137, RP 124, MT 150, VP 104) <i>EFAI</i> Buen desarrollo lingüístico Buen desarrollo motor |
| Competencia curricular | Resultados. Evalúa 4. Comprensión lectora (c.65), cálculo (c.95), resolución de | Resultados. Posee conocimientos amplios sobre distintos temas, se | Resultados. Posee conocimientos amplios sobre distintos temas, se | Resultados. Posee conocimientos amplios sobre distintos temas, se |

| | | | | |
|--------------------------------|---|--|--|---|
| | <p>problemas (c.75)</p> | <p>expresa correctamente de forma oral y escrita, destaca en el área verbal.</p> <p>Realiza con agilidad actividades de cálculo y resuelve con rapidez y acierto problemas matemáticos.</p> | <p>expresa correctamente de forma oral y escrita, destaca en el área verbal.</p> <p>Realiza con agilidad actividades de cálculo y resuelve con rapidez y acierto problemas matemáticos.</p> | <p>expresa correctamente de forma oral y escrita, destaca en el área verbal.</p> <p>Realiza con agilidad actividades de cálculo y resuelve con rapidez y acierto problemas matemáticos.</p> |
| <p>Creatividad</p> | <p>PIC. Fluidez (c.55), flexibilidad (c.60), originalidad narrativa (c.15), originalidad gráfica (c.85) y elaboración gráfica (c.30).</p> <p>Preferencia por tareas novedosas, actitud innovadora, es curioso y desea conocer cosas sobre diversos temas, realiza dibujos ricos en detalles y matices y es arriesgado en la búsqueda de soluciones.</p> <p>Le falta perseverancia y calidad en la elaboración</p> | <p>CREA: percentil 98.</p> <p>Prefiere tareas que exigen soluciones novedosas, original sentido del humor.</p> <p>Perseverante, arriesgado y detallista buscando soluciones.</p> <p>Gran imaginación, sobresale creando problemas matemáticas.</p> | <p>CREA: percentil 98.</p> <p>Prefiere tareas que exigen soluciones novedosas, original sentido del humor.</p> <p>Perseverante, arriesgado y detallista buscando soluciones.</p> <p>Gran imaginación, sobresale creando problemas matemáticas.</p> | <p>CREA: percentil 80.</p> <p>Prefiere tareas que exigen soluciones novedosas.</p> <p>Perseverante, arriesgado y detallista buscando soluciones.</p> <p>Es capaz de inventar gran variedad de problemas matemáticos</p> |
| <p>Int. Afectivo-emocional</p> | <p>Evalúa 4. Conducta prosocial (c.35). Socialización de nivel medio-bajo. Le cuesta aceptar críticas.</p> | <p>Gran equilibrio emocional. No le importa ser diferente a los demás. No presenta problemas sociales. A veces se muestra tenso. Es sensible a</p> | <p>Adecuado concepto de sí mismo y autoestima, con alto grado de inteligencia emocional. Facilidad para hacer amigos. Es</p> | <p>Gran equilibrio emocional. No le importa ser diferente a los demás. No presenta problemas sociales. A veces se muestra tenso. Es sensible a</p> |

| | | | | |
|------------------------|---|--|---|--|
| | Dificultades | las injusticias. CPQ | sensible a las injusticias. Madurez emocional. CPQ | las injusticias. CPQ. |
| Estilos de pensamiento | <p>No le gustan las tareas repetitivas, le entusiasman los retos</p> <p>Siempre quiere saber sobre diferentes temas, sobre el porqué de las cosas</p> <p>Destaca en sus intervenciones en asambleas y debates</p> | <p>Acepta y sigue las órdenes dadas sobre la realización de las actividades.</p> <p>Aprende con rapidez y memoriza con facilidad</p> <p>Demuestra curiosidad por saber de todo</p> <p>Es autosuficiente y autodidacta, independiente</p> | <p>Acepta y sigue las órdenes dadas sobre la realización de las actividades.</p> <p>Aprende con rapidez y memoriza con facilidad</p> <p>Demuestra curiosidad por saber de todo</p> <p>Es persistente hasta terminar la tarea y pide ayuda y la da aunque no se la pidan</p> <p>Es autosuficiente y autodidacta, independiente</p> | <p>Acepta y sigue las órdenes dadas sobre la realización de las actividades.</p> <p>Aprende con rapidez y memoriza con facilidad</p> <p>Demuestra curiosidad por saber de todo</p> <p>Es autosuficiente y autodidacta, independiente</p> |
| Motivación e intereses | <p>Conocimiento del medio. Micología. Geografía e historia. Destaca su curiosidad.</p> | <p>Le gustan los temas científicos y trabajar con números. Motivado con flexibilización.</p> <p>Bandurria y fútbol.</p> | <p>Le gustan los temas científicos y trabajar con números. Motivado con flexibilización.</p> <p>Natación, tenis, clases de música, guitarra y alemán.</p> | <p>Le gustan los temas científicos y trabajar con números. Motivado con flexibilización.</p> |
| Valores predominantes | Los del contexto del colegio | Los del contexto del colegio | Los del contexto del colegio | Los del contexto del colegio |
| Disincronías | No contempladas | No contempladas | No contempladas | No contempladas |

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente tabla (Tabla 6) muestra las respuesta educativas particulares indicadas en los informes psicopedagógicos para cada caso. En el colegio, la respuesta educativa que se lleva a cabo se basa en la flexibilización. El periodo de enriquecimiento en conocimientos se realiza como una adaptación del alumno al nivel y a la case. Además, anteriormente se han indicado otro tipo de medidas (ver Tabla 4), como los planes de actuación (medida de ampliación transversales de las necesidades en contenidos aplicadas en horario extraescolar y un seguimiento por parte del D.O. o de su mentor, una vez ya en la ESO). Los tres últimos casos se presentan de forma conjunta, ya que la respuesta educativa proporcionada en los informes coincide en el caso de los tres alumnos.

Tabla 7. Respuesta educativa proporcionada por el centro.

| | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 |
|-------------------------|---|--|--------|--------|
| Metacognición | Desarrollar su capacidad de autocontrol emocional y motivacional. Desarrollo de la autonomía en la clase y fuera de ella (medio familiar) | Desarrollo de la autonomía en la clase y fuera de ella (medio familiar) | | |
| Estrategias cognitivas | Mejorar sus hábitos de trabajo primando la calidad sobre la rapidez en la ejecución y valorando el esfuerzo y la persistencia en la tarea. Utilización del trabajo cooperativo como medio de aprendizaje. | Utilización del trabajo cooperativo como medio de aprendizaje. | | |
| Inteligencias múltiples | Desarrollar sus aptitudes y capacidades de forma equilibrada, incluyendo la creatividad y el razonamiento espacial y lógico. Adecuación de las tareas al ritmo personal de trabajo. Corregir las dificultades dislógicas observadas, en la pronunciación del fonema R doble. Propiciar actividades deportivas. | Adecuación de las tareas al ritmo personal de trabajo Propiciar actividades deportivas | | |
| Competencia curricular | ACI, refuerzo individualizado. Plan de actuación: trabajo transversal de conocimientos (sábados por la mañana). Utilización de materiales de ampliación y profundización | ACI, refuerzo individualizado. Plan de actuación: trabajo transversal de conocimientos (sábados por la mañana). Utilización de materiales de | | |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | <p>Flexibilidad de la organización de espacios y tiempos</p> <p>Globalización de la respuesta educativa, buscando el desarrollo integral</p> | <p>ampliación y profundización</p> <p>Flexibilidad de la organización de espacios y tiempos</p> <p>Globalización de la respuesta educativa, buscando el desarrollo integral</p> |
| Creatividad | <p>Desarrollo de la creatividad con contenidos verbales (orales o escritos), gráficos (dibujo, pintura) e ideativos, con propuesta de actividades donde los recursos de ideación, planificación, organización, toma de decisiones, etc., deban ser puestos en juego, dando soluciones abiertas a situaciones problemáticas que así lo permitan.</p> <p>Apertura de los procesos para desarrollar las capacidades divergentes</p> | <p>Apertura de los procesos para desarrollar las capacidades divergentes</p> |
| Int. Afectivo-emocional | <p>Desarrollar actitudes prosociales de respeto y cooperación</p> | <p>Socialización, promoviendo la cooperación y el juego en equipo.</p> <p>Aumentar su capacidad de admitir las correcciones y de afrontar tareas menos interesantes pero necesarias.</p> |
| Estilos de pensamiento | <p>Ninguna en específico.</p> | <p>Ninguna en específico.</p> |
| Motivación e intereses | <p>Continuar con actividades deportivas de su elección que completen una formación integral.</p> <p>Recomendación a los padres de iniciación de actividades extraescolares.</p> | <p>Recomendación a los padres de apuntarles a actividades extraescolares dentro de sus intereses, asistencia a deporte o al conservatorio.</p> |
| Valores predominantes | <p>Trabajo en el centro, muy implicado con la formación en valores. Seguir misma línea.</p> | <p>Trabajo en el centro, muy implicado con la formación en valores. Seguir misma línea.</p> |
| Disincronías | <p>No respuestas específicas al respecto.</p> | <p>No respuestas específicas al respecto.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto relevante que hay que reseñar ya que no se contempla en la tabla es que el centro no dispone de recursos específicos de Pedagogía Terapéutica, por lo que es el propio equipo de profesores el que realiza la búsqueda, elaboración de materiales, actividades y recursos adecuados.

Además, un aspecto común de todas las respuestas educativas proporcionadas es el asesoramiento a las familias acerca de las actividades extraescolares y del trabajo individualizado que tienen que realizar con su hijo.

Una vez recopilados los datos que muestran la información recogida en los informes, vamos a indicar a grandes rasgos los aspectos recomendados por la Junta de Castilla y León, siguiendo a Caño et al., (2003, a), respecto a los procesos evaluativos y de respuesta, con el fin de poder compararlos con la evaluación reflejada anteriormente.

El modelo propuesto por Caño et al., (2003, a), acepta como punto de partida teórico el modelo de Renzulli de los “tres anillos”, destacando la influencia de dos variables que consideran fundamentales en el diagnóstico y la intervención: ajuste emocional y relaciones sociales. Es necesario proponer un modelo teórico sobre el que construir la evaluación y la intervención, aunque se puedan incluir variables nuevas, ya que no existe un acuerdo científico sobre el modelo apropiado de altas capacidades. No obstante, el modelo de Renzulli es uno de los más aceptados al menos en el ámbito educativo. Existen diversos aspectos claves a considerar a la hora de realizar una evaluación a un sujeto susceptible de pertenecer a la categoría de altas capacidades intelectuales:

- Consideración de todas las áreas dentro de la evaluación e intervención psicopedagógica. En la Tabla 8 se exponen los aspectos claves de la propuesta de Caño et. al (2003), ya comentados en los apartados de *Evaluación psicopedagógica* y de *Respuesta educativa*.

Tabla 8. Aspectos relevantes de la evaluación y respuesta psicopedagógica en alumnos con altas capacidades intelectuales, siguiendo a Caño et al. (2003)

| | Evaluación | Respuesta |
|---------------|--|--|
| Metacognición | <p>Evaluada en los campos donde mayor aptitud tiene el sujeto</p> <p>Analizar en el contexto del aula</p> <p>Tomar una perspectiva evolutiva (influidas por la</p> | <p>Agrupamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuelas especiales o centros específicos - Aulas especiales en |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | edad) | centros ordinarios |
| Estrategias cognitivas | Observación directa y continuada del modo de funcionar del alumno STAT (1991) | - Agrupamientos flexibles - Agrupamientos en actividades extraescolares. |
| Inteligencias múltiples | Indagación en cada una de los tipos de inteligencias, mediante pruebas objetivas (consideraciones de fiabilidad y validez) y/o subjetivas: inteligencia lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, musical y kinética. Pruebas de talentos: benefician a todos los alumnos; puntos fuertes y débiles. | Flexibilización - Admisión temprana - Avanzar en cursos - Avanzar en materias |
| Competencia curricular | Mediante resultados académicos. Identificar aspectos destacados y lagunas en ámbitos concretos del currículum. | Programas de enriquecimiento |
| Creatividad | Pruebas objetivas: sin índices de validez adecuados. Contrastación con pruebas subjetivas, observación continuada. Observación de dos dimensiones: - Tendencia de análisis original de situaciones y problemas - Capacidad de recursos y versatilidad para buscar soluciones. | Mentorazgo |
| Int. Afectivo-emocional | Cuestionarios, pruebas subjetivas. Análisis de dos dimensiones: - Inteligencia intrapersonal (personal, familiar, social y escolar) - Inteligencia interpersonal (empatía, predecir reacciones, comprender intenciones, reaccionar adecuadamente) | |
| Estilos de pensamiento | “Teoría del autogobierno mental”, Sternberg: estilos cognitivos según las dimensiones (funciones, formas, niveles, orientaciones y tendencias). Cuestionarios de Sternberg, observaciones del profesor. | |
| Motivación e intereses | Analizar contexto familiar, escolar y al propio niño. Mediante cuestionarios o entrevistas, pruebas subjetivas. | |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Valores predominantes | Observación y comunicación directa con el alumno | |
| Disincronías | Considerar posibles desequilibrios entre: el desarrollo intelectual y motor, el lenguaje y razonamiento o lo afectivo y lo intelectual. | |

Fuente: de elaboración propia.

- Aplicación sistemática y registrada de pruebas objetivas y subjetivas, con el fin de que sirvan de procedimiento de contrastación mutuo e interjueces.
- Especificación de diferencias cualitativas dentro del espectro: precocidad intelectual, superdotación y diferentes tipologías de talento, y de las diferencias cuantitativas dentro de cada tipología.
- Aplicación de las diferentes variedades de respuesta educativa (agrupamiento, flexibilización, enriquecimiento y mentorazgo) según las características del sujeto.
- Agentes relevantes que proporcionan información: alumno, profesores, iguales y padres.
- Consideración del contexto social y escolar e intervención en él (formación del profesorado, creación de planes de enriquecimiento, etc.) para conseguir una adaptación hacia el alumno.
- La cooperación entre el centro y la familia es un catalizador de eficiencia en el proceso.
- Actualización teórica permanente por parte del profesional evaluador.

De aquí en adelante, analizaremos los diferentes informes en función de estas premisas de evaluación propuestas por Caño et al., (2003), para comprobar si la valoración realizada en el Colegio Internacional Peñacorada se rige por estas directrices o no, averiguando los aspectos a trabajar de aquí en adelante para conseguir un mejor diagnóstico de estos alumnos.

Análisis de casos y resultados.

Para llevar a cabo el análisis de los casos, vamos a regirnos por dos directrices. La primera se basa en comparar las medidas tomadas por el colegio con las recomendadas por Caño et. al., (2003, a). La segunda consiste en reseñar otros aspectos relevantes, categorizados según su lado positivo en el proceso de diagnóstico e intervención en el centro, o su necesidad de mejorarlo. No obstante, de cara a vislumbrar si la contradicción teórico-empírica se cumple, es preciso revisar el porcentaje de alumnos superdotados que presenta: un 3,125%, una cifra superior a la de la Provincia pero inferior a la población estimada de los mismos. Es por lo tanto pertinente el estudio de los datos y su análisis, para conocer las razones de este tanto por ciento y la posibilidad de mejorarlo.

Propuesta de Caño et al., (2003, a)

Respecto a la consideración de las diferentes áreas en el diagnóstico de los casos reseñados, lo primero que tenemos que considerar es que la evaluación se realiza en un momento en el que el departamento de orientación ya tiene mucha información sobre los sujetos, debido a que la comunicación entre los profesores y el departamento es fluida, y los alumnos que destacan son considerados en las diferentes reuniones establecidas: las semanales con los equipos de profesorado, las de la junta de evaluación; o incluso las charlas en contextos informales donde se pueden intercambiar opiniones, información y puntos de vista sobre la situación de un alumno.

Por lo tanto, el alumno recibe un refuerzo individualizado temprano. Comprobamos como en el primer ciclo de Infantil (ver Anexo 1) se ofrece una atención individualizada y un refuerzo continuo y permanente dentro de una metodología acorde a su periodo de desarrollo. Una vez que el sujeto está ya en Primaria, los profesores son informados de las características de los alumnos en las reuniones verticales que existen entre los profesores del ciclo, y trabajan en la misma dirección que se ha llevado hasta el momento. Se procura realizar un seguimiento de los sujetos que destacan en las evaluaciones de cambio de ciclo, porque pueden ser susceptibles de ser diagnosticados dentro del espectro de altas capacidades intelectuales, y podrían necesitar medidas de enriquecimiento en conocimientos y flexibilización, siempre que los padres estén de acuerdo con esta medida.

Analizando los puntos clave de la propuesta, comprobamos dentro de cada área, si existe una correspondencia en las medidas de diagnóstico y respuesta educativa.

En el área de *metacognición*, se comprueba que está considerada de manera indirecta mediante la cumplimentación de otras pruebas. Los cuestionarios que aportan información sobre aspectos metacognitivos no están diseñados con este propósito, sino que se integran dentro de los dedicados a mediar las estrategias de aprendizaje, incluso el autoconcepto. De esta manera, obtenemos información relevante, pero no suficiente, ya que conocemos que la metacognición es una de las características más sobresalientes de los sujetos con altas capacidades intelectuales, como introduce Sternberg en su modelo cognitivo de la inteligencia. La respuesta educativa referente a este aspecto tampoco es específica, por lo que es necesario una mayor consideración de estos aspectos dentro de las ACI que se puedan aplicar, al igual que un apoyo personalizado para desarrollar estas facetas, pudiendo ser extensible al resto de la clase.

Las *estrategias de aprendizaje* son consideradas en las evaluaciones previas, pero en el informe no aparecen reseñas específicas suficientes sobre los aspectos relevantes de las mismas. Falta información sobre hábitos de estudio, capacidad de organización, selección, análisis, procedimientos de inferencias, etc. Es necesario considerar su habilidad en el uso de estas estrategias, ya que aporta información relevante sobre su capacidad de esfuerzo, tenacidad y versatilidad. Además, si presenta aspectos deficitarios al respecto, es necesario reforzarlos en aras de un mejor aprendizaje, siempre adecuándolo a su estilo de aprendizaje (diferenciación entre talentoso, en el que la adquisición de conocimientos es notable, y el superdotado, en el que la comprensión y transferencia de conocimientos son los aspectos sobresalientes). La aplicación del CEA es conveniente, al igual que la inclusión de sus resultados en el informe, para poder transmitir y validar la información. Los datos aportados por los profesores también han de ser considerados, ya sea en forma de entrevista o cuestionario. No se contempla la influencia de la edad en este tipo de estrategias, lo que es necesario ya que es una variable interviniente en la adquisición de las mismas.

En el campo de las *inteligencias múltiples* se consideran los ámbitos de inteligencia lingüística, lógico-matemática y viso-espacial mediante el WISC-IV y el EFAI. Los resultados del EFAI permitirían contrastar los datos del WISC-IV, una medida muy conveniente al sacar conclusiones de una variable compleja como ésta. El aspecto kinético-corporal está considerado de manera superficial y el musical, si está considerado, no aparece en el informe. La respuesta a los talentos no está contemplada de forma específica en el centro, pero debido a la atención personalizada proporcionada a todos sus estudiantes, se consigue un trabajo continuo en los puntos fuertes de cada sujeto, lo que puede asimilarse en cierta manera al objetivo del talento.

En el área de la *competencia curricular* se realiza un trabajo adecuado, debido al seguimiento de las notas del alumno, el diagnóstico correcto de sus competencias y conocimientos y la respuesta educativa individualizada al respecto.

En el ámbito de la *creatividad*, la aplicación de pruebas y cuestionarios a los profesores es adecuada, pero igual habría que considerar sus realizaciones artísticas o testimonios propios que reflejen su capacidad de pensamiento divergente, imaginación y humor original. No obstante, debido a la validez baja de este tipo de pruebas, es conveniente contrastar los resultados de más de una de ellas, siempre comparando los datos con los obtenidos a través de las pruebas subjetivas. La respuesta educativa proporcionada por el centro sí es específica al respecto, ya que consideran esta variable como relevante en la formación de los alumnos. En Infantil procuran su desarrollo, y mediante las actividades extraescolares, preguntas en clase y diferentes actividades estimulantes de la cultura, proporcionan un marco de referencia al respecto.

Dentro del área de la *inteligencia afectivo-emocional* tan importante para el diagnóstico de altas capacidades, analizan aspectos relevantes del autoconcepto y la sociabilidad, mediante cuestionarios. También estudian rasgos de su personalidad, mediante el CPQ. Los resultados de los mismos podrían ser convenientes para perfilar alguna característica personal de los sujetos que pudiesen facilitar una respuesta educativa individualizada. La intervención propuesta al respecto se basa en el trabajo de las habilidades sociales con los alumnos en el día a día, al igual que en la convivencia en el centro.

Los *estilos de pensamiento* no están considerados de forma específica en la evaluación. De hecho, la información que se puede obtener de ellos es imprecisa y sólo indicativa de la dirección que podría tomar su clarificación. Conocer esta característica puede ser muy relevante para obtener información sobre características de su aprendizaje o de su comportamiento en clase.

Las *motivaciones e intereses* se conocen debido a testimonios de los padres, profesores o a sus actividades extraescolares. Debería existir información más específica al respecto, especialmente en el caso de un sujeto con altas capacidades intelectuales. El desarrollo del aprendizaje de este tipo de alumnos es más rápido cuando se utilizan aspectos motivacionales, dirigidos a través de sus intereses, para profundizar o ampliar un tema sobre el que sientan curiosidad. De esta manera, se podría diseñar una ACI adecuada a este tipo de variables, al igual que un programa de enriquecimiento.

Los *valores* no están reseñados dentro del informe, aunque se contextualiza su intervención en el colegio, que presta una especial atención al desarrollo de unos hábitos y valores positivos y saludables desde el principio de su escolarización.

Las *disincronías* no están consideradas ni en la evaluación ni en la respuesta educativa. Se debe presumiblemente a una falta de conocimiento al respecto y a la aplicación de una evaluación psicopedagógica estándar, y no contemplando este tipo de variables como definitorias de las altas capacidades intelectuales. No obstante, su análisis es necesario, especialmente a la hora de proponer una medida de flexibilización.

Respecto a la aplicación sistemática de pruebas dirigidas a evaluar las necesidades y a su recogida en informes para poder así asegurar su fiabilidad interjueces, resulta ser un aspecto que necesita ser mejorado. La funcionalidad de la organización del centro se basa en su dimensión, ya que su número de alumnos es muy pequeño, y es fácil conocer las características de cada uno de ellos trabajando diariamente en el colegio. No obstante, el recoger la información detallada en los informes permite un seguimiento más accesible y una comprobación de los datos más rigurosa. Además, sería conveniente que existiesen patrones de evaluación diferenciales en función de las características de la demanda.

Es importante diferenciar dentro del espectro de altas capacidades las tipologías: alta precocidad, superdotación y talento. La respuesta proporcionada a la primera es adecuada, ya que no se asume su diagnóstico temprano, y se permite que el proceso de desarrollo se complete de una manera más definitoria. En cambio, la diferenciación entre la categoría de superdotado y talentoso es inexistente. No podemos olvidar que su manera de procesar la información es diferente, al igual que ha de ser distinta a respuesta educativa dada a los mismos. De la misma forma, existen diferencias entre sujetos dentro de una misma tipología, siendo posible encontrarnos con diferentes grados de capacidad intelectual general, siendo más difícil la respuesta educativa a más elevado sea el CI del alumno.

La respuesta educativa proporcionada por el colegio con más frecuencia es la flexibilización. Debido al vacío teórico comentado, se desconocen también las medidas de enriquecimiento, y su adecuación especial a los alumnos superdotados. No obstante, ya que la flexibilización está recomendada para sujetos talentosos (los sujetos de los diferentes casos presumiblemente lo son) y los aspectos emocionales y sociales han sido contemplados y vigilados, el resultado personal y educativo ha sido positivo. De todas maneras, es conveniente desarrollar programas de enriquecimiento, ya que son

estrategias favorecedoras para todos los alumnos, y específicamente para los sujetos que manifiestan aburrimiento o prefieren profundizar en un tema más que adquirir conocimientos incansablemente.

Respecto a los agentes que proporcionan la información, son todos relevantes para el proceso de diagnóstico: los padres, los profesores y el alumno. Se realizan diferentes entrevistas y cuestionarios que son aclaratorios de aspectos que sólo se pueden conocer en el aula y en casa. No obstante, se recomienda también la evaluación de los testimonios de los iguales, ya que conocen aspectos de la personalidad del niño a los que nadie más tiene acceso.

El contexto social y escolar está bien considerado en la evaluación y trabajado en el colegio, siendo la adaptación positiva uno de los aspectos relevantes del éxito de los sujetos en este contexto determinado. La cooperación de las familias y el centro es relevante en la formación de los alumnos, siendo muy positiva en todos los casos estudiados, y referenciada como tal en el resto de ellos.

La actualización teórica por parte del departamento de orientación es necesaria. La actitud en este sentido es positiva, pero el panorama científico avanza rápidamente y es difícil conocer todos los avances al respecto. No obstante, es necesario realizar cursos o programas de formación del profesorado al respecto.

Aspectos relevantes.

Facetas positivas

El contexto, de atención individualizada y con un ambiente de convivencia y respeto adecuado, además de inclusivo, es el adecuado para el desarrollo integral de todos los alumnos. Además, los padres son muy colaborativos con el centro, lo que facilita y agiliza la respuesta educativa. En el caso particular de los sujetos de altas capacidades intelectuales, los padres suelen volcarse en ellos e implicarse mucho con el centro.

La mentorización, una medida normalmente adoptada en otros países, se lleva a cabo en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se proporciona una formación específica a los profesionales que estos alumnos eligen para que puedan responder a sus necesidades satisfactoriamente, lo que personaliza aún más la educación de estos sujetos. La atención personalizada otorgada por el centro desde el comienzo de la escolarización, de carácter temprano, es muy relevante para potenciar el desarrollo de los sujetos. El centro atiende a este aspecto rigurosamente, lo que le convierte en un

contexto facilitador del aprendizaje, especialmente atendiendo a los alumnos con estas características.

La oferta de actividades extraescolares es muy extensa, y eso permite a los alumnos desarrollar habilidades que no pueden ser contempladas en el currículo. Es un aspecto muy positivo para fomentar los puntos fuertes de todos los alumnos, como la cultura del esfuerzo.

El momento de la evaluación a este tipo de alumnos es el adecuado, al igual que el seguimiento previo y posterior. No obstante, el proceso de la evaluación ha de ser mejorado cualitativamente y cuantitativamente.

Facetas a mejorar.

El proceso no contempla todas las áreas relevantes para el diagnóstico de altas capacidades según la comparación realizada. Es necesaria una mejora en aspectos directamente relacionados con la definición teórica del constructo y las tipologías del mismo. Por lo tanto, la necesidad básica es la formación del profesorado y del profesional educativo del centro. Mediante la actualización de los conocimientos al respecto, se puede obtener un mejor conocimiento de las características del sujeto. Una vez conseguida esta formación, la evaluación de las disincronías, las diferentes inteligencias múltiples, los estilos de pensamiento, las estrategias cognitivas, la motivación, los intereses y los valores será más precisa y útil en consecuencia.

Como se puede apreciar en los datos reseñados, nos encontramos con 4 procesos diagnósticos diferentes que se podrían agrupar en dos tipologías de evaluación (caso 1 y el resto de casos), y una tipología de respuesta (con unas pequeñas variaciones en el caso 1). Los procedimientos aplicados en la tipología que agrupa los tres casos diferentes, son más escasos y sus conclusiones más escuetas y genéricas. Esto se debe a un problema acaecido en el centro respecto a la validación de esos instrumentos por la Inspección, que supuso problemas burocráticos y de procesos de evaluación en un periodo de tiempo muy escaso. En los tres casos, comprobamos como las facetas de razonamiento perceptivo y de velocidad de procesamiento no superan en sus valores parciales dentro del WISC-IV una puntuación de 130, mientras que las variables de comprensión verbal y memoria de trabajo son más altas en comparación. De esta manera, el CI total resulta dentro del espectro de altas capacidades, pero sus capacidades no son superiores en todos los ámbitos. Además, la primacía de la memoria de trabajo y la comprensión verbal suelen implicar una capacidad de esfuerzo y trabajo primordial, mientras que el razonamiento perceptivo y la velocidad de procesamiento se refieren a la inteligencia no influida por aspectos culturales y a los

procesos atencionales (no contemplados en la evaluación, y necesarios de cara a conocer su funcionamiento cognitivo).

Se podrían catalogar así estos casos como de talento intelectual, siendo necesario comprobar si se tratan de talentos simples o múltiples, y su categoría. De todas formas sería necesaria la aplicación de más pruebas para poder discernir las características de cada caso, ya que las observaciones de los profesores y las entrevistas han de estar diseñadas para recabar información al respecto. Por lo tanto, se necesitaría ampliar la evaluación para adecuar de manera más ajustada la respuesta educativa que se está proporcionando a estos alumnos.

El caso 1 en cambio comprobamos como se diferencia significativamente de los demás, siendo mayor la aplicación de pruebas como las conclusiones obtenidas. En ambos casos, las respuestas educativas son similares, reflejándose de nuevo la línea más frecuente existente en el centro de respuesta a este tipo de necesidades (consideración de una única tipología teórica). En su caso, el aspecto social, relacional, de respeto de normas de convivencia y de atención eran bajos, y su diagnóstico dentro del grupo de altas capacidades dudoso. Mediante las diferentes entrevistas realizadas (ver Anexos 2 y 3), se constata que el alumno presentaba características de talento, posiblemente simple debido a sus intereses focalizados y su habilidad tan sobresaliente en el ámbito verbal. En clase su comportamiento era disruptivo, y manifestaba un aburrimiento supino en todas las materias. Decidieron flexibilizarle considerando los resultados de las pruebas como mediatizados por su poca motivación hacia la escuela. La medida de flexibilización resultó ser positiva, debido a que el refuerzo de aumentar de curso, establecer nuevas relaciones con otros compañeros y no aburrirse en clase hizo que aumentase el autocontrol en la conducta del sujeto y su motivación de logro.

Es necesario aumentar la formación del equipo docente acerca de los programas de enriquecimiento (no una mera extensión de los conocimientos de las programaciones curriculares del curso, sino una adaptación de ejercicios de profundización y análisis cercanos a temas de interés para el sujeto), de cara a tratar con sujetos superdotados; o medidas que no requieran una flexibilización y puedan ser beneficiosas tanto para los sujetos como para los compañeros de clase, atendiendo a diferentes tipos de agrupamiento, programaciones individuales, dossieres personalizados y actividades participativas.

Propuesta práctica.

A modo de propuesta práctica, se enuncian propuestas de mejora a la situación concreta del Colegio Internacional Peñacorada. Se basan en las conclusiones obtenidas en el apartado de *Análisis de casos y Resultados*. En primer lugar se estudian los propósitos en relación con el modelo de evaluación analizado de Caño et. al., (2003, a); posteriormente se enuncian las propuestas de mejora de ciertos aspectos generales que acompañan al proceso de evaluación y a la respuesta educativa a los alumnos, entre los que se incluyen los de altas capacidades intelectuales.

Respecto a la propuesta editada por la Junta de Castilla y León, en primer lugar se necesita *ampliar cualitativamente y cuantitativamente* el proceso de diagnóstico, contemplar diferentes áreas en la evaluación de un alumno de alta capacidad intelectual debido a sus características diferenciales. Los aspectos metacognitivos, de disincronías, de estilos de pensamiento, de estrategias de aprendizaje, de motivación e intereses, de valores y de inteligencias múltiples han de ser estudiados en más profundidad y bajo diferentes perspectivas: test objetivos, observación de diferentes tipos de pruebas del alumno, testimonios de los profesores, iguales, padres y del propio alumno, etc. De esta forma podremos tener una visión más global de sus características, y podremos orientar su educación hacia sus necesidades personales, con el objetivo de facilitar el pleno desarrollo integral de la persona bajo un marco inclusivo, de normalización y adaptado a las necesidades individuales.

Dentro de la evaluación concreta de las altas capacidades intelectuales, se pueden resaltar aspectos susceptibles de mejorar dentro del análisis y la respuesta educativa. En primer lugar es necesario aumentar el número de áreas y añadir una estructura organizativa que facilite la recolección de datos y el análisis de los mismos. Por esta razón, la información se analiza en función a las diferentes áreas distinguidas en el análisis previo de los datos. No obstante, cabría decir que se podría añadir una variable a la muestra, los aspectos de la *personalidad* y los factores *sociales y ambientales* deberían estar considerados, ya que podrían ser orientativos respecto a ciertos aspectos del diagnóstico y respuesta educativa.

Dentro del área de la *metacognición*, se debería analizar de manera específica, observando sistemáticamente, por ejemplo mediante registros, aspectos metacognitivos que se reflejen en el aula. Asimismo, se pueden diseñar cuestionarios para profesores o entrevistas que indaguen al respecto o extrapolar datos de diferentes pruebas que nos pueden dar pistas sobre aspectos metacognitivos. No obstante, hay pruebas que miden aspectos del autocontrol, como el Cuestionario de autocontrol Infantil y adolescente

(CACIA), de Capafóns y Silva, que evalúa procesos básicos y habilidades de autocontrol (de 11 a 19 años) (CEP Carmen Gómez). El trabajo de aspectos metacognitivos puede ser muy beneficioso para todos los alumnos de la clase, e incluso para otros sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo, como puede ser el caso de las Dificultades del Aprendizaje o del TDA-H. Los estudiantes aprenden a planificarse, a observar sus propias acciones, a ser más conscientes de sus actos y las consecuencias de los mismos, a autocontrolarse y a predecir situaciones futuras. El trabajo de esta capacidad redonda no sólo en los aspectos curriculares, sino también en otros personales y sociales, que proporcionan el desarrollo integral perseguido por la ideología del centro.

En el campo de las estrategias cognitivas, deberían registrar los datos de las pruebas y contrastarlos, ya que son variables que pueden proporcionar mucha información sobre cómo estudia el estudiante y procesa los conocimientos, su capacidad de atención y trabajo. Es necesario contemplar más campos dentro de estas variables. El cotejar sus datos y también la observación directa de los trabajos de los alumnos bajo diversas metodologías, al igual que los testimonios de los profesores y de los padres, nos pueden proporcionar una visión más global al respecto. La aplicación del CEA es oportuna, pero se recomienda la aplicación del STAT, debido a su mayor amplitud de aspectos contemplados. Además, las estrategias metacognitivas son una herramienta muy útil para conseguir mejorar el aprendizaje significativo, por lo que sería conveniente trabajar este aspecto no sólo con el alumno, sino también con sus compañeros, ya que es una herramienta que facilita la construcción de aprendizajes sólidos y duraderos. Puede convertirse en un recurso para aumentar la autoestima general del grupo, debido a que el trabajo correcto de estas técnicas y estrategias proporciona un resultado curricular más positivo. Los agrupamientos en grupos reducidos en los que un miembro conozca cómo utilizar las estrategias, pueden ser significativos para su aprendizaje, ya que es una técnica que obtiene beneficio de las explicaciones entre iguales y la observación directa de la realización de la práctica.

Respecto a las inteligencias múltiples, hay que considerar más variables dentro de las capacidades cognitivas. No se pueden dejar de cotejar aspectos atencionales o de las características definitorias de diferentes tipos de talento. Por lo tanto, hay que incluir testimonios o pruebas de realización del propio alumno en diversas áreas artísticas, cognitivas y de relación social. Para esto, es conveniente seguir considerando las características proporcionadas por el WISC-IV, pero siempre bajo una necesaria contrastación con otras pruebas, como puede ser el RAVEN (Test de Matrices Progresivas) para el análisis de factores de razonamiento sin influencias culturales, el Test de aptitudes escolares de Thurston (el TEA), el Test de percepción de diferencias

(CARAS-R) y el D-2 (Btickenkamp y Zillmer), para recoger aspectos perceptivos y atencionales. Si se encuentra alguna dificultad específica dentro de un área, se puede realizar una indagación más concreta, siendo por ejemplo el caso del lenguaje necesario el uso del TALE (Toro y Cerbera) o el PROLEC o PROESC (CEP Carmen Gómez). No obstante, se precisa la observación del rendimiento del alumno bajo la influencia de su contexto y sus aspectos personales y motivacionales. Se pueden realizar baterías colectivas de screening para poder después cotejar sus resultados de cara a programar evaluaciones psicopedagógicas. Además, es conveniente conocer los puntos fuertes de cada uno para trabajar en ellos, ya que se consigue así un aumento de motivación y autoestima favorecedor del resto de aprendizajes.

En el ámbito de los *aspectos curriculares* se realiza un buen trabajo de seguimiento por el centro, pero se podrían cotejar los datos con pruebas de conocimientos y rendimiento curricular, como puede ser el TEA. No obstante, la observación de los profesores y los resultados de los alumnos son buenos indicadores de esta variable. Mirando el aspecto de la *creatividad*, las medidas tomadas en el centro son adecuadas. No obstante se pueden contrastar diferentes pruebas como el PIC y el CREA, debido a la baja validez de las mismas. Además, se puede comparar esta información con los cuestionarios de los profesores y con observaciones de actuaciones reales de los alumnos en diversos aspectos argumentativos y creativos. Es necesario estimular el pensamiento creativo y crítico en todos los estudiantes, como una parte de su construcción del aprendizaje como personas autónomas. Para ello se pueden realizar diferentes agrupamientos en clase, juegos, debates, lluvia de ideas, etc.

Dentro del ámbito de la *inteligencia afectivo-emocional* se realiza una buena evaluación del autoconcepto y un seguimiento adecuado de las relaciones sociales del alumno con sus compañeros. No obstante cabría considerar la creación de talleres específicos de inteligencia emocional o de habilidades sociales con actividades como el role-playing o el teatro, que pueden favorecer los cambios de roles en la clase y la capacidad de empatía y de predicción de las reacciones de otras personas ante acciones acometidas por uno mismo.

Es necesario prestar más atención a los *estilos de pensamiento*, en su diagnóstico y consideración en la respuesta educativa. De esta manera podemos conocer características del alumno definitorias de alguna de sus conductas o también aprovechar sus tendencias de cara a diseñar diferentes actividades y programas individualizados. Para ello, se pueden realizar los cuestionarios diseñados por Sternberg anteriormente expuestos, o también mediante una formación previa del profesorado, se puede realizar una observación sistemática al respecto.

Los aspectos *motivacionales y de intereses* han de ser tenidos en cuenta, debido a que en el caso específico de los alumnos con altas capacidades, pueden ayudar de cara a la implicación por parte del sujeto en actividades de aprendizaje y desarrollo. En base a los intereses proporcionados por el alumno y su contexto mediante pruebas subjetivas de evaluación, se pueden diseñar actividades y programaciones que desarrollen aspectos curriculares enmarcados según sus motivaciones, creando planes de enriquecimiento personales. También su conocimiento encuadra la evaluación cualitativa dentro del espectro de altas capacidades, siendo el interés exacerbado por temas específicos una característica distintiva de los sujetos talentosos.

Los *valores distintivos* de cada persona están considerados en la evaluación dentro del contexto del centro. No obstante, su consideración específica en la evaluación puede ayudar a conocer mejor al alumno (contrastando los datos con entrevistas individuales con el mismo) y su posible influencia en periodos críticos como la adolescencia. Respecto a las *disincronías*, su aparición dentro de la evaluación de alumnos con altas capacidades resulta indispensable, ya que es una circunstancia normalmente dependiente de las características del sujeto. Su posible influencia en aspectos psicológicos y sociales del alumno hace vital su seguimiento y trabajo de prevención encaminado a equilibrar las posibles disincronías que puedan aparecer.

Otro aspecto reseñable dentro del diagnóstico que ha de ser mejorado, es la *sistematicidad y recopilación de la información* de las evaluaciones, para favorecer un adecuado seguimiento y conseguir una fiabilidad inter-jueces adecuada. Es necesario un registro de los procesos acometidos para conocer las características del sujeto con los mayores grados de validez y fiabilidad posibles. Para ello se pueden realizar dosieres y archivos en los que guardar la información, en soporte de papel o informático. Se puede también establecer un patrón de evaluación para cada casuística dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo: alta capacidades intelectuales, dificultades del aprendizaje, distintos tipo de discapacidad, etc.).

Se podrían considerar dentro de la evaluación también a los iguales del sujeto, debido a que ellos poseen información relevante respecto a su compañero que ninguna otra persona conoce, sobre todo respecto a los comportamientos relacionales del alumno. Mediante entrevistas o cuestionarios podemos recoger esta información útil para el diagnóstico.

Se debe realizar un proceso de *formación del profesorado y del departamento de orientación* especializado en altas capacidades, en la diferenciación entre las tipologías, los estilos de pensamiento y de aprendizaje de estos alumnos y las diferentes

respuestas educativas disponibles para ellos. Hay diversidad de ellos en plataformas on-line.

Respecto a los diferentes programas de respuesta educativa, se necesita una atención específica en los programas de enriquecimiento. Pueden ser una variable clave para la formación de este tipo de alumnos, y del resto también. El trabajo encaminado a la profundización en el conocimiento y los aprendizajes transversales es costoso y requiere de diferentes recursos: tiempo, instrumentos, acceso a diferentes tipos de información, etc. No obstante, el resultado de cara al sujeto no puede ser más positivo. Se puede trabajar parte del programa de manera global, lo que recaería en el beneficio de sus compañeros de clase, y repercutiría en un clima más inclusivo y con valores renovados de esfuerzo y perseverancia en el trabajo.

Se pueden diseñar de manera personalizada, lo que es muy conveniente, pero también existen recursos a los que los profesionales educativos pueden acceder, que facilitan el trabajo y dan pistas y materiales al respecto. A continuación, siguiendo a Caño et. al., (2003, c) se expone un cuadro (ver Tabla 9) en el que se recomiendan diversos programas de enriquecimiento en función de las características a trabajar en el alumno:

Tabla 9: Principales capacidades trabajadas en algunos programas para superdotados.

| | FLASH | PIEVA | DASE | PES | CONOC COMO DISEÑO | PROGR ESTRELLA | NURTURING | APRENDER A PENSAR |
|--------------------|-------|-------|------|-----|-------------------------|-------------------|-----------|----------------------|
| Creatividad | x | x | | x | x | X | | X |
| Int. Emocional | | x | | | x | X | | X |
| Raz. Lógico | | | | | x | X | | |
| Raz. Espacial | | | | x | | x | | |
| Raz. Verbal | | | | x | | x | | |
| Raz. Matemático | | | X | | | x | | |
| Análisis/síntesis | | | X | | | | | |
| Toma de decisiones | | | | | x | x | X | |
| Evaluación | | X | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------------------|---|---|--|--|---|---|---|---|
| Pensamiento crítico | X | | | | x | x | | X |
| Raz. Inductivo | | | | | | | | |
| Raz. Deductivo | | | | | | | | |
| Analogías | | | | | | | | |
| Metacognición | x | | | | | X | | |
| Planificación | x | X | | | | X | | |
| Insight | x | | | | x | x | X | |
| Desarrollo valores | x | | | | | x | X | |
| Apr. Cooperativo | | | | | | x | x | x |

Fuente: Recuperado de Caño et al., (2003, c)

Reseña de programas:

- *Flash: Refuerzo del Desarrollo Cognitivo*. Pérez y Gutiérrez (1998).
- *Programa Interdisciplinar de Enriquecimiento de Valladolid (PIEVA) para alumnos superdotados*. Fernández Redondo (2003)
- *Desarrollo cognitivo DASE para alumnos con altas capacidades*. Álvarez (1998, 2002)
- *PES. Programa de enriquecimiento para superdotados*. Sánchez Manzano (1990, 2002)
- *ESTRELLA*. Coordinadora Pérez Sánchez.
- *Nurturing minority adolescents' giftedness through facilitating individual "voice"*. Haensly y Lehmann (1997)
- *La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas*. Pérez, Bados y Beltrán.

Se recomienda asimismo promocionar las investigaciones de campo realizadas por el D.O. o el equipo del profesorado, para poder conocer la evolución de diferentes aspectos relevantes al centro, y fomentar el cambio adaptado a las necesidades contextuales del momento. En este camino, cabría evaluar los cambios diseñados por el centro en base a futuras investigaciones realizadas por ellos mismos. Estas son las más indicadas para favorecer una respuesta adaptada a sus alumnos.

Discusión y conclusiones.

En el marco educativo español, encuadrado por la LOE 2/2006 de 3 de mayo, presta especial atención a la equidad, la normalización y la atención a la diversidad. La Administración ha de garantizar el otorgar los recursos necesarios para atender las diferencias de todos los alumnos, ofertándoles las mejores posibilidades de desarrollo individuales. Dentro de estas necesidades, encontramos el caso de los sujetos con altas capacidades intelectuales. Según el estudio de Fernández y Perales, (2013), Castilla y León con un 0.11% de alumnos superdotados está proporcionando una respuesta educativa baja en relación a lo necesario, según la población estimada de personas con estas características dentro de la población. El Colegio Internacional Peñacorada posee un 3,11% de alumnos diagnosticados de altas capacidades intelectuales, todos flexibilizados (mayoritaria medida educativa utilizada dentro del espectro existente).

El marco teórico que encuadra el proceso de diagnóstico no está aún definido, dentro del panorama científico. Existen diferentes modelos que se pueden clasificar según distintas tipologías, por ejemplo: la clasificación de Mönks (1999), según las capacidades de los individuos, las características cognitivas, el rendimiento como variable principal y los factores socioculturales, y el de Jiménez (2000) que repasa cronológicamente los avances más significativos de cada teoría. Se consiguen vislumbrar ciertas variables influyentes en las altas capacidades, y se conoce aún más la heterogeneidad de las características de estas personas y la complejidad de su funcionamiento cerebral. Un ejemplo de ello pueden ser las variables metacognitivas, a las que Sternberg presenta especial atención, los factores socioculturales, a los que Tannembaum hace referencia, la importancia de la interacción entre la creatividad, la implicación por la tarea y la capacidad intelectual introducida por Renzulli y ampliada por Mönks, la relevancia de los estudios sobre las inteligencias múltiples diferenciadas por Gardner, la importancia de la motivación estudiada por Gagné y del estudio de los talentos, de Feldhusen, etc. No obstante, toda esta variedad de perspectivas nos aporta información aplicable al diagnóstico y a la respuesta educativa.

Por lo tanto, la aplicación sistemática de una muestra de pruebas fiables y contrastadas es aún imposible. Sin embargo, la formación del profesorado y del equipo directivo y de orientación, es vital para mantener una actualización del conocimiento que puede tener consecuencias muy positivas en la atención a este tipo de alumnos, aunque aún quede mucho por investigar, descubrir y mejorar. El cambio se produce mediante pequeñas introducciones dentro del ámbito educativo, por las personas que

trabajan en él día a día. Es la mejor manera de probar sus resultados en el contexto concreto, y atender a las necesidades específicas de los estudiantes.

La cantidad de investigaciones actuales que versan sobre este tema es notable, y eso refleja la importancia y actualidad de este problema que nos encontramos dentro del ámbito educativo y clínico. La necesidad de un diagnóstico particular y de múltiples variables y para cada sujeto queda constatada, por ejemplo, en el estudio de Ferrándiz et al., (2010), en el que se distribuye la evaluación de estos sujetos en varios procesos, de screening, de identificación y de profundización. Del Agua (2006) destaca la importancia de realizar la investigación dentro de las altas capacidades intelectuales, mediante el estudio de casos, valorando las características de los sujetos de tipología cuantitativa y cualitativa.

En este estudio, siguiendo la propuesta de Caño et al. (2003), que introduce 10 áreas de evaluación dentro de las altas capacidades, se analiza el diagnóstico de este espectro dentro de un contexto determinado, para contrastar las razones de su resultado a la baja y plantear diversas propuestas de mejora con el objetivo de atender cualitativamente mejor a estos alumnos. Al analizar los datos, se encuentra una línea de actuación básica con este tipo de sujetos, basada en una concepción teórica sin una actualización pertinente. Uno de los pilares principales en la inadecuación del diagnóstico al contexto es la opacidad existente en la distinción entre sujeto superdotado y talentoso. Esto genera ciertas parcializaciones en el diagnóstico de los alumnos, considerando la variable de talentoso como única dentro del proceso de diagnóstico. De esta manera, algunos estudiantes superdotados que no tienen porqué resaltar en su expediente académico, pueden ser pasados por alto en el diagnóstico, al igual que otros talentosos inclinados hacia aspectos artísticos o sociales.

De la mano de este aspecto va la respuesta educativa proporcionada a los alumnos. La perseverancia en la flexibilización, al estar el diagnóstico sesgado hacia los talentosos, no resulta funcionalmente errónea. No obstante, sigue siendo un factor influenciado por la falta de consideración de características existentes dentro del espectro de la superdotación. De esta manera, sería conveniente ampliar los conocimientos sobre el enriquecimiento (no sólo en el ámbito de ampliación vertical de contenidos), ya que es una medida igualmente aplicable a los superdotados y a los talentosos y que puede ser beneficiosa para todo el alumnado de la clase. Así, se proponen ejemplos de programas de enriquecimiento, pero se anima a la creación de los suyos propios, contextualizados en su día a día y en las características de sus alumnos.

El diagnóstico de los alumnos ha de ser ampliado cualitativamente y cuantitativamente, para conseguir conocer mejor sus características. Asimismo es conveniente que se sistematicen los procesos de recogida de información, mediante pruebas objetivas y subjetivas, con la finalidad de realizar un seguimiento más preciso y una posible comprobación inter-jueces.

La atención temprana realizada en el centro, el clima inclusivo y favorecedor de valores positivos, la cultura del esfuerzo presente en el ambiente del colegio, la mentorización ofrecida en Secundaria y la colaboración entre el centro y las familias son aspectos positivos y favorecedores de la atención a este alumnado que podrían explicar en parte ese 3.11 %, una cifra superior a la de los centros de la provincia de León.

Es razonable que la variable principal influyente en la contradicción teórico-empírica es la falta de formación actual y suficiente del equipo docente. Esta variable es presumiblemente extensible al resto de la población, por lo que la primera medida necesaria es promover un programa de formación generalizado y flexible, para poder atender de una forma más adecuada a estos sujetos. Posteriormente, cabría adquirir progresivamente diferentes tipos de test para medir aspectos novedosos y no contemplados anteriormente, para mejorar cuantitativamente y cualitativamente la evaluación.

El estudio de las características de los alumnos con altas capacidades intelectuales es relevante en todo el panorama nacional, debido a la importancia de la equidad en la atención a todos los alumnos necesitados de especificidad en la respuesta educativa. Muchos sujetos no diagnosticados de altas capacidades, podrían estar sufriendo las consecuencias del fracaso escolar por haber frustrado su educación al no haber sido entendidos por el sistema. Por lo tanto discernir que una de las variables principales dentro de esta problemática es la falta de formación del profesorado, permite comprobar la necesidad de actualización de los profesionales de la educación.

En la actualidad, poder estar actualizado requiere un esfuerzo personal, pero aunque la cantidad de conocimiento ha aumentado, tenemos a nuestra disposición instrumentos que facilitan el acceso a la información. Por lo tanto, es relevante realizar propuestas de investigación en los centros docentes que promuevan la formación del profesorado, en la dirección de ayudar como figuras docentes a los alumnos que tienen a su cargo.

La metodología de estudio ha sido cualitativa y de análisis de casos, lo que proporciona unos resultados poco generalizables al resto de la población. No obstante,

si el estudio se realizase de manera global, con mayor disponibilidad de recursos como el tiempo, los instrumentos de evaluación, la amplitud de la muestra o el número de investigadores, la generalización de las conclusiones se vería incrementada, y por lo tanto la posibilidad de generar un cambio al respecto en el sistema educativo.

De todas formas, las conclusiones obtenidas a través de este estudio son extrapolables al contexto en el que se ha realizado, por lo que las propuestas de mejora son susceptibles de ser aplicadas para mejorar el diagnóstico y la respuesta educativa adecuada. Sería importante difundir este tipo de actuaciones, para promover una reacción de cambio en cadena, en pos de aumentar el número de estudios, la fiabilidad y validez de la contrastación de los resultados y la consecuente mejora en la atención educativa. Con una formación adecuada, y una evaluación minuciosa de las características del alumno, se garantiza en mayor medida una respuesta ajustada al alumno.

No obstante, esta pequeña investigación ha tenido algunas *limitaciones*, como la escasez de recurso de tiempo. Si esto no hubiese sido así, se hubiese procedido a realizar diferentes pruebas a los alumnos para verificar el diagnóstico, al igual que podría realizarse unas pruebas de screening a diferentes cursos, de donde podríamos realizar un estudio pequeño pero extrapolable al centro, de la contrastación del diagnóstico en función de los instrumentos aplicados en él. Esto nos habría proporcionado un mayor número de resultados que completarían las conclusiones obtenidas en la actual investigación. Si los instrumentos de evaluación disponibles hubiesen sido mayores, se podría haber realizado alguna prueba in-situ a los alumnos.

Asimismo, si los informes hubiesen tenido recogidos los datos de una forma más rigurosa y sistemática, el análisis realizado aumentaría en validez y fiabilidad. No obstante, los datos recopilados son suficientes para poder sacar conclusiones extrapolables al colegio en el que se ha realizado, y por lo tanto válidas para realizar propuestas de mejora pertinentes.

Las conclusiones se pueden generalizar al contexto del colegio y pueden servir como referencia y comparación a otros centros escolares. No obstante, este estudio debería realizarse de manera global, para poder aclarar la situación real del diagnóstico de altas capacidades intelectuales dentro del territorio nacional. El problema se enmarca dentro de este ámbito, y la única manera de solventarlo o aminorarlo es plantear un cambio que inicie una atención más específica al respecto.

Cabría considerar asimismo dentro del estudio variables como el sexo, el fracaso escolar o las diferencias cuantitativas dentro del espectro de las altas capacidades, pero

el propósito del estudio entonces excedería a marco de un Trabajo Final de Máster. La investigación de campo es la mejor manera de hacerlo, por lo que una buena medida de cambio sería generalizar el proceso de evaluación del diagnóstico de altas capacidades y de formación del profesorado, para cambiar en la realidad el problema, y no sólo en el ámbito teórico donde no deja de ser un propósito escrito en papel. Los inconvenientes que pueden surgir al respecto se basan principalmente en escasez de recursos, trabas legales, falta de implicación de los profesionales, falta de entendimiento con las familias y resistencia al cambio. Ante esta situación, lo único que nos cabe es realizar propuestas creativas para generar respuestas educativas en nuestros alumnos. Esto requiere un proceso de aprendizaje, pero mediante el desarrollo de retos en el ámbito profesional tenemos la posibilidad de mejorar cualitativamente el ámbito en el que nos movemos todos los días.

La hipótesis inicial se ha confirmado, comprobando que existe un diagnóstico desajustado. Los objetivos de la investigación se han cumplido en gran medida, viéndose no obstante un poco perjudicado el nº2, debido a la usencia de datos en los informes, debido a un problema burocrático acontecido en el centro hace años. No obstante, los resultados son válidos, aunque no tan completos como cabría desear. La generalización de los resultados no es posible en gran medida, pero es funcional para realizar propuestas de mejora para el centro y también para servir de ejemplo de estudio de esta problemática actual.

Líneas de investigación futuras.

El panorama científico actual no tiene una definición consensuada del espectro de las altas capacidades intelectuales. Hay variables consideradas de manera general como relevantes, y se sigue buscando un modelo unificador de la heterogeneidad de características de estos sujetos. Por esto mismo, el diagnóstico y la respuesta educativa han de ser mejorados, ya que se realizan avances y cambios frecuentemente que generan nueva información y aspectos a tener en cuenta.

Es importante realizar estudios en el ámbito teórico, al igual que en el práctico. Desde la postura de un orientador de un centro educativo, la responsabilidad es la implicarse lo más posible en la atención a todas las necesidades de los alumnos, entre los que se encuentran este tipo de sujetos. Por lo tanto, es necesario tomar diversas medidas para producir cambios dentro del panorama actual al respecto. Una de las medidas sería la formación del profesorado en primer lugar, pudiendo ser acompañado de pequeñas investigaciones de campo dentro de su función docente, mediante comparaciones con los conocimientos aprendidos y análisis del comportamiento y características de sus alumnos, siempre con el asesoramiento del D.O. Otra opción sería realizar una correcta evaluación a los alumnos, para diagnosticar de la mejor manera posible al alumno. En esta dirección, es conveniente realizar investigaciones similares a la realizada en este trabajo, al igual que más extensas en el colegio, mediante screenings y evaluaciones individualizadas, para conocer los posibles alumnos que no han sido diagnosticados y en realidad poseen las características de altas capacidades, y que podrían desembocar en un caso de fracaso escolar.

Si se tomasen estas medidas organizadas de manera cooperativa, a un nivel nacional, se podrían establecer medidas más estandarizadas, fiables y válidas, de diagnóstico y respuesta educativa a estos sujetos. Asimismo, es conveniente que se continúe investigando la relación de las variables dentro del constructo (como inteligencia emocional y altas capacidades, o ámbito social y altas capacidades), para conocer mejor ciertos aspectos cualitativos influyentes en la concepción teórica subyacente.

Bibliografía.

Referencias.

- Borges, A., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367. Recogido de <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf> (09/2013).
- Caño, M., Elices, J., y Palazuelo, M. (2003, a). *Alumnos superdotados: un enfoque educativo*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.
- Caño, M., Elices, J., y Palazuelo, M. (2003, b). *Necesidades educativas del alumno superdotado: identificación y evaluación*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.
- Caño, M., Elices, J., y Palazuelo, M. (2003, c). *Alumno con superdotación: respuesta educativa*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.
- CEP “Carmen Gómez”. Listado de pruebas de evaluación psicopedagógica Procedentes del CEP “Carmen Gómez”. Recuperado de <http://edu.jccm.es/cee/bios/pdf/PRUEBAS%20%20DE%20EVALUACION%20PSICOPEDAGOGICAS.pdf> (10/2013)
- De León Anaya, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del Instituto Herbert*. (Tesis doctoral). Recuperado de http://dspace.unia.es/bitstream/10334/207/1/0077_DeLeon.pdf
- Del Agua, A. M. P. (2006). El diagnóstico en educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(1), 59-74. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2006/17-1-1%20-20Ana%20M%20Pena.pdf> (10/2013).
- Espacio logopédico (2013). *Evalúa 4. Batería Psicopedagógica (juego completo)*. Recogido de

http://www.espaciologopedico.com/tienda/detalle?Id_articulo=6135
(10/2013).

Fernández, C. J. y Perales, R. G. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP*, 24(1), 7-24 .
Recogido de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-1%20-%20Jimenez.pdf>
(09/2013)

Fernández Reyes, M.T. y Sánchez Capela, M.T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Diada. S. L.

Gairín, J. (s.f) Altas capacidades. Consultado el (09/2013), recuperado de <http://www.altas-capacidades.net/insti-internacional/algunasideasbasicas.html>

García-Alcañiz Calvo, E. (1995). Test de inteligencia y medición de la superdotación: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48(4), 539-551. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2379009> (09/2013).

García, C. F., Sánchez, M. D. P., del Carmen Fernández, M., Martínez, G. S., Prieto, M. F. y Martín, M. D. M. B. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 63-74. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268616568.pdf
(10/2013)

Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.

- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. *Psykhé* (Santiago), 16(2), 17-28. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000200002&script=sci_arttext (09/2013).
- Núñez, González-Pienda., Bernardo, Alvarez, González, González-Pumariega y Rosario (2005). Teoría del autogobierno mental: Análisis de los supuestos teóricos en relación al aprendizaje ya la enseñanza. Conferencia en el VIII Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía realizado en la Universidade do Minho, Braga. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/442.pdf>
- Palacios, J. y Mora, J. (1990). Capítulo 2: Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los dos años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2º Ed.), *Desarrollo psicológico y educación: psicología evolutiva* (pp.81-102). Madrid; Alianza Editorial, S.A.
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.altas-capacidades.net/insti-internacional/PDF/Tesis_Completa.pdf (09/2013).
- Plan Educativo de Centro 2012-2013, Colegio Internacional Peñacorada, León.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46, 11-16.
- Soler-Limon, K. M., Rivera-González, I. R., Figueroa-Olea, M., Sánchez-Pérez, L. y Sánchez Pérez, M. D. (2007). Relación entre las características del ambiente psicosocial en el hogar y el desarrollo psicomotor en el niño menor a 36 meses de edad. *Boletín Médico Hospital Infantil México*, 64, 273-287. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/him-2007/hio75c.pdf> (10/2013)

- TEA Edicione (2013, a) CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/cea-cuestionario-de-estrategias-de-aprendizaje.aspx> (10/2013)
- TEA Ediciones (2013, b). CPQ. Cuestionario de Personalidad para niños. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/cpq-cuestionario-de-personalidad-para-ni%C3%B1os.aspx> (10/2013)
- TEA Ediciones (2013, c). CREA. Inteligencia creativa. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/crea-inteligencia-creativa.aspx> (10/2013)
- TEA Ediciones (2013, d). EFAI. Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/EFAI--EVALUACION-FACTORIAL-DE-LAS-APTITUDES-INTELECTUALES.aspx> (10/2013)
- TEA Ediciones (2013, e). PIC-N. Prueba de Imaginación Creativa para niños. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/PIC-N--PRUEBA-DE-IMAGINACION-CREATIVA---NINOS.aspx> (10/2013).
- TEA Ediciones (2013, f). WISC-IV. Escala intelectual de Wechsler para niños. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/WISC-IV--ESCALA-DE-INTELIGENCIA-DE-WECHSLER-PARA-NINOS---IV.aspx> (10/2013)

Bibliografía complementaria.

Blakemore, S. & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Bonals, J. (2000) *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2008). Definiciones científicas Altas Capacidades. Recuperado de http://confederacionceas.altas-capacidades.net/Definiciones_castellano.pdf (09/2013).

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2007). El modelo de diagnóstico clínico integrado. Recuperado de <http://cse.altas-capacidades.net/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado.pdf> (09/2013).

De Mirandés, J. (2001, 21 de abril). La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación. Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de Barcelona, España. Recuperado de http://confederacionceas.altas-capacidades.net/L_T_J_R1.pdf (09/2013).

De Mirandés, J. (2009). Ante el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades. *Paradigmes. Monográfico: La gestión del talento. 1*. Recuperado de http://confederacionceas.altas-capacidades.net/Paradimas_Castellano.pdf (09/2013).

Levnie, M. (2002) *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.

López, V.A. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.altas-capacidades.net/insti-internacional/PDF/Tesis_Doctoral.pdf (09/2013).

Mettrau, M. B. (2010). Programas académicos para la formación de profesores de alumnos con superdotación y talento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 159-167. Recogido de

http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268620221.pdf
(09/2013).

Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Tirado, V. (2000). Las diversificaciones del currículum: una respuesta educativa para alumnos y alumnas con importantes dificultades de aprendizaje. *R. Alcudia y Otros. Atención a la diversidad*, 115-132.

Anexos.

Anexo 1.

Entrevista a la coordinadora de ciclo de infantil, tutora de 5 años.

- ¿Cuál es la metodología que se sigue en el centro en el ciclo de infantil?
- ¿Qué áreas trabajáis en infantil en busca de la educación integral?
- ¿Qué necesidades suelen requerir los niños en esta etapa?
- ¿Cómo se da respuesta por parte del centro en situaciones como las que comentas?
- ¿Qué aspectos consideras más relevantes para que la respuesta educativa se lleve a cabo con éxito?
- ¿Qué medidas tomáis para implicar a los padres en la educación de sus hijos?
- ¿Qué características suelen ser los alumnos que identificáis como posibles superdotados posteriormente? ¿Suced con frecuencia?
- ¿Qué programas trabajáis con estos niños?
- ¿Se hace alguna evaluación global durante esta etapa a los niños?
- Por último, en el cambio a Primaria, ¿se realiza alguna adaptación metodológica para que el cambio sea más progresivo?

Anexo 2

Entrevista a la jefa del departamento de orientación del centro.

- ¿Qué sistema tiene el centro arbitrado para realizar la detección de una posible adaptación curricular en estos buenos alumnos?
- ¿En qué momentos de la evaluación y respuesta educativa participa el Equipo Directivo del centro?
- El informe del equipo del profesorado necesario para la evaluación, ¿cómo se obtiene?
- En la evaluación inicial para contemplar el curso de adaptación, la primera detección del alumno, ¿cómo se realiza?
- ¿Cómo se conoce si el alumno es capaz de transferir conocimientos?
- ¿Cómo se hace el seguimiento de esa adaptación curricular?
- ¿Quién la controla (tutor, orientador...)?
- ¿En cuántas materias se considera que estos alumnos han de tener adaptaciones curriculares antes de dar el paso a la flexibilización?
- Una vez aplicada la adaptación, ¿se realiza en conocimientos o se busca la profundización y la comprensión del significado?
- Se trabaja más, ¿en conocimientos o en competencias? ¿Cómo?
- Como la mayor parte de los niños viene desde los 3 años o antes. ¿Cuándo se comienza a plantear el centro la posibilidad de una flexibilización?
- ¿Cómo lo enfocan los padres, si se les plantea? ¿En qué % es frecuente el rechazo o la aceptación?
- Si los padres lo rechazan: ¿qué nivel de estudios tienen?
- En el caso del rechazo, ¿qué ofrece el centro para que el niño no pierda la estimulación apropiada?
- ¿El centro tiene alguna preparación prevista para que el grupo receptor acepte a un alumno flexibilizado?
- ¿Cómo el grupo del que se va el alumno reacciona ante este sujeto? ¿Cómo trabajan estas situaciones?
- ¿Qué material de ampliación se proporciona a los alumnos?

Anexo 3.

Entrevista al tutor de 3º de Primaria.

- ¿En qué momento transfieren al orientador la posibilidad de hacerle un estudio a un niño susceptible de tener altas capacidades intelectuales, y bajo qué características?
- ¿Cómo se hacen las adaptaciones a los alumnos antes de la flexibilización?
- ¿Cómo se lo presentan a las familias?
- ¿Cómo trabajan con el niño para que la etiqueta de superdotado no le influya a nivel emocional y social?
- ¿Cómo trabajan con el grupo próximo para que entiendan la situación de su compañero y le acojan bajo un clima inclusivo?
- ¿Cómo trabajan con el niño de cara a la flexibilización el curso siguiente (el cambio de clase)?
- ¿Qué características distintivas tenía el caso 1?
- ¿Cómo evolucionó?

Anexo 4.

Cuestionario de desarrollo psicoevolutivo CADIS. Fernández Reyes y Elías Fuillén (2001).

1. Bloque: embarazo, parto y neonato.

- Desarrollo del embarazo
- Desarrollo del parto
- Observación de alguna conducta que le llamara la atención en los primeros meses de vida del niño/a.
- Conducta relacionada con el sueño.
- Era tranquilo, inquieto... u otras características.
- Aparición de la dentición.

2. Bloque: psicomotricidad.

- Edad en la que empezó a caminar (hubo gateo, edad de aparición...)
- Edad en la que comenzó a recortar.
- Edad en la que montó en bici, patines, etc.
- Lo considera hábil o patoso. Razonar la respuesta mediante alguna vivencia.
- Recuerde alguna situación especial relacionada con el desarrollo motor de su hijo.

3. Bloque: lenguaje.

- ¿Cuándo comenzó a hablar? (sus primeras palabras)
- ¿Qué errores propios de la edad cometía (hiperregularizaciones, utilización incorrecta de los pronombres...)?
- ¿A qué edad era capaz de mantener una conversación?
- ¿Qué le llamaba la atención del lenguaje de su hijo? ¿A alguien más le llamaba la atención?
- ¿Hace preguntas cuando no conoce una palabra y luego la utiliza correctamente=
- Cuando expone sus opiniones, ¿es capaz de razonarlas utilizando un vocabulario preciso?
- En cuanto al lenguaje escrito, ¿cuándo comenzó a reconocer las letras?
- ¿A qué edad empezó a leer?
- ¿Recuerda cuándo reconoció las letras del abecedario?
- ¿A qué edad leyó su primer libro?
- ¿Recuerda alguna situación, palabras o expresiones que usaba su hijo que eran propias de niños mayores?

4. Bloque: Diversas habilidades cognitivas.

- ¿Cuándo comenzó a contar?

- ¿Cuándo era capaz de contar hasta 10?
- ¿A qué edad construía puzzles de 20 piezas?
- ¿A qué edad leía cifras de varios dígitos?
- ¿A qué edad era capaz de distinguir al menos 6 colores?
- ¿Tiene buena memoria? Ponga un ejemplo.
- ¿Desde qué edad es capaz de ver una película entera? (Dibujos animados y normal).
- ¿Presenta interés por aprender determinadas materias o su interés es general?
- ¿Le gustan las tareas fáciles o difíciles?
- ¿Es capaz de realizar dos cosas al mismo tiempo? Ponga un ejemplo.
- Describa alguna situación que le ha llamado la atención relacionada con la memoria.

5. Bloque: autonomía.

- ¿Cuándo controló esfínteres?
- ¿Cuándo supo vestirse solo?
- ¿Recuerda cuando fue capaz de asear sin ayuda?
- ¿Cree que su hijo está inmaduro en esta área? ¿Por qué?
- ¿Le gusta ir bien vestido (combinar ropa, elegir colores que armonicen, etc.)? ¿Desde cuándo?

6. Bloque: social-emocional.

- ¿Juega con los niños de su edad en el colegio o en la calle?
- ¿Le gustan los juegos de sus amigos o prefiere otros? ¿Cuáles?
- ¿Le gusta relacionarse con niños más pequeños, iguales o mayores que él?
- ¿Qué opinión tiene de sus iguales?
- ¿Es líder, es uno más o pasa desapercibido para sus compañeros?
- ¿Conoce el nombre y apellidos de todos los niños de su clase?
- ¿Se preocupa por temas de injusticia, medio ambiente, pobreza...?
- ¿Cree que tiene problemas de relación con los iguales? Exponer una vivencia que lo ilustre.
- ¿Es obediente normalmente? ¿Cumple las normas? ¿Las rebate?
- ¿Cuándo no suele obedecer?
- ¿Está contento normalmente?
- ¿Existe algún problema desde su punto de vista? Descríbalo y diga a qué cree que es debido.

7. Bloque: creatividad.

- ¿Tiene imaginación y fantasía? Ponga algunos ejemplos-
- ¿Inventa juegos o juguetes?

- ¿Le pone nombre a sus creaciones?
- ¿Ha tenido o tiene algún amigo imaginario?
- ¿Da respuestas inusuales o poco frecuentes?

8. Bloque: académico-escolar.

- ¿Está contento en su curso?
- ¿Tiene buen rendimiento?
- ¿Le gusta ir al colegio? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más le gusta del colegio?, ¿y lo que menos?
- ¿Tiene apoyo por parte del profesorado?, ¿sabe la opinión que tienen de su hijo?
- ¿Lo ve capacitado para estar en un curso más avanzado? En este caso, ¿sería un problema la convivencia con niños un año mayor que él?
- ¿Toca algún instrumento musical? ¿Cuál?
- Si realiza estudios musicales reglados, ¿en qué curso se encuentra?

9. Bloque: consideraciones finales.

- ¿Cree que hay algún superdotado, talento o persona con alta capacidad intelectual en la familia?
- En caso de que su hijo lo fuese, ¿qué harían ustedes como padres respecto al centro escolar, familia, hijo...?

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 21 | Solo muestra buena disposición ante temas que le interesan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Siempre se deja llevar por su imaginación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 9.

Entrevista completa a la coordinadora de ciclo de infantil, tutora de 5 años.

¿Cuál es la metodología que se sigue en el centro en el ciclo de infantil?

Nosotros intentamos que los niños estén estimulados en todas las áreas, buscando el desarrollo integral de la persona. Para esto, durante todos los cursos de infantil (incluido el primero, Preescolar, en el que entran con 1 o 2 años), se producen cambios cíclicos de motivos de aprendizaje, cada 15 días (se necesitan mínimo unos 11 días para que el aprendizaje de un conocimiento resulte significativo en estas edades). De esta manera, el niño trabaja un tipo de bits y temáticas continuamente, consiguiendo una mejor fijación de los conocimientos y las competencias que adquieren.

Un ejemplo de esto es el circuito psicomotor, en el que se trabaja el “patrón cruzado” en el que se estimulan ambos hemisferios cerebrales, tanto el izquierdo y el derecho. Se trabaja la coordinación y diferentes aspectos motrices, siempre desde lo global a lo concreto. Se cambia el circuito cada 15 días, siguiendo la metodología señalada anteriormente.

¿Qué áreas trabajáis en infantil en busca de la educación integral?

Trabajamos desde diferentes perspectivas de juego, escenificación, movimiento, atención, etc. Trabajamos áreas como los idiomas, la autonomía, los valores, el arte, la música, la creatividad, las habilidades sociales y emocionales o la lectoescritura. Los niños suelen aprender desde la curiosidad que tienen, por descubrimiento y gracias a la participación, siempre guiados por su profesor.

¿Qué necesidades suelen requerir los niños en esta etapa?

Nos solemos encontrar con niños bastante motivados por aprender, altamente curiosos, alegres y participativos. Pueden tener diferentes ritmos de desarrollo al aprender los números o en aspectos de lectoescritura, pero eso entra dentro del parámetro de la normalidad. No obstante, pueden surgir problemas de tipo conductuales, de autismo, incluso signos de un posible TDAH posterior o altas capacidades.

¿Cómo se da respuesta por parte del centro en situaciones como las que comentas?

Los docentes que trabajamos con ellos nos comentamos las impresiones, y si vemos que es una situación que no sabemos cómo abarcar (si son aspectos más allá del área curricular) acudimos a la orientadora. Nos da pautas y se realiza un seguimiento

del caso, que puede acabar en una evaluación psicopedagógica posterior, siempre con el consentimiento de los padres.

Además, al tener a nuestra disposición a un profesor nativo que en muchas ocasiones se encuentra en la clase, podemos diversificar nuestra atención y ofrecer un apoyo, una atención individual a las necesidades de cualquier niño.

¿Qué aspectos consideras más relevantes para que la respuesta educativa se lleve a cabo con éxito?

Creo que es vital el ser flexibles y familiarizarnos todos los profesores con el niño, sus características, su contexto y situación. Para esto es muy importante tener una buena relación con los padres, informarles con regularidad de los avances del niño e implicarles en acciones conjuntas con el colegio en la educación de sus hijos.

¿Qué medidas tomáis para implicar a los padres en la educación de sus hijos?

Una de las más relevantes y que más perdura es la creación de un marco de normas de convivencia para infantil, un “Código de Convivencia”. Este se lleva a cabo al principio de curso y busca la implicación y el trabajo conjunto de los niños, los profesores y los padres. Para esto, se trabajan unas normas con el niño, y se comunican a los padres para que se continúe el entrenamiento en casa. El objetivo es que los niños puedan “tener en las manos su vida”, “tener las riendas” siempre que se pueda. Se trabaja la autonomía, el respeto y el autocontrol. Los padres responden muy positivamente, como tónica general, y se genera un clima de aula adecuado desde el principio del curso.

También a lo largo del curso se trabajan las normas mediante un sistema de puntos (esto ya en 5 años, cuando son un poco más mayores), en el que todos tienen un registro con pegatinas en el que van apuntando las cosas buenas que hacen. Cada año sigue una temática: consiguen cocos si se portan bien, y si no cumplen las normas no los consiguen. Si tienen más de cuatro al final de la semana, consiguen un premio. Recomendamos que en casa se continúe con el manejo de puntos, y los resultados son siempre bastante positivos.

Se fomenta también un programa de habilidades sociales y valores, que consideramos muy oportuno para los niños en esta etapa educativa. La familia también participa en una escuela de padres, y los niños se lo pasan muy bien. Se realiza una función de teatro, en la que participan los niños, siempre centrados en objetivos relacionados con la temática, fomentando el respeto, la comunicación, la ayuda y la participación.

¿Qué características suelen ser los alumnos que identificáis como posibles superdotados posteriormente? ¿Sucede con frecuencia?

Nos podemos encontrar con niños que por ejemplo son muy buenos en una cosa. Te puedo poner el ejemplo actual de una niña que es muy selectiva. En la lógica matemática y en la lectoescritura destaca significativamente, pero en cambio en aspectos motrices, sociales y emocionales está dentro de la media de su clase. En cambio también hay casos que son “buenos en todo”, muy completos y que parece que aprenden a la velocidad del rayo. Se suele dar el patrón de que despuntan en una cosa o dos, o en todo, al igual que los que leen antes suelen leer mecánicamente, en cambio los niños que tardan un poco más en hacerlo, parece que la comprensión lectora es mejor). La frecuencia no es demasiado elevada, menos que en el caso de necesidades por ejemplo de lectoescritura o ligeros problemas comportamentales, al igual que diferencias consideradas normales de desarrollo entre unos y otros.

¿Qué programas trabajáis con estos niños?

Intentamos poner ejercicios un poco más difíciles si ya sabe realizar lo que mandamos globalmente, y sobre todo creo que está bien el trabajo de la creatividad, mediante dibujos, preguntas que conducen a la abstracción, pintar mezclando colores, utilizando diferentes materiales. El niño que es creativo, de cada actividad saca algo nuevo. También se trabaja en construcciones y mediante la lectoescritura y los cuentos, que les encantan a todos.

¿Se hace alguna evaluación global durante esta etapa a los niños?

A los cinco años, al finalizar la etapa, se realiza un test aptitudinal, en el que los niños disfrutan y del que se saca información bastante útil para trabajar con ellos posteriormente. Puedes conocer así sus características, y los profesores de Primaria obtienen información relevante sobre los alumnos para así poder adecuar las medidas docentes a sus estudiantes. Los padres están de acuerdo con esta medida, y normalmente están interesados en conocer los resultados de sus hijos.

Por último, en el cambio a Primaria, ¿se realiza alguna adaptación metodológica para que el cambio sea más progresivo?

Se realizan reuniones de carácter vertical con los profesores de primaria durante todo el año, y también se continúa con las rutinas anteriores, sobre todo al principio del curso. Se van desvaneciendo con el paso del tiempo, consiguiendo una mejor adaptación.

Anexo 10.

Entrevista completa a la jefa del departamento de orientación del centro.

¿Qué sistema tiene el centro arbitrado para realizar la detección de una posible adaptación curricular en estos buenos alumnos?

El primer paso es la detección de las necesidades del alumno por parte de los profesores. Posteriormente, éstos lo comentan con el tutor, y este con el departamento de orientación; que también mantiene comunicación con el equipo educativo del alumno. Se realiza una entrevista con los padres, la que tiene mucha relevancia ya que se recogen datos significativos del tiempo que los alumnos no pasan en el centro, en la que se acuerda realizar un periodo de adaptación para una potencial flexibilización. Los estudiantes acceden a la clase de un curso superior para asistir a las asignaturas instrumentales, se realiza un mentorazgo por parte del departamento de orientación para preparar la posible Adaptación Curricular, se dan pautas a los profesores para tratar con ellos. Posteriormente se toman medidas en las que el niño pueda servir de tutor de sus propios compañeros, actuando de *co-tutor*.

¿En qué momentos de la evaluación y respuesta educativa participa el Equipo Directivo del centro?

Participa cuando se detecta que es un niño de altas capacidades, se le comunica y se les informa por parte del DO de que comienza la evaluación. Cuando posteriormente se hace la evaluación oficial, tiene que ir firmada la autorización: por los padres y por el director, además de por el orientador.

El informe del equipo del profesorado necesario para la evaluación, ¿cómo se obtiene?

Se obtiene mediante entrevistas principalmente con los profesores, muchas veces concertadas por ellos. En el claustro también se realizan este tipo de intercambios de información.

En la evaluación inicial para contemplar el curso de adaptación, la primera detección del alumno, ¿cómo se realiza?

Inicialmente se realiza una entrevista con los padres y otra con los profesores. Nos proporcionan información de todo tipo, de su competencia curricular, de su relación social, de su autoconocimiento y adaptación, de aspectos creativos, etc. Al alumno se le realiza una entrevista, se le pasa el test EFAI-I, un sociograma, y un cuestionario de desarrollo psicoevolutivo, de Reyes y Guillén (2001).

¿Cómo se conoce si el alumno es capaz de transferir conocimientos?

A través de la observación en la aplicación de los test se puede contrastar si utilizan conocimientos variados de diversas procedencias y de las entrevistas con los tutores y con los profesores.

¿Cómo se hace el seguimiento de esa adaptación curricular?

Semanalmente hay una reunión por etapa. Siempre hay un tema fijo, el seguimiento de los niños que presentan necesidades. Entre ellos, se estudia la evolución de los niños que tienen un plan de enriquecimiento. También se realiza de forma más extensa en la sesión de evaluación, en la que se comenta los aspectos que se han cubierto y los que no se han desarrollado aún.

¿Quién la controla (tutor, orientador...)?

El orientador primordialmente. El tutor recopila la información y luego se recoge de forma general desde el D.O.

¿En cuántas materias se considera que estos alumnos han de tener adaptaciones curriculares antes de dar el paso a la flexibilización?

En matemáticas, lengua, inglés y science. Depende del curso a veces alemán (si se comienza en 4º el plan de enriquecimiento, el idioma necesita refuerzo ya que en 5º y 6º cursan la asignatura.)

Una vez aplicada la adaptación, ¿se realiza en conocimientos o se busca la profundización y la comprensión del significado?

Al principio la comprensión, pero por ser cursos bajos (de Primaria), normalmente en asignaturas como matemáticas o science, hay que pasar al contenido del curso siguiente porque la evolución es muy rápida. Se trabaja también que generen hábitos de trabajo. Se mandan a veces deberes personalizados, porque muchas veces han acabado ya las tareas en clase.

Se trabaja más, ¿en conocimientos o en competencias? ¿Cómo?

Se trabaja más en conocimientos en primaria. En secundaria igual se trabaja más en competencias. Las competencias básicas las suelen manejar. Además suelen tener muchos recursos.

Como la mayor parte de los niños viene desde los 3 años o antes. ¿Cuándo se comienza a plantear el centro la posibilidad de una flexibilización?

Antes de 3º no nos gusta. Puede recomendarse que la familia haga por su cuenta un programa de enriquecimiento, que estén muy estimulados... Aunque a veces se empieza a considerar al principio de Primaria, pero siempre esperando a que evolucione en 2 o 3 años.

¿Cómo lo enfocan los padres, si se les plantea? ¿En qué % es frecuente el rechazo o la aceptación?

En un primer momento algunos lo rechazan. Al pasar un año de habérselo dicho, son los primeros que se dan cuenta que puede ser un beneficio para sus hijos, por los hábitos de trabajo, por la superación del niño, porque quieran hacer cosas sus hijos, etc. Los niños muchas veces quieren hacerlo, y los padres aceptan. Les influye

mucho ver la evolución de sus hijos en el plan de enriquecimiento. Se enfatiza además en que es una medida reversible.

A otros padres les gusta. Más o menos un 50%.

Si los padres lo rechazan: ¿qué nivel de estudios tienen?

Suelen tener un nivel universitario. En mi opinión, la idea de que su hijo pueda sufrir las consecuencias de tener medidas específicas dedicados a ellos, los padres quieren que sus hijos sean normales. Tienen miedo de que su hijo pueda desarrollar una autoestima desproporcionada, rozando la prepotencia. En cambio muchas veces les da confianza que haya niños flexibilizados en el colegio, y sus testimonios positivos pueden hacer que cambien de idea. Influye también que en la familia tengan un miembro flexibilizado, alguien que haya estudiado muchas carreras o sepa muchos idiomas; así lo ven con mucha más naturalidad.

En el caso del rechazo, ¿qué ofrece el centro para que el niño no pierda la estimulación apropiada?

Los padres les suelen poner muchas actividades extraescolares. El centro facilita que participe en aspectos no estrictamente académicos, y los deberes que se les proporcionan están personalizados. Suelen estar en la ESO y tiene mucha importancia el papel del preceptor. Puede presentarles a diferentes concursos, recomendarles visitas culturales, etc.

¿El centro tiene alguna preparación prevista para que el grupo receptor acepte a un alumno flexibilizado?

El tutor les comenta que se va a incorporar un alumno. El resto tienen muy buena opinión de ellos, les parece una hazaña. No suelen tener problemas. El patio es común en Primaria, y tienen amigos en el otro curso. Por eso se intenta flexibilizar para que vayan a desembocar en un nivel dentro de la etapa. Normalmente, es un niño que es percibido como sujeto que suele ayudarles, y los niños responden con mucha aceptación. Muchos dicen: “a mí me gustaría también subir un curso”. Son uno más en el grupo, no hay privilegios para ellos; sólo poder ayudar a otro.

¿Cómo el grupo del que se va el alumno reacciona ante este sujeto? ¿Cómo trabajan estas situaciones?

En el colegio se ve con mucha naturalidad. El D.O. es para todos los niños, por lo que es una situación normalizada. Cada uno tiene sus características, y con todos se puede trabajar si es necesario.

¿Qué material de ampliación se proporciona a los alumnos?

Se les proporciona la posibilidad de participar en actividades extraescolares. Existe un seminario, dos veces a la semana con una psicóloga, de estrategias de

aprendizaje antes de 1º de ESO, por ejemplo. Se les proporcionan deberes individualizados en función de sus características y conocimientos.

En el caso de que estén ya diagnosticados de Altas Capacidades y estén recibiendo un programa de flexibilización, se propone por parte del centro un Plan de Altas Capacidades, en el que se realiza un trabajo transversal. Se trabajan aspectos lingüísticos, las habilidades sociales mediante el teatro y se está proponiendo iniciar actividades de robótica este año.

Además, los alumnos en la ESO tienen la posibilidad de tener un mentor, un preceptor, una persona de confianza que ellos eligen dentro de los profesores. Esta persona les aconseja en un ámbito emocional, motivacional y de habilidades sociales. Es una persona que está disponible para resolver dudas y dar consejos adecuados. Se trabajan durante el recreo o en el comedor. Es un tutor. A estos profesores se les proporciona un plan de formación especial desde el departamento de orientación en el caso de que traten con niños de altas capacidades. En primaria, el mentorazgo se realiza desde el D.O.

Las medidas de enriquecimiento que nosotros tomamos se desarrollan en el año de adaptación. Al principio se profundiza en el conocimiento, pero al poco tiempo el alumno salta ya a otro nivel. Preferimos no flexibilizar a una persona que no consideremos que está holgada en conocimientos y dispone de las características emocionales necesarias para tener una buena adaptación.

Para prevenir una posible frustración del alumno si finalmente no se decide realizar la flexibilización al terminar este periodo de adaptación, se denomina al periodo un “proyecto hasta diciembre”, como otro cualquiera del colegio. De esta manera, si no se flexibiliza, simplemente el programa se acaba sin mayor consecuencia, aunque nunca nos ha sucedido.

No obstante una de las necesidades más importantes que yo percibo es que se proporcione una información adecuada a los profesores para tratar con alumnos de estas características.

Anexo 11.

Entrevista completa al tutor de 3º de Primaria.

¿En qué momento transfieren al orientador la posibilidad de hacerle un estudio a un niño susceptible de tener Altas Capacidades Intelectuales, y bajo qué características?

Lo antes posible, ya que en base a nuestra experiencia puede convertirse en un problema muchas veces burocrático, ya que existen unos plazos de petición de las medidas de flexibilización que hay que conocer para ajustarse a él. Anteriormente no se conocía tanto sobre el tema como en estos días, y podían surgir problemas asociados a estas tramitaciones.

En el caso de las Altas Capacidades podemos encontrarnos en la clase con diferentes casos. Está el niño que se aburre porque coge la información a la primera y tiene bajo rendimiento en las pruebas, y está el que tiene gran rendimiento académico. Se dice que el Colegio Internacional Peñacorada tiene más alumnos superdotados que el resto de centros, y puede que se dé debido a que al ser Privado se da más facilidades a este tipo de medidas, más agilización. Las medidas como la flexibilización pueden ser de mucha utilidad para según qué niños.

En mi opinión, el problema es la diferenciación en las clases debido a la edad cronológica. Por ejemplo en Irlanda, se divide en función de niveles en las materias, grupos flexibles. Esto favorecería la adaptación de la enseñanza a sujetos con diferentes características y niveles curriculares. Sería conveniente que se facilitase la creación de agrupamientos flexibles, los agrupamientos según el nivel del alumno, para poder individualizar mejor la enseñanza; quizá en una nueva reforma educativa. Estamos en un periodo de intervalo entre la escuela tradicional y la nueva. Es necesario desarrollar en los niños la memorización y la redacción, ya que son carencias que se manifiestan en los niños de hoy en día.

¿Cómo se hacen las adaptaciones a los alumnos antes de la flexibilización?

Normalmente a base de fichas de enriquecimiento (contenidos). El propio material de la editorial te trae fichas de refuerzo y ampliación, que solemos utilizar con este tipo de alumnos. Además, siempre que se explica en clase hay algún aspecto que se puede ampliar, y de manera individualizada lo haces. Siempre le presta un poco más de atención a cómo funciona en la clase por si necesita ampliaciones y también le mandas para casa deberes personalizados. A los padres les puedes pasar páginas web para que puedan estimularles en la misma dirección. Solemos utilizar medidas en las que el alumno tiene que tutorizar a algún compañero para prestarle ayuda. Cuando se

explican los conocimientos recientes entre ellos, adquieren más rápidamente el aprendizaje.

¿Cómo se lo presentan a las familias?

Solemos hacer una tutoría con ellos donde el tutor presenta la posibilidad de tomar la medida. Si aceptan, se concierta otra tutoría con la orientadora y el tutor para ahondar en los aspectos concretos. Aceptan un 50 % más o menos. Inicialmente, los padres pueden ser reacios, piensan que a los niños les va a influir en el ámbito social y emocional. Creen que objetivamente puede haber un problema. Quizá lo que no ven, por desconocimiento, es que es una medida tomada por el centro de cara al correcto desarrollo de los alumnos. Es una adaptación, tal y como se le hace al resto de los alumnos si lo necesitan.

¿Cómo trabajan con el niño para que la etiqueta de superdotado no influya a nivel emocional y social?

Tenemos en cuenta que eso le puede crear problemas. La terminología no se utiliza, por no marcarle. Los niños si comentan: *este es “superdotado”*. Yo creo que lo ven como algo positivo, ya que la cultura del colegio está basada en conseguir el éxito en lo que nos proponemos, por lo que son ejemplos para el resto de compañeros. Además, tratamos de normalizarlo. Hay un caso que está flexibilizado dos veces en 4º de la ESO, y ya nadie se acuerda, se ve como algo normal.

¿Cómo trabajan con el grupo próximo para que entiendan la situación de su compañero y le acojan bajo un clima inclusivo?

Normalmente se suele comenzar con unas asignaturas en concreto. Empieza a ir al curso posterior, en las instrumentales. Se intenta siempre que comience coincidiendo alguna hora con el curso propio (alguna en matemáticas del propio curso, por ejemplo), para que no tenga lagunas. Cuando va a clase, se comenta a sus nuevos compañeros: este alumno viene a partir de ahora, se le da bien esta asignatura así que irá perfectamente. También es una estimulación para quien va peor, ya que ven que si se esfuerzan y mejoran pueden obtener recompensas. En las horas libres de socialización, en el comedor o en el recreo, se les da a elegir con quien quieren estar, si no tienen la opción de compartir con los dos cursos. Al principio suelen ir con su propio curso, pero posteriormente esta tendencia cambia.

¿Cómo trabajan con el niño de cara a la flexibilización el curso siguiente (el cambio de clase)?

Como está normalizado, ya conocen la situación. Se les estimula, porque pueden pasar de curso, y es algo que les motiva mucho. Se les presenta como algo positivo.

¿Cómo trabajan con el grupo que abandona el alumno?

De la misma manera que con el niño, es una manera de estimularles, ya que las clases son pequeñas y aquí somos como una gran familia. Se les anuncia que su compañero, al ir mejor en las asignaturas, se cambia de curso. Al cambiar de curso no tienen porqué perder amistades, ya que se ven en las horas comunes, convivencias y extraescolares.

¿Qué características distintivas tenía el caso 1?

Destacaba su afán de curiosidad y de aprender. Si está motivado es algo básico. Era una enciclopedia viviente, principalmente sobre temas de la naturaleza. Su padre es un experto en micología (setas) y el niño sigue la estela. Proporcionaba siempre muchos datos precisos. En lengua y matemáticas era muy bueno. Socialmente, en cambio, presentaba más problemas. Era rechazado por sus compañeros ya que en clase era muy disruptivo, contaba chistes, no dejaba atender, etc. Según las condiciones, se daban todas las características que yo consideraba necesarias para la flexibilización. Normalmente, al alumno que pasa de curso le acogen, porque es el pequeño de la clase, si necesita ayuda se la prestan amablemente. En la evaluación no salió claramente como superdotado creo recordar, pero decidimos que según sus características personales era una medida que le podía beneficiar.

¿Cómo evolucionó?

Todas las noticias han sido positivas. Los padres están encantados, no ha habido ningún problema académico. Actualmente, tiene la cabeza muy buen puesta. No ha tenido un trauma ni mucho menos, es una medida que le ha beneficiado mucho personalmente. Quizá lo vio un poco con recelo al principio, aunque muchas veces hay niños que quieren pasar de curso, pero no se puede. Sus padres no reconocían tanto que molestaba en clase por el aburrimiento. Lo que necesitaba era que pasase de curso, ya que el enriquecimiento se acaba, y además le ayudó a autocontrolarse. Es una medida que supone un reto para el alumno, y este tipo de alumnos los necesitan, fomentas su autoestima. Un enriquecimiento de fichas convencional seguramente no le va a motivar mucho, pero poder pasar de curso sí.