

Universidad Internacional de La Rioja
Grado en Psicología

Programa PIENSA: la familia como pilar para el desarrollo del alumnado con AACCC

Trabajo fin de grado presentado por:	Rocío Guerra González
Titulación:	Grado en Psicología
Línea de investigación:	Propuesta de Intervención
Director:	Dr. Xavier Lorente Guerrero

Sevilla
16-01- 2020
Firmado por: Rocío Guerra González

RESUMEN

En el presente trabajo de fin de grado queremos poner en relieve la importancia que tiene la intervención psicoeducativa con las familias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con Altas Capacidades Intelectuales. En poco tiempo serán veinte los años que llevamos trabajando con personas con estas características, suficientes para comprobar que, si bien las adaptaciones, enriquecimientos y otras medidas que se llevan a cabo desde la escuela son muy importantes, la forma en que la familia afronta el hecho de que su hijo o hija sea una persona con una alta inteligencia y lo que conlleva, sobre todo a nivel emocional, va a ser de una influencia mucho mayor en el desarrollo de estos, que la propia intervención escolar.

La finalidad es dar a conocer el trabajo que realizamos desde el **Programa PIENSA**, concretamente en la vertiente que se refiere al área familiar. Expondremos qué objetivos generales perseguimos con el programa, la metodología utilizada y los resultados que vamos obteniendo, haciendo hincapié en cómo nos relacionamos con padres y madres, las vías que tenemos para hacerles llegar la información importante, las reuniones que mantenemos con ellos de forma individual y grupal y, cómo no, la valoración que hacen del programa y cómo les influye y ayuda en la educación de sus hijos e hijas. Con respecto a la respuesta por parte de las familias a la intervención realizada, podemos adelantar que es muy positiva, con unos índices de participación en las actividades muy elevados y con ello, la satisfacción tanto con el programa como con la evidencia de utilidad en su día a día familiar.

Esta forma de trabajar con las altas capacidades intelectuales puede abrir la puerta a que se tenga más en cuenta a la familia como agente fundamental en la educación de sus hijos e hijas, en otros programas que puedan desarrollarse tanto a nivel público como privado. Está más que demostrado el papel importantísimo de la familia, pero en el ámbito que nos corresponde parece que se han ido relegado a un segundo plano, cuando la evidencia, al menos desde nuestra experiencia, es la contraria, son madres y padres los protagonistas y de ellos dependerá fundamentalmente que se consiga lo que cualquier progenitor quiere para sus hijos e hijas: que sean, en la mayor medida posible, felices.

Palabras clave

Altas capacidades intelectuales, familia, educación, emociones, programa.

"Las verdades que revela la inteligencia permanecen estériles. Sólo el corazón es capaz de fecundar los sueños "

Anatole France, premio Nobel de Literatura (1844-1924).

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Xavier Lorente, por las indicaciones y consejos que han ayudado a que el presente trabajo pueda realizarse.

A todos los niños y niñas que han cursado o cursan actualmente el **Programa PIENSA**, ya que han sido o son los motores que consiguen que, día tras día, después de doce años, acudamos a las sesiones con la misma ilusión de la primera vez. A las familias de estos, que nos muestran su agradecimiento y apoyo por el trabajo realizado con sus hijos e hijas, sin saber que el agradecimiento es mayor aún en la otra dirección, por el soporte emocional tan importante para continuar nuestra particular "lucha".

A mi familia, una vez más (sin vosotros, no hay nada), que tanta paciencia me tiene y tanto me ayuda y apoya en seguir adelante con mi formación y en el mismo **Programa PIENSA**. En especial a mis hijas Alba y Celia, que han sido la causa y el motivo de comenzar el estudio y el trabajo con personas con Altas Capacidades Intelectuales, aventura que empezó hace ya casi veinte años. Y a Juan José.

A todos vosotros: gracias, de corazón.

ÍNDICE

1. Justificación	9
2. Marco teórico	13
2.1. Inteligencia y su medida	13
2.1.1. Distintas concepciones de la inteligencia.....	17
2.2. Concepto de altas capacidades intelectuales	22
2.3. Sobreexcitabilidades y emocionalidad	30
2.4. Familia como agente educativo primario.....	33
2.5. Legislación educativa estatal y de la Comunidad Andaluza sobre AACC	37
3. Objetivos.....	39
3.1. Objetivo general	39
3.2. Objetivos específicos.....	39
4. Propuesta de Intervención	39
4.1. El Programa PIENSA.....	40
4.2. La importancia de la familia en el programa. Atención y participación	43
4.3. Competencias del programa con respecto a las familias	44
4.4. Contenidos del programa.....	45
4.5. Metodología.....	47
4.6. Temporalización	48
4.7. Actividades	48
4.8. Recursos	49
4.9. Evaluación de las actividades.....	50
5. Evaluación del Programa.....	51
5.1. Criterios de evaluación	52
6. Conclusiones	53
7. Limitaciones y Prospectiva	55
8. Referencias Bibliográficas	57
9. Anexos	62

Índice de Tablas

Tabla 1. Modelos explicativos de las Altas Capacidades Intelectuales	25
Tabla 2. Mitos o estereotipos aplicados a las AACC	27
Tabla 3. Legislación Estatal sobre AACC.....	37
Tabla 4. Legislación CCAA Andaluza sobre AACC	38
Tabla 5. Competencias del Programa PIENSA con respecto a las familias	45
Tabla 6. Contenidos generales del Programa PIENSA	46
Tabla 7. Temporalización de las actividades realizadas con las familias.....	48
Tabla 8. Relación de actividades de las familias incluidas en los bloques temáticos ..	48
Tabla 9. Evaluación Formativa.....	50
Tabla 10. Indicadores y Competencias	52
Tabla 11. Criterios de Evaluación	53

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli.....	23
Figura 2. Preocupaciones de las familias en el Área Académica	35
Figura 3. Preocupaciones de las familias en el Contexto Social	36
Figura 4. Preocupaciones de las familias en la Dinámica Familiar	36

Anexos

Anexo 1. Cuestionario detección AACC tutores.

Anexo 2. Cuestionario detección AACC familias.

Anexo 3. Evaluación de las tutorías telefónicas.

Anexo 4. Evaluación Tutorías en el centro.

Anexo 5. Evaluación del envío de la información mensual vía e-mail, grupo WhatsApp.

Anexo 6. Evaluación Escuela Familias febrero 2020.

Anexo 7. Cuestionario Evaluación Final.

Anexo 8. Testimonios de las familias.

Índice de Abreviaturas

AACC: Altas Capacidades Intelectuales.

CCAA: Comunidades Autónomas.

CI: Cociente Intelectual.

EOEs: Equipos de Orientación Educativa.

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

OE: Sobreexcitabilidad (del inglés, Overexcitabilities).

PIENSA: Programa de Intervención En Necesidades de Sobredotados y Alta Capacidad.

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

TFG: Trabajo Fin de Grado.

1. JUSTIFICACIÓN

Los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (en adelante, AACC) se han considerado, según Sanz (2017) como los grandes olvidados del sistema. Las distintas legislaciones educativas, a las cuales haremos referencia más adelante, han pasado desde ignorar su existencia, a irlos nombrando tímidamente hasta ya, por fin y después de mucha batalla, mucho trabajo y muchas reuniones sobre todo por parte de las familias, a título individual o asociadas, a concederles un mayor peso en la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). Es cierto que si miramos normativas de hace diez o quince años y las comparamos a las actuales, se comprueba el progreso conseguido. Sin embargo, aún hay mucho que mejorar sobre lo ya establecido y mucho por crear desde cero puesto que, por ejemplo, no todas las Comunidades Autónomas (en adelante, CCAA) se rigen por la misma legislación para la atención a esta necesidad educativa, encontrándonos con la paradoja de que un niño con altas capacidades en Andalucía puede "dejar de serlo" (a efectos burocráticos, claro está) en la Comunidad de Madrid.

Diversas publicaciones de estudiosos del tema de las AACC, ya desde la década anterior, nos advertían sobre la atención prioritaria que se les ha dado a los aspectos cognitivos en estos alumnos, sobre otros igual de importantes o quizá, incluso más aún, como son los emocionales, familiares o de orientación personal. Pensamos por lo tanto que nuestro trabajo fin de grado (en adelante, TFG), sería relevante, útil y novedoso, en la medida en que nos adentraremos en el estudio de las familias y la importancia que presenta que estén bien formados en cómo son sus hijos e hijas por presentar altas capacidades, puesto que son el pilar fundamental en su educación.

Tanto profesional como personalmente, mantenemos estrecho contacto con las familias de este alumnado y la nota dominante al conocer los resultados de la evaluación psicopedagógica en la que se les comunica que es una persona con AACC es la perplejidad (-"¿superdotado?", no coincide con lo que creo que es uno"-) pasando a la desorientación e incluso la desprotección, por la poca o nula información que existe tanto a nivel social como escolar sobre esta situación y peor aún, por los estereotipos y mitos que les rodean, por lo que llegan muchos miedos ante esta circunstancia tan desconocida. Las páginas web con foros para padres y madres están plagadas de historias, a veces tremendamente dolorosas, sobre cómo el colegio, otros niños, otros padres e incluso organismos relacionados con la salud mental, trata o ha tratado la particular condición de sus hijos. Esta gran cantidad de mitos y estereotipos

(Tourón, 2012) que siguen existiendo alrededor de este colectivo y el desconocimiento de cómo son realmente, propicia ese sentimiento de desprotección y de miedo, de "qué le va a pasar a mi hijo o hija cuando en el colegio se sepa" y cómo los demás (amigos, profesorado, sociedad...), les va a proporcionar un buen o un mal trato.

Con este TFG queremos hacer ver y hacer saber, primero a las familias de este alumnado y después a las diferentes comunidades educativas, asociaciones de altas capacidades, gabinetes psicopedagógicos especializados o no, sociedad, que "patologizar" lo que es simplemente una característica más de la persona, con sus singularidades y necesidades, es un error que pagan ellos, tanto de pequeños como en su desarrollo y finalmente en la madurez. Que la familia tiene la llave que abre o cierra la puerta para una armonía en la evolución y crecimiento de sus hijos e hijas y que para ello necesita información, formación, contacto con profesionales especializados y con otras familias, todo ello en un ambiente de normalización de la situación, sin miedos por posibles fracasos escolares, acosos, enfermedades mentales... y otras tantas situaciones que nos hemos llegado a encontrar, algunas sin base de evidencia contrastable.

Conocemos demasiados casos, que nos han llegado a nuestro centro, en los que los profesionales que evalúan a este alumnado al darle a la familia los resultados, casi que les dan "el pésame", por tener un hijo que parece, según sus palabras, predestinado a tener una vida gris, triste, en soledad, únicamente con libros u ordenadores por compañía, expuestos a la burla de sus iguales y abocados a la depresión u otros trastornos del ánimo o de la personalidad. El miedo de estas familias hace que, ante cualquier situación, cotidiana, normal en cualquier otro alumno, lo vean multiplicado por muchos ceros y ya se obsesionen con que todo aquello que les pronosticaron, comienza a suceder. Familias que llevan a sus hijos e hijas a los colegios con miedo a que les acosen, insulten, peguen, simplemente por tener una inteligencia superior a la media.

El trabajo de normalización que llevamos a cabo en el **Programa PIENSA**, consigue que los padres y madres se den cuenta de la verdadera realidad de sus niños: que son como cualquier otro, con la diferencia o característica o cualidad, cómo se quiera llamar, de que aprenden más rápido, que suelen ser muy creativos y que emocionalmente son muy intensos. Y poco más en realidad. Que no son mejores ni peores que cualquier otro alumno y que, atendiendo principalmente a esta desbordante intensidad de emociones, no suelen tener más problemas que pueda tener un niño "normotípico". Tras pocas semanas, la situación se relaja, la familia está

más tranquila, menos suspicaz, se dejan de ver "señales" donde no las había y, en palabras de muchos de ellos, "son un poco más felices".

Cuando somos nosotras las que realizamos la evaluación psicopedagógica del alumnado, desde el primer momento comenzamos la labor psicoeducativa desde una perspectiva positiva y de normalización; esto no significa que no planteemos a la familia diversas situaciones que pueden encontrarse a nivel social y escolar, ni mucho menos. Muy al contrario, desde el primer momento se les casi "advierte" y aconseja que valoren bien a quiénes cuentan o no los resultados de dicha evaluación.

En nuestra sociedad, como hemos dicho y referiremos en más de una ocasión, existen muchos mitos y estereotipos con respecto a este colectivo (cuando hacemos formación a alumnado de diferentes facultades o a grupos de profesores, solemos comenzar haciendo que nos cuenten cuál es la imagen que tienen en su mente sobre cómo es físicamente un niño superdotado... y la descripción es probablemente la que pueda hacer el potencial lector de este texto -hagan la prueba-) y al informarles de los resultados de altas capacidades, algunos manifiestan que, por eso que han oído, tienen miedo de lo que pueda ser de sus hijos; suelen usar la frase -"yo lo que quiero es que sea normal"-. Al contarles un poco sobre las características y, sobre todo, al ofrecerles participar en el **Programa PIENSA** y en los grupos de familias, que hacen una buena labor entre ellos, resolviendo dudas, aportando experiencias propias, todo comienza a fluir de manera natural.

Nuestra labor la desarrollamos en un centro, pequeñito de tamaño, que se encuentra en Sevilla capital. Aunque como gabinete psicopedagógico especializado en el Tratamiento Educativo de la Diversidad, trabajamos con un amplio espectro de necesidades educativas en niños y adolescentes principalmente, por nuestra particular especialización, son las AACC las que se llevan un mayor volumen de trabajo en el centro. Los grupos tienen una media de cinco o seis niños-niñas, de cuatro-cinco años los más pequeñitos a los dieciséis de los más grandes. Tenemos la grandísima suerte que los que van "terminando", por decirle de algún modo al momento en que dejan de asistir, normalmente al paso al bachillerato que les supone mayor carga de tiempo, siguen con nosotras de forma indirecta, haciendo labores de mentorado en actividades que proponemos, tanto dentro del gabinete como fuera de este (visitas, gymkhanas, talleres, etc.).

En estos grupos hay educandos con "diagnóstico" (entrecorinado por no ser una patología, pero comúnmente se refiere así) desde precocidad los más pequeños,

pasando por sobredotación intelectual, talentos complejos y simples, en sus diversas categorías (en el marco legislativo desarrollaremos este apartado con más profundidad). Hay algunos que los evaluamos nosotras, otros llegan con evaluación de otros centros privados, otros por sus centros escolares o equipos de orientación educativa de zona e incluso en alguna ocasión, desde Salud Mental de algún hospital. No son extraños los diagnósticos erróneos, sobre todo relacionados con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH) o el Síndrome de Asperger.

Si bien somos de los primeros centros de Sevilla que trabajamos con alumnado con esta necesidad educativa, en los últimos años han aumentado mucho los que ofrecen programas destinados a ellos, algunos de "franquicias" a nivel estatal. Lo que nos distingue principalmente de los otros es precisamente la importancia que le damos al trabajo muy individualizado con los padres y madres de los niños, agregado a todas las actividades que se desarrollan para mejorar- mantener sus capacidades cognitivas y creativas.

Los beneficios de seguir el programa se producen a nivel individual y a nivel familiar. Con respecto al primero, el niño o niña comienza a asistir a una serie de actividades con otros que son "como ellos". Desde muy pequeños, el alumnado con altas capacidades intelectuales se hace consciente de que no son iguales que sus pares en edad; su nivel de lenguaje, tanto de comprensión como de expresión suele ser muy elevado, su capacidad de razonamiento, sus intereses muchas veces muy alejados de los de sus compañeros de clase (el origen de la vida o del universo, preguntas trascendentales sobre justicia, religión, muerte), les supone un abismo a veces infranqueable. En un entorno en el que hay otros y otras que coinciden en gran medida con sus intereses e inquietudes, ya no se sienten raros, extraños, alienados, solos. Pensamos que es una de las más importantes circunstancias. Se continúan los beneficios con el hecho de realizar actividades lúdicas y divertidas que potencian sus capacidades cognitivas y creativas, con una dinámica muy alejada de la metodología escolar; los talleres especializados les ofrecen conocimientos diversos y las actividades fuera del centro un espacio de aprendizaje y de relación con los demás menos sistematizado.

A nivel familiar, nuestro trabajo no se ciñe a los progenitores, ya que en ocasiones la familia extensa acude a recibir información (abuelos, tíos, etc.). El comienzo de la formación a la familia se produce desde el momento en que realizamos la devolución de los resultados de la evaluación psicopedagógica o desde que llegan

con un informe externo. No todos los psicólogos-psicopedagogos saben de altas capacidades, no podemos ser especialistas del amplio abanico de necesidades que existen. Solemos comenzar tranquilizando a la familia, hablándoles de que la mayoría de información que hayan podido recibir está muy sesgada y que han de ser cuidadosos a la hora de seleccionar aquello que leen en artículos en periódicos o revistas, ven en programas televisivos, etc., puesto que predomina el sensacionalismo (niños prodigios) junto a una visión catastrofista del presente (fracaso escolar, aislamiento y acoso escolar) y del futuro (posibilidad de desarrollar trastornos mentales como depresiones, trastorno límite de la personalidad, trastorno bipolar).

Y precisamente de estas informaciones falsas o sesgadas deviene el perjuicio de no realizar el programa. Las familias que llegan después de que haya pasado un cierto tiempo desde la evaluación, suelen tener unas ideas muy pesimistas sobre lo que será el presente y el futuro de sus hijos e hijas y algunos han empezado a intuir, predispuestos por ello, que al niño o la niña ya le pasa algo, puesto que lo que han buscado en internet, en redes sociales o lo que les han podido decir otros padres (hemos llegado a escuchar verdaderas barbaridades) o los mismos maestros o profesores, con la famosa frase del "yo no lo veo", como si tener altas capacidades tuviese alguna manifestación externa física o el "yo no lo creo", como si fuese parte de un dogma de fe, hacen que lleguen a percibir la situación casi como una maldición.

Es por lo expuesto que pensamos que el trabajo fin de grado que presentamos puede ser de gran utilidad para conocer un poco mejor la realidad de los niños y niñas de altas capacidades y a sus familias y, a su vez servirá a estas, para tranquilizarles y hacerles ver de forma positiva la situación a la que se enfrentarán en la educación de sus hijos e hijas. Educar a un hijo no es fácil; educar a un hijo con necesidades específicas de apoyo educativo quizá sea un poco más difícil. Pero con las pautas y las orientaciones adecuadas, el trayecto hacia una juventud y adultez madura, responsable e independiente será mucho más cómodo, sencillo y gratificante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La Inteligencia y su medida

Todos tenemos una noción intuitiva del concepto de inteligencia, lo usamos en la vida cotidiana y suele haber cierto consenso cuando se le atribuye inteligencia a una persona. Si se diese el caso de que un ciudadano cualquiera abriese un libro de

psicología y leyese: “la inteligencia no existe” (Otero, 2015, p. 193), probablemente se sintiese muy extrañado. Referir algo así delata que su definición no es exactamente la de la psicología popular, llama la atención sobre el hecho de que a lo que se refiere es a otra cosa. Otero defiende la posición de que la inteligencia es una abstracción de diversos factores que se han ido hipotetizando y que dan lugar a un constructo, el término “inteligencia”, que utilizan los psicólogos.

Qué queremos decir con ello: no podemos subestimar la importancia de la definición de inteligencia como hacen notar los autores Plucker y Esping (2014), pues la conceptualización de esta tendrá un impacto significativo en las conclusiones que saquemos, dependiendo del constructo del que partamos. La definición que asumamos será en gran medida el centro de la labor investigadora, pero también de la clínica. Dependiendo de cuáles sean las condiciones que consideremos para calificar a alguien o su conducta de inteligente, tendremos como resultado uno u otro segmento de la población. Por poner un ejemplo, con la población considerada como inteligente, si cargamos todo el peso sobre la inteligencia kinestésica no será la misma que si lo más importante en nuestra definición es la inteligencia analítica.

A la hora de ofrecer una definición hemos que tener claro que la teoría afectará a los datos empíricos, como que la capacidad intelectual sea o no un concepto análogo o sinónimo a las funciones ejecutivas, también cambiará la forma en que se lleven a cabo los tests y la intervención, puesto el caso, con los niños identificados como alumnado de AACC. No cabe considerar por tanto teoría y práctica como asuntos independientes, dado que se influyen recíprocamente, tanto por cómo la teoría puede influir a la creación de los tests y las intervenciones pertinentes, como por la forma en que los resultados de los tests y de las intervenciones apoyarán, refutarán o exigirán que se redefinan los marcos teóricos.

Así que en este apartado tomaremos el siguiente procedimiento: observaremos qué constantes históricas podemos encontrar en las diversas concepciones de la inteligencia. Posteriormente haremos un repaso algo más detallado y comprobaremos qué nos aportan en el entendimiento de eso que cotidianamente llamamos *inteligencia* y por último veremos qué podemos rescatar más actual, de cara a la teoría y la práctica clínica.

La primera de las cuestiones respecto a la definición es algo sobre lo que hemos llamado la atención: si la inteligencia es o no es un constructo. Hay tres posturas posibles: una es la de pensar que cuando los psicólogos hablamos de “inteligencia” no estamos hablando de lo mismo que cuando alguien en la calle habla

de ello, sino de los resultados medibles de competencias consideradas relevantes y que lo demás son especulaciones respecto a una supuesta capacidad de la que no podemos tener datos empíricos, pues lo único que podemos medir son constructos teóricos más concretos, como pueden ser la velocidad de procesamiento, el lapso de tiempo de la atención o la inteligencia cristalizada o fluida.

Otra postura es suponer que la inteligencia son las competencias que medimos en los tests psicométricos, distintos aspectos de tal capacidad, constatados en las pruebas, de tal modo que estos verdaderamente miden la inteligencia del sujeto y no sólo una serie de competencias más o menos independientes que luego podamos abstraer y llamar inteligencia, de forma más precisa y técnica.

La segunda cuestión es qué es lo que genera la inteligencia o los comportamientos inteligentes, si esta puede ser o no identificada con el sustrato neurológico del sujeto y su comportamiento.

Si se afirma que existe tal identidad, el investigador se centrará en procesos cognitivos utilizados en las tareas requeridas por los tests psicométricos, de tal forma que lo que buscan identificar éstos es la eficiencia en los procesos y estrategias cognitivas. Una de las principales objeciones a este enfoque es que, pese a que haya factores neurológicos referidos a la fisiología que son importantes como condición para la inteligencia, no podemos dar una definición estrictamente neurológica de esta. Tiene que ver con que hay un sistema integrado de regiones del cerebro donde se producen superposiciones entre las diversas zonas identificadas como relevantes de cara a aquellas funciones. Entonces se identificaría el desarrollo de la inteligencia con el desarrollo neurológico del cerebro, algo que pese a estar relacionado, no implica que eso sea la causa, porque, por ejemplo, respecto a dos personas sin disfunción cerebral alguna, varían los resultados en sus tests psicométricos.

Sin embargo, cada vez se tienen más en cuenta los contextos de cara a la medición de la inteligencia y cómo esta se valora de distinta manera dependiendo del entorno sociocultural del sujeto. La cuestión aquí es que, por una parte, se confunde la inteligencia no sólo con el rendimiento, sino con la valoración social del rendimiento (cuántos considerados grandes ahora, no lo fueron en su tiempo). Además, las diversas culturas y momentos históricos pueden tener distintas concepciones de la inteligencia.

Una solución a la confrontación entre ambas posturas es dejar de ver la cultura y la naturaleza fisiológica como dos cosas contrapuestas y empezar a verlas como realidades complementarias, de tal forma que los factores culturales son sólo ampliaciones de las capacidades. Pese a que diversas culturas y momentos históricos tienen distintas concepciones para entender la inteligencia, esto no implica que sean erróneas, si no herramientas que tenemos para conocer esa capacidad que llamamos inteligencia.

El tercero de los problemas de cara a la definición es el de la amplitud del concepto inteligencia. Si es demasiado restrictiva, no sólo dejaremos algunos aspectos de la inteligencia atrás, dándole la prioridad a otros, póngase el caso de la concepción simplista de que la persona con altas capacidades ha de destacar necesariamente por su inteligencia analítica, sino que, además, dejaremos a muchos niños con necesidades educativas especiales sin la atención que requieren.

Pero en el caso de que la definición sea demasiado amplia, no sólo podría pasar que el concepto de sobredotación perdiera su significado, al no acotar ya adecuadamente entre diversos grupos de población según competencias bien definidas, sino que además la atención para los niños de AACC puede ser inadecuada, porque cuanto más vago sea el criterio según el cual podemos calificarlos como tales, más vaga será la forma de tratar a los niños que hemos calificado de esta manera.

En el desarrollo histórico de las definiciones de inteligencia, más que el consenso, a menudo encontramos la polémica, como veremos ahora al hacer un pequeño recorrido por la historia clínica de la inteligencia. El primero y más común de los elementos en las teorías de la inteligencia es el supuesto de tomar esta como capacidad de adaptación, que aparecerá prácticamente en todas las teorías y todos los investigadores desde Galton (1892) hasta Sternberg (1985). La segunda idea que resulta común a prácticamente todos los investigadores es que, excepto en el caso de Spearman (1904), se considera la inteligencia como un conglomerado de diversas competencias. Incluso el mismo Wechsler (1939), defensor del factor g, consideraba la inteligencia como compuesta, como veremos más tarde cuando examinemos su definición. Lo que distinguirá a los marcos teóricos, más que la idea de que la inteligencia sea o no un conglomerado, será la descripción de ese conglomerado, si consideran que es una unión de factores dependientes o independientes y demás.

2.1.1 Distintas concepciones de la Inteligencia

Una vez hecho este recorrido por cuestiones más generales, haremos una rápida síntesis de los puntos principales de las concepciones de la inteligencia más importantes. Trataremos los enfoques monolíticos, ligados al trabajo de Spearman (1904) respecto al factor g, la definición de la inteligencia como procesamiento neurocognitivo, asociado al estudio de los procesos neuropsicológicos, los modelos multifactoriales, de los que tomaremos como referente la teoría CHC, la teoría de las múltiples inteligencias de Gardner (1983), la teoría triárquica de Sternberg (1985) y un pequeño apartado sobre la importancia de la inteligencia emocional y social, conceptos cada vez más en boga tanto en la teoría como en la práctica psicológica.

A. Enfoques monolíticos:

El modelo monolítico por excelencia es el de Spearman (1904), donde existe un único factor g que es idéntico a la inteligencia. Podemos llegar a ella, desde distintos aspectos de g, pero todos los tests que realicemos remiten a una misma entidad, que llamamos inteligencia, en sus diferentes manifestaciones. Considera que todos los tipos de actividad intelectual tienen en común una función o grupo de funciones y aquí no cabría hacer distinciones entre lo cognitivo, lo social y lo emocional, dado que todos remiten al mismo factor.

Uno de los problemas que presenta el enfoque monolítico, sobre todo en sus primeras versiones, es que postula que la inteligencia que está ya formada por completo, de modo que el factor g resulta innato, no contemplando la posibilidad de que la inteligencia sea una capacidad en desarrollo, hasta el punto de que el autor llega a decir que “no puede entrenarse en un mayor grado que en el que uno puede entrenarse para ser más alto.” (Spearman 1931, citado en Deary et al. 2008, p. 157).

Otro problema es que el mismo marco teórico imposibilita la identificación de talentos simples o compuestos como algo relevante, pues al haber un factor unitario, con presentar un déficit en uno de los aspectos a través de los cuales se manifiesta el factor g, las puntuaciones en este factor bajan, al no considerarse como algo independiente. Sin embargo, se puede matizar la existencia del factor g, como haría posteriormente Wechsler (1939).

Wechsler (1939) sería defensor de Spearman (1904) o al menos de su propuesta teórica de la existencia de un factor único de la inteligencia; sin embargo, en

su definición matiza la existencia de diversos componentes de ésta que no son enteramente independientes, pero sí cualitativamente diferenciables, de modo que cabe desarrollar tests para las diversas competencias, que arrojen mayor fiabilidad, al contemplar más aspectos que el factor único g. Wechsler (1939) define la inteligencia como

el agregado o capacidad global del individuo para actuar a propósito, para pensar racionalmente y para tratar efectivamente con su entorno. (Wechsler, 1939; citado en Benisz, Dumont y Willis, 2015, p. 172).

Los tests de este autor han mantenido su capacidad de diagnóstico, teniendo a la vez la facultad de adaptarse a distintos cambios respecto al marco teórico adoptado por la comunidad científica y pese a haberse referido a un factor único de la inteligencia, algo cuya existencia desmienten teorías como las de Cattell (1967) y Horn (1985) y hoy muchos profesionales seguimos usándolos como herramienta principal, a través de sus diversas actualizaciones. El enfoque de Wechsler (1939) era clínico y estos tests, pese a ofrecer información cuantitativa muy útil, para lo que están creados es para la práctica clínica. Wechsler (1958) estudió la psicofisiología de las emociones, probablemente suponiendo que había un lazo entre la inteligencia y ciertas formas de emocionalidad, pero no pudo demostrarlo, entre otras cosas, por el estado aún prematuro de los tests psicométricos, tanto en el caso de la inteligencia en el sentido de un factor g, como en el caso de la inteligencia emocional.

B. La inteligencia como procesamiento neurocognitivo:

No es posible entender históricamente la inteligencia en términos de capacidad de procesamiento, sin tener en cuenta la aparición de la neuropsicología, cuyo pionero fue A. R. Luria. Esta disciplina trata de encontrar cuáles son los procesos neurofisiológicos básicos que están tras las capacidades mentales de primer orden y cuál es la estructura y el funcionamiento de estos. Gran parte del trabajo de la neuropsicología ha sido tratar de identificar qué zonas son imprescindibles para estos procesos, pese a que ya Luria fuese consciente de que no podemos aislar las zonas del cerebro dedicadas a unas funciones u otras por completo. Pese a ello, hemos de tener en cuenta que esta disciplina, inseparable en sus inicios de la práctica clínica, se apoya en la identificación de síntomas, normalmente de problemas en el funcionamiento de diversas zonas cerebrales.

La teoría PASS, desarrollada por Naglieri, Das y Kirby (1994) y basada en los supuestos de Luria, por lo tanto, la más cercana a un tratamiento neuropsicológico de

la inteligencia, enfatiza la importancia de los procesos neurocognitivos para que se produzca un comportamiento inteligente y aumenta la idea que tenía la psicología de qué capacidades deberían ser medidas. Por ello mismo, también los tests que usa esta disciplina son diferentes a los de un enfoque monolítico de la inteligencia.

Las principales objeciones que cabe hacer a alguien que defienda que la inteligencia es sinónima al procesamiento neurocognitivo, son que la inteligencia, es distinta de las funciones ejecutivas o al menos, lo que miden los tests de inteligencia y lo que miden los tests de funciones ejecutivas es algo distinto. La segunda es que, al haber sido creados los tests de funciones ejecutivas para poder diagnosticar ciertas disfunciones, tal vez sean más efectivos para encontrar déficits que potencialidades, de tal forma que los procesos neurológicos en los que se centran, pese a las correlaciones que podamos encontrar entre los resultados en tests dedicados a las funciones ejecutivas y los dedicados a la inteligencia, no tienen por qué ser muy distintos en una persona con una inteligencia promedio y otra con una inteligencia superior.

Además, hemos de considerar la importancia histórica de este enfoque por haber considerado elementos como la atención o la inhibición de estímulos irrelevantes como dimensiones importantes para un comportamiento inteligente, más allá de competencias como la verbal o la analítica.

C. Teorías multifactoriales:

Prácticamente, todas las concepciones factoriales de la inteligencia son sucesivas ampliaciones o remodelaciones de la idea fundamental de Cattell (1967): el factor g de Spearman (1904) es un modelo explicativo inadecuado para la inteligencia a nivel adulto. En un principio, la objeción a la existencia del factor g no tenía sólo que ver con que éste fuera un factor unitario, sino también con que la inteligencia general fuese algo innato y fijo en la vida del individuo, cuando para Cattell (1967) la inteligencia debería ser tomada más bien como un proceso de desarrollo, puesto que una vez se desarrollaron los tests de inteligencia cristalizada e inteligencia fluida, resulta que muestran que estas dos competencias se deterioran de forma desigual, de forma que deben tener cierto nivel de independencia.

Modelos como el de Horn y Cattell (1967, 1985) se apoyan en una relativa independencia de lo que ellos consideran factores de primer orden, los únicos medibles y existentes desde su teoría. Al ponerse en duda la existencia de un estrato

general de la inteligencia, las prácticas psicométricas se centran en estos factores particulares. Algunas de las aportaciones más importantes han sido la identificación de diversos factores útiles para la medición de la inteligencia y el diagnóstico de personas con capacidades superiores a la media, como pueden ser la inteligencia fluida y cristalizada.

Carroll (1993) por su parte divide su descripción de la inteligencia en tres estratos: el primero sería el de los talentos simples, el segundo, el de los talentos complejos y, por último, el tan nombrado factor g. Conforme ascendemos en estos estratos, cada vez hablamos de algo más abstracto, de lo que tenemos menos correlatos concretos a través de los cuales podamos dar cuenta de ello. El factor g queda como un conglomerado de diversas competencias de las que tenemos un registro limitado.

Cabría pensar que una teoría que reconozca una multiplicidad de factores de la inteligencia haría más fácil ser diagnosticado como AACC, pero esto viene del error de considerar que con sólo destacar en alguno o varios de los factores ya estaríamos hablando de un sujeto con sobredotación. Sin embargo, podría ocurrir a la inversa, en el caso de que se requiriese un mínimo en cada uno de estos factores. Esto aumentaría el umbral de exigencia al elevar el número de competencias en las que tiene que destacar el individuo a diagnosticar para ser calificado como AACC, como de hecho ha ocurrido en la Comunidad Andaluza, situación que expondremos más adelante.

D. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983):

En la segunda mitad del siglo XX, no sólo en la psicología, sino también en otras disciplinas del conocimiento se hace un énfasis importante en la dependencia que tienen nuestros conceptos, ya sean científicos o de uso ordinario, del contexto cultural y sociológico. La teoría de Gardner (1983) sería una de las más adecuadas si queremos tener una perspectiva multicultural de la cognición humana (Lombardo, 2011, p. 14).

Gardner (1983) asume la idea de que la inteligencia es un constructo teórico hipotetizado por la psicología, pero su conclusión es que no es que haya diversas competencias que remiten en último término a nuestro término abstracto “inteligencia”, si no que término es polisémico y se refiere no a uno, sino a varios constructos, ocho concretamente. Se basa en la creencia de que las distintas capacidades que enumera

podrían ser aisladas por derivarse de distintos módulos del cerebro. Sin embargo, no hay pruebas sólidas de tal modularidad en sentido estricto (Sternberg, 2015).

La inteligencia será aquí definida como una capacidad para resolver problemas y generar productos cuya importancia sólo puede ser tasada dentro de uno o varios ámbitos culturales. Cada una de estas capacidades entrenadas y valoradas culturalmente constituye un sistema propio e independiente, lo que no quita que estas interactúen entre sí, de modo que un mismo sujeto pueda exhibir varias de ellas. Por ello mismo la definición que se dará, por su dependencia de los factores contextuales, no será de la simple inteligencia, sino de la *inteligencia exitosa*.

Para este modelo teórico, la inteligencia exitosa se puede desglosar en cuatro capacidades básicas: la capacidad de alcanzar las propias metas en el contexto sociocultural dado, de optimizar las propias virtudes y corregir o compensar los defectos, de adaptarse a los entornos, así como elegirlos y darles forma y por último, las capacidades analíticas, creativas y prácticas cuya combinación permite las otras tres.

E. Jerarquizados:

Sternberg (1985) asumirá las aportaciones de Gardner (1983) de la teoría de la inteligencia, pero, al contrario que éste, trata de preservar la idea de que existe un conjunto común de procesos que subyacen a diversos aspectos de la inteligencia. Se sigue postulando la existencia de un factor g, como estrato común de las capacidades intelectuales específicas, que son manifestaciones particulares de la inteligencia general, que dependen de dicho factor y que son resultado de la aplicación de éste a tareas específicas.

Dado que Sternberg (1985) considera que la inteligencia no es un concepto unitario, sino que hay varios subtipos de inteligencia, lleva a que formule tres subteorías dentro del marco en el que define la inteligencia, de ahí que a menudo se le llame "teoría triárquica de la inteligencia" (en cuyos supuestos fundamentamos el **Programa PIENSA**, como se explicará en el apartado correspondiente).

Otra de las incorporaciones importantes de la teoría de Sternberg (1985) es la consideración de que existen factores separados de la inteligencia, que han de ser medidos por las baterías de tests que él desarrolló, el STAT. Estos factores son la inteligencia analítica, la práctica y la creativa. De hecho, hasta ahora apenas había

sido insinuada la creatividad como condición necesaria de la inteligencia. Sin embargo, a partir de su trabajo, esta competencia será clave, especialmente si tenemos una noción adaptativa de la ciencia, pues la creatividad aquí se refiere principalmente a la capacidad para lidiar con la novedad relativa.

F. La inteligencia social y emocional

Aunque no constituyan un cuerpo teórico por sí solo, la aparición de estos conceptos ha requerido que luego sean integrados en otros marcos teóricos. Desde su desarrollo en los años noventa, la inteligencia emocional y social cobran especial atención para la comunidad de investigadores, pues parecen tener una gran importancia de cara a la vida de los individuos y servir bastante bien para predecir el bienestar psicológico.

Una de las grandes cuestiones respecto a la definición de la inteligencia emocional es si debiéramos considerarla un tipo de inteligencia cognitiva o no. Si defendiésemos que es un tipo de inteligencia cognitiva, deberíamos encontrar una correlación entre el rendimiento en las pruebas que miden la inteligencia emocional y el de las pruebas de capacidades cognitivas. Sin embargo, hay estudios que avalan la idea de que no hay una correlación significativa entre ellas (Boyatzis et al, 2015).

Por todo ello, el modelo Boyatzis-Goleman (2015) en su definición de inteligencia, separa tres tipos de competencias: las cognitivas, que serían las descritas por los modelos convencionales de inteligencia, las emocionales, cuyos elementos más importantes serían la autoconciencia y la autogestión emocional y la inteligencia social, donde tienen especial relevancia la conciencia social y la gestión de relaciones.

2.2 Concepto de altas capacidades intelectuales

Si hay algo claro en referencia al concepto de AACC, es que no hay una sola definición ni criterio claro para la identificación de qué o cómo es una persona con esta característica, lo que produce, sobre todo, a la hora de determinar qué niño o niña puede o no ser considerado como tal, gran desconcierto entre los profesionales que se dedican a ello.

Mientras que en determinados países se opta por un enfoque monolítico para determinar una AACC y se recurre solo a criterios de Cociente Intelectual (en adelante CI), en otros, y parece la tendencia, se incluyen aspectos como el desglose del CI en

distintas aptitudes, la creatividad y la motivación, como por ejemplo el modelo de Renzulli, formulado en el año 1978 y que tantos quebraderos de cabeza ha dado en nuestro país al confundirse en este "modelo de intervención" con "modelo de identificación", dejando durante décadas a mucho alumnado fuera de cualquier tipo de programa educativo especializado, por no alcanzar algún criterio, sobre todo el referido a la "motivación", también mal empleado. Del 15-20% del alumnado de una clase que propone el autor, al 2% que proponen algunas comunidades autónomas. López Garzón (2016).



Figura 1. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli. (Tourón, 2012)

A continuación, ofrecemos algunas definiciones más actuales del concepto que llamaremos, de forma genérica Altas Capacidades Intelectuales:

Según Sastre-Riba (2012), desde los paradigmas emergentes, los perfiles en los que se expresa la alta capacidad se interpretan como la interacción entre una muy buena dotación neurobiológica, un contexto que la estimule, una personalidad que la favorezca y un esfuerzo por parte de la propia persona. Todo ello llevará a que esta inteligencia cristalice o no lo haga durante su vida; "el resultado progresivo de la interrelación entre la dotación neurobiológica privilegiada, un entorno adecuado, unos rasgos de personalidad y el esfuerzo necesario, que van cristalizando –o no– a lo largo de la vida" (Sastre-Riba, 2012, p. 22).

Cássia Nakano, Zeferino Gozzoli, Roama Alves, Zaia y Campos, (2016) hacen una revisión de teorías más actuales y refieren que los conceptos y definiciones más actuales comenzaron a desarrollarse de una manera más amplia y compleja (Kaufman y Sternberg, 2008), con el fin de considerar otros aspectos, así como las habilidades cognitivas, la creatividad, el liderazgo, la motivación, el talento artístico y las habilidades interpersonales, los procesos emocionales y sociales y el ambiente como componentes/factores de la superdotación (Feldman, 2000; Gagné, 2005, citado en Cássia et al., 2016).

Cuando hablamos de alumnado con altas capacidades intelectuales o superdotación nos referimos a aquellos niños o adolescentes que poseen una alta capacidad de rendimiento en las áreas intelectual, creativa y/o artística y que además poseen una considerable capacidad de liderazgo y que sobresalen en áreas académicas específicas (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011, citado en Esteban, 2016, p.11).

Para nosotros, una persona con AACC es aquella con un elevado nivel de inteligencia, entendida como un compendio de aptitudes cognitivas (elevado razonamiento lógico y verbal, desarrollada memoria de trabajo, auditiva y/o visual y a largo plazo, facilidad en el manejo mental de estímulos visoespaciales/auditivos), que conllevan un potencial de aprendizaje más rápido y profundo, siempre que coexista motivación hacia este; un elevado potencial creativo, que se desarrollará si se dan las condiciones necesarias para ello, así como una especial sensibilidad emocional, que impregna todos los aspectos de su vida y que ha de ser contemplada y cuidada, para que puedan desarrollarse las dos anteriores.

De igual forma, se establecen diferentes perfiles de lo que puede ser una persona con AACC, ya que se conforma una población muy heterogénea dependiendo de sus características personales. El Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 17 de octubre 2011, recoge el Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación Para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Presentar altas Capacidades Intelectuales en Andalucía 2011-2013 (BOJA, de 17 de octubre). El mencionado plan diferencia los siguientes perfiles de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales:

Alumnado con sobredotación intelectual: hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Además, se requiere que este perfil aptitudinal vaya acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75.

Alumnado con talentos simples: hace referencia a aquel alumno o alumna con una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95), como, por ejemplo, el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros.

Alumnado con talentos complejos: hace referencia a aquel alumno o alumna que presenta una combinación de varias aptitudes (percentil superior a 80 en al menos tres capacidades), como es el talento académico que se presenta al combinarse la aptitud verbal con la lógica y la gestión de memoria, todas ellas, por encima del percentil 80 (p. 5).

Son diversos los autores que han planteado modelos para definir la superdotación. En la siguiente tabla se recoge de manera resumida algunos de los más importantes:

Tabla 1.

Modelos explicativos de las Altas Capacidades Intelectuales.

	MODELOS	AUTORES	PROCESOS	AÑO
MODELOS INICIALES	Modelo basado en el rendimiento	Modelo de Renzulli	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad intelectual por encima de la media. • Creatividad elevada. • Compromiso con la tarea 	1978
	Modelo sociocultural	Modelo Tannenbaum	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad general, considerada como factor g. • Aptitudes específicas excepcionales. • Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto. • Contextos familiares u escolares estimulantes e influyentes. • Factor suerte 	1986
		Modelo de Mönks	<ul style="list-style-type: none"> • Amplía la teoría de Renzulli incluyendo factores psicosociales. • Familia. • Colegio. • Grupo de iguales. 	1992
	Modelo cognitivo	Teoría pentagonal implícita de Sternberg	<ul style="list-style-type: none"> • Criterio excelencia. • Criterio de rareza. • Criterio de productividad. • Criterio de demostrabilidad. • Criterio de valor. 	1986
MODELOS ACTUALES	Modelo global de la superdotación	Luz Pérez	Teoría de Renzulli: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad. • Creatividad. • Aplicación a la tarea. Junto a siete núcleos de capacidad: <ul style="list-style-type: none"> • Matemática. • Lingüística. • Espacial. • Motriz. • Musical. • Artística. • Interpersonal. Dos componentes: <ul style="list-style-type: none"> • Probables. • Posibles. 	1998
		Tannenbaum	Cinco factores: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad general, considerada como factor g. • Aptitudes específicas. • Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto. • Contextos familiares u escolares estimulantes e influyentes. • Factor suerte. Han de darse en combinación.	1997
	Modelo psicosocial “filigrana”			

Modelo explicativo de la superdotación	Prieto y Castejón	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad intelectual general. • Capacidad de manejo del conocimiento. • Personalidad. • Ambiente. 	1997
---	-------------------	---	------

Nota: recuperado de Torrego (coord.) (2011, p. 21-22).

Dependiendo por lo tanto del modelo que utilicemos para conceptualizar qué o cómo es una persona o, en nuestro caso, un niño o niña con AACC, tendremos un porcentaje más o menos amplio de población que cabría en esa horquilla. Sin embargo, sabemos que solo un pequeñísimo porcentaje de la población infantil y adolescente es identificada como AACC en nuestro país. Dicen García-Barrera y De la Flor (2016, p. 131), tomando datos de Martín y González (2000), que un 70% de ellos tiene bajo rendimiento escolar, y entre un 35% y un 50% fracasa en los estudios. Sin embargo, ni las primeras ni los segundos ofrecen los datos de dónde se sacan estos porcentajes. A cada momento, tanto en publicaciones divulgativas como en especializadas leemos u oímos estos datos, con alguna que otra fluctuación, pero jamás se ha dicho de qué estudio o fuente obtienen esos datos. Y es que creemos que no los hay, al menos aún no los hemos encontrado. Bajo nuestro punto de vista, obtener un porcentaje válido y fiable sobre el número de alumnado con AACC que fracasa, pasaría por realizar un estudio longitudinal, donde habría que someter a estos niños y niñas a unas condiciones experimentales que por supuesto, no serían éticas. Primero habría que discernir qué sería fracaso escolar para ellos: ¿sería diferente por sus capacidades, habría que ponerles un listón más alto? ¿no llegar a la universidad o no tener siquiera el título de secundaria? ¿no sacar notas excelentes? segundo, habría que tomar un grupo de niños de la misma edad, identificarlos con las mismas pruebas, cribar a los que tuvieran las mismas capacidades en términos de CI, percentiles, etc., y, a continuación, ofrecerles a todos ellos y ellas *las mismas posibilidades y oportunidades educativas*, para lo cual sería necesario que prácticamente estudiaran y casi que vivieran en una especie de centro -o laboratorio, podríamos llamarle-, donde se controlaran la inmensa cantidad de variables intervinientes (por ejemplo la familia, ya que hablamos aquí de ellas) que pueden llevar a que cualquier niño o niña del sistema educativo tenga éxito o fracase. Es evidente la imposibilidad de lo que estamos refiriendo y es por lo que decimos que los famosos porcentajes de fracaso, son un "cuenta la leyenda", exactamente igual que cuando se nombra a la Organización Mundial de la Salud (OMS) para justificar que una persona con AACC ha de tener un CI igual o superior a 130; en ningún documento de esta organización se habla de ello, puesto que entre otras cosas ellos se dedican, como su propio nombre indica, a la salud y no al ámbito educativo (Sánchez, 2017).

Al desconocimiento de las AACC también han contribuido, y lo siguen haciendo, la gran cantidad de mitos y estereotipos que hay en la sociedad con respecto a cómo son. En la tabla siguiente ofrecemos algunos de los más significativos.

Tabla 2.

Mitos o estereotipos aplicados a las AACC.

Es fácil detectarlos y/o es definitorio obtener un CI superior a 130	La obtención de un CI elevado no puede ser el único determinante de la alta capacidad. Además, hace falta una evaluación precisa y colaboración entre familia y escuela.
Existen más niños que niñas con altas capacidades.	De cada 10 niños identificados, aproximadamente 3 son niñas, pero los expertos atribuyen esta diferencia a los patrones sociales y culturales.
Son precoces y desde muy pequeños pueden mostrar sus características.	No siempre tienen un desarrollo precoz. Algunos de ellos pueden presentar un desarrollo normal e incluso tardío.
Fracaso escolar.	La desmotivación, la falta de hábitos de estudio o la igualación de competencias intelectuales a sus compañeros pueden conducirlo al fracaso escolar; pero si tienen un adecuado entorno educativo, no tiene por qué darse el fracaso escolar.
Solo rinde en aquello que le gusta (es vago y caprichoso).	Una vez que se adaptan al medio educativo, si este es capaz de satisfacer sus necesidades, no suelen presentar problemas escolares.
Avanza por sí mismo y puede lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda.	Aprenden rápido y con facilidad, pero necesitan que se les oriente, apoye y estimule.
Son tan inteligentes que los profesores no estamos preparados.	El profesor no debería centrar su papel en la superioridad de conocimientos, sino en una mayor madurez y un mejor conocimiento de procedimientos de aprendizaje.
Aprenden solos.	No aprenden por “arte de magia”, siempre tiene que haber alguien que les enseñe, que les explique, que les ayude a procesar una información, que les prepare para estudiar. Uno de los problemas principales de la adolescencia de estos niños es la falta de hábitos de estudio y trabajo y, para ello, es muy importante la figura del adulto.
La mayoría provienen de niveles socioculturales medios-altos.	Pertenece a cualquier clase social y económica. Diferente es que reciba más o menos estimulación.
Es un genio.	Son conceptos diferentes.
Son un grupo homogéneo, con comportamientos muy similares.	Tienen características similares, pero presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños.
Son socialmente inadaptados y con problemas emocionales.	Suelen estar adaptados dentro del grupo e integrados socialmente. No obstante, la variabilidad individual es amplia, y se puede encontrar todo tipo de casos.
Tienen problemas para relacionarse con los de su edad.	Algunos pueden necesitar trabajar estrategias de relación social, pero no es generalizable. Aunque suelen buscar personas con las que puedan compartir temas de interés y, en ocasiones, las encuentran en mayores.
Son muy solitarios, les gusta estar solos, no tienen amigos.	Son solitarios cuando las actividades no les interesan. Los gustos y aficiones suelen ser distintos a las de otros niños de su edad, por lo que no tienen como punto de referencia los juegos y temas de

	conversación de sus iguales.
Gran motivación para sobresalir en el colegio y/o alto rendimiento académico.	Esto suele ser lo más identificativo de los talentosos académicos. El rendimiento estará en función de la motivación específica que tengan, del estímulo que reciban y del desarrollo procedimental de sus técnicas de trabajo.
Son muy prepotentes.	Esta "prepotencia" viene definida por sus compañeros, e incluso profesores, y se debe, en la mayoría de los casos, a que son niños que utilizan un vocabulario más extenso que los demás, tienen más habilidad para asociar ideas y exponerlas, aprenden más rápido y el resultado de todo esto es que ofrecen una cierta prepotencia solo en apariencia.
Más incidencia de patologías mentales.	Diferentes estudios han comprobado que la incidencia de enfermedades mentales es similar a la del resto de la población.
Sus compañeros les critican.	Pueden sintonizar perfectamente con sus compañeros y profesores.
Triunfa académicamente y en todas las áreas.	Pueden destacar en algún dominio, pero no necesariamente en todos, así como algunos pueden llegar a fracasar escolarmente.
Generalmente se aburre en la escuela.	Esto puede suceder si la escuela no responde a sus capacidades, ritmo de aprendizaje, si es repetitiva y rutinaria, y/o no da lugar a la creatividad.

Nota: recuperado de García-Barrera y De la Flor (2016, p. 131-133).

Para acercarnos un poco, puesto que es la heterogeneidad como se ha comentado, lo que prima en este grupo, a cómo son, extraemos y adaptamos de Alonso, Renzulli y Benito (2003), las características que más comúnmente hemos observado en el alumnado con el que trabajamos:

- Poseen una curiosidad exacerbada, quieren saberlo todo.
- Aprenden mejor mediante retos, lo rutinario o fácil no les motiva.
- Son independientes en sus opiniones.
- Mucho más maduros que sus pares en edad.
- Originales en cuanto pensamientos y acciones.
- Muy críticos consigo mismos (puede llevar a un gran sufrimiento) y los demás (frustración ante la imposibilidad de cambio de hechos que les parecen sencillos y "los hacen difíciles").
- Suelen ser muy perfeccionistas, pero no siempre se cumple para todos.
- Tienen un sentido del humor muy fino y elaborado, en algunas ocasiones "muy negro" y no todo el mundo lo entiende o lo comparte, por lo que pueden quedar como maleducados o "bordes".
- Tienen muchos intereses y quieren estar "apuntados" en todo. Solicitan gran cantidad de actividades que suelen llevar con facilidad. Se extiende también a la vida adulta.

- Muchos son líderes en sus clases, circunstancia que se puede alargar hasta etapas adultas en sus centros de trabajo, grupos de amigos, etc.
- Prefieren compañías de mayor edad, más acordes a su edad mental y madurativa.
- Extremadamente sensibles a problemas sociales, ecológicos, económicos. Se involucran activamente en asociaciones y organizaciones para poder contribuir a resolverlos.
- Hábiles aprendices, tienen recursos, lo saben y los utilizan.
- Gran capacidad de expresión no verbal, a través de imágenes, gestos, sonidos, etc.
- Poseen una excepcional memoria, siendo llamativa la referente a hechos y emociones (memoria episódica).
- Su pensamiento es divergente, encontrando diferentes caminos para resolver un problema.
- Suelen ser entusiastas, abiertos y comunicativos, cuando han "radiografiado" el entorno. Hasta que eso ocurre, suelen tomar un segundo plano, confundiéndolo con timidez.
- Suelen ser muy responsables.
- Buenos en las relaciones interpersonales, en diferentes situaciones y contextos.
- Extremadamente sensibles tanto a estímulos internos como externos, así como a las emociones (sobreexcitabilidad).
- Suelen tener gran compromiso con las tareas en las que se involucran.
- Maduros emocionalmente, lo cual no es óbice para encontrar en ellos disincronías.

Para finalizar este apartado, hablaremos precisamente de disincronías, circunstancia que nos parece lo suficientemente importante como para reseñarla. El término fue introducido por Terrasier en 1977, significando el ritmo de desarrollo heterogéneo que presentan los niños y niñas de AACC en su desarrollo. Estableció varios tipos de disincronías, que pueden agruparse en dos bloques: la disincronía externa (o social) y la interna (López y Moya, 2011; citado en Torrego, 2011).

La disincronía externa puede ser:

- *Entre el alumno y la escuela*: se produce cuando el desarrollo mental del niño con altas capacidades es mayor al resto de la clase, lo cual repercute en que tenga que ir a un ritmo inferior al que sus capacidades le permiten y obtener resultados menores de lo que se esperaría por sus capacidades; esta

circunstancia puede desembocar en frustración y en algunos casos, problemas de conducta en el aula.

- *Entre el niño y sus padres*: si no los estimulan ni tratan adecuadamente. No comprender al niño es muy perjudicial, pero el hecho de que el niño comprenda que sus padres no pueden comprenderle, es mucho peor. En esta situación es muy necesario que sean ayudados por una guía, para preservar el equilibrio afectivo e intelectual del alumno, así como la armonía familiar. Se agrava más si procede de un medio desfavorecido, donde tenga pocas oportunidades de poder expresarse.

La disincronía interna, puede ser:

- *Disincronía entre inteligencia-psicomotricidad*: dificultades para coordinar una gran agilidad mental con una motricidad gruesa o fina más acorde a su edad cronológica. Los problemas con la escritura y el dibujo son comunes, puesto que sus mentes van más rápidas que sus manos.
- *Disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual*: los resultados de los tests pueden dar diferentes resultados en distintas áreas, como, por ejemplo: razonamiento, lenguaje, etc. y velocidad de procesamiento, de forma común.
- *Disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad*: su nivel de comprensión de hechos o razonamiento puede estar lejos del procesamiento y comprensión de las emociones.
- *Disincronía con sus compañeros*: pueden sentirse raros o diferentes porque pueden tener intereses o necesidades muy distintas.

2.3 Sobreexcitabilidades y emocionalidad

Dabrowski (1964) define la sobreexcitabilidad (overexcitabilities, en adelante OE), como una serie de reacciones superiores a la media a los estímulos, tanto internos como externos. Las personas con dichas OE experimentan reacciones más intensas y prolongadas a los estímulos que personas que no las tienen (Daniels y Piechowski, 2009; citado en Imburgia, 2014). Se clasifican en cinco categorías: psicomotoras, sensoriales, intelectuales, imaginativas y emocionales.

La *psicomotora* implica una mayor respuesta del sistema neuromuscular, lo cual resulta en una afinidad por el movimiento constante y el ejercicio, a veces confundida con TDAH (Iruete, 2012). Las personas con esta OE parecen tener muchísima energía, se mueven constantemente y hablan sin parar. A veces son

impulsivos y nerviosos y presenten tics o determinadas "manías". Podría parecer que esta forma de comportamiento podría ser inapropiada o suponerles dificultades, pero lejos de ello, saben sacarle ventaja y aprovecharlo para su beneficio.

La *sensitiva* se refiere a una mayor conciencia de las experiencias que envuelven a los cinco sentidos, lo cual lleva a sensaciones de intenso placer, o desagrado. Los sentidos están "hiperdesarrollados". Perciben de una manera más intensa todos aquellos estímulos sensoriales, lo cual puede ser tremendamente placentero o un verdadero tormento: se obtienen experiencias de sabores, olores, tacto, etc., más agradables que las pueda percibir otra persona, pero en algún momento del continuo, puede pasar a ser muy desagradable, por la cantidad de percepción del estímulo recibida.

La *intelectual* está referida a un gran interés por obtener y retener información, buscar relaciones entre ellas, analizar descubrimientos para encontrar repuestas a cuestiones sobre el mundo. Necesitan aprender y adquirir nuevos conocimientos, su curiosidad está muy activa y leen con avidez, observando y analizando su mundo. Con muy buenos tiempos de concentración, si algo les interesa pueden llegar a ser verdaderos expertos en ello. Poseen un razonamiento moral más maduro y desarrollado que sus pares en edad, lo que les hace cuestionarse tempranamente dilemas morales y éticos. El ritmo más lento que el que ellos pueden llevar, les hace impacientarse y les produce mucha frustración.

La *imaginativa* se ve reflejada en su desbordante fantasía, capacidad de invención, comprensión de metáforas, observaciones detalladas y unos sueños tan vívidos, que a veces pueden llegar a confundirlos con la realidad, cuando son muy pequeños. En ambientes rígidos, estructurados y convergentes lo pasan mal, puesto que han de realizar grandes esfuerzos por ceñirse a lo indicado. Para escapar de esto, recurren a imaginar historias, garabatear los cuadernos, evadirse del ambiente ("es que está en su mundo", se escucha tantas veces) y, en algunos casos, los más movidos, a intentar distraerse como sea, charlando con los compañeros, moviéndose en clase, por lo que suelen tacharse de "conflictivos".

Por último, la *emocional* supone una alta capacidad para las relaciones interpersonales significativas y emociones intensas. Todas las emociones en ellos son "muy grandes": si se sienten alegres están pletóricos, si están tristes son unos desgraciados, si enfadados, pueden tener estallidos de ira. De la misma manera, la gran empatía que suelen experimentar les hace igualmente sentir las emociones ajenas, que pueden llegar a afectarles de la misma forma que las propias. Con una

concepción de la amistad, se podría decir que "utópico", las relaciones con los otros se cargan de gran afectividad y pueden sufrir por ello. Esta OE es la primera que los padres suelen notar y les hace preocuparse mucho por ello, ya que las reacciones que presentan sus hijos son, a veces, muy llamativas. Debido a su intensidad emocional, a menudo son acusados de exagerar o "ser teatreros", pero en realidad sienten la misma emoción y al mismo nivel que la puede sentir un adulto.

La famosa "depresión" de las personas con AACC está asociada a esta OE, pero no es una depresión como trastorno, sino *depresión existencial*, (nosotros en el **Programa PIENSA** preferimos llamarles "crisis existenciales" y lo descargamos de la parte tan negativa que conlleva la palabra depresión); a veces llegan por sucesos o situaciones del entorno próximo, a veces lejano, como conflictos en otros países, el tema medioambiental, niños en países en guerra... que no tienen herramientas en sus manos para hacer nada por darle una solución. Otras veces llegan "porque sí" y probablemente sean las crisis más angustiosas, ya que no saber cuál es la fuente que la causa, conlleva a no tener tampoco forma de ponerle solución. Por supuesto no es óbice para que, en algún momento de sus vidas, como en la de cualquier otro, puedan sufrir distimia o depresión, como trastorno. Los niños con sobreexcitabilidad emocional prefieren entornos conocidos y controlados, que no les produzcan nerviosismo ante el desconocimiento de cómo manejar situaciones inesperadas, lo cual remite cuando analizan la situación y se sienten más seguros. Tienen un alto sentido del bien y el mal, de lo justo y lo injusto y una poderosa memoria para los sentimientos.

Tanto niños como adultos pueden presentar emociones extremas que les produzcan respuestas físicas a ellas, si no logran resolver aquello por lo que están sufriendo, timidez, soledad por incomprensión, preocupación por otros o somatizaciones como dolores de estómago o cabeza, contracturas musculares, etc.

En general, las OE causan a los individuos que las experimentan el tener reacciones intensas a eventos de su vida cotidiana, lo cual los lleva a experimentar la vida más intensamente, pero también a tener crisis más frecuentemente que sus pares promedio.

Cada vez se realizan más estudios que utilizan la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski, formulada en 1964, para explicar el crecimiento de la personalidad y las características generales de personas con AACC y diversos talentos, las cuales las experimentarían de manera innata. De acuerdo con esta teoría, el crecimiento interno de la persona ocurre después de un momento de crisis psicológica, que produce una "interrupción" o "desintegración", que lleva a darse

cuenta no solo de defectos en el carácter propio, sino también de la responsabilidad que se adquiere tras ello para mejorar el comportamiento de uno.

Después de este período de emoción negativa experimentado durante la desintegración en personas con gran potencial de desarrollo, estas ya no se gobiernan por instintos, sino por la inteligencia (el razonamiento) y la autodeterminación, acercándose a una elaborada versión idealizada de sí mismos. Como resultado de este crecimiento, los individuos se vuelven más objetivos y son capaces de establecer relaciones más profundas con otros. Además, la teoría de la desintegración positiva postula que los individuos con AACC tienen un mayor potencial de desarrollo, que puede conducir a un mayor nivel de desarrollo general que la población promedio. Él creía que este elevado potencial se muestra en estas personas a través de tres características distintas: inmenso talento e inteligencia, OE y un gran potencial de superación personal. Si bien no todas las personas talentosas tienen altas puntuaciones en OE, la investigación ha demostrado que estas características se encuentran con mayor frecuencia en la población con AACC que en la población promedio.

Existe un cuestionario para evaluar las OE, el *Overexcitability Questionnaire-Revised (OEQ-REV)*, el cual no tiene traducción ni baremación en España, entre otras situaciones y según Rydkvist (2017), porque se siguen utilizando para la evaluación de las AACC modelos basados solo en los logros o el rendimiento académico, sin tomar en cuenta otras características y circunstancias asociadas a las AACC, como por ejemplo estas OEs.

2.4 Familia como agente educativo primario

Definir "familia", puede ser extremadamente complicado, más aún en estos tiempos en los que se ha tenido que ampliar, reestructurar, redefinir de qué podemos estar hablando, cuando empleamos este término. "La familia es un objeto de estudio complejo y dinámico sobre el que tenemos multitud de prejuicios, que entorpecen, más que facilitan su análisis científico" (Rodrigo y Palacios, 2010, p. 45).

La familia es un grupo de personas unidas por el parentesco, es la organización más importante de las que puede pertenecer el hombre. Esta unión se puede conformar por vínculos consanguíneos o por un vínculo constituido y reconocido legal y socialmente, como es el matrimonio o la adopción (Raffino, 2019).

Desde un análisis ecológico-sistémico de la estructura de niveles de esta perspectiva, a la familia, nos encontraríamos con los siguientes modelos:

- **Microsistema:** la familia es durante mucho tiempo, el microsistema más importante en la vida de una persona. Formada a su vez por tres subsistemas: la pareja, las relaciones padres, madres-hijos e hijas y las que se dan entre los hermanos y hermanas. Otros grupos que se pueden considerar en este apartado son la escuela y el grupo de pares.
- **Mesosistema:** lo constituyen las influencias que se crean en la interrelación de los distintos microsistemas en los que una persona está participando a lo largo de su vida. La familia en la etapa infantil forma las interrelaciones familia-escuela, escuela-amigos y familia-amigos.
- **Exosistema:** estructuras que, aunque no incluyen a la persona, influyen sobre ella, como por ejemplo la familia extensa, el entorno escolar o laboral, amistades, asociaciones o entidades en las que se participa, etc.
- **Macrosistema:** lo formarían las creencias y valores culturales, las circunstancias socioeconómicas, políticas, momentos en la historia, etc., en los que a la familia le toca vivir.

Desde esta misma perspectiva, se establecen tres dimensiones para analizar a las familias, las cuales son: las cogniciones de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, el estilo de las relaciones interpersonales dentro de ella y el entorno educativo familiar. Para lo que el tema que estamos desarrollando, será la primera dimensión la que más nos interese, sin quitarle importancia por supuesto a las otras dos que, indiscutiblemente, van a determinar el desarrollo completo de los hijos e hijas.

Las cogniciones de los padres representan el marco cognitivo en el que interpretan las conductas de sus hijos, facilitando el desarrollo de explicaciones y predicciones y generando pautas de actuación. Estos marcos suelen ser implícitos y no directamente accesibles si se preguntan sobre ellos, ayudan a predecir las interpretaciones y actuaciones ante las conductas de sus hijos e hijas y son útiles para implantar programas de educación a padres y madres.

Se enfrentan a tarea de interactuar con sus hijos equipados con una serie de concepciones sobre la importancia de la herencia o el medio en el desarrollo del niño, cuáles son los hitos evolutivos más importantes, cuál es la mejor forma de educar a los hijos, a qué deben aspirar para ellos, cuál es su papel como padres, etc." (Rodrigo y Palacios, 2011, p. 48).

2.5 Legislación educativa estatal y de la Comunidad Andaluza sobre AACC

Tabla 3.

Legislación Estatal AACC.

Ley General de Educación de 1970	Determinó la necesidad de atender educativamente de forma adecuada a los alumnos superdotados intelectualmente. En el artículo 49.2 se establecía la necesidad de prestar una atención especial a los alumnos superdotados con el objetivo de desarrollar sus aptitudes tanto en beneficio propio como de la sociedad.
La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	En esta ley se mantenían las medidas de la anterior ley, haciendo hincapié en la formación de los docentes y en los programas de profundización
Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	Se regulaba el proceso de valoración psicopedagógica y se establecían los criterios de escolarización estableciendo los procedimientos técnicos y administrativos para dar respuesta educativa a este alumnado, y garantizar su progreso personal, académico y social.
Orden de 24 de abril de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual	Se establecen los criterios, requisitos y procedimiento a seguir para poder optar a la flexibilización y reducción del periodo de escolarización obligatoria.
Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación	En el artículo 43 se reconoce el derecho de los alumnos superdotados intelectualmente a recibir una atención específica.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	Se introduce la denominación de alumnos con altas capacidades intelectuales. Reconoce la obligación de las Administraciones educativas de adoptar las medidas necesarias para su identificación, y el derecho de este alumnado a un tratamiento temprano específico. También fija el compromiso, previa consulta a las CCAA, de establecer las normas para la flexibilización de la duración del periodo escolar.

Elaboración propia, 2019.

Tabla 4.

Legislación CCAA Andaluza sobre AACC.

Instrucciones de 16-1-2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual	Establece las instrucciones, criterios generales y procedimiento a seguir para gestionar la flexibilización de la duración del periodo escolar obligatorio. Estas instrucciones siguen vigentes en la actualidad.
Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013.	Es el punto de partida para importantes cambios en la detección y atención diferenciada de los distintos perfiles de AACC
Instrucciones de 28 del mayo de 2013 de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales	Se determina que las pruebas piloto se realizan entre los años 2011 y 2013 fijando que dichas pruebas tendrán continuidad. Se establece el procedimiento a seguir para llevarlas a cabo.
Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa	Se detalla el protocolo a seguir para la evaluación del alumnado con NEAE, así como las medidas que se tomarán con dicho alumnado donde se encuadran las AACC.
Instrucciones de 3 de junio de 2019 de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales	Este documento complementa las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, detallando de forma más exhaustiva el procedimiento a seguir y los pasos que debe dar el equipo de orientación en función de los resultados obtenidos en los cuestionarios del tutor y de las familias.

Elaboración propia, 2019.

Con respecto al plan de detección del curso 2011, el primer curso que se aplica fue bastante irregular, no solo por lo comentado anteriormente si no porque el cribado se realiza en el mes de septiembre en 1º de Educación Primaria y en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que el profesorado que ha de contestar su cuestionario no conoce en absoluto al alumno o alumna o muy poco, por referencias de compañeros de Educación Infantil o de los de sexto, en el caso de los centros concertados, no así en la pública, que el profesorado de secundaria no conoce de nada al alumnado que le llega de primaria. Esta situación se soluciona al curso siguiente ya que partir de ahí se sigue realizando dicho cribado, hasta el día de hoy, al

finalizar Educación Infantil de 5 años, por el tutor o tutora que ha tenido el alumno o alumna durante toda esta etapa y en 6º de Primaria, por el tutor o tutora que normalmente ha tenido en el tercer ciclo de esta etapa. Ha mejorado mucho con respecto al conocimiento del alumnado, aunque sigue fallando dicha detección puesto que el profesorado, por la falta de formación existente en esta NEAE, sigue buscando al alumno o alumna brillante, de notas excelentes, más que al que realmente tiene AACC, otro de los estereotipos ampliamente extendidos. Con las instrucciones de 3 de junio de 2019, puede evitarse en parte el no pasar el cuestionario del profesorado, puesto que, con solo la nominación de la familia, se continua en la siguiente fase del proceso. No está exenta de polémica esta nueva medida, por parte de los profesionales de la educación.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Mejorar la participación familiar con sujetos con AACC a partir del aprendizaje significativo.

3.2. Objetivos específicos

Para la consecución del objetivo general, descrito anteriormente, se propone el desarrollo de los siguientes objetivos específicos:

- Incrementar en un 10% la efectividad de la información a las familias para que se realice la detección temprana del alumnado con AACC.
- Aumentar en un 5% las acciones educativas de intervención familiar del programa.
- Conseguir incrementar un 2% la participación de las familias en el desarrollo del programa.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este apartado se realizará el abordaje de la propuesta de intervención recogida en este TFG, analizando todos y cada uno de los aspectos que la conforman.

4.1. El Programa PIENSA

Aunque se llevaba gestando ya unos años antes, desde que conocemos la realidad de esta necesidad educativa y la desprotección y falta de atención que sufrían estos niños y niñas, el **Programa PIENSA** comienza a desarrollarse en el curso 2008-2009, con un reducido número de niños y niñas con AACC que se detectan en el colegio concertado donde habíamos empezado a desempeñar nuestra labor como orientadora psicopedagógica, el curso anterior. En el curso 2009-2010, se comienza a llevar a cabo en **Piensa Psicopedagogía**, el gabinete psicopedagógico en el que desempeñamos actualmente nuestro trabajo. Durante doce años se estuvo simultaneando en ambos centros hasta que, tras dejar el puesto como orientadora en el colegio, se desarrolla solo en el gabinete.

En el colegio, un centro pequeño de la provincia de Sevilla, a solo quince kilómetros de la capital, con una sola línea desde educación infantil a cuarto de educación secundaria obligatoria, con el paso de los años conseguimos llegar a tener un grupo de unos doce alumnos y alumnas, de primero a sexto de primaria, que acudían los viernes, de 13,15 a 13,55 (muy poco tiempo) a desarrollar el programa. Trabajar con un grupo tan heterogéneo a veces se hacía muy complicado, puesto que, entre niños de primero de primaria y sexto de primaria, sea cual sea su condición, hay un abismo evolutivo. Las actividades habían de ser divididas por niveles y, en ocasiones los mayores, ayudaban o explicaban a los más pequeños a la realización de estas. No era la manera óptima, pero al menos podíamos desarrollar algunas actividades que les unían y esperaban con ilusión todas las semanas. No fue fácil durante el tiempo que trabajamos allí hacerles ver a los compañeros docentes que estos alumnos también tienen necesidades específicas y hay que trabajar con ellos como con cualquier otra necesidad. Como en todos los centros, algunos estuvieron más receptivos a ello y valoraban qué alumnos y alumnas podrían presentar estas características y llevaban a cabo las medidas adecuadas en cada caso; otros y otras no lo fueron tanto.

En el gabinete podemos tener mucha más flexibilidad. Los grupos se organizan por niveles cognitivos y madurez evolutiva, más que por edades o cursos, aunque es normal que se encuentren cursos o edades similares en un mismo grupo. Asisten una hora semanal, comenzando a mediados de septiembre y acabando a finales de junio, por lo que cubrimos el curso escolar completo. Un alumno o alumna puede incorporarse en cualquier momento del curso al programa puesto que, aunque hay actividades que tienen continuidad, no requieren haber estado presentes desde el

principio para poder llevarlas a cabo. A principios de curso, entregamos a las familias que así lo soliciten, el programa para que puedan solicitar la beca de NEAE del Ministerio de Educación y Ciencia, para el desarrollo de programas específicos para el alumnado de altas capacidades.

La fundamentación teórica del programa está basada en la Teoría Triádica (o triárquica) de la Inteligencia de Sternberg (1985). Referimos anteriormente que dicho autor considera que la inteligencia no es un concepto unitario, sino que hay varios subtipos. La existencia de estos distintos tipos de inteligencia conlleva que haya tres subteorías dentro del marco en el que Sternberg define la inteligencia.

La primera de ellas es la *subteoría componencial*, que distingue entre tres tipos de componentes mentales, cuyo funcionamiento adecuado y eficiente sería condición necesaria para que podamos calificar a la persona de inteligente: los metacomponentes, procesos de orden superior como la planificación o la toma de decisiones, los componentes ejecutivos o realizativos, encargados de implementar los planes y decisiones que han trazado los metacomponentes y por último, los componentes de adquisición, retención y transferencia de conocimientos.

La segunda es la *subteoría experiencial*. Ésta caracteriza a la inteligencia como la capacidad de aplicar los diversos componentes mentales al aprendizaje y a la interiorización y automatización de éste. Lo crucial, por tanto, será la aptitud para esta interiorización y automatización y la capacidad para enfrentarse a la novedad relativa.

La tercera y última es la *subteoría contextual* que propone que lo que en último término guía la inteligencia y en cierto sentido, la define como capacidad, es la necesidad de adaptarse a un ambiente dado y de modelarlo, lo que conlleva un reproche a los tests clásicos por llevarse a cabo en situaciones de laboratorio y no en situaciones del mundo real donde la inteligencia está realizando su trabajo de adaptación al medio.

El programa tiene los siguientes pilares básicos:

- Estimulación cognitiva: podríamos encuadrar en esta parte la "*subteoría componencial-analítica*". Trabajamos en esta área todo lo referente a procesos cognitivos básicos como atención, percepción, memoria, razonamiento, lenguaje y las funciones ejecutivas. Con el término funciones ejecutivas nos referimos a la capacidad del ser humano para formular metas, planificar

objetivos y ejecutar conductas de modo eficaz; la finalidad última de las mismas es mantener el control de la conducta. Son necesarias para programar las acciones dirigidas al logro de un objetivo de un modo eficiente para resolver problemas complejos, nos permiten transformar nuestros pensamientos en decisiones, planes y acciones consiguiendo un mejor grado de adaptación al entorno. A su vez están estrechamente relacionadas con las emociones, pudiendo llegar a estar afectadas estas y las conductas asociadas, en determinadas situaciones (ENFEN, 2011)

- Estimulación de las capacidades creativas: aquí tendríamos la "*subteoría experiencial-creativa*". En Piensa apostamos por personas que sean "productivas" y no meramente "reproductivas". Si se tienen excelentes capacidades, pero solo se usan para copiar, aunque sea fidedigno, algo ya hecho anteriormente, pensamos que no se están desarrollando las capacidades y de cara a la adultez de esos niños y niñas, no lograrán expresar todo lo que realmente pueden llegar a ser. Es por ello por lo que damos especial importancia al desarrollo de la creatividad. Desgraciadamente nuestro sistema educativo, de la forma repetitiva y estereotipada en la que se siguen basando las enseñanzas, no fomenta la creatividad, por lo que se hace imprescindible su trabajo.
- Interacción con iguales: la "*subteoría contextual-práctica*". Los niños y niñas de altas capacidades intelectuales se benefician claramente de compartir con semejantes. Su percepción de diferencia de sus iguales en edad les hace sentirse diferentes, raros. Pueden llegar a esconder sus capacidades, aficiones e incluso bajar su nivel expresivo y lingüístico para sentirse aceptados por los demás. Tener un espacio donde poder expresarse tal y como son y en el que se sienten aceptados incondicionalmente, les resulta extremadamente beneficioso a nivel emocional.
- Talleres monográficos: en estos talleres un experto en alguna materia viene al centro a exponer aquello en lo que trabaja o estudia. Son muy aceptados por ejemplo los talleres de ecología, puesto que estos niños y niñas están muy sensibilizados con respecto al cambio climático y lo que conlleva. También a los que están acabando la etapa de secundaria obligatoria les resulta muy interesante que sus compañeros que un día estuvieron en Piensa y están acabando sus grados o ciclos superiores, acudan a darles charlas de cómo fueron sus carreras, los diferentes caminos que han ido tomando y algo que les

suelen repetir mucho, que formen un hábito de trabajo puesto que "estudiar el día de antes del examen", suele dejar de funcionar. También realizamos talleres de técnicas de trabajo intelectual, habilidades sociales, educación afectivo-sexual, primeros auxilios y otros que ellos y ellas proponen.

- Salidas-visitas culturales: al menos una vez al trimestre salimos a realizar una visita cultural. Es "tradición" ya, la que una gran historiadora sevillana nos guía por zonas o monumentos de la ciudad y alrededores, puesto que no solo nos descubre lugares que no conocíamos, si no que aprendemos muchísimo de historia y a los chicos y chicas les hace ver que esta asignatura puede ser vista de otra manera, más que como mera repetición y asimilación de hechos que nada tienen que ver con sus vidas. También acudimos a exposiciones itinerantes en museos, cine y obras de teatro que sean interesantes para el alumnado. Suelen asistir sus familiares y se convierte en un espacio de encuentro muy interesante. Si tenemos oportunidad, contactamos con alguna persona que sea destacada en su área (escritores, músicos, científicos) para que nos cuenten sobre su obra y cómo han llegado a conseguir sus logros. Suele ser interesante que siempre suelen incidir más en su trabajo duro y continuado que en sus capacidades, que es obvio que las poseen; es importante que los niños y niñas aprendan esto, ya que de pequeños sus actividades escolares no suelen suponerles esfuerzo alguno y se vuelve, a la larga, contraproducente.
- Atención individual (tutorías) y grupal a las familias (Escuelas de Familias): aquí entramos ya en el apartado que nos compete para el trabajo que presentamos, la atención a las familias, que se expone detalladamente en el siguiente apartado.

4.2. La importancia de la familia en el programa. Atención y participación de las familias.

De lo anteriormente comentado podemos intuir fácilmente cuán importante es que la familia del niño, niña o joven con AACC esté presente durante todo el proceso. Que la familia esté muy informada y sea parte activa en todo el proceso, va a contribuir a diseminar los miedos y las preocupaciones, a que cuando se dirijan al profesorado u otro profesional educativo, sepan cuáles son sus derechos y sus deberes y puedan argumentar, con una base sólida, qué necesidades educativas han de cubrirse en cada momento y etapa. Saben discernir qué informaciones que se les presenten a

través de los medios son o no veraces, sin caer en alarmismos ni preocupaciones innecesarias. Van a tener herramientas para educar y dar respuestas adecuadas y ajustadas a sus necesidades emocionales y sociales y todo esto contribuye a un mejor clima familiar, donde el niño, niña o adolescente se siente arropado y comprendido.

La atención individual que prestamos a las familias se produce casi en cualquier momento del día y del año, puesto que el uso del WhatsApp ha difuminado los límites de lo que era una "jornada laboral". En cualquier momento podemos tener una consulta de un padre o madre que nos pregunta desde algo más burocrático, por ejemplo, con respecto a la atención en el colegio o de resolución de becas a cómo afrontar un momento particular que está viviendo con su hijo o hija. De forma individual también se les atiende en las tutorías en el gabinete, en las cuales se les reserva una hora y allí, a veces ellos solos, a veces acompañados del hijo o hija, conversamos sobre las necesidades que presentan y establecemos pautas de actuación. De forma grupal, además de las veces que pueden verse en las salidas culturales (o en grupos que de forma natural aparecen cuando esperan a sus hijos e hijas a que realicen su sesión), tenemos otras dos vías: un grupo de WhatsApp por donde se ofrece mucha información, se pasan artículos interesantes, se establecen debates, preguntan sobre situaciones para que los demás aporten si lo han vivido y cómo lo resolvieron y los talleres de "Escuela de Familias", que normalmente celebramos uno en el primer trimestre y otro en el tercero, donde exponemos una parte más teórica y posteriormente ellos y ellas toman la palabra, estableciéndose un debate muy enriquecedor para todos.










4.3. Competencias del programa con respecto a las familias.

Según De Miguel (2006, p. 26), las competencias hacen referencia a las características subyacentes que requieren de una formación continua con diferentes niveles de intensidad. Dentro del **Programa PIENSA**, nos referimos a los conocimientos y habilidades personales y educativas que se deben adquirir vinculados con las AACC. Siguiendo a este mismo autor, en el proceso de adquisición de las competencias se deben establecer tres cuestiones claves:

- Qué pretendemos que aprendan las familias (competencias establecidas).
- Cuáles son los métodos más adecuados para que las familias puedan adquirir estos aprendizajes.
- Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si las familias los han adquirido finalmente y la valoración de estas.

Tabla 5.

Competencias del Programa PIENSA con respecto a las familias.

Educativas	 Ofrecer oportunidades de aprendizaje sobre las características de las personas con AACC.
	 Que adquieran conocimientos sobre las etapas psicoevolutivas de los niños, para que puedan ofrecerles la atención adecuada con respecto al momento evolutivo en el que se encuentran, teniendo en cuenta el desfase "edad mental-edad cronológica".
	 Que aprendan diferentes técnicas educativas para una crianza positiva de sus hijos con respecto a sus necesidades específicas, sin presiones de estereotipos sociales.
Emocionales	 Que aprendan cuáles son las características emocionales de las personas con AACC, incidiendo en las "sobreexcitabilidades".
	 Que ellos mismos sean capaces de autorregularse sus emociones con respecto a la crianza de sus hijos frente a los retos que supone una persona con necesidades específicas.
	 Gestionar y dar respuestas apropiadas a las dificultades que puedan surgir en sus hijos con respecto a sus emociones.
Escolares	 Que conozcan la normativa educativa con respecto al alumnado de AACC
	 Que adquieran recursos para defender los derechos educativos de sus hijos
	 Saber gestionar la información asociada de esta característica de AACC al profesorado, otras familias de compañeros y otros niños y niñas, si fuese necesario.

4.4. Contenidos

El **Programa PIENSA** se divide en áreas diferentes, según los destinatarios de la intervención. Podemos establecer tres grandes grupos, que se interrelacionan entre sí: el alumnado, sus familias y la formación sobre AACC que se ofrece a determinados colectivos, cuando nos lo demandan (claustros de profesores de colegios e institutos, alumnado de másteres universitarios relacionados con la educación). En la siguiente tabla se esquematizan estos contenidos.

Tabla 6.

Contenidos del Programa PIENSA

Relación de contenidos			
Destinatarios	Bloque temático	Contenido	
Alumnado	Capacidades Cognitivas	Procesos Psicológicos Básicos	Atención
			Percepción
			Memoria
			Razonamiento
			Lenguaje
			Motivación
		Funciones Ejecutivas	Emoción
			Atención
			Planificación
			Organización
			Manejo del tiempo
			Memoria de trabajo
			Metacognición
			Inhibición de respuestas
			Autorregulación del afecto
			Iniciación de tareas
			Flexibilidad
			Persistencia dirigida por metas
			Internalización del lenguaje y autorregulación por lenguaje
			Creatividad
			Técnicas de Trabajo Intelectual
			Habilidades sociales
			Aceleración y/o enriquecimiento de áreas curriculares
			Áreas transversales curriculares
			Intervenciones (talleres) de expertos
Familias	Atención personalizada		
	Tutorías		
	Envío de información sobre AACC a través de correo electrónico y/o grupo de WhatsApp		
	Escuelas de familias		
Otros agentes educativos	Formación sobre AACC a centros educativos		

Elaboración propia, 2019.

Como nuestro TFG versa sobre el trabajo que realizamos con las familias, no parece pertinente en estos momentos incidir o ampliar el realizado con los otros grupos, así que nos centraremos en el que nos ocupa realmente.

Los contenidos que se trabajan a nivel familiar versan sobre cómo el tipo de información que recibimos a cerca de cómo es un niño o niña de AACC, influye a la hora de que su familia lleve a cabo determinadas pautas educativas. La visión del

programa pasa por normalizar y desdramatizar, informando sobre los mitos, estereotipos y falsas informaciones que persisten en la sociedad sobre ellos. Nos centramos en:

- Aceptar al hijo-a tal y como es. Negar u obviar las AACC nunca será una solución adecuada para su correcto desarrollo cognitivo, emocional y social.
- Estimular sus capacidades.
- Dedicarle el tiempo que necesitan.
- Enseñar a no perder la paciencia ante su curiosidad.
- Enseñarles a tolerar la frustración que en muchos casos presentan los niños y niñas con AACC.
- Ser flexibles y respetuosos con su trabajo.
- No esperar a que destaquen en todo.
- Animarlos a resolver los problemas sin temor al fracaso, puesto que el nivel de perfeccionismo que presentan algunos, puede hacerles que rehúsen determinadas actividades.
- Reforzar sus logros y dedicación a la tarea.
- Comprender que no pueden estar siempre rindiendo al más alto nivel.
- Reconocer y valorar el esfuerzo más que los resultados.
- Favorecer la autoestima.
- Ayudarle a desarrollar un juicio crítico, constructivo.
- Ofrecerles un espacio compartido con otros iguales en capacidades.

4.5. Metodología

Como nuestro TFG está centrado en una parte muy específica del **Programa PIENSA**, que son las familias, consideramos relevante centrarnos en cómo realizamos el trabajo con ellas. No se considera objeto del TFG detallar con mayor nivel de profundidad las actividades que lleva a cabo el alumnado.

La modalidad de trabajo que llevamos a cabo con las familias es la tutoría, la atención telefónica y presencial y las escuelas de familia. Siguiendo a De Miguel (2006), definimos la tutoría como una actividad convenientemente programada y eminentemente orientadora, que se ofrece a las familias con un contenido concreto en cada caso particular.

La estrategia de trabajo que seguimos con las familias es el aprendizaje significativo, "aquel en el que el estudiante atribuye significado y sentido al nuevo

conocimiento e identifica sus necesidades de formación" (De Miguel, 2006, p. 79). En nuestro caso, no estaría referido a los estudiantes, sino a los progenitores de estos.

4.6. Temporalización

Tabla 7.

Temporalización de las actividades realizadas con las familias.

Áreas de trabajo con las familias	N.º de sesiones	Duración
Atención telefónica	Las que necesite la familia	Indeterminada
Tutorías en el centro	Las que necesite la familia	Una hora
Envío de información sobre AACC a través de correo electrónico y/o grupo de WhatsApp	Indeterminado	Indeterminada
Escuelas de familias	Dos en el curso escolar	Dos horas cada una

Elaboración propia, 2019.

4.7. Actividades

Tabla 8.

Relación de actividades incluidas en los bloques temáticos.

Bloques Temáticos	
Atención telefónica	
Objetivo:	Fomentar una relación fluida con las familias, para que sientan que tienen un apoyo directo y rápido si lo necesitan.
Contenidos y Desarrollo:	Normalmente este tipo de atención se ofrece ante una situación de "urgencia", por ejemplo, que el hijo o hija esté presentando algún comportamiento no adaptativo o estado emocional intenso que le esté perturbando. También para asuntos escolares.
Recursos:	Teléfono.
Tutorías en el centro	
Objetivo:	Fomentar una relación cara a cara con las familias. Resolver las dificultades que presenten. Ofrecer información.
Contenidos y Desarrollo:	Las tutorías en el centro se programan con antelación (la familia coge cita). Pueden desarrollarse solo con los padres y en muchas ocasiones, asiste también el hijo o hija. En estas se trabajan las dificultades que presenta la familia en aspectos concretos y se elaboran pautas conjuntas para solucionarlas, tanto del ámbito escolar, como del conjunto de la familia o individual del niño o niña.
Recursos:	Despacho del gabinete.
Envío de información	
Objetivo:	Formar a las familias en las características de las personas con AACC y la atención que precisan, a nivel cognitivo, emocional,

	social y educativo, para que puedan dar a sus hijos e hijas las respuestas necesarias a sus características.
Contenidos y Desarrollo:	Seleccionamos información relevante, extraída de artículos de diarios on-line, foros, páginas especializadas, libros, etc., que enviamos por e-mail o por el grupo de WhatsApp "Piensa". En algunas ocasiones, por este último grupo, se producen interesantes debates entre las familias sobre el tema que se ha lanzado, que resulta muy útil y enriquecedor para todos, puesto que se exponen vivencias o maneras de haber solucionado determinadas problemáticas que han podido existir, dando pautas a los demás para poder manejar situaciones similares.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ E-mail de las familias participantes ✓ WhatsApp ✓ Material de "biblioterapia"
Escuelas de Familias	
Objetivo:	Formar a las familias de forma grupal cara a cara. Fomentar el contacto entre las familias.
Contenidos y Desarrollo:	Al menos dos veces durante el curso académico, se realiza una convocatoria grupal de las familias, en las que se exponen primero determinados temas referentes a las AACC o la educación parental y posteriormente, se da la palabra a las familias para que pregunten, expongan, debatan temas que son de su interés.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alquiler o solicitud de préstamo de una sala acondicionada para albergar aproximadamente a unas cincuenta personas. ✓ Pizarra, cañón de proyección y ordenador. ✓ Power-point de los contenidos a trabajar en la sesión. ✓ Material de apoyo impreso para las familias.

Elaboración propia, 2019.

4.8. Recursos

Generales para el Programa:

- Personales: la persona que dirige el programa, maestra y licenciada en psicopedagogía, especialista en evaluación y educación de sujetos excepcionales, máster en neuropsicología clínica, máster en tratamiento educativo de la diversidad y experta en AACC, con dieciocho años de experiencia en este campo. Colaboradores profesionales cualificados para impartir los talleres específicos. Mentores y mentoras, que son alumnos con AACC que asisten o han asistido al **Programa PIENSA**. Personal externo que nos sirve de guía en visitas y exposiciones.
- Materiales:
 - Infraestructuras: instalaciones del gabinete, ordenador y/o tablet y cañón para proyección de películas, power-point, vídeos, etc., Fotocopiadora, impresora. Módem de conexión a internet.
 - Material fungible: libros y fichas con actividades específicas de diversas editoriales; material online y de editoriales especializadas;

material de manualidades o específicos para la tarea a realizar, juegos diversos. Material de evaluación psicopedagógico.

Específicos para las familias de forma grupal:

- Infraestructuras: alquiler de instalaciones para las Escuelas de Familias, ya que el volumen de personas que asisten no permite realizarlas en el gabinete, por ser un espacio pequeño. Solemos aportar nuestro ordenador e incluso en ocasiones, el cañón de proyección.
- Material fungible: carpetas con material impreso referente a los temas tratados en la sesión correspondiente, que se ofrece como refuerzo a lo explicado.

4.9. Evaluación de las actividades

La evaluación de las actividades propuestas a las familias se realizará en dos momentos: durante diferentes momentos del curso o evaluación formativa, con la cual obtenemos información inmediata sobre el servicio prestado o la actividad realizada y, terminado el curso, en la evaluación final. Presentamos en la siguiente tabla cómo se realiza la primera de estas:

Tabla 9.

Evaluación Formativa.

Evaluación Formativa	
Atención telefónica	
Objetivo:	Saber si se han resuelto las cuestiones planteadas.
Forma de evaluar:	Al terminar la conversación pedimos a la persona contactada que nos ofrezca <i>feedback</i> sobre la atención recibida (ver Anexo 3). Anotamos estas valoraciones para llevar un registro detallado que nos servirá en la evaluación final.
Tutorías en el centro	
Objetivo:	Conocer si la atención recibida ha servido o creen que servirá de ayudar para solucionar las cuestiones planteadas.
Forma de evaluar:	Al acabar la tutoría pedimos información a la familia sobre el grado de satisfacción con la atención recibida (ver Anexo 4). Anotamos estas valoraciones para llevar un registro detallado que nos servirá en la evaluación final.
Envío de información	
Objetivo:	Comprobar que la información ofrecida es de utilidad para las familias, sirviéndoles para adquirir nuevos conocimientos y/o reforzar los adquiridos.
Forma de evaluar:	Una vez al mes pasamos vía e-mail una escala tipo Likert donde aparecen los epígrafes de los artículos o información ofrecida en ese tramo de tiempo, para que los puntúen según la utilidad percibida

(ver Anexo 5).	
Escuelas de Familias	
Objetivo:	Saber en qué medida la sesión de Escuela de Familias ha sido de utilidad para ellos (ver Anexo 6).
Forma de evaluar:	Al final de la sesión se administra un breve cuestionario donde se pregunta por el interés y utilidad de los temas planteados.

Elaboración propia, 2019.

La evaluación final nos permitirá tener una visión de conjunto del grado de satisfacción de las familias sobre las actividades realizadas. Para ello recogeremos los datos extraídos de las correspondientes evaluaciones formativas en cada actividad realizada y valoraremos el grado de aceptación y adaptación a la demanda de la familia y lo que nosotros hemos querido ofrecer.

5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Los criterios de evaluación recogen los aspectos del programa a evaluar. Los criterios para evaluar el diseño del programa deben estar relacionados con la pertinencia, relevancia y coherencia interna del modelo propuesto, mientras que la evaluación del desarrollo y de los resultados se apoya en criterios de eficacia y eficiencia (De Miguel, 2006, p. 66).

La evaluación tiene como fin verificar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en este programa, como nuestra propuesta es un diseño cuasiexperimental, se realizan dos tipos de evaluaciones –la evaluación inicial y la evaluación final- y así detectar la influencia que tiene nuestro programa pedagógico en el grupo experimental en contraposición al grupo de control con su programa normal. Ambos grupos antes de comenzar el programa realizaran un Pretest, y una vez finalizado se pasará un Posttest.

Para realizar la evaluación del programa, vamos a utilizar el “*Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el curso*”, elaborado por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD) (Borges, Nieto, Moreno y López-Aymes, 2016). De este instrumento utilizaremos el cuestionario final, que recoge el cumplimiento de las expectativas que tenían las familias al comienzo del curso (anexo 4).

Mediante esta herramienta, tendremos una visión comparativa de los conocimientos y habilidades de las familias, antes y después de la aplicación del

programa pedagógico y también podremos realizar una comparativa de los resultados entre el aprendizaje con el método convencional y con nuestro programa.

Para ello se ha creado una tabla, en la que figuran los indicadores de cada uno de los objetivos que nos darán información del grado de cumplimiento de estos, así como las competencias relacionadas con cada uno de ellos.

Los cuestionarios finales nos permitirán conocer si se han cumplido las expectativas y en qué grado, dándonos el conocimiento de las actividades que podemos instaurar, repetir o modificar, según el éxito o acogida que hayan presentado.

Tabla 10.

Indicadores y competencias

Objetivos Específicos		Indicadores	Competencias
OE.1. Incrementar en un 10% la efectividad de la información a las familias para que se realice la detección temprana del alumnado con AACC.	1.1.	Búsqueda de información, por parte de las familias, a través de enlaces a páginas referentes a las AACC	Sentido de la iniciativa
	1.2.	Artículos ofrecidos por nosotros	Tratamiento de información digital
	1.3.	Comprensión de los contenidos ofrecidos sobre AACC	Aprender a aprender
OE.2. Aumentar en un 5% las acciones educativas de intervención familiar del programa.	2.1.	Participación en las tutorías individuales	Comunicación Lingüística
	2.2.	Incremento de la frecuencia de las Escuelas de Familias	Sentido de la iniciativa
	2.3.	Aumento de la intervención en los chats	Competencias sociales y cívicas
OE.3. Conseguir aumentar un 2% la participación de las familias en el desarrollo del programa.	3.1.	Seguimiento individualizado exhaustivo	Comunicación grupal
	3.2.	Fomento de la asistencia de las familias a las tutorías	Competencias sociales y cívicas
	3.3.	Participación en las tareas grupales	Aprender a aprender

Elaboración propia (2019)

5.1. Criterios de evaluación

Los criterios para llevar a cabo la evaluación de las familias serán los siguientes:

- Grado de participación en el programa.
- Grado de participación en las escuelas de familias.

- Realización de las actividades que se propongan.
- Observación directa de las intervenciones en el chat.
- Asistencia regular a las actividades externas al centro (visitas, excursiones).

A la hora de calificar se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

- Participación y sugerencias, tanto en reuniones presenciales, como en el chat o las reuniones de escuelas de familias.
- Iniciativa para ofrecer actividades que puedan resultar interesantes al grupo.
- Consecución progresiva de autonomía en la educación de sus hijos.
- Actitud flexible y dialogante.
- Motivación hacia la participación en el **Programa PIENSA**.

Tabla 11

Criterios de evaluación.

Indicador	Porcentaje
Indicadores referidos a la participación en programa	35%
Indicadores referidos a la motivación hacia el programa	25%
Indicadores referidos a la consecución de autonomía en la educación de sus hijos e hijas	25%
Indicadores referidos a las iniciativas propias de la familia	15%

Elaboración propia (2019)

Por último, hay que destacar que, si la puntuación obtenida es significativamente superior a la obtenida en los cuestionarios iniciales, se entenderá que el programa pedagógico resulta satisfactorio. De esta forma comprobaríamos en qué grado el estilo educativo que propone nuestro programa, consigue realmente una mayor tranquilidad y satisfacción de los padres y madres con respecto a la educación de sus hijos e hijas con AACC, que las de aquellos que reciben otro tipo de información o ninguna.

6. CONCLUSIONES

El alumnado de AACC necesita y es beneficiario, según las leyes educativas vigentes en el país, de una atención y educación adecuada a sus necesidades específicas. Los docentes responsables de ello, deberían al acabar sus estudios de magisterio o los másteres de capacitación, con la formación suficiente para saber detectarlos lo más tempranamente posible, derivar a los profesionales para su

evaluación, que estos tuvieran también la formación adecuada para valorarlos y, sobre todo, los medios suficientes para que no pasen meses o incluso años hasta poder evaluar al alumno detectado y, finalmente, que tanto unos como otros supieran darle la respuesta educativa adaptada a la necesidad de cada niño, niña o adolescente.

Todo esto, que hoy por hoy en esa secuencia es improbable que suceda, no estaría siquiera así completo, sin la intervención, motivación, compromiso, formación y trabajo conjunto con la familia. El pilar fundamental está ahí y lo llevamos comprobando muchos años, puesto que ante centros educativos nada proclives a dar a su alumnado de AACC una respuesta, y familias muy involucradas el desarrollo cognitivo y emocional de estos, los niños han crecido y evolucionado de una forma más tranquila, natural y armoniosa que en casos contrarios, en los que la familia deja todo el peso de la atención de las AACC al colegio.

Lo mismo ocurre con familias que reciben una información catastrófica, sesgada y cargada de estereotipos sobre cómo son sus hijos e hijas y el devenir que les espera por tener esta condición. Se produce un efecto Pigmalión negativo, por el cual acaban viendo en sus hijos aquello que les dicen que terminará pasando. Familias con una información clara y veraz, con la que se les anima a educarlos sin presiones, disfrutando de sus capacidades, el humor, la creatividad, la curiosidad, sin pensar que van a ser acosados por ello ni que en el futuro acabarán solos y casi enfermos, viven el desarrollo de los niños de forma adecuada, con las mismas satisfacciones y problemas que pueda tener cualquier otra familia.

En el **Programa PIENSA** insistimos mucho sobre esta manera de enfocar la educación del alumnado de AACC y, hoy por hoy, los resultados siguen siendo muy satisfactorios. Poco a poco se va avanzando en su conocimiento, con la esperanza de que, en un futuro próximo, se pueda decir con total normalidad y confianza en cualquier entorno, que una persona tiene AACC, sin que por ello los miren como si fueran "bichos raros". Las familias a las que formamos, a través de las actividades expuestas en este TFG, se involucran de forma activa y directa en la educación de sus hijos e hijas, tanto en casa como en los centros educativos, a los que llegan o bien con un informe psicopedagógico externo o bien han sido evaluados en sus propios centros, pero nos les han dado más aclaraciones ni toda la información que se precisa. Adquieren una base importante de conocimientos sobre cómo es una persona con AACC y las medidas educativas que les corresponden por tener esta característica (y si presentan alguna duda, saben que nos tienen disponibles para ayudarles de manera inmediata), pueden reivindicar ante los docentes, equipos directivos, profesionales de los EOE e incluso de la inspección educativa, aquello que por ley les pertenece, de

forma fundamentada y clara. Esta situación les repercute en que sean más y mejor escuchados en los centros educativos y que dichos profesionales tengan en cuenta sus aportaciones y solicitudes. Sin esta información y formación, muchas familias reconocen que no hubiesen sabido qué hacer y se habrían conformado o hubiesen tirado la toalla mucho antes, si por parte de los centros no les diesen respuesta, quedándose la educación de sus hijos, incompleta.

Y con respecto a la educación emocional, como solemos decirles a las familias del programa: "la respuesta que os dé el colegio es importante, pero el desarrollo emocional de vuestro hijo o hija dependerá de cómo vosotros enfoquéis la situación".

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Durante la realización del presente TFG, me he enfrentado a algunas dificultades, de las que reseño dos principales:

- El manejo de las normas APA. Empecé el TFG con las normas APA 5 y en septiembre tuvimos que cambiar a APA 6. A parte del trabajo de revisión de lo que llevábamos hecho hasta el momento, los documentos a los que acudía no estaban correctamente redactados, según mi director, por lo que ha tenido que corregirme fallos referidos a citas, tablas, bibliografía, etc., en muchas más ocasiones de las que hubiesen sido, a mi parecer, "normales", ralentizando mucho el trabajo con el contenido.
- La búsqueda de información actualizada referida a la parte teórica. Si bien es cierto que manejo bastante información sobre AACC, para el trabajo que desempeño suelo recurrir a teorías que tienen ya cierto tiempo, puesto que son las que la comunidad educativa utiliza. El material que se envía a las familias a través de chats o correo electrónico se obtiene principalmente de páginas divulgativas, foros, etc., que tienen un formato menos técnico y resulta más ameno y cercano para personas que no tienen conocimientos sobre este tema, hasta que han de empezar a "estudiar", prácticamente, sobre ello para poder ofrecer las mejores respuestas educativas a sus hijos e hijas. El tener que ceñirme a los últimos diez años para la obtención de la parte teórica del TFG, ha propiciado que tenga que realizar una búsqueda de información nueva que en un principio no fue fácil.
- Esta búsqueda de bases teóricas se hace más ardua aún si cabe en relación con las familias del alumnado con AACC, ya que, a mi parecer, se sigue obviando el papel tan importante que tienen, relegándolos a un

segundo plano tras la escuela. Encontrar literatura que trate estos temas, es complicado.

Con respecto al tiempo que tenemos para la realización del TFG, va a depender mucho de la situación de cada alumno y alumna. No es lo mismo la dedicación de todo tu tiempo para dedicarle a los estudios, que tenerlo que compaginarlo con trabajo, máxime si te dedicas a una labor que requiere además continuarlo en casa, obligaciones familiares, etc. El tiempo es muy relativo y pienso que la realización del TFG va a estar más condicionada por la motivación hacia lo que se esté trabajando, que del tiempo material que se tenga para realizarlo, sin obviar por supuesto los factores que se mencionan antes.

Refiriéndonos ahora a la prospectiva y las posibles puertas que puede abrir este TFG, comentar que, precisamente hace unos años, quise formalizar una investigación extensa, en forma de tesis doctoral, sobre el papel de la familia y el estilo educativo de esta, como determinante de la adaptación personal, emocional y social del alumnado de AACC. Este trabajo se comenzó, llegando hasta un punto en el que se validó un cuestionario por un grupo de expertos. Por circunstancias ajenas a mi voluntad, no se pudo continuar el trabajo y aquella tesis se quedó inconclusa.

Este TFG puede servir de antesala a futuros estudios más extensos y profundos sobre el estilo educativo familiar que referimos, donde se pueda comprobar, utilizando metodologías científicas precisas, que de la manera que enfocamos en el **Programa PIENSA** la educación de estos niños, es mucho más conveniente para ellos y su entorno familiar y escolar que estar centrados en déficits, fracaso escolar (sin datos válidos y fiables que lo avalen), posibles acosos escolares, posibles patologías de salud mental, etc. Como referíamos en el cuerpo del trabajo, observamos que se puede producir un efecto Pigmalión negativo, si las expectativas que tienen las familias son pesimistas y derrotistas con respecto al futuro de sus hijos, por ser lo que se les transmite a través de los medios de comunicación y, desgraciadamente, por personas supuestamente formadas en esta necesidad educativa y asociaciones dedicadas a "su defensa".

El conocimiento y la opinión a nivel social sobre las personas con AACC podría cambiar drásticamente también, si se realizasen estudios de este tipo y se divulgasen los resultados, normalizando la situación de este colectivo, para que dejen de considerarse personas distantes, frías, elitistas y se eliminen por fin los mitos y estereotipos, que tanto daño hacen.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013 (BOJA, núm. 203, de 17 de octubre de 2011).

Benisz, M., Dumont, R., y Willis, J. O. (2015). From Psychometric Testing to Clinical Assessment: Personalities, Ideas, and Events That Shaped David Wechsler's Views of Intelligence and Its Assessment. En S. Goldstein, D. Princiotta y J. Naglieri. (Ed.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts*, (pp. 163-179). New York: Springer NY.

Borges, A., Nieto, I., Moreno, C., y López-Aymes, G. (2016). Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 2, 32-45. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301514782_Medida_de_la_efectividad_del_Programa_Integral_para_Altas_Capacidades_PIPAC_expectativas_del_programa_para_padres_en_las_ediciones_de_Espana_y_Mexico

Boyatzis, R., Gaskin, J., y Wei, H. (2015). Emotional and Social Intelligence and Behavior. En S. Goldstein, D. Princiotta y J. Naglieri (1ª ed.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective and Current Concepts* (pp. 243-263). New York: Springer NY.

De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias*. Universidad de Oviedo, Oviedo.

Esteban, C. (2016). *Desarrollo de la inteligencia. Programa de intervención con alumnos de altas capacidades intelectuales en Educación Primaria*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/20523/TFG-G2036.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

France, A. (2019, de 25 de julio). Frases de Anatole France [Web Blog Post]. Recuperado de http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/anatole-france_3.html

- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M^a. D., Borges del Rosal, A., y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 119-120. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Flores.pdf
- Imburgia, T. (2014). Comparing Overexcitability Scores between STEM Talented Students and Generally Gifted Students Using the OEQ-II. *Advanced Development Journal*, 14, 59-72. Recuperado de https://digitalcommons.imsa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=student_pr.
- Instrucciones de 3 de junio de 2019 de la dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, de 3 de junio de 2019.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, de 9 de marzo de 2017.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, de 28 de mayo de 2013.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, de 16 de enero de 2007.
- Irueste, P. (2012). *Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/irueste_paula_gabriela.pdf
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE, núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

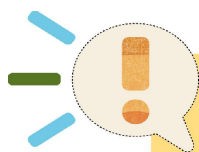
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación* (BOE, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- López, J. C. (2026, 25 de abril). *El error de los tres anillos* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SUV4mfS43_o
- Moreno, M. A. (2019). *Equipo de Investigación Neurocognitiva*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/equiponeurocognitivouprp/descripcion-general>
- Nakano, C., Gozzoli, Z., Alves, R., Zaia, P., y Campos, C. (2016). Investigación de la Eficacia de una Escala de Evaluación de altas habilidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15, 83-94. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/de320/321>
- Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm. 47, de 23 de febrero de 1996).
- Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE, núm. 107, de 3 de mayo de 1996).
- Pérez, E., y Medrano, L. (2013). Teorías Contemporáneas de la Inteligencia. Una revisión Crítica de la Literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333129928007.pdf>
- Portellano, J. A., Martínez, R., y Zumárraga, L. (2011). *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas*. Madrid, España: TEA Ediciones S.A.
- Plucker, J., & Esping, A. (2014). *Intelligence 101*. New York, EEUU: Springer NY.

- Raffino M. E. (2019, 4 de enero). *Concepto de* [Web blog post]. Recuperado de <https://concepto.de/familia/#ixzz62Fm51Sgy>
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (2011). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rydkvist, M. (2019, 15 noviembre). (OEQ) *Cuestionario de Sobreexcitabilidades de Superdotados* [Web Blog Post]. Recuperado de <https://momtogifted.wordpress.com/2017/06/06/oeq-cuestionario-de-sobreexcitabilidades-de-superdotados/>
- Sánchez, J. L. (2019, 12 agosto). *El Incansable Aspersor* [Web Blog Post]. Recuperado de <https://incansableaspersor.wordpress.com/2017/03/30/el-mito-de-la-oms-y-el-ci-130-para-ser-superdotado/>
- Sanz, C. (2019, 5 agosto). *Asociación Educación Abierta* [Web Blog Post]. Recuperado de <https://educacionabierta.org/alumnos-superdotados-los-grandes-olvidados-del-sistema-educativo-espanol/>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(1), 21-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Sastre-Riba/publication/289823443_High_intellectual_capacity_perfectionism_and_metacognitive_regulation/links/56eaf6af08ae9dcdd82a62ec.pdf
- Sternberg, R. J. (2019, 3 agosto). *Página web del Dr. Robert Sternberg* [Web Blog Post]. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20060501210957/http://www.yale.edu/rjsternberg/>
- Sternberg, R. J. (2015). Multiple Intelligences in the New Age of Thinking. En S. Goldstein, D. Princiotta y J. Naglieri (2015). *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts*, New York: Springer NY.
- Torrego, J., Boal, M^a. T., Bueno, Á., Calvo, E., Expósito, M^a. M, Maíllo, I... Zariquey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España: Fundación SM.

- Tourón J. (2019, 20 julio). *Javier Tourón* [Web Blog Post]. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Tourón, J. (2019, 20 julio). *Javier Tourón* [Web Blog Post]. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/alta-capacidad-mitos-y-realidades/>
- Tulio, M. (2015). Intelligence: Defined as Neurocognitive Processing. En S. Goldstein, D. Princiotta y J. Naglieri (2015). *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts* (pp. 193-209). New York: Springer NY.

9. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para tutores y tutoras.



Cuestionario para tutoras y tutores

		SÍ	NO	A VECES
1	Comprende con mucha facilidad la información que se le proporciona.			
2	Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad.			
3	Cuando está interesado/a aprende con facilidad y rapidez.			
4	Es muy sensible hacia los sentimientos propios y ajenos.			
5	Muestra una gran competitividad y una determinación a ser mejor a toda costa			
6	Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos del saber			
7	Es muy perfeccionista.			
8	Le gusta tener éxito y suele frustrarse cuando no lo consigue.			
9	Sorprende por la cantidad de hechos que conoce.			
10	Entiende ideas abstractas y conceptos complicados para su edad.			
11	Es curioso/a, observador, agudo y despierto.			
12	En su tiempo libre, le gusta realizar tareas seleccionadas por sí mismo.			
13	Es constante en la realización de actividades que le interesan y raramente las deja inacabadas.			
14	Es innovador/a y original planteando y resolviendo problemas. Le gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.			
15	Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas.			

16	Tiene un gran interés por los problemas adultos (justicia, muerte, universo, religión...).			
17	Prefiere trabajar de forma individual marcándose sus propias pautas.			
18	Parece tener falta de interés y/o concentración, pero siempre está al corriente de todo.			
19	Analiza y discute normas y reglas establecidas.			
20	Busca y prefiere relacionarse con compañeros/as mayores y adultos.			
21	Puede influir en los demás para que adopten determinados puntos de vista o realicen actividades concretas.			
22	Soporta bien las responsabilidades.			
23	Posee habilidad para el cálculo mental.			
24	Se muestra imaginativo, original y sorprendente en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales...).			
25	Generalmente, presenta comportamientos y actitudes muy avanzadas para su edad.			
Observaciones				
PUNTUACIÓN TOTAL				

Anexo 2. Cuestionario para Madres y Padres.

		SÍ	NO	A VECES
1	Es muy independiente y prefiere actuar sin ayuda.			
2	Pregunta por todo. Hace preguntas que nadie espera.			
3	Memoriza fácilmente poesías y canciones complejas para su edad.			
4	Aprendió a leer antes de los cuatro años.			
5	Comprende con mucha facilidad la información que se le proporciona.			
6	Se expresa con estructuras lingüísticas complejas y utilizando un vocabulario avanzado para su edad.			
7	Cuando está interesado/ aprende con facilidad y rapidez.			
8	Es muy sensible hacia los sentimientos propios y ajenos.			
9	Se orienta muy bien; es capaz de recordar con facilidad puntos de referencia espacial.			
10	Es muy perfeccionista.			
11	Le gusta tener éxito y suele frustrarse cuando no lo consigue.			
12	Sorprende por la cantidad de hechos que conoce.			
13	Es curioso/a, observador/a, agudo/a y despierto/a.			
14	En su tiempo libre, le gusta realizar tareas seleccionadas por sí mismo.			
15	Es constante en la realización de actividades que le interesan y raramente las deja inacabadas.			
16	Es innovador y original planteando y resolviendo problemas. Le gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.			
17	Tiene un gran interés por los problemas adultos (justicia, muerte, universo, religión...).			
18	Prefiere trabajar de forma individual marcándose sus propias pautas.			
19	Parece tener falta de interés y/o concentración, pero			

	siempre está al corriente de todo.			
20	Analiza y discute normas y reglas establecidas.			
21	Busca y prefiere relacionarse con compañeros/as mayores y adultos.			
22	Puede influir en los demás para que adopten determinados puntos de vista o realicen actividades concretas.			
23	Soporta bien las responsabilidades.			
24	Se muestra imaginativo, original y sorprendente en sus producciones (gráficas, plásticas, literarias, sociales...).			
25	Generalmente, presenta comportamientos y actitudes muy avanzadas para su edad.			
Observaciones				
PUNTUACIÓN TOTAL				

Anexo 3. Registro de la atención telefónica recibida.



Registro de la atención telefónica recibida

CUESTIONARIO VALORACIÓN ATENCIÓN TELEFÓNICA													
¿Eres tan amable de contestar estas cuestiones?	SÍ			No sabría decir				NO					
• ¿Has podido solucionar la cuestión por la que has contactado con nosotros?													
•													
• ¿Volverías a contactar con nosotros si tuvieses otra dificultad?													
• ¿Recomendarías a alguna otra familia que estuviese en tu misma situación que contactase con nosotros?													
• ¿Cómo valoras del 0 al 10 la atención recibida?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

Anexo 4. Registro de evaluación de la tutoría en el centro:



Registro de evaluación de la tutoría en el centro:

CUESTIONARIO VALORACIÓN TUTORÍA EN EL CENTRO													
¿Eres tan amable de contestar estas cuestiones?	SÍ			No sabría decir				NO					
• ¿Has podido solucionar las cuestiones por la que has solicitado la tutoría?													
• ¿Piensas que te va ser de utilidad para la educación de tu hijo/a?													
• ¿Volverías a solicitar una nueva tutoría si tuvieses otra dificultad?													
• ¿Recomendarías a otras familias que estuviesen en tu misma situación, que solicitase una tutoría presencial?													
• ¿Crees que es más útil la tutoría presencial que vía telefónica?													
• ¿Cómo valoras del 0 al 10 la atención recibida?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

Anexo 5. Registro de evaluación información recibida vía e-mail, grupo de WhatsApp (ejemplo diciembre 2019):



Evaluación Información Recibida Diciembre 2019.

	GRADO UTILIDAD				
	1	2	3	4	5
¿Serías tan amable de valorar la información recibida este mes de diciembre de 2019?					
Imágenes: <ul style="list-style-type: none"> - "Cuida tus pensamientos" - "Solo quería un abrazo" 					
Vídeos: <ul style="list-style-type: none"> - Serie "Amor Superdotado" 					
Artículos: <ul style="list-style-type: none"> - "Diez cosas que necesitan saber las personas altamente sensibles para ser felices". - Test para niños altamente sensibles. - ¿Quiénes son los adultos con AACC? - "Un niño superdotado de nueve años deja la universidad por una disputa entre sus padres y el centro". - "La inteligencia emocional sirve para crear personas maleables". - "Algunos AACC no prosperan dentro de las comparaciones escolares tradicionales". - "Los trabajadores superdotados..." - "Ingeniero a los nueve años ¿y después qué? Los retos de la crianza de un hijo con AACC" 					
Varios: <ul style="list-style-type: none"> - Información normativa sobre diferencias entre Programa de Enriquecimiento, PECAI, ACAI. - Información sobre la "Visita a la Sevilla Negra" con Jesús Cosano. - Información conciertos navidad "Bella Sonora". 					

Anexo 6: Cuestionario Evaluación Escuela de Familias



Escuela de familias, febrero 2020.

Estimadas familias, si sois tan amables, ¿podéis contestar brevemente estas preguntas?

1. ¿La información sobre características cognitivas de las AACC os ha sido de utilidad?
2. ¿La información sobre características creativas os ha sido de utilidad?
3. ¿La información sobre lo que son las "sobreexcitabilidades" y cuáles son, os ha sido de utilidad?
4. ¿Cuál de las tres pensáis que os será más útil para la educación de vuestros hijos e hijas?
5. ¿Conocíais la diferencia existente con respecto a la cantidad de evaluaciones entre niños y niñas?
6. ¿Pensáis que la información ofrecida sobre esta situación os ha sido de utilidad?
7. ¿Qué temas os interesaría que trabajásemos de cara a la próxima Escuela de Familias?
8. Y para finalizar, ¿podríais valorar de forma numérica qué os ha parecido la sesión en conjunto, del 1 al 10?

Muchas gracias por vuestra asistencia.

Anexo 7. “Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el curso” (Progenitores).

Nos gustaría conocer qué esperas sobre el programa, qué te ha motivado a incorporarte o continuar en él, qué te gustaría aportar, etc. Para ello marca, de 1 (nada) a 4 (mucho) cuánto te identificas con las siguientes afirmaciones. Gracias por tu colaboración.

Respecto a lo que esperas del programa		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Aprender a tratar mejor a mis hijos/				
2	Que mis hijos/as se diviertan				
3	Que mis hijos/as encuentren un lugar donde puedan estar a gusto				
4	Compartir con otros padres lo que vivimos con nuestros hijos/as				
5	Tener un rato para reflexionar sobre mi papel de padre o madre				
6	Aprender pautas concretas para educar				
7	Reflexionar sobre la educación parental en general				
8	Mejorar las relaciones en mi familia				
9	Mejorar la relación con mi hijo/a				
10	Contribuir a conocerme mejor				

Respecto a lo que te ha motivado a participar en el programa		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Tener una alternativa para mis hijos/as				
2	Que otros padres me han dicho que les había ido bien				
3	Que conozco a otros padres que vienen al programa				
4	Porque quiero aprender sobre la superdotación				
5	Porque quiero aprender a educar mejor				
6	Porque me ha parecido muy interesante				
7	Porque mi experiencia de años anteriores ha sido positiva				

Respecto a lo que crees que favorecerá al programa (Aspectos de éxito)		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Hablar de aspectos concretos y no 'teorizar' demasiado				
2	Participar verbalmente en las sesiones, cuando nos reunimos				
3	Conocer lo que hacen los niños/as				
4	Que sea sistemático y organizado				
5	Que los monitores sean cercanos con los niños/as y los padres				
6	Que conozcamos desde el principio qué se hará en cada momento				
7	Que estemos todos motivados				

Respecto a lo que crees que puedes aportar al programa		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Dar mi opinión				
2	Compartir mis ideas con los demás				
3	Escuchar atentamente				
4	Compartir mis habilidades con otros/as				
5	Ser respetuoso/a con los otros padres				
6	Ser respetuoso/a con la monitora				

Anexo 8. Testimonios de las familias sobre el Programa PIENSA.

Familia de L. G. (7 años): "en nuestro caso, nos está sirviendo para conocer mejor a nuestro hijo, saber cómo tratarlo y ayudarlo, cosa q antes desconocíamos".

Familia de M. B (11 años) y L.A.B (7 años): "a nosotros nos ha servido para conocer más a nuestros hijos y poco a poco aprender a ayudarles y proporcionarles herramientas para su mejor desarrollo. También es un soporte muy importante a la hora de enfocar sus necesidades en el cole ya que nos facilita mucha información y nos resuelve todas nuestras dudas. A los niños les está ayudando a conocerse mejor a sí mismos, a ver que hay niños que piensan y sienten como ellos y a avanzar en positivo".

Familia de K.C (14 años): "a nivel escolar, sí que parece que ha mejorado tanto en el plano social como intelectual. Al principio parecía que echaba de menos a sus amig@s del curso inferior (tuvo una flexibilización del periodo escolar), pero poco a poco se ha ido amoldando a sus nuevos compañeros y ahora se siente plenamente integrada y cómoda; en cuanto a los estudios, empezó siendo un reto para ella incorporarse a un curso superior que le sirvió de estímulo para esforzarse, incrementar su interés en las materias y crear un hábito de estudio del que carecía. Los resultados, por ahora, a nivel de estudios siguen siendo excelentes, conserva su interés por aprender y su comportamiento parece que también es correcto. Me gustaría destacar, según mi opinión, que la ventaja de haber tenido al **Programa PIENSA** de vigía en el propio colegio durante el proceso de flexibilización, ha sido pieza clave para que el éxito del programa haya sido inmejorable".

Familia de N.E (12 años), L.E (14 años), A.E (16 años): "quisiera participar comentando lo positivo que ha resultado para L (y por extensión a A. y N.) asistir a este grupo. Ha sido una iluminación para ella, que la ha integrado en su entorno, dándole seguridad y confianza en sus habilidades y criterios y le ha despertado instinto crítico, lo que ha hecho que disfrute de las cualidades de los demás, sin creer todo lo que le dicen y compartiendo sus propias opiniones".

Familia de Á. H (13 años): "pues en lo que me toca a mí, conocerte me ha salvado. Estaba totalmente perdida con Á. No sabía cómo ayudarlo. Me sentía frustrada y fracasada como madre".

Familia de C.M (13 años) y J. M. (11 años): "lo que nos ha aportado Piensa: conocer mejor a nuestros niñ@s, con respecto a sus AACC, el desconocimiento nuestro era mucho en cuanto a sensibilidades, emociones, comportamientos, capacidades, etc. Esto nos ha ayudado enormemente en nuestra convivencia familiar,

empatía para y con ell@s e incluso con nosotros mismos. Con respecto a ell@s, muy importante que sepan sus capacidades, qué es ser AACC y no avergonzarse por ello. Saber aprovechar sus talentos, no ocultarlos, sin ser prepotentes. Y saber que para lograr objetivos tienen que trabajar frustraciones, ira, el trabajo en equipo, escuchar a sus iguales y sentirse escuchados, saber que son distintos y semejantes en muchas cosas, sus mismos intereses, inquietudes, preocupaciones. Al igual que nosotr@s los papis/ mami: he escuchado y hablado con un sinfín de ell@s en las "tertulias de infusión" (mientras los niños están en Piensa). Podemos hablar abiertamente de nuestras y sus preocupaciones, ¡¡¡vamos a terapia de grupo!!!. Y, sobre todo, la tranquilidad de saber que estás ahí iluminándonos cuando lo necesitamos y necesitan!!! Eres nuestra luz que nos guía".

Familia de R.S (8 años) y D.S (5 años): según D: dice que le gusta el Piensa porque aprende muchas cosas y quiere saber lo mismo que un papi y una mami. Según R. 8 años: "me gusta Piensa porque me siento realizado con las fichas que hago y me gusta relacionarme con compañeros que tienen los mismos pensamientos que yo". Según papi y mami: "nos gusta Piensa porque es donde aprendemos a saber ayudar a nuestros hijos y sobre todo, qué hacer a nivel de trámites".