

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA
MASTER DE EDUCACIÓN ESPECIAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**INTEGRACIÓN SOCIAL DE DOS ALUMNOS CON
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES:
ESTUDIO DE CASOS**

TRABAJO FIN DE MASTER
PRE-PROYECTO DE TESIS DOCTORAL
Directora: D^a. Isabel María Mercader Rubio
Autora: Sofía García Montoya
Junio de 2013



ÍNDICE	PÁG
1. INTRODUCCIÓN	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
2.1.¿Quiénes son los alumnos y alumnas con altas capacidades? ¿Y en qué se diferencian de los alumnos/as precoces, genios, prodigios etc.?	6
2.2.Modelos teóricos de las altas capacidades	9
2.3.Dificultades para la detección del alumnado con altas capacidades en el sistema educativo y consecuencias a las que puede conducir	16
2.4.La delimitación de sus necesidades específicas de apoyo educativo	18
2.5.La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.....	19
2.5.1.Medidas educativas de carácter ordinario	20
2.5.2.Medidas educativas de carácter extraordinario.....	20
2.5.3.Medidas educativas específicas para este alumnado.....	21
2.5.4.Medidas complementarias a la educación no reglada.....	24
2.6.Estado actual de la cuestión.	25
3. DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO	27
3.1.Enfoque y método de investigación.	28
3.2.Objetivos e interrogantes de este estudio.	28
3.3.Población y muestra.	29
3.4.Técnicas e instrumentos de recogida de información.	30
3.5.Procedimiento para la recogida de información.....	34
3.6.Secuenciación del proceso de investigación y cronograma temporalizado.	37
3.7.Resultados.	38
3.8.Discusión.....	44
3.9.Conclusiones.	45
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
5. ANEXOS	50
Anexo I.Marco legal del alumnado con altas capacidades intelectuales.	51
Anexo II.Registro de recogida de datos del análisis de documentos.....	52
Anexo III.Cuestionario para alumnos (nominación de iguales). ¿Cómo es la relación con tus compañeros?	57



Anexo IV. Notas de campo.....	58
Anexo V. Transcripción de entrevistas y reuniones..	67
Anexo VI. Resultados del Cuestionario de nominación entre iguales.....	80
Anexo VII. Resultados del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI).....	82

ÍNDICE DE FIGURAS **PÁG.**

Figura 1. Modelo de superdotación “de los Tres Anillos” de Renzulli, 1978.....	9
Figura 2. Modelo de interdependencia triádica de Mönks y Van Boexbel (1992) (Sociocultural) ..	10
Figura 3. Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum, 1997.	13
Figura 4. Imagen de las Inteligencias Múltiples de Gardner	15
Figura 5. Alumnado del IES distribuido por oferta formativa.....	29

ÍNDICE DE TABLAS **PÁG.**

Tabla 1. Técnicas, instrumentos y participantes en la recogida de información .	30
Tabla 2. Número de notas de campo..	35
Tabla 3. Número de entrevistas..	35
Tabla 4. Número de reuniones.....	36
Tabla VI.1. Resultados del Cuestionario de nominación entre iguales en el grupo de MMA.....	80
Tabla VI.2. Resultados del Cuestionario de nominación entre iguales en el grupo de DAGA	81
Tabla VII.1. Resultados del TAMAI de MMA.	82
Tabla VII.2. Resultados del TAMAI de DAGA.....	83



1. INTRODUCCIÓN.

La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece una clasificación general de los colectivos destinatarios de algún tipo de ayuda o apoyo. Así, la Ley habla de “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” y de “compensación de las desigualdades en educación”.

Entendemos por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) “... *el alumnado con necesidades educativas especiales, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales.*” (Orden de 25 de julio de 2008, B.O.J.A. núm.167, p.7). Dentro de este último grupo se encontrarían los alumnos objeto de este estudio.

El término altas capacidades se utiliza para designar a un colectivo muy heterogéneo formado por aquellos alumnos y alumnas que destacan muy por encima de la media en algunas o en la mayoría de las capacidades. No cabe duda de que este alumnado forma parte de la diversidad presente en nuestras aulas y por ello tiene derecho a que el sistema educativo responda adecuadamente a sus necesidades. No se atendería a toda la diversidad si no los tuviéramos en cuenta (Fernández Mota, 1996, p.6).

Se estima que la prevalencia de estas personas en nuestra sociedad estaría entorno al 2%, aunque este porcentaje depende de la definición que se adopte, ya que otros autores lo sitúan entre el 15 y el 20%.

De acuerdo con las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el alumnado identificado con altas capacidades intelectuales en Andalucía en el curso 2010-2011(edición 2013) fue de 6.834 de un total de 2.077.990 alumnos y alumnas escolarizados. Como vemos se trata de un porcentaje bajo, que sacó a la luz la necesidad de elaborar un plan estratégico que permitiera la identificación y respuesta educativa que este alumnado requiere.

En nuestra Comunidad Autónoma desde hace dos años la Consejería de Educación viene desarrollando un protocolo de detección de alumnado con altas capacidades intelectuales. Este protocolo ha ayudado tanto a detectar como a mejorar la respuesta educativa que precisan estos alumnos y alumnas. No obstante, los datos que se obtienen acerca del rendimiento académico del alumnado identificado con altas capacidades intelectuales no nos indican nada acerca de su nivel de integración social.



El alumnado con altas capacidades pueden presentar dificultades de aprendizaje y de integración escolar y social: algunos estudios solventes estiman que el 70% de los alumnos superdotados tienen bajo rendimiento escolar, y entre un 35 y un 50% han fracasado escolarmente (Comes Nolla; Díaz Pareja; Ortega-Tudela y Luque de la Rosa, 2012, p.130).

En esta línea, 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, establece que:

El hecho de que los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales posean unas aptitudes superiores no puede llevar a la conclusión de que no presentan ninguna necesidad específica de apoyo educativo que condicione su proceso de aprendizaje. De hecho son necesidades de tipo curricular, social, emocional e intelectual las que están afectando dicho proceso y que reclaman del sistema educativo una respuesta específica. (BOJA nº 203, de 17 de octubre 2011, p.10).

Por lo tanto, con los alumnos y alumnas con altas capacidades, debemos considerar a la persona de forma global, sus potencialidades y sus debilidades, y establecer mecanismos para lograr su desarrollo armónico y equilibrado.

El tema de las altas capacidades es relativamente reciente, y existen escasos estudios que se hayan adentrado en el desarrollo social de este alumnado, quizás debido a que los pioneros se centraron más en la medición de la capacidad intelectual bajo el influjo de los modelos psicométricos. No obstante, aunque partimos de que se trata de un grupo heterogéneo, algunos autores si han investigado los rasgos generales de este tipo de alumnos/as, señalando entre ellos las características de su desarrollo social. Veamos algunas de las aportaciones de estos autores:

Wallace (1988 citado en Rayo Lombardo, 2001) identificó algunas de las características de estos alumnos que están relacionadas con su desarrollo social:

-Amigable con los alumnos mayores, busca deliberadamente su compañía y casi siempre es aceptado por ellos.

-Impaciente y crítico, a veces insolente, le es difícil establecer relaciones con compañeros y maestros.

-Exteriormente autosuficiente y aparentemente indiferente o despreocupado por las normas de la escuela.

-(...) (p.61).



Y Jean-Charles Terrassier (1994 citado en Torrego Seijo (coord.) y otros, 2011) describió por primera vez la disincronía, definiéndola como “*el desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados*” (p.29). Y entre los diferentes tipos de disincronía externa o social que pueden aparecer, señaló la **disincronía con sus compañeros**, que hace referencia, a que a veces se sienten incómodos entre sus pares o iguales, ya que ellos pueden tener inquietudes diferentes. Por lo que, tienden a elegir compañeros mayores, con los que pueden hablar y estar más acordes con sus intereses.

Es por ello que este estudio surgió por nuestro interés profesional de averiguar si en dos alumnos, del Instituto de Educación Secundaria (IES) donde trabajamos, existe una disincronía con sus compañeros/as. Es decir, partimos de los siguientes interrogantes: ¿es armónico su desarrollo social?, ¿o existen dificultades para la integración social con sus compañeros del aula y manifestaciones de preferencia por alumnado mayor? Para ello, comenzamos realizando una revisión bibliográfica sobre el tema de las altas capacidades, y sobre las técnicas de análisis que hasta la fecha se han empleado en las investigaciones sobre la integración social de este alumnado; nos planteamos unos objetivos y seleccionamos un diseño metodológico de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo) con un enfoque de Estudio de Casos. Por último, hacemos referencia a la bibliografía que hemos consultado para su elaboración.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

2.1. ¿Quiénes son los alumnos y alumnas con altas capacidades? ¿Y en qué se diferencian de los alumnos/as precoces, genios, prodigios etc.?

Es ampliamente conocida la importancia de la detección temprana de este alumnado por varios motivos, por un lado, porque es necesario ofrecerles una respuesta dirigida al desarrollo integral de la persona como un derecho fundamental; y en segundo lugar, porque constituyen un potencial para el progreso de la sociedad. Detección que implica conocer de qué alumnos/as estamos hablando.

En la revisión de la bibliografía relacionada con el tema se puede observar que no existe un concepto unánime acerca de lo que entendemos por altas capacidades, sino que éste depende de las teorías o modelos en que se fundamente. A esto hemos de añadir que, en torno al concepto de altas capacidades giran varios términos relacionados



pero no sinónimos: precoz, genio, prodigio, bien dotado, talentoso y superdotado.

Aclaremos cada uno de ellos siguiendo a Castro Barbero (2005):

Talento: Referencia a la actividad humana que está muy por encima de lo normal en uno o más campos. El talento es, de este modo, la manifestación de la superdotación o el potencial intelectual. El talento emerge cuando el ejercicio y la práctica están controlados sistemáticamente. El ambiente familiar, escolar y social tienen un papel definitivo en su desarrollo.

Precoz: La precocidad es un fenómeno evolutivo que se caracteriza por la rapidez en el desarrollo. Implica un ritmo de desarrollo más rápido en el niño, pero no garantiza en todos los casos niveles de desarrollo muy superiores. Una vez analizada la maduración, la capacidad intelectual del niño se normaliza. Por ello, la precocidad no siempre va acompañada de superdotación intelectual. Los niños precoces son capaces de aprender rápidamente a edades muy tempranas. Por ejemplo, en el área del lenguaje hay niños que aprenden a leer a los 4 años y, sin embargo, cuando llegan a los 8-9 años su nivel de lectura oral y comprensiva es similar a la de los niños de su edad.

Prodigio: Niños que logran ejecuciones sobresalientes en edades tempranas, ejecuciones en un campo profesional determinado realizadas por un niño (antes de los 10 años de edad) y con la calidad de la obra de un adulto. Por ejemplo, Mozart.

Genio: Persona muy capaz en un campo, que rompe con todas las normas porque termina creando sus propias normas en la producción de una obra genial. Son personas extremadamente inteligentes, especialmente creativas y muy productivas. La genialidad es un logro que se consigue en la vida adulta ya que requiere dos condiciones: madurez y experiencia. Por ejemplo, Picasso o Newton.

Superdotado, Sobredotado, Biendotado o muy capaz: Todos ellos son sinónimos. La palabra "superdotación" es atribuida a Whipple que la utilizó en la Enciclopedia de Educación de Monroe para referirse a aquellos niños que tenían una capacidad más alta de lo normal. (pp. 9 y 10)

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), contempla el derecho de todo el alumnado con alta capacidad intelectual a una educación distinta y, a diferencia de las leyes anteriores, recoge todas las especificidades que constituyen el término general de altas capacidades intelectuales (sobredotación, precocidad intelectual, talento simple, talento compuesto, etc.).



La LOE supone un paso adelante al hablar de altas capacidades y no de superdotación. Ello responde a una concepción de las altas capacidades basada, no solamente en aspectos cuantitativos como puede ser la medición del Cociente Intelectual, sino en un conjunto de factores cognitivos (inteligencia, imaginación,...) y emocionales (intereses, motivación) que interactúan para lograr niveles de productividad. No se trata pues de un mero cambio de nombre sino de una ampliación en el reconocimiento de los derechos educativos de todos los colectivos que se hallan en el ámbito de las altas capacidades y de un salto cualitativo que permite pasar... a la posibilidad de un acercamiento a los métodos de diagnóstico en clave de atención personalizada. (López Martínez, 2006, p.7-8)

Y en nuestra Comunidad, de acuerdo con el Plan de actuación para la atención a las altas capacidades (2011) se diferencian los siguientes alumnos/as con altas capacidades:

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 anterior vaya acompañado de una alta creatividad igualmente por encima del percentil 75.

Alumnado con talentos simples: Un alumno o alumna con talento simple muestra 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: La combinación de varias aptitudes da lugar a talentos complejos, (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 la memoria, todas ellas, por encima del percentil 80 (p. 9).

Ahora que conocemos los términos relacionados con el alumnado con altas capacidades intelectuales y qué concepto asumimos en nuestra Comunidad Autónoma, haremos un breve recorrido por los modelos teóricos que se han encargado de explicarlas.

2.2. Modelos teóricos de las altas capacidades.

Los modelos teóricos que vamos a presentar ofrecen definiciones sobre las altas capacidades, y de manera explícita o implícita sobre la inteligencia. Como veremos estos modelos han ido evolucionando, presentando una visión más pluridimensional de las altas capacidades. Veamos cada uno de ellos, siguiendo la clasificación establecida por Torrego Seijo (coord.) y otros (2011):

a) Modelos basados en el rendimiento

Para estos modelos es necesario poseer un nivel superior de capacidad o talento, no siendo esta condición suficiente para conseguir un alto rendimiento. El modelo más representativo es el de Renzulli.

- El modelo trídico o «de los Tres Anillos» de Renzulli (1978). Sitúa la sobredotación en la intersección entre tres capacidades: capacidad intelectual por encima de la media, gran compromiso o implicación en las tareas y creatividad elevada.

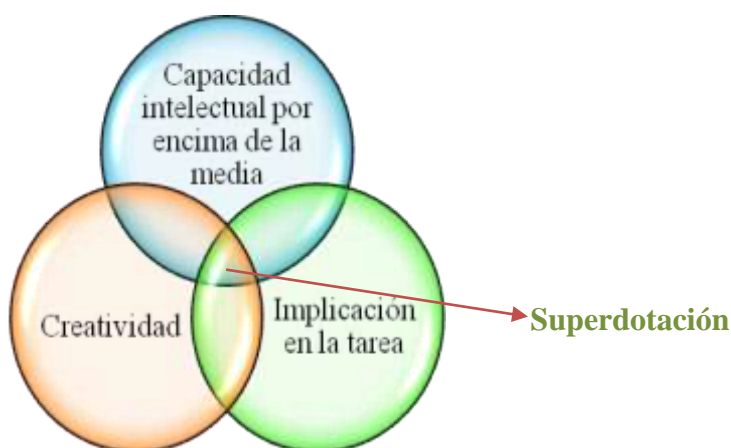


Figura 1. Fuente: Modelo de superdotación «de los Tres Anillos». Renzulli, 1978. (Imagen adaptada de la obra de Rayo Lombardo, J., 2001, p.25.)

Según el autor, ninguno de los componentes (individualmente y aislado) define las altas capacidades, sino que es la intersección de los mismos lo que las determina, siendo los tres igual de importantes.

De acuerdo con Torrego Seijo (coord.) y otros (2011), en este modelo la persona con sobredotación se identifica por un conjunto de características que son capaces de aplicar con éxito a distintos ámbitos de la vida. En cambio, el alumnado talentoso mostraría un gran potencial en alguna de las variables de forma independiente y no una combinación de las tres.

b) Modelos socioculturales

Pérez Sánchez y Domínguez Rodríguez (2000) consideran que estos modelos “parten de la idea de que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano” (p.25). En otras palabras, para estos modelos la cultura, la sociedad y el contexto determinan lo que se considera talento especial en dicha situación. Añaden el contexto social y familiar, como favorable o no del desarrollo de la persona superdotada.

- Modelo psicosocial de Tannenbaum (1986). Para este modelo la superdotación es el resultado de los siguientes factores: Capacidad general, considerada como «factor g»; Aptitudes específicas excepcionales; Motivación y autoconcepto; Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y el factor suerte.
- Modelo de la Interdependencia Triádica de J. Mönks (1992). En 1992 Mönks revisa el modelo de Renzulli, e introduce tres nuevos componentes: la familia, el colegio y los iguales, que interactúan con los tres señalados por Renzulli, es decir, inteligencia, creatividad e implicación en la tarea.

Las altas capacidades son consideradas una manifestación dinámica resultante de la interacción del individuo y de su entorno.

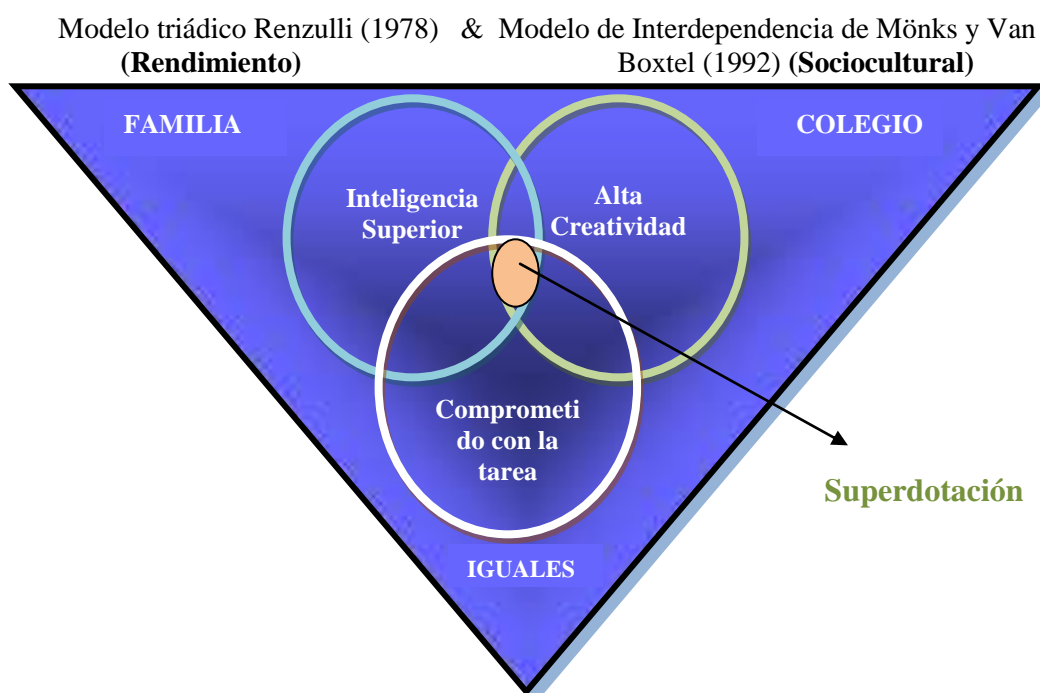


Figura 2. Fuente: Modelo de interdependencia triádica de Mönks y Van Boexbel (1992) (Sociocultural) (Imagen adaptada de la obra de Torrego, J.C (coord.) y otros, 2011, p.67).



c) Modelos cognitivos

Estos modelos tratan de identificar y analizar los procesos de funcionamiento intelectual y estrategias cognitivas, que utilizan las personas al realizar tareas de nivel superior o sujetos con altas capacidades (tanto a nivel cualitativo como cuantitativo). Nos vamos a centrar en la teoría de Sternberg.

- La Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1986-1993). Para este modelo una persona superdotada debe reunir al menos cinco criterios (Torrego Seijo (coord.) y otros, 2011):

- Criterio de excelencia: predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros.

- Criterio de rareza: alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales.

- Criterio de productividad: capacidad superior en el trabajo de algún campo específico.

- Criterio de demostrabilidad: esta sobredotación tiene que poder demostrarse a través de pruebas válidas y fiables.

- Criterio de valor: además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad. (p.18)

También incluye dos factores: la necesidad de dar importancia al proceso que se lleva a cabo en una tarea y no sólo al producto y, el contexto en el que se emplea.

En 2005, Sternberg contribuye con su modelo WISC a la identificación de los sujetos superdotados, diferenciado cuatro partes (Torrego Seijo (coord.) y otros, 2011):

W de wisdom, «sabiduría». Significa el atributo más alto en la excelencia. Aplicar la inteligencia y creatividad de la forma más adecuada, para obtener un buen balance emocional a todos los niveles: interpersonal, intrapersonal y extrapersonal.

I de «inteligencia», entendida como capacidad de aprendizaje y adaptación.

S de «síntesis», la unión de todos los factores: es la habilidad de aplicar todas las variables en una sola respuesta.

C de «creatividad», como la aplicación de la inteligencia para ofrecer y crear nuevas y diferentes ideas para solucionar problemas o responder de modo diferente a la tarea (p.19).



d) Cuatro nuevos modelos

Mostramos aquí los modelos más globales que han surgido en los últimos años.

- Modelo diferenciado de superdotación y talento de Gagné (DMGT) (revisado y actualizado, 1993,1998). Diferencia «superdotación» y «talento». La superdotación se daría en personas que muestran habilidades naturales superiores, que no son entrenadas y se manifiestan espontáneamente. Y el talento, es el dominio de conocimientos y habilidades desarrolladas en un área específica. Las cinco aptitudes que constituyen la superdotación son: intelectual, socioafectivo (habilidades sociales, empatía, liderazgo), sensomotriz (flexibilidad, destrezas,..), creativo y otros (habilidades no tan estudiadas como las de los deportistas, etc.,...).

- Modelo global de la superdotación de Pérez (1998). Este modelo, según Torrego Seijo (coord.) y otros (2011), es el resultado de la revisión de los modelos teóricos desarrollados hasta la fecha, de las teorías de la inteligencia humana y de las investigaciones realizadas en España. Su fundamentación teórica está basada en el modelo de Renzulli, señalando la importancia de la interacción de los tres factores (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea). Aunque,

(...) puntualiza algunos aspectos diferenciales, como es el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. También en la aplicación y desarrollo de cada una de estas capacidades reconoce las diferencias en los estilos intelectuales y las formas de «autogobierno mental», que evidentemente van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente. (Pérez Sánchez y Domínguez Rodríguez (2000), p.28).

El modelo incorpora dos componentes nuevos a los tres factores ya existentes de los modelos de rendimiento:

–Probables: aspectos que con toda probabilidad el sujeto desarrollará en su vida.

–Posibles: aspectos que se desarrollarán dependiendo de las oportunidades de enseñanza o la suerte.

–El tercer componente se ubica en el contexto de los distintos campos: escolar, familiar y social y/o socioeconómico. Y estaría compuesto por los factores de personalidad: el autoconocimiento y autocontrol.

- Modelo psicosocial de «filigrana» de Tannenbaum (1997). Surge tras la revisión de Tannenbaum de su modelo psicosocial de 1986, y aunque mantiene los factores iniciales, introduce algunos cambios. Las altas capacidades serían el resultado de los siguientes componentes:

- Elevada capacidad general.
- Aptitudes específicas, como habilidades mentales primarias.
- Motivación y autoconcepto (factores no intelectivos).
- Ambientes sociales estimuladores.
- Factor suerte.

Estos factores suelen representarse mediante una estrella.

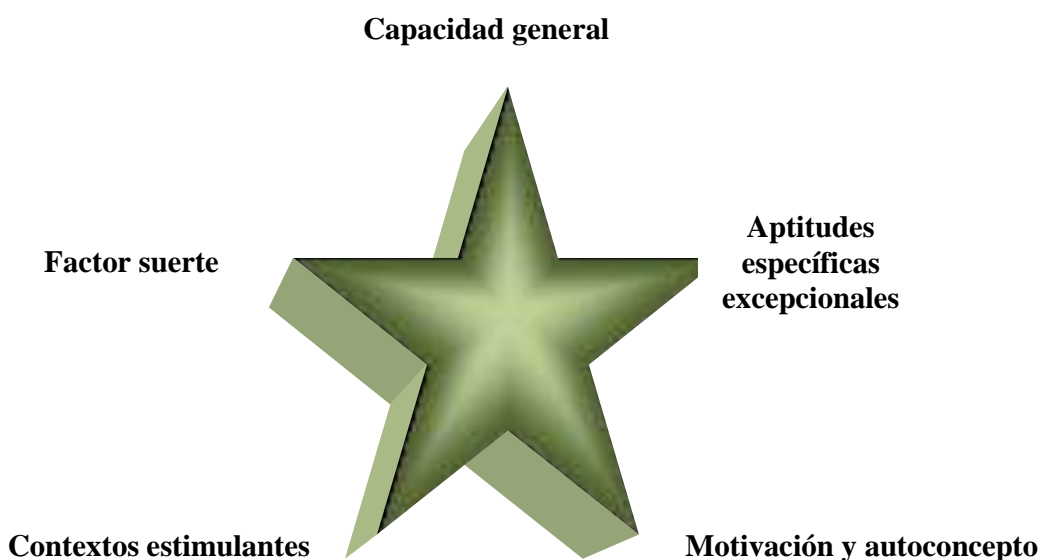


Figura 3. Fuente: Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum, 1997. (Imagen adaptada de la obra de Peñas Fernández, 2006, p.63).

“Los cinco factores deben darse interrelacionados. Si uno falta, los demás no lo compensan, y se necesita un nivel mínimo de cada uno de ellos” (Torrego Seijo (coord.) y otros 2011, p.21). Tannenbaum conceptualiza las altas capacidades como una consecuencia de la producción creativa (consecuencia de los componentes anteriores), por lo tanto, sólo podemos apreciarlas en adultos.



- Modelo explicativo de la superdotación de Prieto y Castejón (1997). Para este modelo existen cuatro componentes independientes, pero es necesario alcanzar un nivel mínimo de todos y cada uno de ellos, para la definición de las altas capacidades.

- Habilidad intelectual general: que incluye la inteligencia fluida, la capacidad intelectual general analítica, factor g, la atención y la memoria de trabajo, actitudes verbales, numéricas, espaciales, etc.

- Capacidad de manipulación del conocimiento.

- Personalidad: habilidades interpersonales, intrapersonales, etc.

- El entorno.

e) Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Gardner rompe con la medición tradicional de la inteligencia o Cociente Intelectual (CI) como factor único e inmodificable a considerar, y que tradicionalmente estaba asociado a las habilidades más relacionadas con lo académico (lingüísticas y lógico-matemáticas). El autor propone una visión pluralista de la inteligencia, planteando siete tipos de inteligencias que, pueden ser independientes entre sí, aunque en la vida cotidiana un buen funcionamiento requiere la interrelación de las mismas. Analicemos cada una de ellas siguiendo a Prieto Sánchez y Castejón Costa (2000):

- 1) **Inteligencia lingüística.** Permite utilizar las habilidades relacionadas con el lenguaje, y estaría formada por la sintaxis, la semántica y la pragmática. Se presenta en críticos literarios, escritores/as, oradores/as,...
- 2) **Inteligencia musical.** Capacidad para crear, percibir, transformar, analizar e interpretar las formas musicales. Está presente en críticos/as musicales, intérpretes, compositores/ as...
- 3) **Inteligencia lógico matemática.** Permite usar y apreciar relaciones abstractas, operar con símbolos, formular y verificar hipótesis, los razonamientos inductivo y deductivo y el pensamiento abstracto. Está presente en científicos/as, matemáticos/as, ingenieros/as ...
- 4) **Inteligencia viso-espacial.** Capacidad para componer un modelo mental del espacio y operar en él. Está presente en arquitectos/as, modistas/o, decoradores/as, ingenieros,...



- 5) **Inteligencia corporal-Kinestética.** Es la habilidad para resolver problemas, transformar o elaborar objetos, utilizando el cuerpo o partes del mismo. Está presente en cirujanos/as, actores, deportistas,...
- 6) **Inteligencia intrapersonal.** Capacidad del conocimiento propio, de las propias emociones y sentimientos, de formarse un modelo veraz de sí mismo y guiar nuestra conducta; plantearse objetivos, valorar las aptitudes y las necesidades. Está presente en líderes religiosos, teólogos, psicólogos/as ...
- 7) **Inteligencia interpersonal.** Es la habilidad para comprender a los demás, sus acciones, intenciones, motivaciones y estados de ánimo y relacionarse. Está vinculada con la empatía y la interacción con los demás. Se ve en políticos, vendedores/as, profesores...

Posteriormente, Gardner añade dos tipos más de inteligencias:

- 8) **Inteligencia naturalista.** Capacidad para conocer e interpretar la naturaleza: especies de animales y plantas y su cuidado, las interacciones del medio físico, la climatología, etc. Está presente en científicos/as, ecologistas y paisajistas...
- 9) **Inteligencia espiritual y existencial.** Capacidad que trataría de responder a cuestiones trascendentales del ser humano, como la muerte, nuestro lugar en el cosmos, la vida, etc.

En el siguiente esquema podemos observar los tipos de Inteligencias señaladas por Gardner.

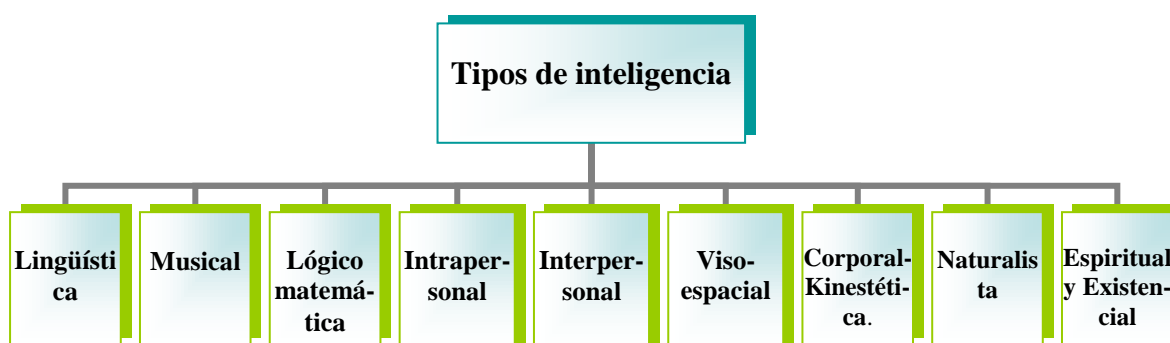


Figura 4. Imagen de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Gardner diferencia las altas capacidades que se caracterizarían por la excepcionalidad, cuyo rasgo es la generalidad y, el talento que se caracterizaría por su especificidad.



Entre las aportaciones de esta teoría podemos señalar:

- Amplía el concepto de inteligencia y de altas capacidades.
- La visión multidimensional de la inteligencia, que conlleva una educación más individualizada. Puesto que, todas las inteligencias son igual de importantes.
- Respalda las evidencias contra el mito de que las personas con altas capacidades debían mostrar un desarrollo superior en todas las áreas por igual.

Ahora que conocemos los distintos modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales que han aparecido, es momento de centrarnos en una cuestión de especial relevancia de cara a la intervención educativa, las dificultades para la detección y sus consecuencias, debido a que, como veremos en el siguiente apartado, pueden constituirse en factores de riesgo de dificultades de adaptación social y emocional.

2.3. Dificultades para la detección del alumnado con altas capacidades en el sistema educativo y consecuencias a las que puede conducir.

Las dificultades para la detección del alumnado con altas capacidades de acuerdo con Benito Mate (2000), podrían deberse a las siguientes razones:

- a) Falta de sensibilización.
- b) Estereotipo del término superdotado y falsas expectativas: (...) “Sabe todo, nunca falla”.
- c) No existencia de tareas adecuadas donde realmente puedan demostrar sus habilidades. (...) A veces los profesores comentan que el niño realiza las tareas como los demás niños. (...)
- d) No en todas las áreas tienen un desarrollo superior, lo que hace que éste u otro profesional diga que “tal o cual niño le hace mejor los trabajos” (...)
- e) Encubrimiento [u ocultación] por parte de los alumnos de sus habilidades para no sentirse rechazados. Para ellos ser amigos, significa ser iguales, principalmente en las chicas. Esto hace que haya una gran diferencia entre el trabajo y el comportamiento de los chicos en casa y en la escuela: lectura, lenguaje, dibujos, etc. (p.88)

Esto se agudiza en la adolescencia, momento en que el autoconcepto va a ser modificado y las relaciones con los iguales son el contexto de socialización más influyente.



A las razones expuestas podríamos añadir otras:

–La vinculación existente entre la detección y el modelo que se asuma, lo que puede ocasionar que muchos alumnos/as no sean identificados. Por ejemplo, los grupos especialmente vulnerables, es decir, aquellos en los que las altas capacidades van unidas a algún tipo de discapacidad, dificultades de aprendizaje, son mujeres o inmigrantes.

–La escuela mantiene una estructura rígida, en el sentido de que tiende a la homogeneización de las características individuales, y es el alumnado el que trata de adaptarse a la misma y no a la inversa.

–La consideración de que este alumnado no requiere atención especial por el simple hecho de presentar altas capacidades intelectuales.

–Los profesionales encargados de su detección y diagnóstico carecen de los recursos y la formación necesaria.

Estas dificultades en la detección del alumnado con altas capacidades intelectuales suelen constituirse en **factores de riesgo**, en el sentido que pueden ocasionar, dificultades de adaptación social y emocional, tales como: aburrimiento en el aula, desmotivación, problemas conductuales y de socialización, rebeldía, conflictividad, bajo rendimiento, etc. En la literatura sobre el tema se ha denominado como el “efecto pigmalión negativo” (Terrassier, 1981 y Benito, 1992 citado en Benito, (coord.) 2000), para referirse a la consecuencia del no-reconocimiento de la capacidad del alumno/a por parte de su entorno más inmediato, lo que provoca, que trate de ajustarse a lo que se espera de él, produciéndose entonces un desajuste en éste; es decir,

(...) el ajuste del superdotado a la conducta normal o media provoca una imagen de sí mismo de "fracasado" ya que, constantemente está negando su verdadera capacidad e interés para ser o parecer lo que los demás esperan de él, en un intento de responder a esa imagen de lo que "no es" (Acereda Extremiana, 2000, pp.132-133).

En síntesis, la intervención en las altas capacidades requiere el trabajo en la eliminación de las falsas creencias existentes acerca de este alumnado, puesto que las mismas carecen de fundamentación empírica que las sustente y pueden acabar convirtiéndose en verdaderos obstáculos para éstos alumnos/as. Además, ésta intervención ha de partir de una evaluación psicopedagógica que nos permita la delimitación de sus necesidades específicas de apoyo educativo.



2.4. La delimitación de sus necesidades específicas de apoyo educativo.

La delimitación de sus necesidades específicas de apoyo educativo se realizará tras la evaluación psicopedagógica, que necesariamente ha de ser pluridimensional y holística y que, bajo la coordinación del Orientador del Equipo de Orientación Educativa (EOE) o del Departamento de Orientación, nos va a permitir proponer una respuesta educativa para el alumno o alumna concreta.

El alumnado con altas capacidades no constituye un grupo homogéneo, no obstante si presentan unas características diferenciales que podemos traducir en necesidades sociales, emocionales, y también intelectuales (adaptación de Barrera, A¹). Comentémoslas:

A nivel psicológico necesitan:

- Una enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo de aprendizaje.
- Situaciones de aprendizaje valiosas y estimulantes – dentro y fuera de la escuela– que permitan desarrollar su creatividad, sus habilidades y satisfacer sus ganas de saber, de conocer, de hacer, de intervenir, de controlar o de participar.
- Flexibilización de su enseñanza en cuanto a horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Un entorno que estimule sus potencialidades y no limite su desarrollo, permitiendo y animándole a manifestar originalidad, divergencia, creatividad, inteligencia y flexibilidad.
- Autonomía, independencia y autocontrol.
- Destrezas relacionadas con la asertividad, control de la frustración, autoestima, etc., para desenvolverse en sus relaciones interpersonales y sociales.

A nivel social necesitan:

- Sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y amigas y de compañeros y compañeras.
- Aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Seguridad, escucha, respeto y comprensión en su entorno.
- Valoración de sus logros y estímulo en la superación de obstáculos y desafíos.

¹ A. Barrera; R. Durán; J. González y C.L. Reina. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación.



-Contactos y trabajos comunes con distintos grupos sociales, tanto a nivel escolar como de ocio.

-Reconocimiento de las condiciones personales de los demás y las diferencias entre las personas como un valor positivo y enriquecedor.

A nivel intelectual necesitan:

-Una oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.

-Actividades con mayor grado de abstracción, dificultad y extensión que las que realiza su grupo clase.

-Amplitud y variedad de tareas académicas.

-Actividades que le supongan desafíos cognitivos, retos personales y escolares.

-Retos intelectuales superiores, evitando la realización de tareas repetitivas.

-Materiales y recursos apropiados a sus intereses, competencias y capacidades.

-Acceso a recursos educativos que complementen la oferta educativa ordinaria.

-Aprendizaje autónomo, basado en el descubrimiento y la investigación.

-Una actividad mental continúa.

-Realización de múltiples conexiones entre la información, la interrelación de ideas y contenidos de diferentes áreas y materias, la extracción de conclusiones, etc.

-Planificación y autoevaluación de su aprendizaje.

-Hábitos eficaces de estudio y estrategias de acceso y búsqueda de información.

-Etc.

Queremos finalizar este apartado señalando que las dificultades, que hemos mencionado acerca de la detección en el apartado anterior, pueden extenderse a la intervención, si una vez que se ha efectuado el diagnóstico y delimitado sus necesidades, finalizan ahí nuestras actuaciones.

2.5. La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Veamos cuáles son las medidas para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales que se han propuesto, centrándonos en nuestra Comunidad Autónoma Andaluza². Comenzaremos enumerando las medidas ordinarias y

² El lector interesado puede consultar el marco legal sobre las altas capacidades intelectuales en el mapa conceptual que figura en el Anexo I de este Trabajo Fin de Máster.



extraordinarias, para profundizar en las excepcionales y finalizar con las complementarias a la educación no reglada.

2.5.1. Medidas educativas de carácter ordinario.

Estas medidas son previas a las excepcionales, que veremos más adelante, y se realizan profundizando o complementando el currículo ordinario del grupo-clase en que se encuentra el alumno o alumna. Las medidas de carácter ordinario que se pueden llevar a cabo con estos alumnos/as son:

- Gradación de actividades según el nivel de complejidad.
- Propuestas de trabajos o proyectos interdisciplinares que requieran la conexión entre conceptos y procedimientos de distintas áreas.
- Introducción de actividades opcionales.
- Profundización en contenidos procedimentales.
- Organización flexible.
- Planificación de actividades que fomenten la creatividad.
- Introducción de técnicas de búsqueda y tratamiento de la información.
- Apoyo curricular.
- etc.

2.5.2. Medidas educativas de carácter extraordinario.

La Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes de Andalucía, establece en su artículo 16, con respecto a las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales, lo siguiente:

1. Las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales están destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas extraordinarias orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de flexibilización del periodo de escolarización.

3. Las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales establecerán una propuesta curricular por áreas o materias, en la que



se recoja la ampliación y enriquecimiento de los contenidos y las actividades específicas de profundización.

4. La elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares será responsabilidad del profesor o profesora del área o materia correspondiente, con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación (p. 11).

Para facilitar la labor del profesorado, en el presente curso escolar 2012-13, se ha publicado en la plataforma Séneca³ un tutorial para la realización de las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Como vemos, la adaptación curricular es una medida que se aplica junto a otras como el enriquecimiento y que es previa a la adopción de la flexibilización. Medidas específicas que pasamos a ver a continuación.

2.5.3. Medidas educativas específicas para este alumnado.

La respuesta educativa específica para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debidas a sus altas capacidades intelectuales se recoge en la siguiente legislación: en el artículo 12 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación; en el Decreto 147/2002, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales; en la Orden de 1 de agosto 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/as con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y en las Instrucciones de 16 de enero de 2007, 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, y se traduce en tres medidas educativas: 1) la flexibilización del periodo de escolarización, 2) el enriquecimiento y 3) la atención educativa de forma

³ Séneca es una aplicación informática de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, mediante la cual los docentes realizan la gestión administrativa que conlleva su labor. Entre ellas: registro de horarios, elaboración de adaptaciones curriculares, de Informes de Evaluación Psicopedagógica (IEP), censo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, etc. Estas últimas actuaciones son competencia de los y las profesionales de la Orientación.



individualizada en pequeños grupos, en distintos momentos del horario lectivo. Veámoslas.

1. La aceleración o flexibilización del periodo de escolarización.

Consiste en que el alumno o alumna realice un curso más avanzado del que le corresponde por su edad; se conoce con la expresión “adelantar curso”.

La aceleración puede considerarse conveniente en casos de alumnos/as con altas capacidades, en los que, junto a un desarrollo intelectual muy superior, una alta creatividad y un alto grado de motivación y dedicación a las tareas, se dé una madurez afectiva igualmente superior, y unos suficientes recursos de interacción como para no perder en socialización lo que se gane en motivación. Es decir, cuando su desarrollo social y emocional van aparejados a su desarrollo intelectual.

Otros riesgos que es preciso evitar son: que el alumno/a que se acelere no reciba una enseñanza individualizada, sino la misma programación de su grupo-clase nuevo; que la aceleración, al resaltar las diferencias de habilidades entre los alumnos/as, provoque rechazo hacia el alumno o alumna con altas capacidades.

En la ESO se puede realizar la reducción en un curso de la etapa cuando, acreditadas las altas capacidades intelectuales del alumno/a, la evaluación psicopedagógica del mismo prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente ha desarrollado las capacidades expresadas en los objetivos del ciclo que le corresponde cursar.

2. El enriquecimiento curricular

Es una estrategia que trata de individualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, diseñando programas ajustados a las necesidades y características de cada alumno/a, según los criterios de verticalidad u horizontalidad, introduciendo modificaciones en la profundidad y extensión de los contenidos del currículo y en la metodología de trabajo que se emplea.

La **ampliación vertical** supone profundizar en los contenidos de la unidad didáctica.

Y la **ampliación horizontal**, supone relacionar aprendizajes de la unidad didáctica con otros ya trabajados anteriormente dentro de la misma área o con contenidos de otras áreas curriculares configurando así proyectos interdisciplinares.



Otra forma de enriquecimiento es el **enriquecimiento aleatorio**, planificar una serie de temas y actividades que incluyan contenidos del currículo y otros externos al mismo, pero vinculables. El alumno o alumna, siguiendo sus propias motivaciones, escoge los que le gustan más y los trabaja de forma paralela a las clases normales.

Esta ampliación de contenidos debe centrarse en proponer actividades para que el alumno/a aprenda por él mismo. El papel del profesorado será guiar su aprendizaje.

Finalmente, si las ampliaciones no son suficientes para dar respuesta al alumnado con altas capacidades, será preciso realizar ampliaciones tomando como referentes objetivos, contenidos y criterios de evaluación del ciclo o ciclos posteriores en el área concreta, atendiendo a lo establecido en la Orden de 25 de julio de 2008 (B.O.J.A. núm.167).

3. El agrupamiento.

Consiste en la formación de grupos, de manera fija o temporal, según la capacidad y las habilidades del alumnado y con su currículo enriquecido y diferenciado.

Los **Centros especiales para alumnos/as con altas capacidades intelectuales** actualmente no se plantean como una posibilidad de agrupamiento dado que el artículo 35.1 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, afirma que los alumnos con sobredotación intelectual se escolarizarán en los Centros ordinarios del Sistema Educativo.

La **agrupación parcial** consiste en la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales o talentosos en clases especiales (como aula de apoyo a la integración) durante algunas horas del horario lectivo, para trabajar con más amplitud y profundidad aspectos de su propuesta curricular, como estrategias de pensamiento y de manejo eficaz de la información, y programas de mejora de habilidades emocionales y sociales. Entre los inconvenientes:

-El alumnado que deja sus clases es considerado como privilegiado, lo que puede contribuir a desarrollar características antisociales y de rechazo, y resentimiento entre los alumnos/as no elegidos.

-El profesorado se molesta si son interrumpidos por el alumnado (saliendo y entrando, al ir y volver de sus programas especiales)



Otra posibilidad es el **agrupamiento fuera del aula** en determinados momentos del horario escolar con otros alumnos y alumnas con altas capacidades o con talento específico para realizar un proyecto común.

Finalmente, dentro del aula ordinaria, es posible realizar agrupamientos que facilitan la atención educativa al alumnado como los **desdoblamientos o agrupamientos flexibles**.

2.5.4. Medidas complementarias a la educación no reglada.

Entre estas medidas podemos señalar:

- Cursos de verano, intercambios y encuentros de jóvenes con altas capacidades.
- Programas de desarrollo cognitivo, programas de desarrollo de la creatividad, programas de desarrollo personal-social.

- Ampliaciones extracurriculares: Música, Idiomas, Informática, etc. Por ejemplo el Programa de profundización de conocimientos “Andalucía profundiza”⁴, es enriquecimiento de carácter extracurricular y fuera del horario lectivo, no sólo para alumnado de altas capacidades intelectuales (aunque está dentro del Plan de actuación para la atención a las Altas Capacidades), se imparte en los centros que lo soliciten, normalmente los viernes por la tarde y/o sábados por las mañanas. Todos tienen un “tema”, como por ejemplo: un profesor de Biología puede impartir un programa Profundiza de Experimentación en laboratorio; un profesor de Lengua y Literatura un taller de escritura creativa; en Primaria son tipo ciencia divertida, experimentos,...

-Etc.

En síntesis, todas estas posibilidades deben ser valoradas para favorecer la socialización del alumno/a, sobre todo la percepción de “diferente” que tienen los demás compañeros. Además, no hemos de perder de vista que las medidas de atención a este alumnado que se emprendan no sólo se encaminarán a su desarrollo curricular si no también al desarrollo integral de la persona.

Hasta aquí hemos hecho un recorrido teórico sobre las altas capacidades, los términos relacionados, los modelos que las han explicado y las dificultades en la detección, para incidir en la necesidad de partir de una evaluación psicopedagógica que

⁴ Establecido en las Instrucciones de 13 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regula el funcionamiento del programa de profundización de conocimientos “Andalucía profundiza” para el curso 2012-2013



permita la delimitación de sus necesidades específicas de apoyo educativo, base sobre la cual se ha de apoyar la intervención. Conozcamos a continuación el estado actual sobre este tema.

2.6. Estado actual de la cuestión.

En el apartado del estado actual de la cuestión realizaremos un recorrido por los avances realizados en las actuaciones legislativas y sobre los últimos estudios que se han llevado a cabo sobre la adaptación escolar y social del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Actualmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE), señala en su artículo 76, que: *“corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Así mismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades”*.

Con esta finalidad en nuestra comunidad autónoma, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha el Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales⁵ (BOJA nº 203, de 17 de octubre de 2011).

A raíz de este plan se ha dispuesto la incorporación del orientador/a especialista en Altas Capacidades intelectuales a los **Equipos de Orientación Educativa Especializados**⁶ que, entre otras funciones, asesoran a los Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Orientación de toda la provincia, en la detección evaluación e intervención con estos alumnos y alumnas; también se ha creado la figura del **Profesor/a especializado en atención educativa al alumnado de Altas Capacidades intelectuales** que, de forma itinerante, lleva a cabo atención directa a estos alumnos y alumnas (programas de enriquecimiento), así como asesoramiento a profesorado, orientadores/as y familias, en los centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria; y se ha puesto en marcha el **protocolo para la detección y evaluación de**

⁵ 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.

⁶ Circular de 22 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e innovación educativa por la que se da difusión a la incorporación de los orientadores y orientadoras especialistas en Altas Capacidades Intelectuales en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados y se informa acerca de las funciones de estos profesionales.



alumnado con altas capacidades, que se lleva a cabo en los últimos cursos de Educación Infantil⁷ y de Educación Primaria, con la finalidad de identificar casos no detectados.

No obstante, coincidimos con Pérez Sánchez (2011) en que a pesar de los avances normativos,

(...) la realidad es que en muy pocas comunidades existen programas concretos, y donde se han creado, son iniciativas de entidades privadas o universidades. Hay esfuerzos loables de asociaciones de padres y grupos de profesionales, pero carecemos de un plan nacional u organismos que coordinen las necesidades de estos grupos de sujetos (...) (p.12).

Con respecto al tema de la adaptación escolar y social de este alumnado, citaremos los autores y las investigaciones actuales que lo han abordado.

Recientes investigaciones empíricas⁸, llevadas a cabo por Hernández Jorge y Borges del Rosal (2010) en la Comunidad Autónoma de Canarias, han tratado de comprobar si la valoración del alumnado con altas capacidades de su entorno social (familia, profesorado y relación con los iguales) es diferente de la de sus pares de distinto nivel de inteligencia. Sus resultados señalan que la percepción de este alumnado de su contexto escolar no difiere de la de sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. Aunque, si se encontraron diferencias en el nivel socioeconómico de las familias al que pertenecía el alumnado con altas capacidades, siendo éste superior y con una mayor asistencia a colegios privados. Ni progenitores ni profesorado son percibidos de forma diferente por los grupos de alumnos estudiados. Con respecto al grupo de iguales los resultados avalan una buena integración social del alumnado con altas capacidades.

Otro estudio llevado a cabo por Borges del Rosal, Hernández Jorge y Rodríguez Naveiras (2011) contrastó la relación entre adaptación personal, escolar y social y altas capacidades en una muestra de adolescentes canarios, utilizando un procedimiento de

⁷ Durante el mes de junio, los tutores y las familias cumplimentarán el cuestionario de detección de altas capacidades intelectuales, de acuerdo con las Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 28 de mayo de 2013, 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.

⁸ Utilizando una metodología selectiva. Se extrajeron muestras amplias de sujetos, con un procedimiento de criba basado en las puntuaciones de Inteligencia en el "Test Dominó D-48" (Anstey, 1959). Además, de un Cuestionario para la detección de las percepciones del alumnado de su entorno escolar.



criba basado en la puntuación en inteligencia. Concluyendo que inadaptación y alta capacidad son variables independientes.

Por tanto, vemos como la adaptación social depende de gran variedad de factores del entorno y no es el simple hecho de presentar o no altas capacidades intelectuales lo que limita la competencia social. De hecho, de acuerdo con Peñas Fernández (2006) “los alumnos superdotados que se encuentran bien integrados en su grupo de iguales suelen ser muy influyentes y con frecuencia se convierten en líderes del grupo” (p.74).

Como conclusión de estos estudios, podemos extraer algunas ideas básicas:

1ª. La necesidad de realizar una correcta evaluación psicopedagógica que nos permita conocer las características y necesidades individuales de cada alumno y alumna.

2ª. Ser conscientes de que las características propias del alumnado con altas capacidades intelectuales les sitúan en riesgo potencial de presentar dificultades sociales y emocionales específicas si sus necesidades no son atendidas, y

3ª. De acuerdo con Peñas Fernández (2006), es conveniente promover la aceptación de las diferencias y características individuales de las personas con altas capacidades [y de todo el alumnado en general] por parte de los compañeros/as de clase, con la finalidad de que el niño o adolescente pueda conseguir una correcta integración social con sus pares de edad. Condición ésta necesaria para la intervención con los adolescentes con altas capacidades intelectuales en la aceptación de sí mismos y que aprendan a convivir y relacionarse con los demás sin negar su identidad (p. 254).

3. DISEÑO METODOLÓGICO O MARCO EMPÍRICO.

Antes de abordar el estudio de campo propiamente dicho, queremos justificar su necesidad, aludiendo a que en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, su diagnóstico suele estar basado en una evaluación en el que predominan las técnicas cuantitativas (pruebas estandarizadas por ejemplo de cociente intelectual (C.I), de creatividad,...) y que además suelen estar centradas en el alumno/a. Es decir, en la evaluación del desarrollo intelectual olvidando, con frecuencia otras facetas de la persona como es su desarrollo social y los contextos en que se desenvuelve. Sin embargo, y entendiendo la evaluación como un proceso de seguimiento y retroalimentación, este estudio podría ayudarnos a entender mejor a estos alumnos/as de



forma integral. Y en nuestro caso, analizar la adaptación e integración de estos alumnos en su grupo de iguales.

3.1. Enfoque y método de investigación.

Para la realización de este estudio empleamos un enfoque de investigación interactivo de tipo **Estudio de Casos**, con una metodología de investigación cualitativa y cuantitativa o también llamada metodología mixta, de tipo no experimental. Robert Yin (1984 citado en Sandoval, 1996) en un texto publicado en (1985), define un estudio de caso como una indagación empírica que: “Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (p.23).

El propósito de la elección de esta metodología obedece tanto a la necesidad de triangular los resultados con distintos métodos, como a la de facilitar el acercamiento global del problema planteado.

La vida académica del alumnado no consiste sólo en las actividades limitadas a la enseñanza-aprendizaje, sino que se desarrolla en un contexto social, donde están presentes el profesorado y sus compañeros y compañeras, ampliándose incluso al entorno familiar, en el que los progenitores desempeñan un papel fundamental. Todos estos agentes contribuyen al desarrollo del estudiantado y, de forma más o menos directa, a su rendimiento escolar (Hernández Jorge y Borges del Rosal, 2010, p.37).

Por ello, consideramos que es necesaria una aproximación que se focalice en los contextos de forma holística y no sólo en los alumnos con altas capacidades de forma aislada, y que la misma se desarrolle en los contextos naturales en los que se produce. Gracias a esta construcción intersubjetiva de las personas participantes podremos llegar a analizar lo que se está haciendo sobre este tema para plantear qué es lo que podríamos mejorar.

3.2. Objetivos e interrogantes de este estudio.

Los objetivos que pretendemos alcanzar con este estudio son los siguientes:

- Describir el comportamiento social de los dos alumnos con altas capacidades con respecto a su grupo de iguales.



- Examinar el nivel de adaptación personal, escolar, social y familiar de estos dos alumnos.
- Detectar los obstáculos y limitaciones que se dan en las relaciones de estos dos alumnos.

En coherencia con el enfoque metodológico de Estudio de Casos no hemos planteado una hipótesis, pero sí interrogantes que guiarán nuestro estudio. El **interrogante** al que este estudio pretende dar respuesta es: si en los dos alumnos con altas capacidades intelectuales existen dificultades para la integración social con sus compañeros del aula y manifestaciones de preferencia por alumnado mayor.

Ahora que conocemos cual es el tema que queremos estudiar, hemos establecido los objetivos que pretendemos alcanzar y el interrogante del que partimos, es momento de delimitar la población y la muestra objeto de este estudio.

3.3. Población y muestra.

En el presente estudio la **población** está constituida por todo el alumnado de un Instituto de Educación Secundaria situado en el poniente almeriense. En concreto, el número de alumnos y alumnas durante el curso escolar 2012-2013 es de 645. Distribuidos en la siguiente oferta formativa: Educación Secundaria Obligatoria, un Programa de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato, un Ciclo Formativo de grado medio de Gestión Administrativa y dos aulas específicas.

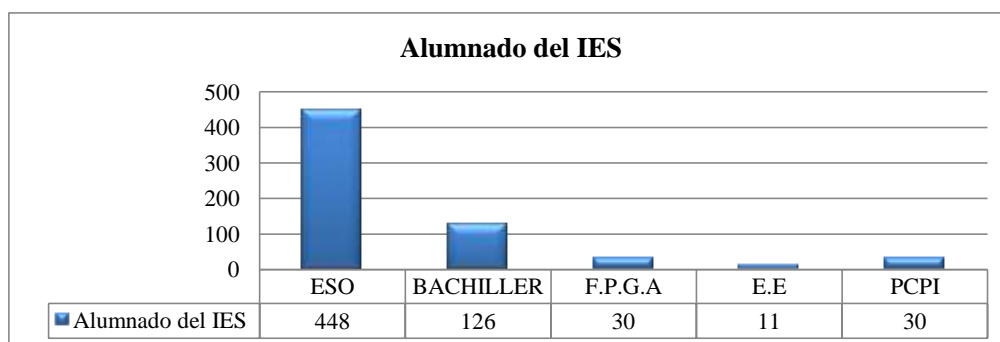


Figura 5. Alumnado del IES distribuido por oferta formativa.

Para la selección de la **muestra** utilizamos el **muestreo intencional** (McMillan y Schumacher 2005) ya que el investigador, acorde con sus criterios estratégicos personales, seleccionará de modo directo los elementos de la muestra que desea



participen en su estudio. “El muestreo intencionado selecciona muestras reducidas de casos con abundante información para estudiar profundamente sin el deseo de generalizar a todos los casos” (p. 406).

Y como criterios de **selección de la muestra** se emplearán los siguientes: **1)** Que el alumno o alumna esté diagnosticado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, mediante un Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP) que lo acredite; y **2)** que el alumno o alumna esté escolarizado en el Instituto de Educación Secundaria (IES), situado en el poniente almeriense, en el que se desarrolla este estudio.

Siguiendo estos criterios y tras mantener una entrevista con la Orientadora del centro, responsable de coordinar la evaluación psicopedagógica, centramos el estudio en dos alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Uno de ellos (M.M.A)⁹ cursa 1º de ESO y tiene 13 años y el otro (D.A.G.A) 2º de ESO y tiene 14 años.

Por último, hemos de señalar que la **selección del escenario** se basó en la facilidad de acceso al Centro de que disponíamos, así como la posibilidad de relación con los informantes y con el objeto de estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.

Basándonos en los objetivos propuestos en este Estudio de Casos, las técnicas e instrumentos para recoger y analizar los datos son de tipo cuantitativo (técnica de nominación entre iguales, Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil (TAMAI)) y de tipo cualitativo (análisis de documentos, entrevista semiestructurada, observación participante). Veámoslos.

Tabla 1. Técnicas, instrumentos y participantes en la recogida de información

	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES
DIRECTAS O INTERACTIVAS	Observación Participante: aula, patio, diferentes dependencias del Centro	Notas de campo	Profesorado y alumnado Profesionales. Dos alumnos seleccionados con altas capacidades intelectuales.

⁹ MMA y DAGA corresponden a las iniciales de los dos alumnos objeto de este Estudio de Casos.



	Entrevista semi-estructurada	Guión de Entrevista	Informantes clave: profesorado, alumnos seleccionados, padres y madres de los alumnos.
	Nominación entre iguales	Cuestionario de nominación entre iguales	Todos los alumnos/as del grupo clase de 1ºD y de 2º D
		Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) de Hernández.	Dos alumnos seleccionados con altas capacidades intelectuales.
INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS	Análisis de documentos	Registro de recogida de datos de análisis de documentos.	Bibliografía relacionada con el objeto de estudio. Análisis de la documentación académica presente en el expediente de los alumnos. Análisis de documentos de centro relativos a la atención a la diversidad en el Proyecto de Centro y en la Programación de aula.

Analicemos a continuación cada una de las técnicas e instrumentos empleados:

El **análisis de documentos** lo empleamos como medio para recopilar toda la información que nos ayudase a comprender el objeto de estudio. Documentación académica presente en el expediente y en Séneca de los dos alumnos seleccionados: Informes de evaluación psicopedagógica (IEP); Informes de evaluación del proceso de aprendizaje; Cuestionario de Altas Capacidades Intelectuales para tutoras y tutores u otros documentos. Y, documentos de centro relativos a la atención a la diversidad en el Proyecto de Centro y en la Programación de aula (ACIs¹⁰, plan de acción tutorial, plan de atención a la diversidad, actas de reuniones de equipos docentes,...).

La **observación** nos permitió conocer al grupo de alumnos y alumnas en los que se encuentran escolarizados los dos alumnos con altas capacidades, su estructura y funcionamiento como grupo en general, su situación dentro de él así como el tipo de

¹⁰ ACIs: Adaptaciones Curriculares Individuales.



interacciones que establecen. Además de otros contextos de interacción, como el patio de recreo y otras dependencias del centro. Entre las distintas modalidades de observación, utilizamos la **observación participante**, que presenta como ventajas el que no constituye un elemento distorsionador del proceso educativo y nos permite como observadores tener mayores posibilidades de conocer lo que sucede en dicho proceso al estar plenamente implicados en él. Las observaciones llevadas a cabo en el aula, creemos que no han alterado las situaciones cotidianas que en ella se viven, gracias a la pertenencia a la plantilla docente que ha facilitado la no consideración como un elemento extraño, tanto por los docentes como por el alumnado. No obstante, la pertenencia al Centro y la implicación de la observadora en el contexto observado (ante la posibilidad de volvernos nativos), se ha tratado de contrarrestar adoptando una actitud lo más neutral posible ante las situaciones que han surgido.

Con la **entrevista semi-estructurada** tratamos de recabar información acerca del comportamiento social de estos dos alumnos en los distintos contextos en los que se desenvuelven (familia, entorno social y contexto escolar); así como, triangular la información obtenida por los distintos participantes y con el uso de otras técnicas. Más detalladamente, conocer el ambiente familiar (calidad y tipo de relaciones, las actitudes hacia sus necesidades específicas y hacía el proceso educativo que se desarrolla desde el Centro educativo, las relaciones de colaboración entre éste y la familia), la percepción de la familia acerca de la personalidad su hijo; su grado de autonomía; otras intervenciones extraescolares que se estén realizando, la realización de tareas escolares en casa, la forma de ocupar su tiempo libre,... Y entorno social cercano (autonomía del alumno en el barrio, relaciones que establece con sus iguales, y los recursos educativos y de diverso tipo del entorno...). Y por otro lado, pretendemos conocer el contexto escolar (expectativas del profesorado respecto a estos alumnos; sensibilidad hacía a sus necesidades específicas de apoyo educativo y cómo se les está dando respuesta).

En cuanto la **Técnica de nominación entre iguales**, su objetivo es obtener información sobre las percepciones de todos los alumnos y alumnas de la clase, en relación a sus compañeros. Con esta técnica pretendimos detectar los posibles obstáculos y limitaciones que se dan en las relaciones de estos dos alumnos.

El **Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil (TAMAI) de Hernández**, es un instrumento de diagnóstico que mide los niveles de adaptación de



niños y jóvenes tanto en el área personal, como escolar, social y familiar. El cuestionario consta de 175 ítems, a los que el alumno/a contesta marcando con un círculo, las respuestas SÍ o NO. Considera que la edad determina diferentes estructuras factoriales, y propone tres modalidades factoriales en función de tres niveles. Para nuestros Casos se correspondería al segundo nivel (que abarcaría 6º de Educación Primaria, 1º y 2º de ESO). Por consiguiente, con este test perseguíamos examinar el nivel de adaptación personal, escolar, social y familiar de estos dos alumnos.

Algunos de los **instrumentos** se elaboraron *ad hoc* una vez que ya tuvimos una aproximación a los aspectos que nos interesaban. Entre los instrumentos adaptados y diseñados *ad hoc* para este estudio se emplearon los siguientes:

✚ **Registro de recogida de datos del análisis de documentos** (Anexo II): es un instrumento que utilizamos para dejar constancia por escrito de los documentos revisados, facilitar el posterior análisis de la información y su rápida localización. Consta de los siguientes apartados: iniciales del alumno, fecha de nacimiento y curso; nombre del documento revisado y nivel al que pertenece (de Centro, de aula, del alumno, otros); la fecha de emisión; la fecha de revisión; ubicación; un breve resumen de la información que contiene y observaciones. Con el recogimos información sobre el alumno y el contexto escolar: en el nivel de Centro y en el nivel de aula.

✚ **Cuestionario para alumnos (nominación de iguales). ¿Cómo es la relación con tus compañeros?**¹¹ (Anexo III): este instrumento consta de cuatro preguntas, las dos primeras referentes a los compañeros/as que elegirían para realizar una excursión y a los que rechazarían, y las dos últimas referentes a los compañeros/as que elegirían para realizar un trabajo y a los que rechazarían. El formato de respuesta es nominal, pudiendo ser elegido cualquier alumno o alumna del grupo-clase.

✚ **Notas de campo** (Anexo IV): es un instrumento semiestructurado de evaluación que consiste en registrar conductas o eventos significativos en los que participa el alumno en diversidad de situaciones. Consta de los siguientes apartados: título, contenido, fecha, hora, lugar, agente observador y observado, las notas de campo, dibujo/mapa de la secuencia observada, valoraciones, intervenciones del observador y comentarios a posteriori. Persigue conocer de forma general la dinámica general del

¹¹ Se trata de una adaptación del Cuestionario para alumnos (nominación de iguales). Prueba Sociométrica de Rayo Lombardo, 2001 (p.204).



aula y del recreo, y el tipo de relaciones que establecen los dos alumnos con altas capacidades intelectuales con el docente y con sus iguales.

✚ **Guión de entrevista:** es un instrumento en el que los apartados y subapartados están estructurados siguiendo un guión de temas. Los apartados que lo componen son: ámbito escolar, social y personal, ubicación y trabajo en el aula e intereses vocacionales. La amplitud de los ámbitos obedece a nuestro deseo de no descartar a priori información que puede ser relevante para nuestro estudio.

En resumen, la característica principal de estas técnicas es que son flexibles, pues nos permiten diversas combinaciones para obtener datos válidos y ajustar las decisiones sobre las estrategias de recogida de datos durante el estudio.

Veamos a continuación el procedimiento que seguimos para recoger la información con cada uno de los instrumentos citados.

3.5. Procedimiento para la recogida de la información.

Para llevar a cabo este estudio solicitamos tanto al Centro como a la familia la autorización para la aplicación de las pruebas y la publicación de los resultados mediante este trabajo fin de máster, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos personales.

Comenzamos recabando toda la información de los documentos que existían en el expediente de estos dos alumnos, así como pedimos información a la Orientadora sobre la registrada en el sistema informático Séneca, y por último revisamos los documentos presentes a nivel de Centro: Plan de Centro (que incluye Reglamento de organización y funcionamiento, Proyecto de Gestión y Proyecto educativo) y aula: Programación de aula¹².

Después realizamos una observación de los dos alumnos para detectar un foco de indagación. La primera observación general realizada a uno de los alumnos (MMA) nos planteó el interrogante objeto de este estudio, es decir, acerca del comportamiento social que presentaban y su integración social con el resto de compañeros de edad (Nota de campo nº1). A lo largo de este estudio las observaciones de los dos alumnos, se realizaron tanto en el patio de recreo como en el contexto de aula, durante el desarrollo

¹² Para una información más detallada sobre cada uno de estos documentos puede consultarse el Anexo II: Registro de recogida de datos de análisis de documentos.



de dos asignaturas (Ciencias Naturales y Lengua Castellana y Literatura) y en el contexto de tutoría. La duración de las observaciones se delimitó por los periodos establecidos para las mismas. Sin embargo, no han sido los únicos lugares y períodos de observación ya que pertenecemos al Centro y los encuentros con los alumnos han sido numerosos. Además de los momentos en que se han aplicado las pruebas y entrevistas. Uno de los inconvenientes que nos encontramos, fue que los periodos de observación estuvieron condicionados por el horario disponible de la observadora, y no ha sido posible realizar observaciones de otras áreas (por ejemplo educación física), como nos hubiese gustado.

Tabla 2. Número de notas de campo.

Lugar	Número de notas de campo	
	MMA	DAGA
Patio	3	2
Aula	2	2

Las entrevistas, se llevaron a cabo en horario lectivo con los docentes, los alumnos y los padres y madres, durante el segundo y tercer trimestre. El lugar de realización de las mismas fue el aula de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del Centro, se eligió este espacio debido a que reúne las condiciones adecuadas de sonoridad y nos garantizaba la no interrupción durante su desarrollo. En el caso de los padres y madres se concertaron mediante una llamada telefónica previa, con la finalidad de concretar una fecha y hora en qué ellos pudiesen asistir. La transcripción de las mismas se realizó en su transcurso mediante la toma de notas, completando algunos aspectos inmediatamente después. Se han realizado 8 entrevistas, para la realización de este estudio:

Tabla 3. Número de entrevistas.

INFORMANTE	Nº DE ENTREVISTAS
Padre y madre de MMA	3
Padre y madre de DAGA.	3
Alumno MMA.	1
Alumno DAGA.	1

En el Anexo 5 presentamos la transcripción de 4 entrevistas realizadas a los padres de los alumnos y una de cada uno de los alumnos (MMA y DAGA).



En el caso de la Orientadora, los tutores y los Equipos docentes de los dos alumnos, la información se ha obtenido mediante 11 reuniones. También presentamos la transcripción de una de las reuniones de los equipos docentes de MMA y DAGA.

Tabla 4. Número de reuniones¹³.

Equipo Docente de MMA	1
Equipo Docente de DAGA	1
Orientadora	3
Tutora 1ºESOD	3
Tutor de 2º ESOD	3

Para recoger la información de las entrevistas elaboramos previamente un listado de temas, lo que permitió: **1)** partir de un formato inicial flexible, que se ha aplicado a los distintos informantes para contrastar la información entre ellos; y **2)** agrupar la información en categorías para su posterior análisis y triangulación con otras técnicas.

En cuanto la aplicación del Cuestionario de nominación entre iguales, lo llevamos a cabo en las horas de tutoría de los grupos de 1º de ESO D y 2º de ESO D, en el mes de marzo, colaborando el tutor y la tutora respectivos en el desarrollo de la misma. Se les explicó al alumnado qué es lo que iban a hacer y cuál era su finalidad, también se solventaron las reticencias iniciales para contestar los ítems relacionados con los alumnos o alumnas que no escogerían para hacer una excursión o realizar un trabajo. Para su corrección se contabilizaron las elecciones y los rechazos recibidos por cada alumno y alumna de la clase.

La administración del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil (TAMAI) de Hernández, se efectuó de forma individual en el aula de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del Centro, en horario lectivo y se les explicó a los dos alumnos la finalidad del mismo. En su aplicación se emplearon unos 40 minutos aproximadamente por cada alumno. Para la corrección del TAMAI se optó por la modalidad sencilla, donde sólo se tienen en cuenta los factores generales de inadaptación: Inadaptación Personal (P), Inadaptación Escolar (E), Inadaptación Social (S), Insatisfacción con el ambiente familiar (F) e Insatisfacción con los hermanos (H). Una vez obtenidas las puntuaciones directas en cada una de las escalas se transforman en puntuaciones normalizadas utilizando los baremos que se presentan en el manual.

¹³ En este número de reuniones no se han incluido las conversaciones espontáneas con los docentes, que se han producido a lo largo de este trabajo fin de máster, sobre los alumnos objeto de este estudio.



3.6. Secuenciación del proceso de investigación y cronograma temporalizado.

Las fases de este estudio han sido:

1ª Fase de diseño: autopresentación, selección de un tema o área de estudio, identificación de posibles interrogantes o problemas, autorización de los progenitores, revisión de la bibliografía sobre el tema y selección del método de investigación.

Aunque formamos parte del Instituto de Educación Secundaria, mantuvimos una entrevista inicial de presentación de nuestro estudio con el Director del Centro y la Orientadora, en la que solicitamos permiso para poder llevarlo a cabo. Una vez identificado el tema de estudio y los posibles interrogantes o problemas, también solicitamos autorización de los padres y madres de los dos alumnos. Esta fase concluyó con la búsqueda y reflexión en profundidad sobre el tema del alumnado con altas capacidades intelectuales, centrándome con especial interés en el estado actual de la cuestión.

2ª Fase de obtención de información: recogida de datos e información mediante las técnicas cualitativas (de análisis de documentos, observación y entrevistas) y las técnicas cuantitativas (Cuestionario de nominación entre iguales, Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil (TAMAI)) **y análisis de datos e información recogida.**

3ª Fase de interpretación de los resultados, elaboración de conclusiones y redacción del informe final.

A lo largo de todo este proceso se consideró importante favorecer la comprensión de los dos alumnos en cuestión de lo que sucedía, de lo que se esperaba de ellos, de las medidas que se adoptarán para mejorar su situación y que pudiesen expresar su opinión.

Veamos a continuación el cronograma temporalizado en que se llevó a cabo este trabajo fin de máster:



CRONOGRAMA		
FASES DE LA INVESTIGACIÓN		TEMPORALIZACIÓN
1º Diseño	-Autopresentación. -Autorización de los padres. -Selección de un tema o área a investigar. -Identificación de posibles interrogantes. - Revisión de la bibliografía sobre el tema. -Selección del método de investigación.	S O N D E F M A M J
2º Obtención de la información	-Recogida de datos e información. -Análisis de datos e información.	S O N D E F M A M J
3º Conclusiones y discusión	-Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones. -Redacción del informe final.	S O N D E F M A M J

3.7. Resultados.

Presentamos a continuación los resultados obtenidos por los distintos instrumentos, manteniendo la secuencia temporal en que se han ido aplicando, excepto en el caso de la entrevista que la hemos dejado para el final con el fin de aglutinar y comparar la información obtenida con los otros instrumentos empleados.

Del **análisis de los documentos revisados** (Anexo II) podemos extraer la siguiente información: los dos alumnos están diagnosticados con altas capacidades intelectuales mediante un Informe de Evaluación Psicológica. En el caso de MMA¹⁴ desde 2º de Educación Primaria y DAGA¹⁵ desde 1º de la Educación Secundaria

¹⁴ Su diagnóstico es de Altas Capacidades asociadas a perfil de talento complejo, concretamente talento académico, artístico, matemático y lógico. No se recomienda aceleración.

¹⁵ Su diagnóstico es de Altas Capacidades asociadas a sobredotación intelectual. No se recomienda aceleración.



Obligatoria. Ambos realizan actividades extraescolares con la Asociación de Altas Capacidades de Almería. A los dos alumnos se les están aplicando medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario, en áreas como inglés y lengua mediante proyectos de investigación en el caso de DAGA y en el caso de MMA actividades de profundización en contenidos procedimentales en todas las áreas. En ninguno de los documentos presentes en el expediente académico de los dos alumnos, se mencionan dificultades en la adaptación social a lo largo de su escolaridad o de integración con su grupo de iguales. En los documentos de planificación del Centro no encontramos referencias explícitas a estos alumnos, sí de forma general al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Los miembros del equipo directivo no recuerdan haber tenido con anterioridad en el Centro, ningún alumno/a identificado con altas capacidades intelectuales.

De las **observaciones** realizadas, mediante las notas de campo, podemos extraer la siguiente información. Entre los periodos de observación en el recreo, únicamente en una ocasión, MMA se encontraba solo en el patio (nota de campo nº1). Por lo general su grupo de amigos y amigas es numeroso, los compañeros/as se relacionan con él y él participa como cualquier otro chico de las actividades que realizan. Por otro lado, de las observaciones llevadas a cabo en el aula, en una de ellas (nota de campo nº 2), comprobé cómo otros alumnos/as recurren a él, más que a la docente, para que les aclare dudas, aspecto que también me confirmaron su tutora y sus progenitores. Cuestión que debemos tener en cuenta de cara a la planificación de actividades cooperativas en el aula.

En el caso de DAGA, de las observaciones efectuadas en el recreo, vemos que su grupo de amigos es más reducido y generalmente son los mismos compañeros de clase. En cuanto a las observaciones desarrolladas en el aula, su interacción con los compañeros/as ha dependido de la organización propuesta y sólo en una ocasión se mostró inhibido en su participación (nota de campo nº 3).

En lo referente a las puntuaciones obtenidas en el **Cuestionario de nominación entre iguales** por MMA (Anexo VI, tabla VI.1) podemos comprobar que, estaría entre los 6 alumnos y alumnas más elegidos (elecciones totales 9). Esta misma posición es la que ocupa en las elecciones para realizar una excursión. Y si nos centramos en las elecciones para realizar un trabajo, vemos que ocuparía el tercer lugar entre los



alumnos/as más elegidos con una puntuación de 6. El que su puntuación sea más alta en las elecciones para realizar un trabajo, puede significar que los alumnos y alumnas perciben en él a un alumno que les puede ayudar en la resolución de actividades curriculares por lo que podríamos inferir, que detectan en él su alta capacidad intelectual.

Los resultados del Cuestionario de nominación entre iguales en el caso de DAGA (Anexo VI, tabla VI.2), nos indican que también se encuentra bien integrado en el grupo de iguales, ya que sus compañeros/as lo valoran positivamente tanto para realizar un trabajo como para ir a una excursión. Sus elecciones (9) se encuentran entre las más altas del grupo, junto a dos compañeros que obtienen también el mismo número de elecciones. Además las elecciones para realizar una excursión (5) han superado ligeramente a las elecciones para realizar un trabajo (4). Lo que nos puede revelar que los alumnos y alumnas no sólo lo prefieren por su aptitud sino también por sus habilidades sociales, evidenciando no sólo una buena adaptación al medio, sino también un medio para conseguir el liderazgo del grupo.

En suma, los resultados hallados por este Cuestionario muestran que los dos alumnos reciben un gran número de elecciones, lo cual puede ser indicativo de que los compañeros/as de clase los aceptan como son y existen buenas relaciones entre ellos.

Los resultados obtenidos en el **Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil** (TAMAI)¹⁶ por MMA (Anexo VII tabla VII.1) revelan que de los seis factores generales: en tres de ellos (Inadaptación Escolar, insatisfacción con el ambiente familiar e insatisfacción con los hermanos) se encontraría dentro de la media o incluso por debajo de la media (inadaptación general y personal) y sólo en el factor de inadaptación social superaría por un punto (PD¹⁷: 10) la media para este factor (9). No obstante, es una puntuación dentro de la normalidad que no altera la puntuación obtenida en inadaptación general y queda compensada con las otras puntuaciones. Y en relación a los resultados obtenidos en el TAMAI por DAGA (Anexo VII tabla VII.2), observamos como de los seis factores generales: se sitúa dentro de la media en Inadaptación general (PD: 27), por debajo de la media en inadaptación personal (PD: 5) y por encima de la media en Inadaptación escolar (PD:11), social (PD:11),

¹⁶Puntuaciones altas son indicativas de una mayor inadaptación y, al contrario, puntuaciones bajas indican mayor adaptación.

¹⁷ Puntuación directa.



insatisfacción con el ambiente familiar (PD: 3) y con los hermanos (PD: 3). En este alumno, apreciamos que en los factores de inadaptación escolar y social sus puntuaciones son casi altas, aunque no alteran la adaptación general del alumno gracias a su buena adaptación personal que compensa las otras puntuaciones; sin embargo, en los factores que miden la insatisfacción con el ambiente familiar y con los hermanos sus puntuaciones son significativas, indicando que puede haber alguna dificultad, que será confirmada mediante la entrevista, como veremos más adelante.

Sí analizamos de manera más pormenorizada sus respuestas en algunos ítems del TAMAI, en relación a su integración en el grupo de iguales, encontramos que: en el ítem 43¹⁸ y en el ítem 44¹⁹ ambos coinciden en su respuesta negativa. No obstante, estos ítems no son aclaratorios del todo para nuestro interrogante, pues no especifican si son o no amigos mayores o de su edad. En el ítem 99²⁰, que indaga acerca del liderazgo, MMA ha contestado que sí, mientras que DAGA ha contestado que no. Apreciamos en las respuestas de DAGA una disposición al liderazgo, que vendría a confirmar los resultados obtenidos en el Cuestionario de nominación entre iguales.

Como ya hemos señalado en el apartado destinado a las técnicas e instrumentos, la estructuración de **la entrevista** en apartados y subapartados, nos ha permitido:

-partir de un formato inicial flexible que se ha aplicado a los distintos informantes, para contrastar la información entre ellos.

-comparar la información con el resto de instrumentos empleados (por ejemplo, algunos de los apartados de la entrevista coinciden con los factores generales que mide el TAMAI),

-y agrupar la información recogida para su posterior análisis, que pasamos a realizar a continuación. Para ello, nos centraremos en las cuestiones que nos han parecido más esclarecedoras:

Ámbito Escolar. Los padres y madres de los dos chicos coinciden en que a sus hijos les resulta aburrido venir al Instituto, lo que también contestan ellos. Esto de acuerdo con Martínez Torres y Guirado Serrat (2010), podría ser un factor de riesgo de la correcta adaptación social y emocional de estos alumnos, cuyos síntomas de alerta de desmotivación son las quejas frecuentes de la escuela,...Y que nos lleva a plantearnos si

¹⁸ Ítem 43. Tengo muy pocos amigos.

¹⁹ Ítem 44. Jugando sólo estoy más a gusto.

²⁰ Ítem 99. Prefiero ser uno más de la cuadrilla que el jefe.



las medidas de atención a la diversidad que se están aplicando son eficaces o son necesarias otras. En relación a la pregunta sobre qué es lo que suelen hacer en un día normal, padres e hijos coinciden en lo que hacen, aunque MMA ha resaltado que “(...) voy a alguna actividad extraescolar (...)”. El que destaque estas actividades puede obedecer a la importancia, que el chico y sus progenitores, les conceden a las mismas, como un medio para realizar lo que realmente le gusta. Como más adelante veremos.

En lo referente al tiempo dedicado al estudio, MMA ha contestado que “*dos horas cuando tengo exámenes, si no hay exámenes hago la tarea y paro de estudiar*”, aunque, sus padres creen que el tiempo dedicado al estudio es el menor posible. Lo que podría indicar el privilegio de los progenitores de su desarrollo intelectual sobre su desarrollo integral u obedecer a la carencia real de hábitos de estudio de su hijo. DAGA, ha afirmado que le dedica “*más bien poco*” tiempo al estudio, y sus progenitores que le dedica entorno a una hora, y cuando hay exámenes más. Cuestión que puede revelar su afán de superación o un exceso de autocrítica. En el tema de la ayuda para estudiar, DAGA ha dicho que sí la recibe al igual que sus padres, y MMA que no la recibe y sus progenitores han añadido que “*es muy independiente en este aspecto, algunas veces nosotros mismos nos sorprendemos al escucharlo hablar de algunos temas, sabe mucho.*”. Esta afirmación evidencia una de las características que se asocian a este alumnado: el trabajo independiente.

Ámbito Social²¹. Ante la cuestión de cómo es la relación con los compañeros/as de clase, progenitores e hijos coinciden en que es buena y que no hay ningún problema. Además, han contestado relacionando cuáles son sus amigos/as, que son compañeros/as de aula en el caso de ambos alumnos. El padre y la madre de MMA han añadido que fuera del instituto se relaciona también “*(...) con los compañeros que conoce a través de las actividades extraescolares que realiza (...)*”, refiriéndose a las de la Asociación de Altas Capacidades de Almería (ASACAL). En lo que se refiere a qué es lo que les gusta hacer, DAGA y MMA coinciden en los deportes y jugar con el ordenador. El que hayan elegido los deportes, como actividad que más les gusta, lo podríamos interpretar como una búsqueda de la popularidad con los iguales que no dependa de su inteligencia. Los progenitores de los dos chicos han añadido como aficiones de sus hijos la robótica, el

²¹En este apartado de la entrevista se incluyó la relación con los hermanos y con los padres, aspectos que en el TAMAI aparecen como factores diferenciados.



ajedrez y leer libros o comics. Resulta relevante que las actividades que dicen realizar con sus iguales, en el tiempo de ocio, suelen ser físicas (deportes), mientras que con los compañeros de la Asociación son actividades más intelectuales (como robótica).

La relación con todos los miembros de la familia en el caso de MMA, y según lo expresado por su padre y madre, es buena. Esta información coincide con los resultados del TAMAI, en el que sus puntuaciones eran muy bajas, indicando satisfacción en estas relaciones. DAGA y sus padres comentan que la relación entre ellos es buena, lo que contradice los resultados obtenidos en el TAMAI en insatisfacción con el ambiente familiar, aunque la madre ha señalado que con quién no se lleva bien es con su hermana mayor (que presenta una discapacidad), el chico ha omitido esta información (acerca de la relación con su hermana) en la entrevista, pero no en el TAMAI, por ejemplo ha contestado afirmativamente a los ítems 111²², 113²³ y 115²⁴. Esto es coherente con la información obtenida en el TAMAI que indicaba insatisfacción con los hermanos. Lo que podría estar revelando una disincronía entre su desarrollo emocional y cognitivo, señalado por algunos autores como hipersensibilidad y que Martínez Torres y Guirado Serrat definen como “(...) una mayor sensibilidad e intensidad en la reacción ante cuestiones o situaciones que causan dolor o sentimiento de injusticia” (p.49).

Ubicación y trabajo en el aula. MMA afirma que no tiene sitio fijo para sentarse, y va cambiando los compañeros/as con los que se sienta. En cuanto a los trabajos en grupos, manifiesta que le gusta hacerlos: “*porque nos reunimos y después de trabajar siempre jugamos un rato*”. Cuestión que confirma su buena integración con los compañeros/as. En cambio DAGA, ha dicho que se suele sentar sobre la mitad de la clase (en un lugar fijo) y con respecto a los trabajos en grupo ha contestado: “*Suelo realizarlos con personas serias.*” Contestación que se podría interpretar como rigidez en la elección de compañeros, pérdida de su tiempo o competitividad. Y a la pregunta de si le gusta hacer los trabajos en grupo ha dicho que: “*No, me distraigo demasiado y solo puedo hacerlos a mi manera*”. Respuesta que nos puede estar mostrando su necesidad de ser independiente y orientado a sus propios logros (Martínez y Rehbein, 2004 citado en Martínez Torres y Guirado Serrat, 2010, p.42).

²² Ítem 111. Peleo y me llevo mal con mis hermanos.

²³ Ítem 113. Me gustaría no tener hermanos y ser yo sólo.

²⁴ Ítem 115. Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano.



Intereses vocacionales. Los progenitores de los chicos coinciden en que les gustaría que estudiaran y trabajaran en lo que ellos quieran. DAGA y sus padres coinciden en que lo que se le da bien son las ciencias. Por su parte MMA cree que se le dan bien las matemáticas, y su padre y madre dicen que se le da bien lo relacionado con la informática y la robótica.

Ámbito personal. El padre y la madre de MMA a la pregunta de cómo valora sus logros y sus notas su hijo, han contestado que no se alegra ni muestra una especial ilusión, que las ve como una obligación; en cambio si valora mucho las actividades extraescolares que realiza fuera del instituto. MMA ha contestado que sus notas se deben a su esfuerzo. Los progenitores de DAGA valoran positivamente sus logros y consideran que se deben a su autoestima, inteligencia, paciencia y espíritu de superación. DAGA opina que sus notas²⁵ son buenas, pero pueden mejorar y que se deben a que presta atención en clase. Apreciamos en DAGA un grado de exigencia muy alto y de perfeccionismo, teniendo en cuenta que sus notas ya son excelentes en todas las áreas. Lo que podría ser un indicio de problemas de adaptación social y emocional.

3.8. Discusión.

A partir de este Estudio de Casos se observa la heterogeneidad de la que hablábamos al referirnos al alumnado con altas capacidades intelectuales. Mientras en el comportamiento social de MMA en relación a sus iguales, observamos actitudes de colaboración con los compañeros, en DAGA apreciamos una tendencia al liderazgo del grupo y perfeccionismo.

En la presentación de los resultados han aparecido datos contradictorios en relación a la insatisfacción con el ambiente familiar, en el caso de uno de los alumnos objeto de este estudio (DAGA), mientras en el TAMAI ésta puntuación aparecía como significativa, no ha podido ser constatada mediante las entrevistas realizadas a los progenitores y al alumno. No obstante, si se confirma la insatisfacción en la relación con la hermana tanto en la entrevista como en el TAMAI. Esto podría indicar, como ya hemos señalado, una disincronía entre su desarrollo cognitivo y emocional, y cuya intervención requeriría una evaluación más exhaustiva. Aspecto que desborda los objetivos de este trabajo fin de máster.

²⁵ En la evaluación correspondiente al segundo trimestre todas sus notas han sido de sobresaliente (su nota más baja es de 9).



3.9. Conclusiones

Como conclusiones de éste estudio, tanto a nivel teórico como empírico, podemos establecer las siguientes:

A nivel teórico:

1. A través de la revisión teórica ha quedado patente la importancia de atender a todas las facetas del desarrollo (social, emocional, intelectual) de los alumnos/as con altas capacidades. Puesto que sus necesidades específicas no son sólo intelectuales.

2. Los avances legislativos actuales contemplan todas las especificidades que constituyen el término altas capacidades. Una evolución similar se observa en los modelos teóricos que las han explicado proyectando una visión más multidimensional.

3. Las dificultades en la detección de este alumnado, presentes en numerosas ocasiones bajo estereotipos y creencias erróneas, suelen constituirse en factores de riesgo pudiendo ocasionar dificultades de adaptación social y emocional. Lo que nos lleva a enfatizar la necesidad de partir de una evaluación psicopedagógica que permita conocer sus características y la delimitación de sus necesidades específicas de apoyo educativo, base sobre la cual se ha de apoyar la intervención.

4. Hemos visto como las últimas investigaciones empíricas sobre la adaptación social del alumnado con altas capacidades rompen el mito de la supuesta inadaptación social de estos alumnos/as. Como aseguran Martínez Torres y Guirado Serrat (2010) refiriéndose a los problemas sociales “(...) Si existieran deberán atribuirse a otros factores que poco tienen que ver con las altas capacidades (...)” (p.65).

5. El tema de la formación del profesorado en alumnado con altas capacidades, sigue siendo una materia pendiente, en todos los cuerpos y niveles del Sistema Educativo. Y no podemos olvidar que son una pieza clave en la detección, evaluación y respuesta educativa. Lo anterior también es extensible a las familias.

A nivel empírico:

1. Los resultados obtenidos en este estudio empírico, respecto a la integración social de dos alumnos con altas capacidades, permiten concluir que están integrados en su grupo y se relacionan con sus compañeros de edad. No obstante, si detectamos en ambos factores de riesgo de problemas de adaptación social y emocional como aburrimiento, y en DAGA: perfeccionismo y disincronía entre su desarrollo afectivo e intelectual.



2. Los datos empíricos aportados en este estudio se circunscriben al mismo, ya que los resultados están limitados por el tamaño de la muestra. La finalidad de este Estudio de Casos ha sido realizar una aproximación a la realidad social de dos alumnos con altas capacidades y comprobar si estaban integrados con sus iguales.

3. Son necesarios periodos más prolongados en el tiempo para valorar las conductas que estamos estudiando en nuestros dos alumnos.

4. Estos alumnos podrían desempeñar una importante ayuda en el aula, tanto para el docente como para el resto de compañeros/as, si se organizaran más propuestas que fomenten la interacción del alumnado con y sin altas capacidades. Algunos ejemplos, de acuerdo con Pujolás (2009), son: la tutoría entre iguales; el Rompecabezas (Jigsaw) (Aronson y Cols. 1978; Slavin, 1980); Grupos de investigación (Sharan y Sharan, 1992); Aprender juntos (Johnson y Johnson, 1994),... Entre las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo, destacamos:

Potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no sólo de los alumnos que tienen más problemas para aprender, sino de aquellos que están más capacitados para aprender (...) (Pujolás 2009, p.8).

O en palabras de Carrión Fernández (2001): “La interacción debe ser el soporte instrumental de la cooperación que debe presidir toda la vida del aula: la inclusión no es difícil en un marco competitivo, comunicativo e insolidario, es sencillamente imposible” (p.44).

5. Consideramos beneficioso incorporar Programas de desarrollo emocional dentro del currículo, que contribuyan a la mejora del autoconcepto en esta etapa tan crucial en sus vidas, no sólo para el alumnado con altas capacidades sino para todo el alumnado en general.

6. Sería recomendable seguir investigando las variables relacionadas con la adaptación social en los alumnos y alumnas con altas capacidades con muestras de mayor tamaño y que incluyesen ambos sexos.

7. Otras posibles investigaciones podrían dirigirse a realizar un estudio comparativo a nivel de integración social entre alumnado con altas capacidades intelectuales a los que se les están aplicando medidas específicas de atención a la diversidad y alumnado a los que no se les está aplicando ninguna medida.



4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ✚ Acereda Extremiana, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid. Pirámide.
- ✚ Barrera, A.; Durán, R.; González, J. y Reina, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- ✚ Benito Mate, Y. (Coord.).(2000). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. (2ª ed.) Salamanca: Amarú Ediciones.
- ✚ Borges del Rosal, Á. y Hernández Jorge, C. Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*: Norteamérica, mar. 2010, v.15, nº17; p.36-49. [Digital Revista].Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS1010110036A7643>>
Fecha de acceso: 22 abr. 2013.
- ✚ Borges del Rosal, M. Á.; Hernández Jorge, C. M. y Rodríguez Naveiras, E. Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*: Oviedo, 2011, v. 23, n. 3; p. 362-367. [DigitalRevista]. Available from: Redined Database. Accessed 03-27-13 07:07:54.
- ✚ Carrión Martínez, J.J. (2001). *Integración escolar y escuela para todos. Estudio de caso*. (Tesis doctoral nº 74). Universidad de Almería. Almería.
- ✚ Castro Barbero, M.L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- ✚ Comes, G; Díaz, E. Mª; Ortega, J. Mª. y Luque, A. Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 5 (2). Junio 2012, 129-140.
- ✚ Comes, G.; Díaz, E.; Luque A. y Moliner, O. La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva* Vol.1. Noviembre 2008, 103-117.



- ✚ Fernández Mota, M.E. (1996). En clave personal: Cuando la capacidad es mayor. *Revista Andalucía Educativa*, 71, 6-8. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- ✚ Hernández, P. (2002). *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. (TAMAI)*. Madrid: TEA ediciones. (4ª edición, revisada y ampliada)
- ✚ López Martínez, J. (2006, septiembre). La atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Recuperado el 21 de febrero de 2013, del sitio web *FASI CANARIAS*: www.f-a-s-i.com/S_canarias_2006/01Lopez.pdf
- ✚ Martínez Torres, M. y Guirado Serrat, Á. (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes*. (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- ✚ McMillan, J. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación. Capítulos 10, 11 y 12 .Pp. 399-427, 439-476, 477-519.
- ✚ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Anuario Estadístico Curso 2010-2011* (Edición 2013). Última edición publicada.
- ✚ Peñas Fernández, Mª. (2006). *Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Madrid.
- ✚ Pérez Sánchez, L.F. y Domínguez Rodríguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia: Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- ✚ Pérez Sánchez, L. F. (2011). Los alumnos con altas capacidades tienen derecho a ser atendidos. *Revista INFOCOP*, 51, 8-12.
- ✚ Prieto Sánchez, M.D. y Castejón Costa, J. L. (2000). *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*. (Eds.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- ✚ Pujolàs Maset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Ponencia presentada en: *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre*



educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala), 5-9 octubre. Universidad de Vic (Barcelona).

- ✚ Rayo Lombardo, J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados: Implicaciones familiares y escolares*. Madrid: Editorial EOS.
- ✚ Sandoval, C.A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- ✚ Torrego Seijo, J.C (coord.); Boal, M^a. T.; Bueno, A.; Calvo, E.; Expósito, M^a. M.; Maillo, I;(…) y Zariquiey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación S.M.

REFERENCIAS LEGALES:

- ✚ Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA nº140, de 2 de diciembre de 1999).
- ✚ Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (BOJA nº 58, de 18 de mayo de 2002).
- ✚ Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA nº 125 de 26 de octubre de 2002).
- ✚ Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE nº182, de 31 de julio de 2003).
- ✚ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- ✚ Instrucciones de 16 de enero de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

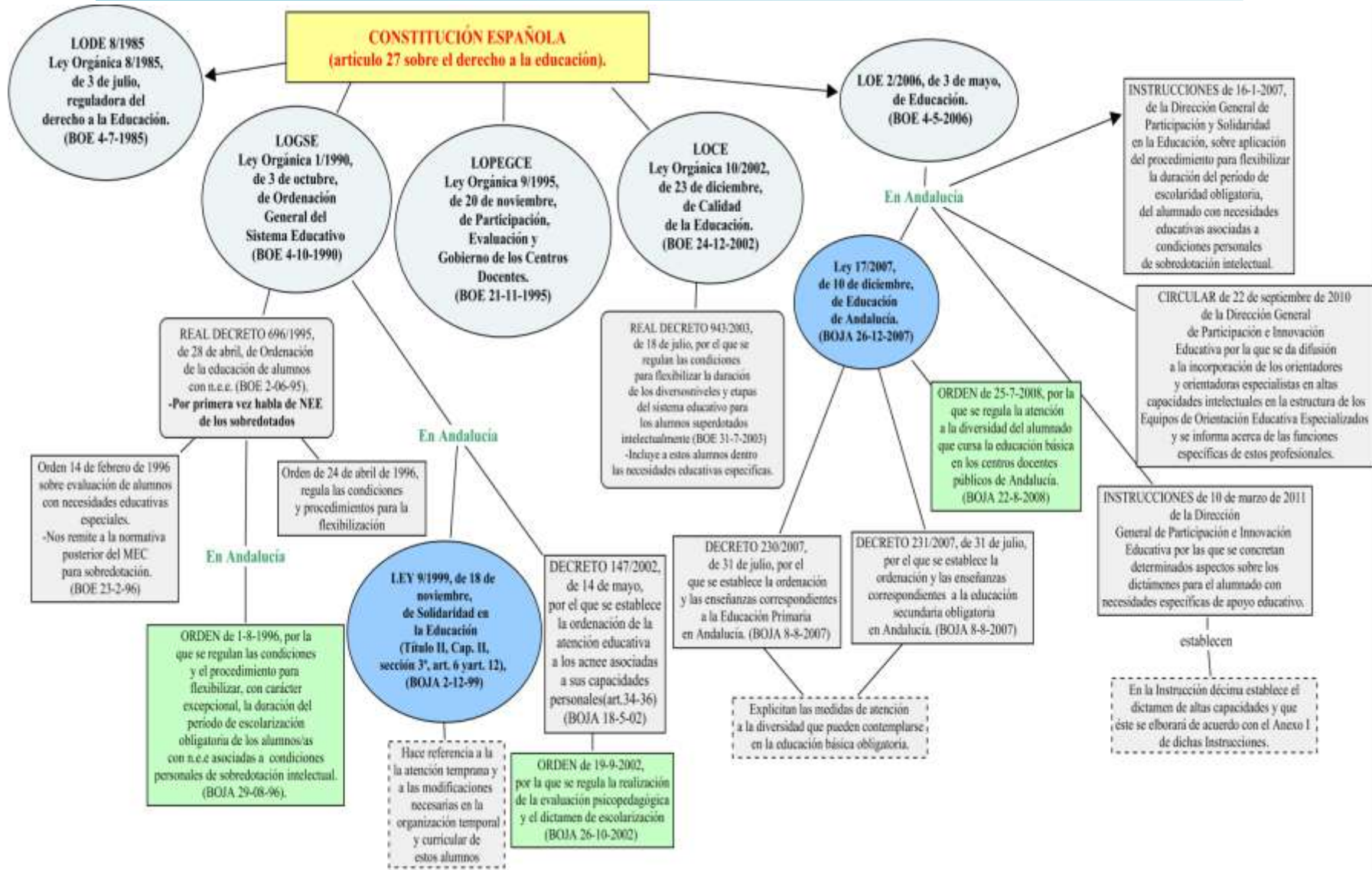


- ✚ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA nº 252, de 26 de diciembre 2007).
- ✚ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA nº 167, de 22 de agosto de 2008).
- ✚ Circular de 22 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e innovación educativa por la que se da difusión a la incorporación de los orientadores y orientadoras especialistas en Altas Capacidades Intelectuales en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados y se informa acerca de las funciones de estos profesionales.
- ✚ 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 nº 203, de 17 de octubre 2011).
- ✚ Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 11 de septiembre de 2012, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.
- ✚ Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 13 de diciembre de 2012, por las que se regula el funcionamiento del programa de profundización de conocimientos “Andalucía profundiza” para el curso 2012-2013.
- ✚ Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 28 de mayo de 2013, 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.

5. ANEXOS.



ANEXO I: MARCO LEGAL DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES





ANEXO II: REGISTRO DE RECOGIDA DE DATOS DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.

Iniciales del alumno, fecha de nacimiento y curso	Documento revisado y nivel (de centro, de aula, del alumno, otros)	Fecha de emisión	Fecha de revisión	Ubicación	Información que contiene (breve resumen)	Observaciones
MMA 27/07/00 1º ESO D	-IEP ²⁶ : se trata de un informe de renovación con motivo del tránsito del alumno al IES. Nivel: Alumno	24-05-12	-Enero de 2013	-Expediente académico y Séneca	-Diagnóstico: AC ²⁸ asociadas a perfil de talento Complejo, concretamente talento académico, artístico, matemático y lógico. -En 2º de EP se determinó que presentaba sobredotación intelectual. -En 2008 se elaboró una AC de ampliación. -Bien integrado en grupo se descartó aceleración.	-Pertenece a la asociación ASACAL ²⁹ y al Centro de Estudios Pupilos
	-D.E ²⁷	Junio de 2012	Enero de 2013	Séneca	1-Datos personales 2-Datos padre o madre o tutores o	Su finalidad es la acreditación de las

²⁶ IEP: Informe de evaluación psicopedagógica.

²⁷ DE: Dictamen de escolarización. De acuerdo con el Anexo I: Modelo de acreditación de las altas capacidades intelectuales, de las Instrucciones de 10 de marzo de 2011, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

²⁸ AC: Altas capacidades.

²⁹ ASACAL: Asociación de Altas Capacidades de Almería. Pude consultarse su página web en <http://www.asacal.org/asacal>



	-Informe de Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria (Anexo IV)	-Junio de 2012	Enero de 2013	Expediente académico	guardadores legales. 3.-Acreditación de las altas capacidades intelectuales. En Primaria sus calificaciones son de sobresaliente en todas las áreas y en apreciación global del grado de adquisición de las competencias básicas le han puesto excelente.	altas capacidades, por el EOE, a efectos de escolarización.
	Cuestionario de AACC para tutoras y tutores Nivel: Centro	-Febrero de 2013	Febrero de 2013		-Contiene 25 ítems con preguntas acerca del comportamiento del alumno. El tutor /a puede responder: si, no o a veces. Al final proporciona una puntuación total, que es de 25 en el caso de este alumno.	-Ha obtenido la puntuación más alta de la clase. En cuanto al ítem 20 hace referencia a si el alumno busca y prefiere relacionarse con compañeros/as mayores y adultos. Su tutor ha contestado que no.



DAGA 9/01/99 2º ESO D	-Informe de Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria (Anexo IV) Nivel: Alumno	Junio de 2011	Febrero de 2013	-Expediente académico	En Primaria sus calificaciones son de sobresaliente en todas las áreas menos en Educación Física En 1º de ESO sus calificaciones son todas de sobresaliente y en apreciación global aparece en observaciones: <i>muchísimo interés y motivación.</i>	
	IEP Nivel: Alumno	Diciembre de 2011	Febrero de 2013	-Expediente académico y Séneca	Diagnóstico: AC -Bien integrado en grupo, no se aconseja aceleración.	
	-Plan de Centro y sus elementos: ROF, PG y PE ³⁰ Nivel: Centro		Febrero de 2013			En el ROF se detallan las decisiones como la adaptación de espacios, materiales e instalaciones. El PG recoge la ordenación y utilización de los recursos tanto materiales y humanos. Refleja: los acuerdos de coordinación del

³⁰ ROF, PG y PE, corresponden a las iniciales del Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto de Gestión y Proyecto Educativo.



					<p>profesorado (evaluación psicopedagógica, diseño de ACIS, evaluación del aprendizaje...); las necesidades de información, formación y apoyo a las que se les va a dar respuesta a las familias y través de qué cauces.</p> <p>El PE, recoge decisiones sobre: competencias básicas, objetivos y contenidos; aspectos generales sobre metodología didáctica; evaluación del aprendizaje, forma de atención a la diversidad y plan de formación del profesorado.</p>	<p>la de apoyo a la integración) y necesidades específicas de apoyo educativo por desventaja sociocultural (es Centro de compensatoria), pero no sobre alumnado con altas capacidades.</p>
MMA	<p>Programación de Aula (Profesora de Educación Plástica y Visual) y Tutora de MMA</p> <p>Nivel: Aula</p>	<p>Octubre 2012</p>	<p>Febrero de 2013</p>	<p>Departamento</p>	<p>Incluye: objetivos didácticos, contenidos, actividades educativas y procedimientos de evaluación.</p>	<p>Aunque no existen medidas específicas para estos alumnos, si hay propuestas para la ampliación de contenidos.</p>



DAGA	Programación de Aula (Profesor de Lengua Castellana y Literatura y Tutor de DAGA) Nivel: Aula	Octubre 2012	Febrero de 2013	Departamento	Incluye: objetivos didácticos, contenidos, actividades educativas y procedimientos de evaluación.	Aunque no existen medidas específicas para estos alumnos, si hay propuestas para la ampliación de contenidos. En el caso de DAGA, se le realiza ampliación de contenidos en lengua e inglés.
------	--	--------------	-----------------	--------------	---	--



ANEXO III: ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?

(Adaptación del Cuestionario para alumnos (nominación de iguales) Prueba Sociométrica de Rayo Lombardo, J. (2001) p.204).

En esta actividad te pedimos que pienses en cómo es la relación que tienes con cada uno de tus compañeros. Para ello, te vamos a pedir que imagines que tienes que formar un grupo en clase para hacer una excursión.

Debes colocar el nombre y los apellidos para que no haya confusiones en caso de nombres repetidos.

ALUMNO/A:

CURSO Y GRUPO:

FECHA:

1. ¿CON QUÉ TRES COMPAÑEROS O COMPAÑERAS PREFIRIRÍAS ESTAR SENTADO/A EN EL AUTOBÚS PARA HACER ESA EXCURSIÓN?

En 1 ^{er} lugar	
En 2 ^o lugar	
En 3 ^{er} lugar	

2. ¿CON QUÉ OTROS TRES COMPAÑEROS O COMPAÑERAS PREFERIRÍAS NO SENTARTE EN EL AUTOBÚS?

En 1 ^{er} lugar	
En 2 ^o lugar	
En 3 ^{er} lugar	

Después de esa excursión, imaginad que los profesores de las distintas asignaturas os piden un trabajo en grupo en el que tengáis que profundizar en lo que habéis visto en la excursión. Contesta ahora a estas otras dos preguntas sobre tus

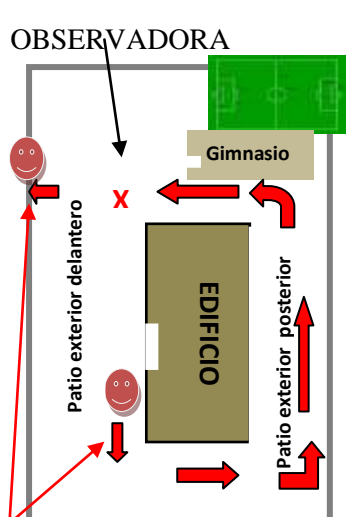
3. ¿CON QUÉ TRES COMPAÑEROS O COMPAÑERAS PREFERIRÍAS FORMAR ESE GRUPO PARA REALIZAR EL TRABAJO?

En 1 ^{er} lugar	
En 2 ^o lugar	
En 3 ^{er} lugar	

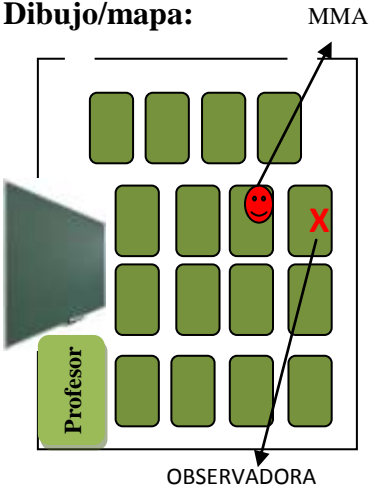
4. ¿CON QUÉ TRES COMPAÑEROS O COMPAÑERAS PREFERIRÍAS NO FORMAR ESE GRUPO PARA REALIZAR EL TRABAJO?

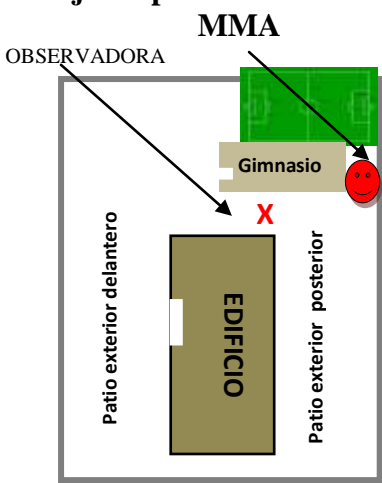
En 1 ^{er} lugar	
En 2 ^o lugar	
En 3 ^{er} lugar	

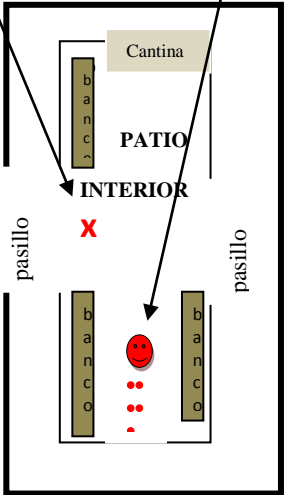
ANEXO IV: NOTAS DE CAMPO

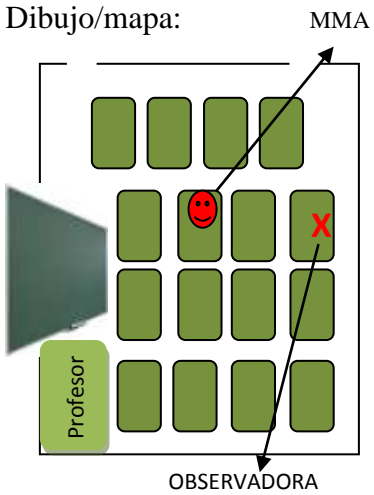
NOTA DE CAMPO		Nº 1
Agente observador: Observadora	Agente observado: MMA Curso: 1ºESOD	
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación del comportamiento de MMA en el recreo.		
Fecha: 18/12/2012	Lugar: Patio exterior.	Comentarios a posteriori
Hora de comienzo: 11:15		
Hora de finalización: 11:45		
Intervención del Observador: La observadora, se ha mantenido a unos 7-10 metros de distancia, siguiendo al alumno. Luego se ha situado en el lateral del gimnasio y enfrente de él aprovechando que ahí se reúnen los alumnos para jugar al tenis.	Dibujo/mapa:  <p>OBSERVADORA</p> <p>Gimnasio</p> <p>EDIFICIO</p> <p>Patio exterior delantero</p> <p>Patio exterior posterior</p> <p>MMA</p>	
Descripción: Es la hora del recreo, MMA está solo, ha salido del edificio central y se ha dirigido al patio exterior, parece estar buscando a sus amigos. Ha dado una vuelta al edificio central y luego se ha sentado en el muro del patio exterior delantero, cerca del portón del IES, a comerse su bocadillo. Durante el tiempo de observación ha estado sólo, observando a otros chicos y chicas.		
Valoración: MMA parecía aburrido y estar buscando a sus amigos.		

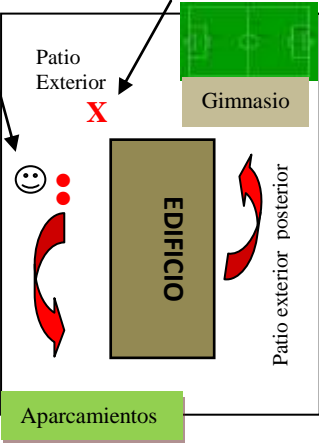
c.o: comentario del observador

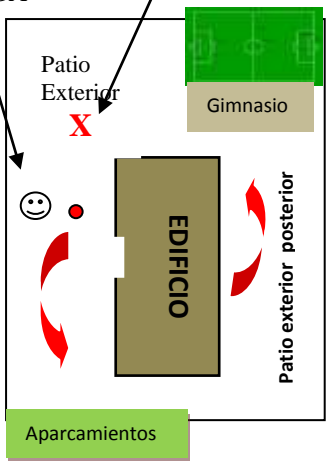
NOTA DE CAMPO		Nº 2
Agente observador: Observadora.		Agente observado: MMA Curso:1ºESOD
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación de la interacción de MMA con respecto a su grupo de iguales en la clase de tutoría.		
Fecha: 12/2/2013	Lugar: aula de ESO 8 de la primera planta.	Comentarios a posteriori: Con respecto a mi presencia en el aula creo que los alumnos han pensado que estaba allí para ayudar al alumno con el que he estado sentada.
Hora de comienzo: 11:45		
Hora de finalización: 12:45		
Intervención del Observador: La observadora ha entrado en la clase (los alumnos me conocen porque ya me han visto en otras ocasiones entrar a buscar a un alumno de la misma) he hablado con la tutora y me he situado cerca de un alumno al que le doy clase, justo detrás de MMA.	Dibujo/mapa: 	
Descripción: La clase está organizada con las mesas de los alumnos en parejas. C.O: Casi todos los alumnos cambian de pupitre según el día e incluso las clases. MMA está situado en la penúltima fila junto a otro compañero. La tutora ha explicado durante 10 minutos aproximadamente, que iban a hacer en esa hora de tutoría. Es una actividad que tienen que realizar en parejas. MMA ha estado hablando con su compañero mientras la profesora explicaba, luego le ha preguntado a ésta para que le aclarara más el trabajo que tenían que hacer. En el desarrollo, tres alumnos se han levantado para preguntarle algo sobre el trabajo.		
Valoración: Su actitud era de ayuda hacía los demás compañeros.		

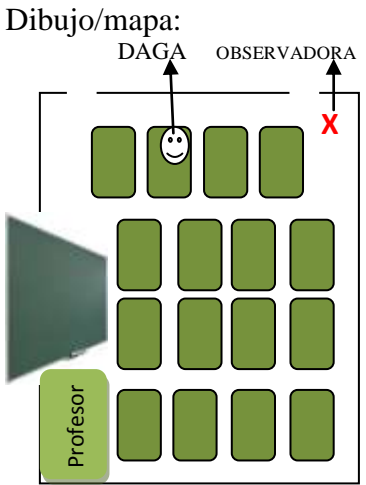
NOTA DE CAMPO		Nº3
Agente observador: Observadora.		Agente observado: MMA Curso: 1ºESOD
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación de la interacción de MMA con respecto a su grupo de iguales.		
Fecha: 5/3/2013	Lugar: Patio exterior, zona posterior del gimnasio junto al muro.	Comentarios a posteriori
Hora de comienzo: 11:20		
Hora de finalización: 11:45		
Intervención del Observador La observadora se ha situado en la esquina del edificio a unos 10 metros de distancia, dónde hay otros niños jugando al tenis y que están rodeados por multitud de alumnos que los observan	Dibujo/mapa:  <p>El diagrama muestra un patio exterior con un edificio central etiquetado como 'EDIFICIO'. A la izquierda del edificio está el 'Patio exterior delantero' y a la derecha el 'Patio exterior posterior'. Encima del edificio hay un área etiquetada como 'Gimnasio'. Una 'OBSERVADORA' está representada por un punto negro con una flecha que apunta al edificio. 'MMA' está representado por un punto negro con una flecha que apunta al muro del gimnasio. Hay un símbolo de 'X' roja y un icono de cara triste roja en el muro del gimnasio.</p>	
Descripción: Es la hora del recreo, MMA y 4 compañeros de su clase, han salido del edificio y se ha dirigido a la parte de atrás del gimnasio junto a la valla que rodea el IES. MMA está sentado en el muro sobre el que se alza la valla con otros compañeros de su clase. Están hablando entre ellos y comiéndose sus bocadillos.		
Valoración: MMA interacciona con los demás compañeros que son de su edad y parece que se lo están pasando bien hablando de sus cosas.		

NOTA DE CAMPO		Nº4
Agente observador: Observadora.	Agente observado: MMA Curso: 1ºESOD	
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación de la interacción de MMA con respecto a su grupo de iguales en la hora del recreo.		
Fecha: 19/3/2013	Lugar: Patio interior del IES	Comentarios a posteriori
Hora de comienzo: 11:20		
Hora de finalización: 11:40		
Intervención del Observador La observadora permanece de pie a unos 7 metros del grupo de amigos de MMA. Estoy junto a otra profesora que hace guardia en el patio interior.	Dibujo/mapa: Observadora MMA 	
Descripción: Es la hora del recreo muchos alumnos y alumnas permanecen en el patio interior, entre ellos, se encuentra MMA que está charlando y riendo con otros cinco compañeros de su clase mientras se come su bocadillo. Algunos chicos están sentados en el banco de la derecha y otros como MMA permanecen de pie.		
Valoración: Observo que MMA interacciona con otros compañeros, se lo están pasando bien por las risas. Parece una situación muy normal.		

NOTA DE CAMPO		Nº 5
Agente observador: Observadora.		Agente observado: MMA Curso: 1ºESOD
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación de la interacción de MMA con respecto a su grupo de iguales en la clase de Ciencias Naturales.		
Fecha: 2/4/2013	Lugar: aula de ESO 8 de la primera planta.	Comentarios a posteriori C.O: Las respuestas de MMA contenían muchos detalles, parecía dominar muy bien el vocabulario sobre el tema. Se nota que le gusta. La clase está organizada de forma muy tradicional, no ha habido interacción entre alumnos/as, ha predominado la interacción del docente hacia los alumnos/as (pero dirigiendo éste)
Hora de comienzo: 12:45		
Hora de finalización: 13:45		
Intervención del Observador: La observadora ha entrado en clase y se ha situado en las mesas de la última fila, junto a un alumno.	Dibujo/mapa: 	
Descripción: La clase es de Ciencias Naturales. El profesor ha entrado en clase junto con la interprete de lengua inglesa (el grupo es bilingüe), ha pasado lista y después ha explicado una parte del tema del libro sobre los reptiles; luego ha puesto un vídeo sobre los reptiles en inglés de aproximadamente 7 minutos. C.O: A los niños les ha sorprendido los huevos que ponen las serpientes. MMA ha estado muy atento al video. Para terminar el profesor leyó las preguntas del libro sobre los reptiles que ya traían hechas de casa los alumnos y éstos fueron levantando las manos y contestando. MMA ha levantado la mano para responder a todas las preguntas y ha contestado bien a todas.		
Valoración: En general ha sido una clase muy entretenida pese a la escasa interacción entre los alumnos/as. MMA ha mostrado una actitud muy participativa parece que el tema le interesa.		

NOTA DE CAMPO		Nº1
Agente observador: Observadora.		Agente observado: DAGA Curso: 2ºESOD
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación de la interacción de DAGA con respecto a su grupo de iguales en la hora del recreo.		
Fecha: 17/01/2013	Lugar: Patio exterior IES.	Comentarios a posteriori
Hora de comienzo: 11:15		
Hora de finalización: 11:45		
Intervención del Observador: La observadora se ha situado al final del pasillo, dónde es frecuente que los profesores de guardia se encuentren para facilitar la salida de los alumnos. Después cuando ellos han bajado los he seguido manteniendo la distancia. No obstante, los alumnos están habituados a ver a los profesores por el patio.	Dibujo/mapa: DAGA OBSERVADORA 	
Descripción: Es la hora del recreo DAGA junto con dos amigos ha bajado desde la 2ª planta (lugar donde se encuentra su clase), salen los últimos de su clase al recreo por la puerta principal y se dirigen al patio exterior. Llevan sus bocadillos y se los van comiendo mientras dan un paseo por el patio exterior rodeando el IES. En todo este trayecto los alumnos van hablando entre ellos de sus cosas interaccionando los tres por igual.		
Valoración:		

NOTA DE CAMPO		Nº2
Agente observador: Observadora.		Agente observado: DAGA Curso: 2ºESOD
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación de la interacción de DAGA con respecto a su grupo de iguales en la hora del recreo.		
Fecha: 21/2/2013	Lugar: Patio exterior IES.	Comentarios a posteriori La rutina es la misma que en la nota de campo anterior los alumnos van dando un paseo y hablando entre ellos.
Hora de comienzo: 11:20		
Hora de finalización: 11:45		
Intervención del Observador: La observadora ha seguido a DAGA y un amigo desde el edificio central hasta el patio exterior y durante el recorrido manteniendo la distancia.	Dibujo/mapa: OBSERVADORA DAGA 	
Descripción: Es la hora del recreo DAGA junto con un amigo han salido al patio exterior van dando un paseo por el patio exterior rodeando el IES. El compañero que va con DAGA es un alumno de su clase con el que suele estar en el recreo. En todo este trayecto los alumnos van hablando entre ellos de sus cosas. En el patio se han organizado muchos partidos de fútbol, de baloncesto, etc., (es la Semana Cultural).		
Valoración:		

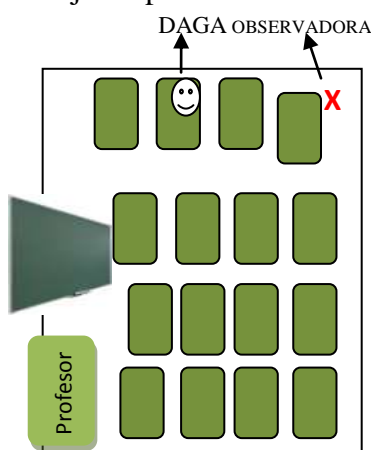
ANEXO : NOTA DE CAMPO		Nº3
Agente observador: Observadora.		Agente observado: DAGA Curso:2ºESOD
Título: Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.		
Contenido: Observación de la interacción de DAGA con respecto a su grupo de iguales en la clase de tutoría.		
Fecha: 7/3/2013	Lugar: aula de ESO 12 de la primera planta.	Comentarios a posteriori c.o: DAGA no ha participado mucho, aunque ha escrito bastante acerca de las preguntas que tenían que contestar.
Hora de comienzo: 11:45		
Hora de finalización: 12:45		
Intervención del Observador: La observadora ha entrado en la clase de DAGA, después de saludar al tutor me he situado al final del aula, aunque después he estado paseando por toda la clase.	Dibujo/mapa: 	
Descripción: La clase está organizada con las mesas de los alumnos en parejas. C.O: Los alumnos mantienen una ubicación fija en el aula todos los días. DAGA está situado en la 2º fila, cerca de la puerta, junto a otro compañero. El tutor ha puesto dos videos sobre dilemas morales de aproximadamente 7 minutos cada uno. Después de verlos los alumnos /as debían responder por escrito a varias preguntas de reflexión sobre lo que habían visto. Transcurridos unos 10 minutos se ha realizado la puesta en común dirigida por el docente, los alumnos iban comentando que opinaban sobre lo visto, también ha estado opinando sobre su las reflexiones que iban dando sus compañeros.		
Valoración:		

ANEXO : NOTA DE CAMPO

Nº4

Agente observador: Observadora**Agente observado:** DAGA Curso:2ºESOD**Título:** Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos.**Contenido:** Observación de la interacción de DAGA con respecto a su grupo de iguales en la clase Lengua Castellana y Literatura.**Fecha:** 21/3/2013**Hora de comienzo:**13:45**Hora de finalización:**14:45**Lugar:** aula de ESO 12 de la primera planta.**Comentarios a posteriori**

Intervención del Observador: La observadora ha entrado en la clase y se ha situado al final de la misma

Dibujo/mapa:

Descripción: El aula está dispuesta como en la nota de campo nº1, los alumnos se sientan en parejas y mantienen una ubicación estable. El profesor de Lengua (también es el tutor) ha pasado lista. Tras pasar lista, les ha recordado algunos aspectos teóricos sobre el análisis sintáctico que vieron en la clase anterior (a modo de repaso) y les ha indicado a los alumnos que saquen los ejercicios. Los ejercicios son un listado de frases que los alumnos y alumnas tienen que hacer. El profesor va nombrando a los alumnos/as para que salgan a la pizarra y les ayuda sobre la marcha. Ha habido un poco de alboroto cuando habían transcurrido unos 25 minutos, el profesor les ha dicho que estén callados o no lo van a entender en tres ocasiones.

Valoración:



ANEXO V: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS Y REUNIONES

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON EL PADRE Y LA MADRE DE MMA

Nombre y apellidos de la madre: E .E.A. P.

Profesión: Ama de casa

Estudios: FP

Nombre y apellidos del padre: M. M. S.

Profesión: Agricultor

Estudios: EGB

La información que se muestra a continuación corresponde a la que se ha recabado en la **primera entrevista mantenida con los padres de MMA** en la que se solicitó autorización para realizar esta investigación con su hijo.

MMA es un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades, fue diagnosticado en el primer trimestre de 2º de Educación Primaria. Aunque ya leía a los 3-4 años y mostraba muchísimo interés por saber lo que veía y verbalizaba a su padre y madre la importancia de saber leer para aprender.

Lo detectaron porque empezó a presentar problemas de comportamiento: molestaba a los demás compañeros/as, parecía inquieto, etc. Lo detectó su tutor y lo evaluó y diagnosticó la orientadora del Equipo de Orientación Educativa. Ellos hasta esa fecha nunca habían oído hablar de las altas capacidades intelectuales.

A lo largo de la Educación Primaria presento muchos problemas porque los maestros y maestras le ponían como actividades “extras” ejercicios repetitivos. Sólo un profesor le ponía actividades diferentes que preparaba específicamente para él y él las traía hechas al día siguiente. Se decidió no adoptar la aceleración, según los padres, porque el niño no quiso.

Actualmente, es miembro de la Asociación de Sobredotados de Almería (ASACAL) y participa en todas las actividades que se organizan. Por ejemplo, hace poco tiempo participó en un torneo de robótica. También participa en actividades que se organizan en la Universidad de Almería como talleres de cómic y una psicóloga trabaja con ellos el tema de las emociones y el desarrollo social. El verano pasado realizó un curso de técnicas de trabajo intelectual.



Por las tardes lee libros, juega al ordenador, con la consola, etc. Pero apenas estudia las asignaturas. Tiene amplios conocimientos de informática y de nuevas tecnologías en general.

Se relaciona bien con todos los chicos/as de su edad, que suelen ser los que van a su casa a buscarlo y a él le gusta estar con ellos.

En cuanto a su situación actual, está cursando 1º de la ESO y se le están aplicando medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario. Él verbaliza desgana a la hora de venir al Instituto. Pero no quiere hacer actividades diferentes en el Instituto para no sentirse “señalado” por el resto de sus amigos/compañeros, aspecto por el que ya pasó cuando estaba en el Colegio.

Para la madre la característica de su hijo que más le llama la atención es que es muy correcto hablando con todo el mundo, con un vocabulario perfectamente elegido. Y para el padre que es muy obediente y que con decirle una vez lo que tiene que hacer lo hace y no hay que insistirle.

Sobre los aspectos que le preocupan de su situación actual la madre dice que pasa muchas horas en el ordenador y su padre que no estudia las asignaturas.

Los apartados y subapartados que se presentan a continuación corresponden a la **entrevista semiestructura (2ª ENTREVISTA)**, que se realizó con posterioridad para profundizar en algunos de los aspectos que más nos interesaban del caso:

Ámbito escolar:

¿Ha tenido algún cambio de centro educativo? ¿Cómo fue al cambiar de educación primaria a ESO? *No ha tenido ningún cambio de centro educativo. Pensamos que fue un cambio normal, el niño no nos demostró ningún entusiasmo especial.*

¿Le gusta venir al instituto? ¿Por qué? *No, porque le resulta algunos días aburrido.*

¿Qué áreas son sus preferidas? ¿Por qué? *Matemáticas e inglés. Porque son asignaturas que nunca termina de aprenderlas, es como si tuviera más ganas de saber siempre más.*

¿Qué áreas son las que menos le gustan? Y ¿por qué? *Historia y algunas cosas de Ciencias. Porque no le encuentra utilidad.*



¿En qué asignaturas saca mejores y peores notas? *Las mejores notas las tiene en Matemáticas e inglés. Y las peores notas en Sociales y Naturaleza.*

- Explica qué es lo que suele hacer su hijo en un día normal.

Se levanta temprano, desayuna y juega con la consola un buen rato, después sale a la calle para jugar (menos rato que con la consola) almuerza, ve la televisión y otra vez con la consola, ordenador o sale a la calle.

Si hay clase primero hace las tareas, (lo imprescindible para otro día)

- ¿Cuánto tiempo le dedica al estudio? *El menos posible.*

-¿Tiene ayuda en casa para estudiar? ¿De quién? *No, siempre ha sido muy independiente en este aspecto, algunas veces nosotros mismos nos sorprendemos al escucharlo hablar de algunos temas, sabe mucho.*

Ámbito social:

-¿Cómo es la relación con sus compañeros y con los profesores?, ¿existe algún problema?

No, nunca hemos tenido ninguno. Salvo que algunas clases le resultan cansadas y un poco aburridas; y que se distrae con algunos compañeros.

-¿Cuáles son sus amigos preferidos (fuera del Instituto)?

MMA no tiene dificultad a la hora de hacer amigos, y los que tiene, le gusta mantenerlos, se comunica con ellos casi a diario, y son hijos de amigos, familiares y compañeros que conoce a través de las actividades extraescolares que realiza.

-¿Cuáles son sus compañeros (dentro del Instituto) y qué actividades hacen juntos?

Son compañeros de clase y juegan juntos al baloncesto, consolas, algunas meriendas o partidos de fútbol, etc....

- ¿Qué es lo que le gusta hacer?

Jugar con los videojuegos, baloncesto, robótica, ajedrez y también le gusta leer sobre todo comic.



-¿Cómo es su relación con padres, hermanos, etc.?

Con nosotros como padres es un poco reservado, no le gusta ayudar en casa, aunque lo hace. Con su hermana se lleva tan sólo veinte meses, lo que hace que comparta con ella muchas de sus aficiones, su relación es bastante buena.

Intereses vocacionales:

- ¿En qué crees que es bueno? o ¿qué es lo que se le da especialmente bien?

Todo lo relacionado con la Informática. También la robótica contiene para él, en este momento, un gran interés.

-¿Qué os gustaría que estudiase en el futuro vuestro hijo? ¿Y en qué os gustaría que trabajase?

Lo que le guste, nosotros siempre le ayudamos a conocer cualquier cosa en la que muestre interés. Nos gustaría que trabajase en lo que el esté bien preparado.

Ámbito personal:

- ¿Cuáles son sus aficiones?

Juegos de ordenador y consolas, también le gusta el baloncesto, fútbol y ajedrez, salir con los amigos.

-¿Cómo valora sus logros o sus buenas notas? ¿A qué cree que se deben?

En cuanto a las notas, el no las celebra ni muestra una especial ilusión, él las ve como su obligación. Pero luego sí que celebra sus logros en cuanto a sus actividades fuera del instituto, esas sí que las ve como un reto y quiere superarse.



TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON EL ALUMNO: MMA.

Ámbito escolar:

¿Has tenido algún cambio de centro educativo? ¿Cómo fue al cambiar de educación primaria a Educación Secundaria Obligatoria?

No me ha afectado mucho, lo único es que hay que estudiar más y empieza más temprano.

¿Te gusta venir al instituto? ¿Por qué?

No, porque hay que levantarse pronto y es muy aburrido.

¿Qué áreas son tus preferidas? ¿Por qué?

Matemáticas e inglés. Porque se me dan bien y me gusta hablar en inglés y resolver problemas en matemáticas.

¿Qué áreas son las que menos te gustan? Y ¿por qué?

Lengua y Sociales. Porque hay que estudiar mucho y no me gusta ni la historia ni la geografía.

¿En qué asignaturas sacas mejores y peores notas?

Las mejores notas en naturales, inglés, matemáticas y música.

Las peores en lengua y sociales.

- Explica brevemente qué es lo que sueles hacer en un día normal

Me levanto, voy al instituto, llego a casa, almuerzo, suelo hacer la tarea y estudiar un poco. Después hago deporte o voy a alguna actividad extraescolar. Veo un rato la tele y me acuesto.

- ¿Cuánto tiempo le dedicas al estudio?

Dos horas cuando tengo exámenes, si no hay exámenes hago la tarea y paro de estudiar.

-¿Tienes ayuda en casa para estudiar? ¿De quienes?

No.

Ámbito social:

-¿Cómo es la relación con tus compañeros y con los profesores?, ¿existe algún problema? *Es buena, no hay ninguno.*



-¿Cuáles son tus amigos preferidos?

*José Juan, Pedro, Eva, María y Carmen.*³¹

-¿Cuáles son tus compañeros de recreo y qué actividades hacéis juntos?

José Luis y Lidia. Damos vueltas y hablamos.

- ¿Qué es lo que te gusta hacer?

Jugar al fútbol, a la XBOX360 y al baloncesto.

-¿Cómo es la relación con padres, hermanos, etc.?

Buena.

Ubicación y trabajo en el aula

-¿Dónde te sueles sentar en el aula?

No tengo sitio fijo, voy variando.

-¿Con quién sueles realizar los trabajos de grupo? ¿Te gusta hacer trabajos en grupo? ¿Por qué?

Con Pedro, Juan, María y Alberto. Si porque nos reunimos y después de trabajar siempre jugamos un rato.

No, me distraigo demasiado y solo puedo hacerlos a mi manera.

Intereses vocacionales:

- ¿En qué crees que eres bueno? O ¿qué es lo que se te da especialmente bien?

En las matemáticas.

-¿qué te gustaría estudiar en el futuro? ¿Y en qué te gustaría trabajar?

No lo sé.

Ámbito personal:

- ¿Cuáles son tus aficiones?

Fútbol, voleibol, zapping, X-BOX 360, divertirme y salir con amigos, baloncesto y robótica.

-¿Cómo valoras tus logros o tus buenas notas? ¿A qué crees que se deben?

No sé. Al esfuerzo.

³¹ Se han utilizado nombres ficticios con la finalidad de garantizar el anonimato.



TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON EL PADRE Y LA MADRE DE DAGA

Nombre y apellidos de la madre: C. A.

Profesión: Comercial

Estudios: Ingeniera

Agrónoma.

Nombre y apellidos del padre: A. G. F.

Profesión: Agricultor

Estudios: Título de ESO

La información que se muestra a continuación corresponde a la que se ha recabado en la **primera entrevista mantenida con los padres de DAGA** en la que se solicitó autorización para realizar esta investigación con su hijo.

DAGA es un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades, actualmente está cursando 2º de la Educación Secundaria Obligatoria en un grupo bilingüe, y se le están aplicando medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario. Fue diagnosticado en el primer trimestre de 1º de E.S.O. Con tres años ya leía palabras sueltas y era muy rápido aprendiendo.

En el colegio del que proviene presento problemas porque siempre se aburría. No obstante, nunca se le informó de que su hijo pudiese presentar altas capacidades.

Los lunes por las tardes asiste a robótica (actividad que organiza la Asociación de Sobredotados de Almería (ASACAL)); los martes y jueves acude a una academia privada a clases de Inglés y alemán y a baloncesto los martes, jueves y viernes. Le va muy bien en todas estas actividades y las ha elegido él, no han sido impuestas por nadie. De todas ellas, la que más le gusta es baloncesto que suele practicar con chicos de su edad.

Le gustan los juegos de estrategia en Internet, y los suele realizar con adultos o adolescentes mayores que él, pero según la madre escoge a niños de su edad para jugar al resto de juegos o para divertirse.

La madre destaca de su hijo su madurez en todos los aspectos y que siempre busca soluciones a lo que se le plantea, aunque también su “cabezonería”, hasta que no resuelve un problema o dificultad no para. Al padre lo que le sorprende es lo que es capaz de hacer a la vez: inglés, alemán, robótica, las asignaturas del Instituto, etc., y



todo lo hace bien y sin ayuda de nadie.

Los apartados y subapartados que se presentan a continuación corresponden a la **entrevista semiestructura (2ª ENTREVISTA)**, que se realizó con posterioridad para ahondar en algunos de los aspectos que más nos interesaban del caso:

Ámbito escolar:

¿Ha tenido algún cambio de centro educativo? ¿Cómo fue al cambiar de? Educación primaria a Educación Secundaria Obligatoria? *Sí, el cambio de la escuela al IES. Le fue bastante bien, sin problemas.*

¿Le gusta venir al instituto? ¿Por qué? *Sí, pero le cuesta levantarse y muchas veces me cuenta que se aburre.*

¿Qué áreas son sus preferidas? ¿Por qué? *Matemáticas, Ciencias en general e idiomas. Porque le gustan.*

¿Qué áreas son las que menos le gustan? Y ¿por qué? *La que menos le gusta es la Plástica.*

¿En qué asignaturas saca mejores y peores notas? *Las mejores notas las tiene en Matemáticas, Inglés, Lengua, Naturales y Sociales. Y las peores notas en Plástica.*

- Explica brevemente qué es lo que suele hacer su hijo en un día normal.

Por la mañana viene al Colegio, luego hace la tarea en casa, va a actividades extraescolares y luego juega.

- ¿Cuánto tiempo le dedica al estudio? *Al día alrededor de una hora (cuando hay exámenes más).*

-¿Tiene ayuda en casa para estudiar? ¿De quién? *En casa, si necesita alguna ayuda, de su madre.*

Ámbito social:

-¿Cómo es la relación con sus compañeros y con los profesores?, ¿existe algún problema?

-No hay ningún problema, la relación está muy bien con todos.

-¿Cuáles son sus amigos preferidos (fuera del Instituto)?

-Son los mismos que los que tiene dentro del Instituto.



-¿Cuáles son sus compañeros (dentro del Instituto) y qué actividades hacen juntos?

Sobre todo los de su clase y se juntan por las tardes a jugar.

- ¿Qué es lo que le gusta hacer?

Deportes, ajedrez, ordenador en general, ver la televisión, leer libros...

-¿Cómo es su relación con padres, hermanos, etc.?

En general bien. Menos bien con su hermana.

Intereses vocacionales:

- ¿En qué crees que es bueno? O ¿qué es lo que se le da especialmente bien?

Todo lo de la ciencia en general. Razonamiento y sus consecuencias.

-¿Qué os gustaría que estudiase en el futuro vuestro hijo? ¿Y en qué os gustaría que trabajase?

Que realmente estudie lo que le gusta. Y que trabaje en lo mismo que le guste.

Ámbito personal:

- ¿Cuáles son sus aficiones?

Baloncesto, leer, ordenador, amigos.

-¿Cómo valora sus logros o sus buenas notas? ¿A qué cree que se deben?

Sus logros son buenos. Lo que se propone en general lo consigue. Yo creo que se debe a su autoestima, a su inteligencia y a su paciencia. Que tiene un carácter muy tranquilo y sereno. Siempre quiere conseguir algo más y mejor.



TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON EL ALUMNO: DAGA.

Ámbito escolar:

¿Has tenido algún cambio de centro educativo? ¿Cómo fue al cambiar de educación primaria a ESO?

Del colegio al Instituto, pero a mí no me ha afectado en nada. Fue bastante fácil.

¿Te gusta venir al instituto? ¿Por qué?

No mucho. Es aburrido, pero sé que es necesario.

¿Qué áreas son tus preferidas? ¿Por qué?

Las ciencias naturales. No lo sé, simplemente me gusta.

¿Qué áreas son las que menos te gustan? Y ¿por qué?

La artística. No se me da bien.

¿En qué asignaturas sacas mejores y peores notas?

Las mejores en ciencias y en matemáticas.

Las peores en artística y francés.

- Explica qué es lo que sueles hacer en un día normal

Levantarme, desayunar, ir al Instituto, volver a casa, hacer la tarea, ir a clases (si tengo) y acostarme.

- ¿Cuánto tiempo le dedicas al estudio?

Más bien poco.

-¿Tienes ayuda en casa para estudiar? ¿De quienes?

Sí, de mis padres.

Ámbito social:

-¿Cómo es la relación con tus compañeros y con los profesores?, ¿existe algún problema?

Mi relación con mis compañeros es buena, no existe ningún problema.

-¿Cuáles son tus amigos preferidos?

Mis amigos preferidos son, Juan Carlos, Marcos, Pepe, Antonio, Álvaro, Manuel, Roberto, Javier, Lucia, Marta, Laura, Patricia, Victoria, etc.



-¿Cuáles son tus Compañeros de recreo y qué actividades hacéis juntos?

De los que te he dicho antes, los chicos. Solemos hablar de nuestras cosas.

- ¿Qué es lo que te gusta hacer?

Jugar al fútbol.

-¿Cómo es la relación con padres, hermanos, etc.?

Con mis padres es muy buena.

Ubicación y trabajo en el aula

-¿dónde te sueles sentar en el aula?

Me suelo sentar sobre la mitad, ni cerca ni lejos de la pizarra.

-¿Con quién sueles realizar los trabajos de grupo? ¿Te gusta hacer trabajos en grupo? ¿Por qué?

Suelo realizarlos con personas serias.

No, me distraigo demasiado y solo puedo hacerlos a mi manera.

Intereses vocacionales:

- ¿En qué crees que eres bueno? O ¿qué es lo que se te da especialmente bien?

En las ciencias.

¿Qué te gustaría estudiar en el futuro? ¿Y en qué te gustaría trabajar?

No lo sé todavía, pero algo relacionado con la física.

Ámbito personal:

- ¿Cuáles son tus aficiones?

Los videojuegos, el fútbol, estar con mis amigos y el baloncesto (aunque no te los he dicho en orden de importancia.

-¿Cómo valoras tus logros o tus buenas notas? ¿A qué crees que se deben?

Por ahora creo que son buenas pero pueden ser mejores. Creo que se deben a que presto atención en clase.



REUNION DEL EQUIPO DOCENTE DE MMA (1º ESO D)

El día 27 de noviembre de 2012 se reúne el equipo docente de 1º de Educación Secundaria Obligatoria grupo D para tratar:

1. Valorar las medidas de atención a la diversidad que se están aplicando con MMA.

La orientadora ha presentado el caso del alumno MMA para que todo el equipo docente tuviese constancia de su diagnóstico y situación actual. La mayoría de los docentes ya tenían constancia del caso y otros lo han conocido por primera vez. Algunos docentes han dudado del diagnóstico, basándose en que el alumno parece estar despistado en ocasiones en clase y no siempre obtiene las notas más altas en las asignaturas. Otros docentes han alegado que su rendimiento podría ser más alto si se esforzara.

Tras analizar el rendimiento del alumno en las distintas materias, ningún profesor ni profesora ha considerado necesario, por el momento, adoptar medidas diferentes a las que ya se están aplicando, de carácter ordinario, consistentes en actividades de profundización en contenidos procedimentales.

Les preguntamos sobre la actitud del alumno en clase y si se relaciona con sus compañeros de aula y éstos con él. La respuesta a la primera pregunta ha sido que su actitud depende, algunas veces no parece estar atento e incluso no trae los tareas que le ponen, y con respecto a la segunda pregunta, ellos consideran que no existe ningún problema en la relación con sus compañeros, aunque varios profesores opinan que es un poco “creído”.



REUNION DEL EQUIPO DOCENTE DE DAGA (2º ESO D)

El día 19 de noviembre de 2012 se reúne el equipo docente de 2º de Educación Secundaria Obligatoria grupo D para tratar:

1. Valorar las medidas de atención a la diversidad que se están aplicando con DAGA.

El tutor, coordinando la reunión, comenta a todos los asistentes la última reunión que mantuvo con la madre de DAGA, en la que le solicitó información de su la evolución de su hijo en las distintas materias. Y aprovecha la presente convocatoria para recabarla.

El equipo docente conoce el diagnóstico del alumno, puesto que éste es su segundo año en el Instituto y la mayor parte del equipo docente ya estaba el año anterior. Todos los docentes coinciden en su gran facilidad para el aprendizaje. Han estado hablando de las notas en los exámenes que ha hecho hasta la fecha y en las pruebas iniciales. Todos convienen en que son notas muy buenas.

Posteriormente, la Orientadora preguntó sobre las medidas que se están aplicando para atenderlo desde las distintas áreas. Sólo dos profesores están adoptando medidas de ampliación, mediante proyectos de investigación, en las materias de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera (Inglés), los demás profesores creen que por ahora no necesita nada diferente al resto de los compañeros.

Para finalizar, pregunté sobre su actitud y relación con sus iguales en el aula, todos coinciden en que es un alumno muy atento y tranquilo. Y en cuanto a su relación con los compañeros que es buena.



ANEXO VI: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES

Resultados obtenidos por MMA en el **Cuestionario de nominación entre iguales**:

Tabla VI.1 Resultados del Cuestionario de nominación entre iguales en el grupo de MMA

NOMBRE DEL ALUMNO/A	ELECCIONES			RECHAZOS		
	EXCURSIÓN	TRABAJO	TOTAL	EXCURSIÓN	TRABAJO	TOTAL
1.A.A	3	1	4	1	1	2
2.M.A.M	7	1	8	0	0	0
3.A.A.R	6	2	8	1	0	1
4.I.B.V	6	4	10	0	0	0
5.N.B.I	1	3	4	4	2	6
6.S.C.M	2	1	3	3	5	8
7.F.M.C.L	2	2	4	4	1	5
8. J.A.C.P	5	1	6	1	0	1
9.C.E.V	2	7	9	2	1	3
10.S.G.C	2	1	3	1	1	2
11.L.G.M	7	4	11	0	0	0
12.J.G.M	0	0	0	5	4	9
13.F.G.P	3	3	6	1	1	2
14.G.Á.G.T	7	2	9	1	0	1
15.A.H.R	3	7	10	0	0	0
16.P.J.M	1	1	2	5	11	16
17.R.L.A	1	1	2	4	4	8
18.I.L.P	1	1	2	17	12	29
19.M.E.L.V	3	4	7	18	13	31
20.J.A.M.A	1	1	2	1	0	1
21.M.M.A	3	6	9	2	1	3
22.L.C.M.B	3	9	12	0	1	1
23.J.J.M. N	1	6	7	1	1	2
24.A.S.M.L	0	0	0	10	12	22
25.L.M. F	2	3	5	2	4	6
26.D.P. P	2	3	5	1	3	4
27.C.M.S.S	5	5	10	1	0	1
28.S.S	2	1	3	1	0	1
29.A.T. H	2	1	3	1	2	3
30.J.L.T.O	2	1	3	0	1	1
31.V.V.N	2	5	7	2	1	3
32.W.A	0	0	0	2	1	3



Resultados obtenidos en el **Cuestionario de nominación entre iguales** en el grupo de DAGA:

Tabla VI.2.Resultados del Cuestionario de nominación entre iguales en el grupo de DAGA

NOMBRE DEL ALUMNO/A	ELECCIONES			RECHAZOS		
	EXCURSIÓN	TRABAJO	TOTAL	EXCURSIÓN	TRABAJO	TOTAL
1.K.C	2	0	2	0	1	1
2.A.C.A	1	2	3	3	8	11
3.J.M.C.M	3	2	5	0	1	1
4.L.D.G	1	3	4	0	2	2
5.D.F.C	1	2	3	1	2	3
6.Y.F.G	0	0	0	16	12	28
7.A.F.L	5	1	6	1	0	1
8.J.G.M	5	2	7	2	2	4
9.D.A.G.A	5	4	9	1	0	1
10.M.G	3	1	4	0	0	0
11.E.G.M	5	4	9	0	0	0
12.A.L.G	4	3	7	0	0	0
13.G.T.N.P	2	2	4	0	3	3
14.V.L.O	2	3	5	1	1	2
15.P.M.G	1	2	3	0	1	1
16.I.M.R.O	1	3	4	0	1	1
17.J.A.R.S	2	0	2	0	1	1
18.M.S.L	1	0	1	0	0	0
19.A.S.M	2	2	4	0	3	3
20.A.V	2	1	3	1	1	2
21.Y.V.A	5	4	9	2	2	4
22.O.S	1	2	3	3	4	7



ANEXO VII: RESULTADOS DEL TEST AUTOEVALUATIVO MULTIFACTORIAL DE ADAPTACIÓN INFANTIL.

Resultados del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil por MMA

Tabla VII.1. Resultados del TAMAI de MMA

NIVEL II					
	PD	Centil	Sistema Hepta	M	D.t.
Inadaptación General (G)*	25	41 a 60	Medio (M)	27,0	12,8
Inadaptación Personal (P)	6	21 a 40	Casi Bajo (CB)	8,0	5,0
Inadaptación Escolar (E)	9	41 a 60	Medio (M)	9,0	6,3
Inadaptación Social (S)	10	41 a 60	Medio (M)	9,0	5,1
Insatisfacción con el ambiente familiar (F)	0	1 a 5	Muy Bajo (MB)	0,0	1,1
Insatisfacción con los hermanos (H)	1	1 a 5	Muy Bajo (MB)	1,0	1,3

*La puntuación en Inadaptación general es la suma de P, E y S



Resultados obtenidos en el **Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)** por DAGA:

Tabla VII.2. Resultados del TAMAI de DAGA.

	NIVEL II			M	D.t.
	PD	Centil	Sistema Hepta		
Inadaptación General (G)*	27	41 a 60	Medio (M)	27,0	12,8
Inadaptación Personal (P)	5	21 a 40	Casi Bajo (CB)	8,0	5,0
Inadaptación Escolar (E)	11	61 a 80	Casi Alto (CA)	9,0	6,3
Inadaptación Social (S)	11	61 a 80	Casi Alto (CA)	9,0	5,1
Insatisfacción con el ambiente familiar (F)	3	81 a 95	Alto(A)	0,0	1,1
Insatisfacción con los hermanos (H)	3	81 a 95	Alto(A)	1,0	1,3

*La puntuación en Inadaptación general es la suma de P, E y S.