



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

*Preproyecto de Tesis Doctoral*

*“Estudio descriptivo y evaluativo sobre la atención educativa del alumnado con Altas Capacidades”*

**Máster Universitario en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa**

**Facultad de Ciencias de la Educación,  
Enfermería y Fisioterapia**

**Tutor: Dr. Antonio Sánchez Palomino**

**Autora: Isabel M<sup>a</sup> Guerrero Pérez**

<b>ÍNDICE</b>	<b>Pág.</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>4</b>
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Concepto y términos del alumnado con alta capacidad</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Teorías psicológicas más relevantes acerca de la sobredotación intelectual</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Características de la sobredotación intelectual</b>	<b>13</b>
<b>2.4 Dificultades del sobredotado</b>	<b>18</b>
<b>2.4.1 El síndrome de la disincronía</b>	<b>18</b>
<b>2.4.2 El efecto pigmalión negativo</b>	<b>21</b>
<b>2.4.3 Dificultades emocionales</b>	<b>22</b>
<b>2.5 Conceptualización actual</b>	<b>22</b>
<b>2.6 La familia y los niños con alta capacidad</b>	<b>24</b>
<b>2.6.1 Dificultades emocionales</b>	<b>25</b>
<b>2.6.2 Apoyos a familias de niños y niñas con sobredotación intelectual</b>	<b>27</b>
<b>2.7 Respuesta educativa para el alumnado con sobredotación intelectual</b>	<b>27</b>
<b>2.8 Hacia un marco legal</b>	<b>33</b>
<b>2.9 Estado de la cuestión</b>	<b>35</b>
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Justificación del diseño metodológico</b>	<b>40</b>
<b>3.2 Objetivos</b>	<b>43</b>
<b>3.3 Muestra informante</b>	<b>43</b>
<b>3.4 Instrumentos de recogida de información</b>	<b>44</b>
<b>3.4.1 Análisis de documentos</b>	<b>45</b>

<b>3.4.2</b>	<b>Entrevista</b>	<b>45</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Encuestas</b>	<b>46</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Observación</b>	<b>46</b>
<b>3.4.5</b>	<b>Conversaciones</b>	<b>47</b>
<b>3.4.6</b>	<b>Diario de campo</b>	<b>47</b>
<b>3.5</b>	<b>Instrumentos para análisis</b>	<b>48</b>
<b>4.</b>	<b>PLAN DE TRABAJO</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Análisis e Interpretación de datos</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Secuenciación</b>	<b>50</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>54</b>

## 1. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de Fin de Máster se enmarca dentro del campo de estudio de la sobredotación intelectual y del enfoque de la atención educativa que demanda este alumnado, teniendo en cuenta las capacidades intelectuales que poseen y con las que se enfrentan en su proceso de aprendizaje.

El hilo conductor que guía todo el estudio teórico y el trabajo de investigación será la sobredotación del alumnado y las medidas educativas más adecuadas para la atención a este tipo de alumnado, centrándonos fundamentalmente en las medidas de flexibilización y enriquecimiento. El fin general de este Trabajo Fin de Máster es conseguir que este alumnado sea educado conforme a sus características personales, sociales y sus necesidades.

Tras una amplia revisión bibliográfica, se ha intentado acercar al lector a los términos, las características, el marco legal, las dificultades, las necesidades y las distintas respuestas educativas del alumnado más dotado.

De esta manera analizaremos las medidas educativas más adecuadas para la atención al alumnado con sobredotación intelectual y altas capacidades intelectuales centrándonos en la flexibilización y el enriquecimiento como medidas de atención educativa personalizada.

Por tanto, todos nuestros intereses se verán cumplidos, puesto que hace unos años que el interés por los individuos con altas capacidades ha aumentado, todo ello debido a que me encontraba colaborando como becaria en la Universidad de Granada, y tuve ocasión de conocer a la hija de la Vicedecana y amiga Soledad Montes con la que he estado colaborando, una niña muy peculiar, destacaba en ella su desarrollo socio-afectivo mayor a la que una niña con esa edad podría tener, efectivamente, era una niña diagnosticada de altas capacidades. Más adelante tengo ocasión de trabajar habilidades sociales y curriculares con una niña autista, cuya hermana también presenta altas capacidades.

Para mí fue un descubrimiento asombroso que me permitió acercarme al conocimiento y comprensión de dos realidades tan dispares. Por un lado, el autismo, trastorno que poco a poco va siendo integrado por la sociedad; por otro lado, las altas capacidades, circunstancias personales y escolares que aun arrastran numerosos tópicos sociales.

Es a partir de ese momento cuando comenzamos a cuestionarnos qué tipo de atención puede requerir alguien que presenta unas capacidades muy superiores que el resto de sus compañeros. Después de revisar bibliografía sobre el tema llegué a la determinación de que las necesidades que se pueden plantear en el alumnado con altas capacidades no difieren significativamente en cuanto a la naturaleza de las mismas sino en el modo de satisfacerlas. Por tanto, será el sistema educativo quien tenga que arbitrar las medidas precisas, con la ayuda de maestros especialistas y con recursos y programas específicos para este tipo de alumnado.

Con esta investigación tendremos la oportunidad de acercarnos a las características de estos niños, a las dificultades del sobredotado, abordando el marco legislativo, las diferentes necesidades de los niños y niñas más dotados e indagaremos profundamente en la respuesta educativa para el alumnado con sobredotación en el sistema educativo, comparando el enriquecimiento curricular y la flexibilización del período de escolarización como medidas de atención educativa personalizada.

En este proyecto además, intentaremos romper con los tópicos inadecuados y la falta de información que tiene la sociedad en general para acercarnos a estos niños y niñas, dando luz a sus verdaderas características.

Procuraremos adentrar al lector de la forma más sencilla y entusiasta al mundo de la sobredotación, investigando por medio de encuestas a diferentes asociaciones de padres, profesores y orientadores que formen parte de este círculo para que, de esta forma, nos ayuden a sacar conclusiones sobre qué medida entre la flexibilización o el enriquecimiento consideran más acertada.

Luz Pérez afirma que *“lo fundamental es que los niños y las niñas de alta capacidad pueden ser niños muy felices y perfectamente desarrollados si reciben, al igual que el resto de los niños, la educación que necesitan”* (2011:12). Pero el problema que existe en nuestra sociedad es doble, de una parte, los inadecuados tópicos, que incluso entre los profesionales de la educación se tienen sobre ellos, y de otra, la falta de formación específica para darles una respuesta educativa adecuada.

Nuestra labor como educadores sería atender a las necesidades de estos niños y niñas igual que nos ocupamos del alumnado de educación especial o del resto del grupo. Nos encontramos ante alumnos excepcionales y, como tales, requieren de una tención diferente y diferenciada y unas metodologías y recursos educativos en consonancia con sus características. Nuestro objetivo sería, en definitiva, que sean felices y consigan un desarrollo integral y armonioso, aprovechando al máximo sus potencialidades.

Las medidas educativas que se emplean más ampliamente en España con los alumnos de altas capacidades intelectuales son la flexibilización y el enriquecimiento. Algunos profesores y orientadores nos han comentado que apoyan el enriquecimiento como mejor método de atención educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales y otros, por el contrario, defienden la flexibilización. Esta dicotomía en la manera de atender a este colectivo nos ha motivado para llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

El estudio de la sobredotación se inició en 1869 con Galton (1822-1911) con la publicación de su libro “*Genialidad como cualidad heredada*”. Sin embargo, hasta principios del siglo XX no se empiezan a elaborar instrumentos de medida de la inteligencia, siendo los pioneros el psicólogo Alfred Binet y el psiquiatra Theodore Simon. Binet y Simon dieron pie a estudios posteriores sobre inteligencia, surgiendo de la mano de William Lewis Stern, psicólogo y filósofo alemán, y de Lewis Madison Terman, psicólogo estadounidense, el modelo del “Cociente Intelectual” (C.I.). Este último autor publicó en 1916 su test de inteligencia conocido como Stanford-Binet, como herramienta de ayuda para clasificar a los niños con deficiencias.

En España se dieron los primeros pasos para conocer a niños con altas capacidades a los que no se les había prestado atención anteriormente hace relativamente pocos años. En los manuales dedicados a la atención especial no había cabida para estos alumnos ya que este tipo de educación tenía como meta el estudio de los discapacitados. Es más, los educadores pensaban que los niños que poseían altas capacidades cognitivas tendrían éxito escolar pues la escuela desarrollaría eso que el alumnado por naturaleza poseía. Sin embargo, dada la experiencia, que un alumno sea de alta capacidad no significa que deba tener éxito escolar porque nos encontramos ante unos individuos excepcionales con necesidades educativas específicas, debido a su excepcionalidad.

Según la profesora Montes (2003), La revista *La Escuela Moderna* (1891-1934) da cuenta de las pocas contribuciones que en la misma se hacen en torno a la educación de *los niños bien dotados*, la mayoría extranjeras o del extranjero. Sin embargo, nos ha parecido significativo que tenga cabida en las páginas de la revista la atención a los mejor dotados. Sólo aparece una aportación en 1899, las demás se dan a partir de 1921,

siendo, por tanto, el período de G. Rodríguez el que más atención le dedica al tema, polarizándose en torno a su definición y pronóstico, a las instituciones específicas para su formación o a las becas de estudio. Desde la revista se lamenta la poca atención que hasta el momento se le viene prestando a los niños de dotes o talentos extraordinarios, centrándose todos los esfuerzos, desde muchos años atrás, en observaciones y exhaustivos estudios a niños “torpes, defectuosos y delincuentes”; también se descartan ideas populares erróneas en torno a estos niños prodigios, sobre todo a la luz de los últimos avances en Psicología.

Poco a poco comienzan a aparecer nuevas conceptualizaciones, entre destacaremos la siguiente: *“La superdotación amplía su concepto y definición, adquiriendo un nuevo dinamismo en su interpretación, a partir de la aportación del modelo de la estructura del intelecto de Guilford (1967), aportación que supuso grandes cambios, a la vez que importantes avances en varios sentidos y campos, incluido el de la superdotación”* (Medina, 2006:47).

Para Guilford (1967), la naturaleza tan compleja de la aptitud humana no le permitía admitir una explicación unidimensional de la misma. Sentía la necesidad de considerar la inteligencia como un conjunto de habilidades, más que como una habilidad general, inquietud que le condujo a buscar procedimientos diferentes, que investigaran más allá de los límites del cociente intelectual, consiguiendo, con ello, popularizar la teoría multifactorialista de la inteligencia (Medina, 2006).

Las aportaciones de Guilford (1967), pese a que su modelo diseñado sistemática y atractivamente no estuvo exento de críticas, significaron el desarrollo de una nueva perspectiva del concepto de superdotación, también denominada en la literatura especializada paradigma actual o nuevo paradigma (*id.*), entendiendo por paradigma *“un modelo o una descripción de un concepto o fenómeno”* (Heward, 1998: 439); tomado de: Medina 2006, 160).

El dossier que presentó Marland sobre los niños superdotados al Congreso de los Estados Unidos incluía una definición de su concepto de superdotación en la que defendía que superdotados son todos los niños que tengan capacidad extraordinaria, demostrada o potencial, en alguna de las seis áreas siguientes: 1. Aptitud intelectual general, 2. Aptitud académica específica, 3. Pensamiento creativo o productivo, 4. Artes plásticas, musicales o dramáticas, 5. liderazgo, y 6. psicomotricidad (Medina 2006: 161).

Seis años después, en 1978, esta definición se convirtió en la definición federal de la superdotación al ser adoptada por la Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE). Las diferentes propuestas sobre la superdotación que surgirían a partir del informe de Marland perseguirían, por una parte definir la superdotación de la manera más breve posible y, de otra, enumerar los rasgos característicos de las personas superdotadas (Medina 2006: 162).

A pesar de la aceptación y utilidad reconocida de la definición oficial de la Oficina de Educación de Estados Unidos (Marland, 1972:10), análisis posteriores ponían de manifiesto algunos aspectos que no terminaban de satisfacer plenamente, entre los que se resalta:

*“La exclusión de factores no intelectivos, refiriéndose a los emocionales.*

*La naturaleza de las categorías incluidas, aspecto que pudiera derivar en interpretaciones incorrectas, por tratar cada categoría como si fuera una entidad exclusiva.”*

De hecho, la definición de la USOE fue modificada posteriormente, y redactada en nuevos términos (Medina 2006: 163).

La propagación de definiciones después de la de Marland mantenían ese afán de precisar con claridad la superdotación. Éste fue el hecho que llevó a Joseph S. Renzulli a analizar las definiciones de sobredotación y los estudios de las características de las personas superdotadas. Su concepción de superdotación, denominada inicialmente como Teoría de los Tres anillos, se popularizó con los nombres de “Puerta Giratoria” o “Triple Enriquecimiento”, debido a su buena acogida y utilización en las prácticas escolares (Medina 2006).

En palabras del propio autor, *“la superdotación surge de la interacción de tres componentes: creatividad, compromiso con la tarea y capacidad por encima de la media”* (Renzulli 2003:75; tomado de: Medina 2006: 164) concepción que representó gráficamente a través de un diagrama de tres círculos entrelazados, situando en su intersección a los alumnos superdotados.

Actualmente, el modelo de los Tres Anillos de Renzulli es uno de los más difundidos, probablemente el modelo de superdotación más conocido en España, y quizás el más desarrollado en la práctica escolar en general, pudiéndose deber a que, en su concepción de superdotación, se asume una clara perspectiva educativa, orientada al rendimiento, incluyendo factores volitivos y motivacionales que anteriormente no se habían tenido en cuenta. Así mismo, la capacidad intelectual pierde su exclusividad, ya

que ha de estar combinada con la capacidad creativa y, además, posibilita diferenciar la superdotación del talento o talentos específicos (Medina 2006, 165).

Las numerosas definiciones acerca de este constructo son radicalmente diferentes a las primitivas concepciones de principios del siglo XX. Las perspectivas más actualizadas se centran en atender más a otras áreas de la personalidad y del entorno, por entender que en el alumno superdotado hay algo más que un “alto” cociente intelectual y que, como decía Renzulli (1994, 175) «*el superdotado no es sólo consumidor de conocimiento*»

## 2.1 Concepto y términos del alumnado con alta capacidad

Algunos de los términos que se utilizan para denominar a los alumnos de alta capacidad pueden dar lugar a confusión. Por ello, para hablar de altas capacidades intelectuales debemos diferenciar entre: precocidad, sobredotación, talento, prodigio, genio, eminencia (Barrera y otros, 2009, 40-41).

Ante los problemas en la definición y terminología existente, vamos a describir algunos de estos términos:

- Superdotado: algunos autores reservan este término para adultos que destacan en todas las áreas del conocimiento humano.
- Talentoso: el talento es una capacidad de rendimientos superior en un área de la conducta humana. Hay muchas clasificaciones de tipos de talentos: De Haan y Havighurst (1957) hablan de *intelectual, creativo, científico, social, mecánico y artístico*; Phenix (1964) propone: *simbólico, empírico, estético, intuitivo, ético y sintético*; el propio Tannenbaum (1997) *prefiere hablar de científico, artístico, adicionales, escasos,...*
- Precoz: desarrollo temprano inusual para su edad. La mayoría de los superdotados son precoces, pero no todos los niños precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales.
- Prodigio: son los que realizan una actividad fuera de lo común para su edad y condición.
- Genio: se suele utilizar para clasificar las situaciones más extremas de superdotación o habilidades muy raras.

- Eminencia: excelencia o sublimidad de ingenio, virtud u otra dote del alma; persona eminente en su línea.
- Brillante: sujetos que destacan en alguna capacidad en un contexto determinado.

En la presente investigación nos centraremos en los términos “superdotado” y “sobredotado” indistintamente, este último no está registrado en el diccionario de la Real Academia Española, pero su significado es el mismo. Es muy utilizado en manuales sobre altas capacidades y por los distintos autores especializados en la temática y es por eso que pienso que la detección de altas capacidades ira muy ligada a estos conceptos ya que no todo puede ser “altas capacidades”.

## **2.2 Teorías psicológicas más relevantes acerca de la sobredotación intelectual**

Para ofrecer una definición de sobredotación es de gran relevancia mencionar a Joseph Renzulli (psicólogo educativo Norteamericano que más ha trabajado en la clarificación del concepto). Para él, un niño o niña superdotado debe poseer las siguientes características, representadas en tres anillos entrelazados (Renzulli, 1994:41):

- “1. Una capacidad intelectual superior por encima del promedio.*
- 2. Un alto grado de motivación e implicación en las tareas.*
- 3. Unos niveles altos de creatividad.”*

Según este autor, la capacidad intelectual es lo que verdaderamente define a los sujetos superdotados ya que es el único elemento común a todos ellos, aun así aclara que no debe ser contemplada de forma aislada. Nos hace saber en su “Teoría de los tres anillos” que no debemos entender la inteligencia como un factor unitario y que no podemos considerar superdotado a un niño o niña que sólo cumpla uno de los tres criterios o rasgos aislados.

Por lo tanto, para este autor (Renzulli,1994 : 41) la interacción de estos tres rasgos es lo que compone la siguiente teoría.

### ➤ “Teoría de los Tres Anillos”

1. **Ámbito intelectual:** Estos niños poseen una capacidad cognitiva por encima de la media con una espléndida capacidad de observación, de atención, de memoria, de aprendizaje, de concentración. La información que van adquiriendo la comprenden y recuerdan con mucha facilidad. Suelen aprender a leer mucho antes de la escolaridad

obligatoria y son buenos lectores. Utilizan un vocabulario muy amplio y suelen tener logros en alguna materia.

2. **Ámbito de la motivación:** Son personas que dedican más energía para realizar una actividad concreta o un problema específico, perseverantes, con confianza en sí mismos, iniciativa propia y motivados intrínsecamente. Renzulli lo define como “la energía acumulada para hacer frente a un problema particular: la tarea de un área específica de realización.”

3. **Ámbito de la creatividad:** Nos encontramos ante personas ingeniosas, poco corrientes y originales. Los test específicos que encontramos que se dedican a cuantificar esta creatividad no han sido exitosos, sin embargo los trabajos de estos niños son indicadores mucho más fiables de la existencia de creatividad.

Posteriormente Mönks (1988) matiza esta teoría añadiendo factores externos que influyen en el desarrollo intelectual del niño, donde se incluyen los marcos sociales de la familia, el colegio y los compañeros, por lo tanto nos encontraríamos con el ámbito afectivo-emocional-social. De esta forman completan el modelo de los “tres anillos”, dando lugar al denominado “Modelo Triádico de la sobredotación”, el cual añade la familia, el colegio y los compañeros o amigos, considerando que los superdotados manifiestan cambios debido a sus capacidades y al entorno en el que se desenvuelven. Es en este último ámbito mencionado donde los niños/as superdotados pueden encontrar más dificultades, por ello es uno de los parámetros más importantes a tener en cuenta antes de adoptar una respuesta educativa (Van Boxtel y Monks, 1988).

A continuación presentamos un dibujo en el que se representa el Modelo de los Tres Anillos (Figura 1):



También resulta relevante la aproximación teórica del psicólogo Robert J. Sternberg, de la Universidad de Yale (1986), el cual plantea un modelo en conjunción con los planteamientos de Renzulli, dando lugar a la “Teoría pentagonal de la superdotación”.

➤ “Teoría pentagonal de la superdotación”

Esta teoría propuesta por Sternberg (1993) tiene como objetivo sistematizar las concepciones acerca de las conductas de un superdotado, para ello sus acciones deben reunir los cinco criterios:

1. *De excelencia*, supone que el sujeto superdotado es extremadamente “bueno” o superior en algo y el ser percibido superior en alguna dimensión.
2. *De validez*, la superioridad que tenga en alguna dimensión debe ser valiosa para él y para los que le rodean.
3. *De infrecuencia*, la superioridad que tiene ha de hacerle diferente con respecto a los demás.
4. *De productividad*, la superioridad considerada, debe valerle para sacar provecho al dominio que tiene.
5. *De demostrabilidad*, mediante algún sistema de medida, su superioridad debe quedar demostrada.

Hasta ahora hemos hablado presentando de forma general el inicio de las teorías básicas de la sobredotación pero también es necesario que se conozca una de la teoría de la inteligencia más destacada, la cual ha contribuido al desarrollo del marco teórico de la sobredotación.

➤ “Teoría de las Inteligencias Múltiples”

En su libro *la Estructura de la Mente* Gardner (1983) recoge la existencia de tres ideas fundamentales, con las que considera que la inteligencia es el resultado de habilidades innatas que interactúan con un medio ambiente que favorece su desarrollo y no sólo el predominio de una inteligencia alta. Esto lleva a siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, viso-espacial, corporalkinestésica, interpersonal e intrapersonal, formando parte cada una de un talento específico.

A continuación podemos encontrar detalladas, las tres ideas fundamentales que forman parte de la teoría de Gardner:

- La inteligencia es un conjunto de capacidades y talentos, siendo según este autor, la capacidad para ver problemas y crear productos.
- Cada inteligencia es un sistema propio e independiente del resto de inteligencias.
- Éstas interactúan entre sí, haciendo que la persona pueda sacarlas a la luz en un momento concreto.

Como hemos visto en este apartado, varias son las teorías relacionadas con el tema de la sobredotación intelectual, pero hay un concepto que predomina sobre los demás y es que se entiende como un constructo multidimensional, nunca centrado en un solo criterio, aunque teniendo como parte esencial la alta capacidad cognitiva.

Estas teorías hacen que veamos en los niños y niñas superdotados a individuos con unas características especiales, las cuales desarrollaremos en el siguiente apartado. Ya que en lo que respecta a nuestro caso, es de vital importancia conocer de forma minuciosa estas características en su detección para así no “etiquetar” y por tanto lograr la esperada integración.

### **2.3 Características de la sobredotación intelectual**

Para abordar las características propias de la sobredotación lo realizaremos desde los siguientes aspectos:

#### **➤ Según las distintas etapas de desarrollo de la sobredotación intelectual**

Abordaremos este punto abarcando las tres etapas del desarrollo del ser humano: Infancia, Adolescencia y Adulthood; de esta forma podemos comprobar que la inteligencia y el desarrollo se pueden adaptar a estas etapas.

La infancia es la primera etapa en el desarrollo del ser humano en cualquier área de su vida, familiar, afectiva, emocional, intelectual...En el desarrollo cognitivo esta etapa no deja de ser crucial para el correcto desarrollo intelectual y, en consecuencia, para el emocional y social. Un niño/a con alta capacidad llama la atención en esta etapa por: emplear un amplio lenguaje y vocabulario, ser capaz de mantener una conversación, tener curiosidad por lo que le rodea, preguntar por todo, empezar a andar muy pronto, reconocer los colores, tener buena memoria fotográfica, saber contar hasta 10, aprender el abecedario, entre los 3 y 4 años ha adquirido el proceso de lectura, preocuparse por temas sociales como la pobreza, el medio ambiente...

La adolescencia es la segunda etapa en el desarrollo del ser humano, en la cual todos los adolescentes presentan unos cambios comunes: en la propia imagen e identidad, la identidad sexual y transformación fisiológica, madurativa, en el crecimiento corporal y cambios hormonales, la influencia del grupo de iguales y en la etapa educativa diferente a la anterior (E.S.O.). Unido a todas estas dificultades, que puede suceder a cualquier adolescente, debemos sumarle, en el caso de las altas

capacidades, la mayor capacidad de reflexión, el afianzamiento en los valores morales y éticos y el poseer intereses diferentes a sus compañeros.

En la tercera y última etapa de desarrollo de un ser humano, la adultez, hay que tener en cuenta que el desarrollo de las etapas anteriores habrá sido crucial para predecir ésta. Por lo tanto, si el transcurso académico y personal ha sido positivo estaremos frente a adultos especializados en algún tema y muy reconocidos por la calidad en sus trabajos. Sin embargo, ante un transcurso académico y personal negativo, nos encontraremos ante situaciones de abandono de estudios, no habrán sido capaces de superar el choque que se produce con la realidad. En este último caso, estaremos ante sujetos que no son capaces de seguir normas y con autoestima baja.

Una vez presentadas las características según las distintas etapas, como en cualquier otro campo, la detección e identificación de la sobredotación intelectual es fundamental para conseguir un desarrollo adecuado a sus características y capacidades. Por ello, en el siguiente apartado desarrollaremos el proceso de identificación de los superdotados.

#### ➤ **Según el proceso de identificación de los superdotados**

Es importante destacar que existe una amplia controversia con respecto a la conveniencia o no de identificar a los alumnos superdotados:

- Los que se oponen consideran que la identificación no supone ninguna ventaja, que las adaptaciones irán saliendo por sí solas, o que la identificación sirve para crear en la familia expectativas inadecuadas.
- Los que están a favor consideran que es necesaria la identificación ya que de otra manera estos alumnos no llegarían a desarrollar sus potencialidades.

Por ello, los caminos que se pueden tomar al identificar a un niño con supuesta sobredotación son muy diversos, todo depende de la idea que la persona que identifica al niño tenga sobre este tema.

Al margen de cualquier postura, el conocimiento del niño superdotado en la práctica del docente es necesario para que el proceso educativo se ajuste a sus necesidades. Por consiguiente, el objetivo de identificación es la detección de las necesidades educativas de estos alumnos, superando el proceso de clasificación o etiquetación.

Haciendo una revisión de la literatura, comprobamos cómo desde hace algunos años, los autores comienzan a plantear que las pruebas de inteligencia no son suficiente

para diagnosticar un caso de sobredotación, y actualmente, la teoría del sobredotado como aquel niño con un C.I. superior a la media es insuficiente para casi todos (Brown, Renzulli, Gubbins, Del Siegle, Zhang y Chen, 2005). Son ya numerosos los estudios que apuestan por métodos más amplios y alternativos a la hora de identificar a un sobredotado. Consideran que la información que aportan los test de inteligencia es sobre el aprendizaje adquirido hasta ese momento, sin aportar información de hasta dónde puede llegar.

Según el modelo de Renzulli, recogido en un manual sobre sobredotación (Stenrnberg y Davidson, 2005), expondremos los pasos que deberíamos seguir para identificar a un niño como sobredotado:

1. Aplicar test de inteligencia como primer camino ante un presunto caso de sobredotación intelectual, ya que identifican a aquellos alumnos que puntúan por encima de la media.
2. Utilizar una escala de nominación del profesorado, para aquellos estudiantes que no han sido incluidos en el paso 1. Los profesores que pasan esta escala son entrenados para hacer una buena valoración de sus alumnos, para que la fiabilidad de la prueba sea mayor.
3. Otro tipo de criterios como pueden ser los padres, sus iguales o la autonominación.
4. Tendrán en cuenta consideraciones de profesores sobre algún alumno que ellos consideren de altas capacidades y que no hayan sido reconocidos por los pasos anteriores. Renzulli, expresa, que por la experiencia adquirida en la identificación de estos niños la mayor parte de sobredotados aparecen en el paso 1 y 2.

El paso 1 alberga el 50% del peso en la identificación y el otro 50% está compuesto por la suma del 2, 3 y 4. Por tanto, a pesar del importante número de estudios, los resultados que encontramos en la literatura más actualizada sigue estando en la misma línea tradicional, el grueso de su identificación se apoya en medidas de Cociente Intelectual (C.I.) y en el rendimiento académico observado por el profesor.

Una vez aplicados los pasos, se informará a los padres sobre el proceso de selección al que se ha sometido el niño /a, y se le explicará el programa al que va a asistir, sus objetivos e intereses.

Por otro lado, al hablar del proceso de identificación de los niños/as con altas capacidades, son muchos los autores que coinciden hablando de una serie de medidas subjetivas (aquellas que no poseen rigor técnico pero que nos aportan información importante y que complementa a la anterior) y de medidas objetivas (aquellas que

reúnen una serie de características técnicas, una fiabilidad en la validez e interpretación de resultados). A continuación mostraremos que tipo de medidas engloba cada una (Regadera y Sánchez, 2002):

1. *Las medidas subjetivas* consisten en recoger información aportada de forma cualitativa por las personas que rodean e interactúan de forma más directa con el niño/a, los padres, profesores, compañeros... Se utilizan una serie de cuestionarios o inventarios de fácil aplicación y realización, obteniendo de esta forma, información rápida y sencilla. Al hablar de informes de los profesores, se hace referencia a cuestionarios elaborados para ellos, como cualquier información que el profesorado pueda aportar sobre el/la alumno/a acerca de su capacidad, sus intereses, rendimiento, motivación, comportamiento...

En las nominaciones de los padres se aporta información que no se pueda observar dentro del aula o del contexto educativo; es importante observar el desarrollo psicoevolutivo, ya que, probablemente se observe una precocidad en algunas de las áreas como en el lenguaje, ámbito cognitivo, razonamiento, aprendizaje de la lectura, motivación o intereses...

Respecto a las nominaciones de los iguales, podemos obtener información respecto al ámbito social, el cual es difícil de conseguir. Esta información también se puede recoger a partir de cuestionarios, sociogramas, redacciones... Las autonominaciones o autoinformes, hacen referencia a aquellas aportaciones que el mismo sujeto realiza de sí mismo, sus intereses, aficiones, sus relaciones sociales, etc. Esta información puede obtenerse a través de autobiografías, cuestionarios...

2. *Las medidas objetivas* consiste en la valoración de la capacidad intelectual la cual, es importante realizarla de forma correcta y con pruebas contrastadas fiables. Entre las pruebas más aplicadas encontramos:

1. Las escalas de Wechsler
2. Las matrices progresivas de Raven
3. El K- ABC de Kaufman.

Con estas pruebas obtendremos información numérica y cuantitativa. Al mencionar test o pruebas de aptitudes se hace referencia a áreas específicas, entre los más conocidos se encuentran:

- DAT (Test de Aptitudes Diferenciadas de Benet, Sehashore y Wesman).
- PMA (Test de Aptitudes Primarias de Thurstone)

- Para aptitudes más específicas como las musicales podemos hablar del Test del talento Musical de Sehashore.

Uno de los ámbitos más difíciles de evaluar es el de la creatividad. Hace poco fueron publicadas en España dos pruebas para evaluar este ámbito, la Prueba de Inteligencia Creativa PIC y el test CREA.

A continuación detallamos un esquema para que queden más claras las medidas descritas:

Medidas objetivas	Test de rendimiento académicos-Pruebas psicométricas-Inteligencia general-Test de ejecución-Aptitudes específicas-Test de creatividad-Test de personalidad e intereses-Estilos de aprendizaje-Motivación-Calificaciones escolares-Exámenes de acceso-Concursos científicos, olimpiadas matemáticas, concursos artísticos...
Medidas Subjetivas	Informes de los profesores-Informes de los padres-Nominaciones de los iguales-Autoinformes

También es necesario mencionar en este apartado el índice que se emplea para clasificar intelectualmente a los sujetos, el más utilizado es el Cociente Intelectual (C.I.) y consiste en el Cociente multiplicado por cien, entre la Edad Mental (EM) y la Edad Cronológica (EC) de un sujeto.

Cuando se habla de Edad Mental nos referimos a la edad cronológica de los sujetos que tienen, de media, la misma puntuación que ese sujeto.

Dentro de las clasificaciones que existen basadas en el concepto de Cociente Intelectual la escala de inteligencia de David Wechsler, psicólogo norteamericano, es sin duda una de las pruebas picométricas más utilizadas. Dicho autor desarrolló famosas escalas de inteligencia como la Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) y la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) en las cuales introducía dentro de la categoría de inteligencia SUPERIOR, los siguientes grados de clasificación (Wechsler, 2006):

## CLASIFICACIÓN C.I

SUPERIOR 125
SUPERIOR CAPAC. DE APRENDIZAJE RÁPIDO 133
SUPERIOR DOTACIÓN MUY ALTA 141
SUPERIOR DOTACIÓN EXCEPCIONAL 149

### 2.4 Dificultades del sobredotado

En este apartado mostraremos los mayores motivos de preocupación entre el alumnado con altas capacidades. Estas personas se enfrentan en muchos casos con una serie de dificultades vitales que les afectan día a día en su desarrollo y esto hace reflexionar sobre la labor que como maestros podemos hacer con alumnos con altas capacidades en nuestras manos.

#### 2.4.1 El síndrome de la disincronía

El psicólogo Jean-Charles Terrassier, en el año 1994, lo definía con las siguientes palabras (Briñol, 2008): “*Desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados*”. En otras palabras, la evolución intelectual de algunos niños se produce de una manera tan rápida que se crea un desfase entre la esfera intelectual y las otras facetas de la personalidad. Podemos comprobar de manera sencilla la disincronía entre el desarrollo intelectual y el desarrollo afectivo del niño, llevando a cabo en ciertas ocasiones una incomprensión por parte de los padres, a los cuales les resulta difícil admitir una conducta infantil en un niño que razona por lo menos como un adolescente.

Existen varios tipos de disincronía (Terrasier, 1994):

1. *Entre el nivel intelectual y el nivel afectivo*: son capaces de captar e interpretar mucha información con una fuerte carga emocional. Por ejemplo, un niño de habilidades superiores puede oír una noticia sobre una guerra o atentado entendiendo perfectamente lo que ha pasado, pero no podemos pedirles que lo asimilen a nivel emocional ya que no están preparados. Esto puede hacer que tengan temores desproporcionados. Realizando revisión bibliográfica sobre el tema, se encontraron foros que hablaban de experiencias

de algunas familias; una de ellas contaba que un niño de 5 años no dormía por miedo a que durante el sueño su organismo dejara de respirar y muriera.

**2. Entre el sector léxico y el sector gráfico en los pequeños:** es muy común encontrar precocidad en la lectura más que en la escritura, de hecho muchos de ellos empiezan a leer solos antes de comenzar el colegio, alrededor de los tres años. Al ser tan rápido el aprendizaje de la lectura piensan que la escritura debe ser similar y al no cumplirse su teoría, empiezan a generar ansiedad, tensión muscular, emocional, haciendo que su escritura sea irregular.

**3. Disincronía social:** normalmente ocurre en los centros educativos, donde conviven diariamente con otros chicos de su misma edad cronológica, pero no mental. Tienen distintos intereses, capacidades, razonamientos, planteamientos de la vida... lo que ha llevado a pensar que los niños/as con altas capacidades tengan problemas a nivel social, pero es normal que en un contexto así los tengan. ¿Cómo nos sentiríamos en un grupo totalmente diferente al nuestro? Llegan a verse en la situación de tener que “disimular” su valía para formar parte del grupo.

Uno de los motivos de preocupación que tienen estos niños/as está directamente relacionado con el centro educativo y las repuestas que reciben de él. En nuestro país hace tres años (2009) según la noticia de la página web [rtve.es](http://rtve.es) “más de 300.000 alumnos superdotados no veían reconocidas sus altas capacidades, más del 98% no habían descubierto su talento ni recibían estímulos, fracasando la mitad de los superdotados en el colegio por falta de atención” (RTVE, 2009).

Centrándonos en noticias de este tipo demuestran la falta de sensibilidad, preocupación y formación por este tema. Sin embargo, se deberá afrontar por el interés que cobra día a día el derecho de toda persona a ser educada conforme a sus características personales y sociales y por el derecho a una educación personalizada y diferenciada. El desconocimiento general que hay ahoga a genios potenciales; creer que su nivel intelectual les garantiza forzosamente el éxito es un grave error.

Esto es así que investigando sobre este tema encontramos que transcurrido un año sobre el titular anterior, seguimos estando en el mismo punto, demostrándolo a través del artículo publicado en la revista número 18 de CODAPA titulado “El talento escondido en las aulas andaluzas”. Según datos de la Fundación Avanza, surgida para apoyar la alta capacidad intelectual, diez de cada cien niños escolarizados en Andalucía tienen alta capacidad, pero sólo han sido detectados dos (CODAPA, 2010).

Es por eso que, desde de las dificultades que se encuentra en la intervención educativa del alumnado con alta capacidad intelectual es debida a las disincronías que presentan estos niños/as que afectan a determinadas áreas.

Anteriormente hemos visto la disincronía que se produce en estos niños con relación a su desarrollo y a las dificultades que expresan en relación con el entorno, existiendo desfases entre el nivel intelectual y el psicomotor, el nivel intelectual y el afectivo, influyendo esta diferencia directamente en el ámbito educativo.

A continuación señalaremos como estas disincronías afectan en determinadas áreas:

### *1. Área psicomotora*

Los superdotados empiezan a andar antes que el resto de los niños, sin embargo, en edades de primaria son patosos y poco hábiles en el desarrollo de sus destrezas psicomotoras, debido a que su desarrollo cognitivo va por delante de su edad cronológica y suelen mostrar mucho más interés por aquellas actividades relacionadas con el ámbito intelectual que las actividades relacionadas con la motora, las cuales no les aportan nueva información ni satisfacen su curiosidad. Este hecho en estas edades poseen repercusiones sociales, ya que cuando el niño detecte que su competencia motora está por debajo de la de sus compañeros, se negará a jugar, por lo tanto se automarginará, repercutiendo en su proceso de socialización.

### *2. Área académica*

Según el investigador García Yagüe (1981), en primaria ya aparecen problemas que manifiestan las necesidades educativas de estos alumnos sobredotados. Estos niños pierden el interés por el colegio y por el estudio, ya que tienen tendencia a distraerse, aburrirse...debido a la falta de atención educativa que existe en nuestras escuelas hacia estos niños. Prueba de ello es que alguno de estos niños salen del ciclo inicial con graves deficiencias e aprendizaje y con un bajo rendimiento académico.

### *3. Área social y afectiva*

Estos niños suelen tener muy pocos amigos y son muy selectivos con sus amistades. Suelen preferir jugar y estar con niños mayores para poder discutir ideas, porque los juegos son más complejos...

Según estudios realizados, experimentan el sentimiento de ser diferentes y se sienten desplazados por sus compañeros y por los adultos, todo ello les genera un profundo sentimiento de soledad y tristeza. Los niños mayores lo rechazan por su

inmadurez física, los de su edad por su mayor nivel intelectual y los adultos porque son agotadores con sus preguntas.

En cuanto a sus habilidades sociales, según Ogilvie (1973), son reacios a cumplir normas, arrogantes ante los adultos menos capacitados, independientes y antisociales, les preocupa la justicia y la moral, por ello deben recibir una adecuada orientación por parte de especialistas para cumplir sus necesidades emocionales y sociales.

#### **2.4.2 El efecto pigmalión negativo**

Considero de gran relevancia que otro de los factores del proceso de deterioro de la inteligencia es el efecto pigmalión negativo (Vergara, 1998).

El efecto pigmalión se puede identificar como el suceso por el que una persona consigue lo que se proponía previamente a causa de la creencia de que puede conseguirlo. En el colegio, las expectativas que pongan los profesores sobre los alumnos determinarán las conductas de éstos. Existen dos tipos de efecto pigmalión, el positivo y el negativo.

El efecto positivo se refiere a aquel que produce un efecto positivo en el sujeto, de forma que afianza el aspecto sobre el cual se produce el efecto, provocando un aumento de la autoestima del sujeto y del aspecto en concreto. El efecto negativo es aquel que produce que la autoestima del sujeto disminuya y que el aspecto sobre el que se actúa disminuya o incluso desaparezca.

Por ello, actualmente debido a este último efecto, la familia y los profesores pueden ser un factor del deterioro de la inteligencia del alumno. Y es por ello que tratamos de cuestionamos:

“¿El docente está preparado para trabajar con alumnado de altas capacidades?”

En el caso del maestro si no tiene conocimiento de la precocidad del alumno, esperará de él un rendimiento normal, estimulándolo a trabajar por debajo de su capacidad.

“Y a las familias ¿deberían asesorarlas?”

En el caso de los padres si aprecian la capacidad del hijo por debajo de cómo es en realidad, el niño la manifestará dentro de los límites que esperan de él.

Autores de todas las tendencias están de acuerdo en que las instituciones de enseñanza no consiguen dar al niño una educación en función de sus necesidades, siendo peligroso que los niños se acostumbren a trabajar por debajo de sus posibilidades y a pasar las horas de clase soñando despiertos.

El niño superdotado es igual que cualquier otro. Tener una capacidad intelectual superior, siendo por tanto su funcionamiento mental más rápido, no garantiza un desarrollo social, afectivo y personal igual de avanzado.

### **2.4.3 Dificultades emocionales**

Actualmente se ha avanzado mucho con respecto a la emoción, aunque nos planteamos qué sabemos sobre qué son las emociones, si podemos llegar a la raíz de problemas emocionales y sobre si los profesionales de la orientación en los centros saben detectarlos.

Pues bien, emociones como la desmotivación, el aburrimiento y los comportamientos disruptivos (como opinar constantemente en clase o bien inhibirse en trabajos grupales) pueden llevar al chico/a al fracaso escolar, algo que resulta paradójico para muchos.

Los padres, por otro lado, pueden ser una fuente de ansiedad para sus hijos si mantienen un nivel de expectativas tan elevados que el hijo no pueda alcanzar, derivando de este modo en situaciones de baja autoestima e incremento de la ansiedad personal, llegando en ocasiones a ser necesaria una intervención psicológica.

## **2.5 Conceptualización actual**

En los pocos años de desarrollo de teorías en torno a la sobredotación intelectual se han producido definiciones diferentes y se han considerado criterios igualmente diversos en su conceptualización. Esto es debido, en parte, a la identificación de la sobredotación intelectual con una mayor inteligencia y que ésta haya sido el criterio fundamental en su determinación.

El hecho de que el estudio de la inteligencia haya supuesto variedad de teorías y modelos explicativos hacen difícil, por tanto, el consenso entre la comunidad científica sobre las altas capacidades intelectuales.

De hecho, hoy día existe una diversidad de términos que, relacionados con la posesión de capacidades intelectuales de un nivel superior, suponen conceptos y matices diferentes. Así, el término superdotado se utiliza conjuntamente con las acepciones de genio, talento, altas capacidades, prodigio, etc. Ante esta diversidad, vamos a tratar de clarificar las situaciones más frecuentes que se pueden presentar entre el alumnado que presenta estas características.

El alumnado precoz es aquel que muestra un desarrollo temprano en una o varias áreas, pudiéndose confirmar o no las características que presenta una vez se consolide la maduración de su capacidad intelectual.

Se habla de talento cuando la persona destaca de manera especial en un ámbito o ámbitos específicos, presentando una capacidad superior a la media en áreas como la artística, verbal, lógica, matemática, creativa, etc.

La sobredotación intelectual es definida por J. Renzulli (1994) por la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas:

- Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como específicas.
- Un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo, etc.
- Altos niveles de creatividad, considerando la creatividad como capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad.

Tras la revisión terminológica, y siendo conscientes de la dificultad de establecer una única conceptualización así como de la diversidad de situaciones existentes, utilizaremos el término genérico de altas capacidades intelectuales para designar a aquellos alumnos o alumnas que destacan en algunas o en la mayoría de las capacidades muy por encima de la media.

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se constituye, pues, como una de las piedras angulares de nuestro sistema educativo. Un alumnado diverso requiere, inevitablemente, respuestas educativas diferenciadas que permitan el máximo desarrollo del potencial de aprendizaje que cada una y cada uno presenten y que posibiliten la universalización del éxito escolar.

Desde este punto de vista, y para confirmar la terminología anteriormente recogida, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone en marcha “*Plan de actuación para la atención educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales en Andalucía 2011*” donde podemos recoger la ampliación que engloba y compone el término de Altas Capacidades (Junta de Andalucía, 2011, 3).

*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.

Es por tanto, que tratamos de establecer de forma necesaria, dentro del concepto de altas capacidades que actualmente tenemos qué aspecto se tiene más potenciado, todo lo contrario de lo que actualmente en la sociedad encontramos, las famosas "etiquetas", donde se cree que hay que agrupar al alumnado con la etiqueta de "especial", y no es así, ya que para que se realice un buen trabajo con el alumnado, este deberá de estar agrupado por niveles de concreción curricular con lo cual, deberemos saber que tiene potenciado ese alumno y no englobarlo con todos ya que estos pueden ser tan diversos entre sí como el resto de la población.

Por eso es conveniente aclarar y conocer los diferentes tipos, de manera que aportemos respuesta adecuada a sus características personales, en ocasiones relacionadas con la "precocidad", durante los primeros años hasta, generalmente, el final de la Educación Primaria, por lo que necesitan una respuesta educativa específica.

## **2.6 LA FAMILIA Y LOS NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD**

Este apartado está vinculado al contexto ya que la familia al igual que las instituciones educativas desempeña un papel fundamental siendo este en la mayoría de los casos el núcleo de las mayores interacciones.

## 2.6.1 Dificultades emocionales

La familia juega un papel fundamental a la hora de afianzar una personalidad equilibrada y en el desarrollo de un individuo, sin olvidar a los amigos el centro educativo, el medio social en el que se desenvuelve una persona... pero sin lugar a duda la familia es el primer agente con el que tenemos contacto y con el que asentamos los primeros cimientos para nuestro posterior equilibrio emocional y social. Es fundamental tener un buen punto de apoyo que nos proporcione seguridad y confianza en nosotros mismos. En el caso de los niños superdotados, si echamos la vista atrás a todo lo que hemos mencionado, podemos reflexionar y darnos cuenta de que hemos hablado de diferencias en el ámbito motor, social, intelectual, educativo... por lo que existen razones para que en muchas ocasiones estos niños se hagan muchas preguntas y se den situaciones que no entiendan. Es en ese momento cuando el apoyo familiar es imprescindible.

A continuación mencionaremos aspectos que tienen una influencia clara en el ámbito familiar (García, 1986):

### *1. La Motivación*

Se trata de una de las características de los niños/as con sobredotación; cuando un tema les atrae ponen todo su interés y pasión para informarse y aprender. Los alumnos en general, en los primeros años de vida y escolarización, suelen mostrar un alto nivel de curiosidad por todo lo que les rodea y por aprender cosas nuevas. Este interés es uno de los pilares básicos que debemos continuar fomentando desde el centro educativo y sobre todo desde el núcleo familiar.

Según Maslow (1954) los niños con alta capacidad, al igual que los demás, actúan según sus necesidades, en concreto cinco:

1. Necesidades fisiológicas.
2. Necesidad de seguridad.
3. Necesidad de pertenencia.
4. Necesidad de autoestima y amor.
5. Necesidad de Autorrealizarse.

La satisfacción de estas necesidades que hemos planteado, puede ayudar al correcto desarrollo motivacional, tanto a nivel general como en el ámbito familiar.

## 2. La Socialización

Para empezar este apartado comentaremos el estudio realizado por Judy Galbraith (1985).

La investigación se realiza con 400 alumnos superdotados con edades comprendidas entre los 7 y 18 años de edad. Se consigue recoger las 8 *quejas* más frecuentes de los niños con alta capacidad las cuales mencionamos a continuación:

1. Nadie explica que significa tener altas capacidades, es un gran secreto.
2. El colegio es demasiado fácil o demasiado aburrido.
3. Los padres, profesores y amigos, esperan que el niño de altas capacidades sea perfecto todo el tiempo.
4. Son pocos los amigos que realmente les entienden, y además suelen estar distanciados.
5. Los niños les fastidian, a menudo, por ser inteligentes.
6. Se sienten abrumados por la cantidad de cosas que pueden hacer en la vida.
7. Se sienten diferentes y alienados.
8. Se preocupan por los problemas del mundo, y se sienten impotentes por no poder hacer nada.

Estos niños en ocasiones tienen problemas a la hora de socializarse con los demás ya que al descubrir que sus iguales no tienen los mismos intereses les resulta difícil dirigirse a ellos. Los padres, o incluso ellos mismos, los obligan de cierta manera a formar parte de un grupo de iguales dejando a un lado sus propias características, creando relaciones superficiales. Para evitar estas situaciones existen asociaciones y actividades extraescolares que pueden estar a la altura de las expectativas o intereses que tengan estos niños/as.

## 3. El Autoconcepto

El nivel de autoconocimiento que tiene una persona de sí mismo es fundamental, como en todos los demás ámbitos el papel de la familia es muy importante ya que es donde comienza la percepción de uno mismo. Existen distintos estudios comparativos entre el autoconcepto de los sobredotados y un grupo de sujetos que tenían puntuaciones dentro de la media. Entre ellos se encuentra el estudio de Hoge y Renzulli (1991), en el que la conclusión obtenida es que los sobredotados consiguen puntuaciones superiores en autoconcepto general.

Por otro lado Galindo, Martínez y Arnaiz (1997) exponen que los sobredotados muestran un mejor autoconcepto académico que personal y social. Por lo que como podemos ver existen discrepancias en la autovaloración de los sobredotados.

#### *4. La disincronía*

Este tema ya lo hemos tratado con anterioridad, pero hacemos de nuevo mención ya que es uno de los que debe tener más claro el núcleo familiar. Es importante que la familia conozca las disincronía ya que de esta manera podemos entender mejor sus comportamientos y actuar en consecuencia.

### **2.6.2 Apoyos a familias de niños y niñas con sobredotación intelectual**

Como hemos comentado en el apartado anterior para un niño/a con sobredotación intelectual es muy importante estar en contacto y formar parte de un grupo de iguales, iguales tanto en edad cronológica como en intereses, aficiones, edad mental...para lograr este objetivo las familias pueden echar mano de las asociaciones y centros que afortunadamente cada vez son más ya que, es en estos sitios dónde pueden proporcionarles actividades especialmente pensadas para ellos y donde pueden rodearse y estar en contacto con un grupo de iguales. Es importante el papel de los padres tanto dentro como fuera de las asociaciones, deben implicarse de forma significativa en el objetivo.

Una vez vistas las características, principales dificultades y necesidades de los niños y niñas con sobredotación intelectual, expondremos las distintas medidas y estrategias educativas con las que se pueden intervenir en la educación de estos niños (Pérez, 2006).

### **2.7 Respuesta educativa para el alumnado con sobredotación intelectual**

El primer compromiso del profesorado es conocer, del modo más exhaustivo posible, las características y circunstancias personales, sociales, familiares culturales, escolares... del alumnado con sobredotación intelectual con el objetivo de conocerle y de esta forma poder personalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El sistema debe de responder a las necesidades que presente el alumnado, permitiendo optar por distintos tipos de enseñanza, evitando de esta forma que el alumno con alta

capacidad presente rasgos de inadaptación o de bajo rendimiento. Por ello es necesario ajustar en la medida de lo posible la respuesta educativa consiguiendo su máximo desarrollo y adaptación.

Pasos que deben darse para dar respuesta educativa al alumnado con sobredotación:

- Cuando se detecte al alumnado ha de realizarse un seguimiento especial por parte del profesor/a tutor/a. Estas observaciones iniciales se contrastarán y complementarán con el profesorado del equipo docente que interviene con el alumno o alumna.
- Tras el proceso de observación, si nos encontramos ante alumnado con estas características, deberá entrar en contacto con el orientador/a del centro y procederán a hacerle una evaluación psicopedagógica, siempre y cuando el niño/a presente la necesidad de una educación especial. El orientador debe contar con la ayuda de los profesionales que forman el Equipo de Orientación y del profesorado. También es importante que participen los padres/madres o los representantes legales de los alumnos.
- Para llevar a cabo la identificación (medida de la capacidad intelectual, la creatividad, el rendimiento en el trabajo) se necesitarán los siguientes recursos: (Sipán, 1999).

1. *Recursos psicométricos*: Como pueden ser los test de inteligencia, rendimiento y creatividad. Algunas de estas pruebas solo podrán ser aplicadas por profesionales especializados. Son importantes porque ayudan en el proceso de recogida de información. Es importante una vez obtenidos los resultados, contrastarlos con la conducta y el historial académico de los alumnos/as.

2. *Observación de la conducta*: También es un medio importante para la recogida de la información. Para llevarlo a cabo es necesario centrar la atención en el lenguaje que utilizan, la calidad de las preguntas que realizan, la forma de comunicarse, el diseño de estrategias, la persistencia y la constancia en el trabajo.

3. *Análisis del rendimiento*: Los superdotados destacan por su elevada capacidad para aprender cómo se hacen las cosas y para planificar y realizar aquello que han aprendido. Por ello, tienen más producciones y suelen recibir premios y reconocimientos por sus ejecuciones, aunque la ausencia de esto no tiene por qué pesar en su contra ya que puede que todos no haya tenido las mismas oportunidades.

Una vez realizada la identificación del alumno/a es necesaria hacer una *evaluación de competencia curricular*. Esta evaluación se lleva a cabo para conocer si el grado de

desarrollo de las capacidades y el grado de asimilación y aplicación de los contenidos curriculares superan lo establecido por el equipo educativo para el curso que realiza el alumno o alumna. En ocasiones este proceso de evaluación pone de manifiesto que el alumno/a a pesar de tener un nivel de competencias muy elevado, en determinadas áreas no domina algunos contenidos procedimentales o no ha asimilado ciertos bloques de contenido. Esto no se debe a la falta de capacidad para hacerlo sino a que ha estado más interesado en otros contenidos.

Esta evaluación corresponde al profesorado que imparte cada una de las áreas curriculares. Esta evaluación aportará información muy valiosa para conocer el desarrollo alcanzado por el alumno o alumna y la existencia o no de desarmonía en su aprendizaje e interés. De esta forma se podrá considerar junto a la labor realizada del tutor o tutora si es necesario emplear con el alumno/a alguna medida educativa.

A continuación, detallaremos algunas de las medidas que se pueden ir simultaneando a lo largo de la escolaridad del niño/a según las necesidades que vaya teniendo. No son medidas concluyentes pero si es cierto que algunas son más pertinentes que otras.

Las diferentes posibilidades de atención que existen son las siguientes:

### *1. Agrupamientos*

Esta medida consiste en formar grupos, de manera flexible o fija, con un currículo enriquecido y diferenciado. El agrupamiento puede llevarse a cabo de distintos modos, podríamos pensar en centros especializados para estos alumnos/as, en formaciones de grupos de aprendizaje dentro del propio aula otra alternativa también podría ser la creación de grupos interniveles dentro del centro escolar.

El agrupamiento en algunas horas lectivas dentro del grupo /clase permite que se trabaje con más amplitud de la propuesta curricular que presentan más dificultad para ser abordados dentro del aula ordinaria. Sin embargo, las investigaciones realizadas sobre el agrupamiento parcial, han demostrado que si no se planifica rigurosamente considerando los tiempos, las áreas y el profesorado responsable, no sólo no reportará beneficios a los superdotados, sino que puede generar conflictos de índole relacional, en el grupo/clase y entre el propio profesorado.

### *2. Apoyo educativo*

Algunos alumnos/as con sobredotación intelectual pueden necesitar apoyo educativo de forma transitoria para compensar algunas carencias formativas. Esas carencias pueden tener su origen en la concentración del alumno o alumna en

determinadas áreas curriculares durante la educación primaria o en el primer ciclo de la educación secundaria y en la menor dedicación a otras áreas, en principio menos atractivas para ellos. Suelen darse casos de alumnos o alumnas más centrados en lo científico y lo tecnológico y menos atentos a lo sociolingüístico, o viceversa.

Son conocidos los casos de alumnos y alumnas que no detectados a tiempo comienzan a tener dificultades en determinadas áreas curriculares aun teniendo sobredotación intelectual por fenómenos como el descrito y por cierta animadversión hacia alguna de las áreas curriculares generada por las dificultades o problemas con los que, en el estudio de sus contenidos, se han encontrado. También podemos entender el apoyo como las actuaciones que realice el centro educativo por parte del profesorado o más concretamente del especialista en educación especial, para la atención, en determinados momentos, a alumnos y alumnas superdotados de un mismo nivel de competencia curricular o para la realización de actividades específicamente diseñadas para ellos en pequeños grupos o como puesta en práctica de lo programado en su adaptación curricular.

### *3. Condensación curricular*

La condensación del currículo es una medida pensada para evitar el aburrimiento del alumnado con sobredotación. Renzulli definía la condensación como asegurarse de que un alumno/a domina los contenidos de la unidad didáctica que se va a desarrollar con el grupo y sustituir el tiempo que dedicaría a esas actividades por otras de enriquecimiento o de profundización.

Los profesores pueden llegar a sentirse frustrados cuando alguno de sus alumnos o alumnas realizan un trabajo que es demasiado fácil para él o ella en el que no encuentran ninguna motivación, terminándolo rápidamente y con una calidad por debajo de lo que puede alcanzar. El principal problema que les surge es la falta de tiempo para asignarles tareas especiales, profundas y avanzadas. La dificultad estriba en cómo encajarlas en la dinámica del grupo. Parece que la forma adecuada es adaptar y perfilar la programación de aula “ajustando” determinados tiempos para este alumno/a profundizando en un determinado tema de su interés en el que haya demostrado talento y habilidad, haciendo que disfrute de su habilidad y del trabajo (Verhaaren, 1990).

### *4. Enriquecimiento curricular*

Esta medida se basa en la individualización de la enseñanza, y consiste en diseñar programas ajustados a las características de cada alumno. Su finalidad es ofrecer aprendizajes más ricos y variados modificando con profundidad y extensión el

contenido así como la metodología a emplear en la enseñanza. Una de las características más destacadas del currículo es la apertura. Es decir, la propuesta curricular no se da por acabada sino que para cada centro, para cada grupo y para cada alumno o alumna concretos, es posible introducir objetivos y contenidos inicialmente no previstos con carácter general, siempre que estos conduzcan, de manera eficaz, a la consecución de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa. De este modo, resulta comprensible que para un alumno/a con ceguera se incluya el estudio y empleo del código Braille como instrumento para desarrollar la capacidad de “comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento”, ya que sin ello la adquisición de estos objetivos no sería posible. Del mismo modo, para un alumno/a con sobredotación intelectual puede ser necesario enriquecer su currículo introduciendo contenidos procedimentales y actitudinales, así como los métodos, técnicas y estrategias metodológicas que mejor se ajusten a su estilo de aprendizaje.

También se puede entender como la apertura del currículo hacia otros centros de interés, especialmente motivadores para el alumno/a, tales como la literatura, el arte, la música, los deportes, la filatelia, las biografías, la ciencia,...

La inclusión de estos contenidos está condicionada por dos factores:

- La posibilidad de que uno o varios profesores ejerzan de mentores, de guías de aprendizaje en esos puntos de interés.
- La disponibilidad de tiempo, dentro del horario escolar, para desarrollar estas actividades alternativas.

##### *5. Adaptación curricular*

Se entiende por Adaptación Curricular Individual el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan sobre los elementos de acceso o sobre los elementos propiamente curriculares (objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación) que corresponde a un alumno por su edad, para responder a las necesidades educativas especiales que presenta. Constituye el nivel máximo de concreción del currículo ya que es diseñado y desarrollado ajustándose a las características personales del alumno. Su función básica es concretar la respuesta educativa que se le dará al alumno o alumna, indicando el proceso a seguir y tratando de responder, en la medida de lo posible, desde la programación de Aula, a las necesidades educativas especiales. Es previa a la flexibilización, medida que desarrollaremos en el siguiente apartado, y su elaboración y

desarrollo nos aseguran que el alumno/a ha conseguido todos aquellos objetivos del curso que pretendemos saltar. La adaptación debe procurar una distribución adecuada del currículo del ciclo que va a ser “compactado” en una temporalización menor a la prevista inicialmente por lo que los alumnos/as han de enfrentarse a la secuencia de contenidos en un período más corto gracias a su alto rendimiento y capacidad. La coordinación de esta adaptación corresponderá al profesor tutor o profesora tutora.

#### *6. Flexibilización del período de escolarización*

Esta última medida consiste en la reducción, excepcional, del período de escolaridad obligatoria. Esta medida ha de aplicarse sólo cuando la aplicación de las medidas previas haya resultado insuficiente para responder a las necesidades educativas que plantea este alumnado.

Aunque existen numerosas definiciones sobre el término aceleración, podríamos analizar lo que dicen de ella distintos autores:

“La aceleración de la instrucción significa proporcionar al estudiante un currículo a un nivel más elevado del normal, presentando una información más compleja, con un material más denso o en el que se cubre más información y que se presenta más rápidamente de lo que generalmente se hace en clase regular. El alumno se encuentra con un reto mayor del que generalmente le ofrecen los contenidos de su nivel” (Feldhusen, 1988:24).

“Aceleración significa que el estudiante se mueve a través del currículo estándar a una velocidad mucho más rápida que sus iguales en edad” (Montgomery, 1996:66).

Por lo tanto, la aceleración consiste en adelantar cursos al alumno hasta situarlo en el nivel de competencia curricular acorde con sus conocimientos. El dominio del currículo en sus distintas áreas y materias es el criterio para efectuar los adelantamientos.

Esta medida puede ser adecuada para aquellos alumnos y alumnas que requieren mayor cantidad de información o contenidos más complejos. Sin embargo, la aplicación de la medida podría presentar importantes inconvenientes, ocasionar al alumno lagunas en el aprendizaje y provocar una mayor desincronía entre su inteligencia y su afectividad.

Existen diferentes formas de acelerar (Reyero y Touron, 2003):

- La admisión temprana a la educación infantil o primer grado de primaria.
- Avanzar omitiendo un curso o más.
- Avanzar omitiendo una materia.

- Admisión temprana a la enseñanza secundaria o el bachillerato.
- Graduación temprana.
- Reducción del tiempo de una parte del currículo.
- Programas extra-curriculares
- Progreso continuo
- Instrucción al propio ritmo
- Compactación del currículo
- Mentores
- Cursos concurrentes
- Cursos por correspondencia
- Aceleración en la universidad
- Admisión temprana a la universidad
- Clases combinadas

Aunque en nuestro sistema educativo la modalidad de aceleración más conocida es el “salto de curso”, la aplicación de los distintos tipos de aceleración dependerá del propio alumno/a y de sus necesidades educativas concretas. Es muy importante a la hora de aplicar esta medida haber realizado una evaluación y valoración de la situación personal, escolar y social del alumno o alumna.

## **2.8 Hacia un marco legal**

Uno de los objetivos específicos que mencionábamos era considerar las posibilidades que ofrece el actual marco legislativo para la educación del alumnado con alta capacidad, para ello, detallaremos tanto la legislación estatal actual como las actuaciones legislativas que propone nuestra comunidad autónoma para facilitar la óptima inclusión del alumnado en los centros educativos. Es fundamental que las autoridades educativas legislen sobre el tema para lograr y asegurar que el alumnado con altas capacidades intelectuales reciba la adecuada atención y las ayudas educativas oportunas y logre el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado. Este objetivo no se lograría si solamente se le proporcionase la atención ordinaria que se suele dar al resto de sus compañeros de clase. Y no sólo es necesario que se reconozca tal diferencia sino que se obre en consecuencia, dictándose desde las autoridades académicas del Estado y de las distintas Comunidades

toda la normativa necesaria para que la educación de dicho alumnado sea cada vez de mayor calidad y se asegure una inserción escolar exitosa.

Por ello la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* contempla en su articulado al alumnado con altas capacidades intelectuales en la sección segunda del capítulo I del Título II, artículos 76 y 77, indicando la necesidad de identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y de valorar de forma temprana sus necesidades adoptando para ello, planes de actuación adecuados para cubrir las necesidades de este sector y la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía* ya que este trabajo está enmarcado en dicha comunidad.

Así como también tienen mención *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 31-7-2003) y el *Decreto 147/2002, de 14 de mayo*, por el que se establece, la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales asociadas a sus capacidades personales.

Mencionar también, la *Orden de 1/8/1996*, 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. (BOJA 29-08-96).

Así como la *Orden de 25 de julio de 2008*, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Y las *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.

También es necesario mencionar el *Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales 2011-2013* que está llevando a cabo la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como una apuesta decidida para el claro cumplimiento de un compromiso: el aprovechamiento de los talentos de todos los niños y niñas de Andalucía. Este plan supone un gran cambio en la atención que recibirán el alumnado con altas capacidades intelectuales de Andalucía, presenta actuaciones para aprovechar el potencial de los niños y niñas y propone un trabajo colaborativo entre los distintos agentes implicados.

A partir del anterior Plan se han publicado dos nuevas Instrucciones. En primer lugar, 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 (Instrucción décima alumnado con altas capacidades intelectuales). Y en segundo lugar, 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.

Por último mencionar la *Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad* por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el Sistema de Información "Séneca". La *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. El *Acuerdo de 4 de octubre de 2011*, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013 (BOJA 17-10-2011). Finalizando así con las *Instrucciones de 5 de octubre de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa* por las que se regula el funcionamiento del programa de profundización de conocimientos "PROFUNDIZA" para el curso 2011-2012.

## **2.9 Estado de la cuestión**

En este epígrafe vamos a realizar una síntesis crítica de las investigaciones más relevantes que han analizado la actuación y atención educativa por parte del docente en relación con el alumnado con altas capacidades intelectuales, con el objetivo de poder orientar al colectivo educativo para dar así una respuesta educativa satisfactoria.

Comenzaremos, en primer lugar, con el estudio llevado a cabo por Renovar, Goznes, Baldía y Descollar (2009), en su desarrollo vemos como analizaron las

características de los profesores expertos de alumnos con altas habilidades. Consideran que estos profesores han de cumplir una serie de requisitos: conocimientos de la variedad de categorías de superdotados, capacidad de relacionarse con aquellos a quienes se va a enseñar, capacidad de apertura al cambio, capacidad de actuar como orientador más que como transmisor, capacidad de utilizar técnicas de individualización de la enseñanza y capacidad para facilitar el desarrollo de necesidades emocionales y sociales. Así como, también deben tener conocimientos relativos a capacidades intelectuales académicas, creativas y motrices y aquéllas que se refieren al desempeño en las artes visuales, el liderazgo y la psicomotricidad. Así pues, entre las características personales de los profesores de niños de altas capacidades intelectuales está la creatividad caracterizada por la fluidez, capacidad de pensar en numerosas respuestas para una misma pregunta, por la flexibilidad, capacidad de ver las cosas desde diferentes ángulos, por la elaboración, proceso de ampliar una idea añadiéndole detalles, y por último por la originalidad, capacidad de pensar de forma diferente e inusual.

Tras el análisis de estas investigaciones podemos afirmar la necesidad e importancia de una adecuada formación inicial y permanente del profesorado centrada en la atención educativa a alumnos con altas capacidades intelectuales, con el fin de conseguir una educación de calidad para estos alumnos.

En segundo lugar, destacaremos uno de los estudios más representativos realizado por Medina Balmaceda y González Jiménez (2008). La temática trata sobre “Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado”. En este estudio participaron 565 maestros y 535 maestros en formación, siendo los instrumentos usados el cuestionario y la entrevista. Se ha encontrado que pese al creciente interés que manifiestan los docentes por el alumnado con altas capacidades intelectuales, todavía la mayoría de estos alumnos culminan su periodo escolar sin que hayan sido atendidas sus necesidades educativas adecuadamente. Dicha situación aún se manifiesta, si se observa que en un gran número de casos, ni siquiera fueron reconocidos como tales.

Según este estudio, hay un porcentaje de profesores muy bajo que ha recibido formación sobre la atención educativa a alumnado con altas capacidades intelectuales. Un porcentaje muy alto de directores de centros educativos entrevistados (94% de los casos entrevistados) explican que la preocupación por estos niños y su adecuada respuesta educativa no se encuentra entre las prioridades de los centros educativos.

Además, hay muchos colegios, según este estudio, que no disponen profesores de apoyo para estos alumnos.

En tercer lugar, haremos mención al estudio realizado por Castro Barbero y Sánchez Navarro (2008), encontrado con el título “Conocimientos y actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente”. Los resultados obtenidos fueron que más de la mitad de los profesores en activo de Educación Infantil y Primaria que se han entrevistado no tienen conocimientos acerca de la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales. De ahí, la necesidad de promover y organizar actividades de formación permanente del profesorado, no sólo en relación con el ámbito teórico, sino también con el práctico, con el fin de conseguir una preparación adecuada con los recursos necesarios para evaluar y poner en práctica una atención educativa acorde con las necesidades e intereses de estos alumnos.

En cuarto lugar, haremos referencia al estudio conocido como “Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades” realizado por Rodríguez, Celestino; González–Castro, Paloma; Álvarez, David; González–Pineda, Julio Antonio; Álvarez, Luis; Núñez, José Carlos; González, Lorena y Vázquez, Almudena (2010) , en el que se desarrolla como a partir de la base legislativa vigente, donde las altas capacidades se incluyen en el marco de las necesidades educativas específicas de apoyo educativo. El estudio es presentado mediante una ejemplificación de una propuesta de adaptación curricular individual para alumnos con altas capacidades, que pretende promover el desarrollo equilibrado de los objetivos de aprendizaje propuestos en su programación de aula. Todo ello, a través de una descripción por pasos del proceso, partiendo de una evaluación previa de las altas capacidades, una planificación de la intervención educativa, una propuesta educativa concreta (ejemplificada en el área de Lengua castellana) y el desarrollo de programas complementarios.

En quinto lugar, destacar el estudio llevado a cabo por Jayán, Bernal y Diserte (2010), éste se centra en el análisis de la percepción de los profesores acerca de los alumnos con altas capacidades intelectuales en el ámbito de la comunidad de Aragón con una muestra de 64 sujetos que forman parte del equipo educativo de varios centros. Se ha encontrado que existe un porcentaje muy alto de profesores entrevistados, que no han recibido formación específica sobre cómo educar a los niños con altas capacidades intelectuales. Según este estudio, para los profesores tener un alumno con altas

capacidades intelectuales supone un reto y una necesidad a la que dar respuesta, a la vez que consideran que son personas curiosas.

La estrategia que les parece a los profesores más interesante para educar a estos niños, es seguir el currículum ordinario con sus adaptaciones así como apoyos estructurados en el centro. Aunque también hay profesores que eligen la flexibilización (adelantarlos de curso) como la estrategia más adecuada para trabajar con este alumnado. Sin embargo, la estrategia de la flexibilización es elegida en mayor medida por aquellos profesores que no tienen experiencia. Además, éstos consideran que la colaboración de los padres con el centro es fundamental para el éxito de esta estrategia.

En sexto lugar, destacar el estudio de investigación llevado a cabo por Lorenzo Llamas (2011), sobre el estudio de factores motivacionales en alumnos de altas capacidades intelectuales en educación primaria, el cual trata de presentar una experiencia de reflexión sobre el conocimiento generado por los docentes en la investigación de su enseñanza, en el ámbito del Sistema Educativo Español. Se pretende dar respuesta a las cuestiones investigadas relativas a: ¿qué importancia tiene el estudio de la motivación en ¿alumnos de altas capacidades intelectuales¿? ¿Cómo es la motivación de este tipo de alumnos? ¿Existen diferencias significativas en comparación con otro tipo de alumnado? ¿Cómo es su proceso motivacional en un contexto específico de clases? ¿Qué estrategias motivacionales les permiten abordar los aprendizajes? .

En séptimo lugar, destacar el estudio de investigación de Espinosa Vea (2011), sobre la detección de alumnos con altas capacidades en ESO y la propuesta de un programa educativo para responder a sus características y necesidades psicopedagógicas. Consta de una primera parte teórica donde se revisan los diferentes modelos explicativos de la superdotación intelectual y las principales características y necesidades psicopedagógicas que se atribuyen a los alumnos con altas capacidades.

En la segunda parte, se aborda el estudio empírico: se identifica siguiendo el modelo de Castelló y Batllé (1998) a 10 sujetos de Educación Secundaria Obligatoria con altas capacidades. La investigación está basada en el estudio de casos que nos ha permitido hacer un estudio exhaustivo a lo largo del trabajo de investigación de cada uno de los sujetos de la muestra así como la creación de un perfil psicopedagógico personalizado. Se propone un programa educativo para responder a sus características y necesidades psicopedagógicas llamado Programa Educativo de Intervención en los Procesos Cognitivos que consta de 15 sesiones y que incluye contenidos diversos, entre otros, de

observación, memoria, atención, concentración, metacognición, creatividad, orientación espacial, habilidad lingüística, razonamiento matemático, razonamiento lógico e inteligencia emocional; por último se analizan los resultados obtenidos y los niveles alcanzados por los alumnos en las diferentes tareas y sesiones del Programa Educativo de Intervención en los Procesos Cognitivos. Finalmente se presentan las principales conclusiones de la investigación.

En octavo lugar, destacar la investigación de Lurdes Carvalho (2013), sobre el programa de enriquecimiento instrumental como una alternativa pedagógica para el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas en alumnos con necesidades educativas especiales, el cual parte de las habilidades cognitivas como capitales en el proceso de aprendizaje y la falta o deficiencia de estas que resultarían normalmente en fracaso escolar. El débil aprovechamiento escolar, particularmente de alumnos con NEE y con fracaso escolar es, muchas veces, el resultado de funciones y operaciones cognitivas inutilizadas o poco desarrolladas. El subdesarrollo o inutilización son frecuentemente sostenidos por prejuicios, discriminaciones, ambientes poco inclusivos y por sentimientos de débiles expectativas, por parte de quien debe orientar y creer en estos alumnos, promoviendo el desarrollo y utilización de tales funciones, lo que parece resultar en una modificabilidad cognitiva. Este trabajo se desarrolló basado en un programa de desarrollo cognitivo, programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein (PEI), que tiene subyacente dos teorías, teoría de la modificabilidad cognitiva estructural y teoría de experiencias de aprendizaje mediado. El principal objetivo consistía en evaluar la potencialidad del PEI en el desarrollo de habilidades cognitivas, en alumnos con NEE y con fracaso escolar, que frecuentan en el 3º ciclo de la enseñanza básica portuguesa. La muestra estaba constituida por 24 alumnos, 12 del grupo de control y 12 del grupo experimental. En base a un método que combinó un pre-test, un periodo de intervención y un post-test, fue posible concluir que un trabajo con las teorías del PEI, resulta en mejoras significativas de modificabilidad cognitiva. Aunque tales mejoras no fueran evidentes al comparar ambos grupos, las mismas fueron ampliamente significativas, resultando en una modificabilidad cognitiva en todas las variables estudiadas, cuando se compararon el momento antes y después de la intervención del grupo experimental.

Por último, destacar la investigación de Tourón, Fernández y Reyero (2002) sobre actitudes del profesorado hacia la superdotación y sus implicaciones para el desarrollo de programas de formación, cuya muestra fue de 155 alumnos de Magisterio, Pedagogía

y Psicopedagogía de la Universidad de Navarra a los que se les aplicaron un cuestionario de 34 ítems, se ha observado que los profesores se muestran de acuerdo con la idea de que es necesario proporcionar ayudas especiales, como programas especiales, servicios educativos especiales a los niños superdotados. En este estudio se concluye que la formación de los profesores es una de las herramientas principales en la educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales, como en los anteriores estudios citados.

Queremos finalizar este apartado destacando que los mencionados estudios se establecen como base en esta investigación, ya que son los profesionales de la educación, y en definitiva el profesorado como recurso partiendo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, con lo que actualmente cuenta el alumnado con altas capacidades para poder ver satisfechas su respuesta educativa y por consiguiente cubierta esta atención. Por tanto tendremos que disponer de la visión que tenemos del profesorado ante el alumnado con altas capacidades.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN**

Para llevar a cabo este proyecto utilizaremos una metodología cualitativa, para lo que emplearemos, por un lado, la técnica de revisión documental, que nos permitirá obtener la información necesaria acerca de los aspectos que queremos incorporar. Recopilaremos, revisaremos, analizaremos, seleccionaremos y extraeremos información de distintas fuentes acerca del tema a tratar, con el objetivo de llegar al conocimiento y comprensión del mismo.

Por otro lado, para el trabajo de campo, a fin de poder afianzar nuestro análisis del proyecto, utilizaremos entrevistas y encuestas a expertos, como psicólogos, psicopedagogos, orientadores, asociaciones, profesores y padres de los estudiantes más dotado, para que, desde su experiencia, nos comenten sus ideas e inquietudes sobre el tema a analizar.

#### **3.1 Justificación del diseño metodológico**

Actualmente, cuando nos referimos a investigaciones educativas, observamos cómo cada vez se utilizan con mayor frecuencia investigaciones cualitativas, en detrimento de las cuantitativas, ya que lo que realmente se pretende es analizar y comprender la realidad de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje en un

contexto específico y particular. Por esta razón nos hemos decantado por una metodología cualitativa, en la que no interesan tanto los números como los antecedentes, alcance, análisis y proceso de casos concretos y de los agentes que intervienen en los mismos. Dentro de este marco de actuación, consideramos pertinente acotar distintas conceptualizaciones en torno a la metodología cualitativa.

En este sentido, podemos encontrar muchas definiciones que nos ayuden a fundamentar este marco metodológico. Para Taylor y Bogdan (1986:20) la investigación cualitativa es *“aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*. Por otro lado, nos servirá como marco teórico las características que sobre la metodología cualitativa nos aporta la teoría de Janesick (1994, cit. en Sola, 2012: 9):

- *Es holística: ya que, como investigadores, no nos centramos sólo en una parte de lo que investigamos, sino que tenemos en cuenta el todo.*
- *Centra su interés en las relaciones dentro de un sistema o cultura existente.*
- *Plantea interacciones personales, cara a cara, e inmediatas, entre investigador e investigado.*
- *El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario social concreto.*
- *Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un tiempo prolongado.*
- *Requiere tanto tiempo para dedicar al análisis como para la estancia en el campo.*
- *Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación*
- *Incorpora el consentimiento informado por parte de las personas que proporcionan sus puntos de vista y la responsabilidad ética del investigador*
- *Describe las posibles desviaciones, los sesgos propios del investigador y sus preferencias ideológicas*

Este tipo de investigación se asienta sobre una serie de principios que podemos analizar teniendo en cuenta las aportaciones de Flick (2007:41):

- *La Verstehen como principio epistemológico:* la investigación cualitativa se interesa por comprender la realidad a través de un contexto determinado, es por ello que nos adentraremos en el campo de acción para obtener una mayor información a través de los documentos del centro y del estudio de casos de varios sujetos.
- *La reconstrucción de casos como punto de partida:* se analizará en profundidad cada estudio de caso individual para evitar comparaciones o generalizaciones prematuras.

- *La construcción de la realidad como base*: el contexto donde se lleva a cabo la investigación, no es una realidad dada, ya existente, sino que son los propios sujetos quienes la construyen.

- *El texto como material empírico*: los instrumentos de recogida de información son básicos para poder analizar e interpretar los datos. La categoría que se le dé a estos datos dependerá de la posición teórica de la investigación.

Toda la investigación que parte de un paradigma cualitativo, el cual se llevará a cabo por medio de estudios de casos, es decir, tal y como nos indica Stake (1998), se puede clasificar de tres maneras diferentes: estudio intrínseco de casos, estudio instrumental y estudio colectivo.

Nosotros hemos optado por *el estudio colectivo de casos*, de tal manera que cada caso nos aportará una lluvia de información sobre qué reflexiones tienen los sujetos investigados, cuál es su forma de actuar y cómo interpretan su realidad.

Para el desarrollo del proceso se utilizarán diversas técnicas e instrumentos de recogida de información siguiendo la siguiente propuesta: *“entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada”* para poder así *“escribir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás... “conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas, recurriendo por ello, a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre””* (Ruiz, 1996:31).

Como reflexión, concluimos que el uso de una metodología cualitativa nos va a permitir acercarnos al estudio, análisis y comprensión de la realidad que pretendemos investigar. Es decir, nos ayudará a analizar las características del proceso de atención y respuesta educativa que se llevará a cabo con el alumnado de altas capacidades intelectuales.

### **3.2 Objetivos**

Partiremos de un objetivo general que consistiría en indagar acerca de la atención educativa que recibe el alumnado de educación primaria con altas capacidades y la respuesta educativa que debería dispensarse. Entre los objetivos específicos estarían los siguientes:

- Identificar y analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de educación primaria para atender al alumnado de altas capacidades.
- Analizar las coordinaciones internas (personal docente, de atención educativa, ...) y externas (del Centro con asociaciones, instituciones, familias...).
- Valorar el Proyecto Educativo (PE) elaborado y recogido en el centro así como el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) establecido según la Orden de 25 de julio de 2008.

Una vez alcanzados dichos objetivos se propondrá una educación adaptada a las necesidades y ritmos de cada alumno con altas capacidades, de tal forma que consigamos acercarlos lo máximos al currículo establecido y no tiendan a caer en el fracaso escolar o abandono del sistema educativo.

### **3.3 Muestra informante**

En primer lugar, para el cumplimiento y desarrollo de esta investigación plantearemos la posibilidad de poder asistir al centro educativo donde se desarrollará la investigación. Se trata de un centro de línea 2 situado en la capital que imparte las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria. Donde nos centraremos principalmente en la etapa de Educación Primaria siguiendo al alumnado que se requiera de entre los 240 sujetos aproximadamente que existen en la etapa más el personal docente del centro.

En segundo lugar, analizaremos qué estrategias educativas se utilizan en este centro para dar respuesta a la diversidad en función de su realidad socioeducativa.

El estudio de caso se llevará a cabo en todas las líneas de primaria, donde además no sólo nos centraremos en los tutores de estas aulas donde principalmente contaremos con la observación como técnica, al igual que en la figura del especialista de pedagogía terapéutica y orientador/a de tal forma que mediante la percepción intencionada y selectiva de los datos recogidos directamente podremos obtener información relevante. Tendremos en cuenta a todo el equipo docente con el cual desarrollaremos la entrevista, donde se podrá recoger actitudes, valores y opiniones para así poder informarnos del sistema y explorar todas las áreas de interés al igual que matizaremos al equipo directivo también implicado, con el que trabajaremos técnicas participativas para generar ideas y estimular así una discusión o debate valorando y priorizando problemas encontrados, sin olvidarnos de las encuestas, que irán dirigidas a estos y al alumnado en cuestión de tal forma que la información será recogida usando procedimientos estandarizados para que la metodología de los interrogantes sean semejantes. En el caso de algunos miembros de varias familias que deseen participar, utilizaremos las conversaciones de tal forma que se cree una interacción que nos permita conocer actitudes, experiencias y reacciones vividas, al igual que con todo el profesorado y alumnado.

En tercer lugar, todo el desarrollo se realizará con la debida autorización y consentimiento mediante el consenso de todas las personas implicadas en el proceso de investigación para que de esta forma se realice de la forma más natural posible.

### **3.4 Instrumentos de recogida de información**

Los métodos y procedimientos inicialmente previos para la recogida de datos en este trabajo de investigación han sido considerados esenciales dentro del paradigma cualitativo para este tipo de investigaciones de corte naturalista, las principales estrategias que se van a poner en uso, entre otras son: observación participante, entrevistas, encuestas, conversaciones, etc., los que permitirán comprar la información, verificarla y determinar las estrategias que utilizaremos para su interpretación y análisis. Para la búsqueda bibliográfica y sus correspondientes referencias se ha recopilado, revisado, analizado, seleccionado y extraído información de distintas fuentes, libros, artículos, webs las cuales se detallarán en la bibliografía del trabajo.

### 3.4.1 Análisis de documentos

Al iniciar una investigación en un lugar determinado, es importante comenzar haciendo un análisis de los documentos existentes en ese contexto, y en este caso con respecto al centro donde se desarrolla la investigación ya que nos pueden proporcionar información y a la vez que nos acerca al entorno donde se va a realizar el estudio.

Este tipo de documentación puede ser diversas como es el caso de: “*personales, institucionales o grupales, formales o informales*” (Sandoval, 1996:137). En este caso, en la medida de las posibilidades, se analizarán algunos documentos de interés relevante como es el caso del Proyecto Educativo de centro y el Plan de Atención a la Diversidad con la normativa vigente. Con ello, podremos realizar un análisis de forma más concreta para establecer como atienden al alumnado de altas capacidades en dicho centro, a la vez que en la medida de lo posible podremos analizar material didáctico, programaciones de aula de los docentes, adaptaciones curriculares si las hay...etc. con la intención de acercarnos y entender la realidad educativa que establece el centro.

### 3.4.2 Entrevista

Se trata de uno de los instrumentos básicos que toda investigación cualitativa, la cual debe ser *dinámica y flexible* (Sola, 2012:21). Según Pérez Serrano (1994:41) la entrevista, “*es una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que este es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal*”, en la que como entrevistadores se tendrá una escucha activa y atenta, a manera de diálogo, con actitud calmada, objetiva y en privado. En este caso, los entrevistados, son los informantes clave, ya que consideramos que la información aportada puede añadir datos que de otra manera serían imposible de obtener (Goetz y Lecompet, 1988).

Con respecto al tipo de entrevista que realizaremos hemos optado por las “*entrevistas en profundidad*”, aquellas que se consideran como “*reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*” (Taylor y Bodgan, 1992:100).

En definitiva, lo que se pretende es crear un ambiente entre entrevistadora y entrevistado en el que se pueda mantener una conversación entre iguales y no hacer un tipo de entrevista en la que se formulen una serie de baterías de preguntas formales y de respuestas. En nuestro caso, no es sólo obtener respuestas del informante sino también saber qué preguntas hacer y cómo hacerlas para *“encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo.”* (Ruiz, 1996:166).

Es por eso que la entrevista se convierte en un instrumento fundamental que nos va ayudar a la recolección de datos e información, pero que, sobre todo, nos ofrecerá información sobre qué piensa y como actúa el profesorado del centro en cuestión, ante el alumnado con altas capacidades y qué respuesta educativa se les puede dar teniendo en cuenta el tacto a la hora de su elaboración.

### **3.4.3 Encuestas**

Se realizarán encuestas al alumnado de educación primaria y a los profesionales de la educación que se encuentran en el centro donde se desarrolla esta investigación, de tal forma que nos servirá como un instrumento verificador o de confirmación de información, que nos permitirá así conocer el pensamiento del alumnado así como las estrategias metodológicas del aprendizaje de los diferentes docentes ,de tal forma que nos hará saber si se ofrece la construcción de una adecuada respuesta educativa.

En este caso mi actitud como figura de entrevistador será siempre receptiva y facilitadora de respuestas por parte del entrevistado de tal forma que se evitará entrar en discusión o que el entrevistado proporcione respuestas poco trascendentes.

### **3.4.4 Observación**

Se realizarán observaciones participantes en el aula donde siguiendo la definición de Pérez Serrano (1994:25) *“medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar (...) dentro de un grupo o institución”*, a la misma vez que empleará material didáctico empleado y recomendado por los docentes profesionales del centro.

Por la naturaleza de este proyecto de investigación, y haciendo referencia a Sola (2012:17), en lo que a tipos de observación participativa o no participativa se trata, diremos que el proceso de observación que se plantea estará englobado dentro de la observación participante, la cual se define como “*un estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación y la introspección*” (Denzin, 1989:157, cit. en Flick, 2007:154).

En definitiva, en este proyecto de investigación se desarrollará mediante una observación participativa que comenzará a mi llegada al centro. Concretamente en el aula la observación consistirá en una descripción del contexto. La información que se vaya obteniendo nos permitirá plantearnos nuevos interrogantes que como consecuencia centrarán nuestra atención en nuevos aspectos y del grupo y del alumnado en particular.

#### **3.4.5 Conversaciones**

Se realizarán conversaciones informales sobre el contexto y las relaciones al igual que hablaremos de metodología y aprendizajes con el alumnado y el profesorado sujeto de investigación, al igual que se efectuarán a nivel de centro para obtener así una información más completa sobre la investigación y verificación de las respuestas educativas, así como de las coordinaciones existentes en el propio centro y en la familia.

#### **3.4.6 Diario de campo**

Estará destinado a un registro diario de toda actividad realizada tanto en clase como en el centro, así como registro de observación, interpretaciones y comentarios y datos relativos en conversaciones informales de tal forma que se obtendrán datos sobre la observación participante y las interacciones espontáneas con los implicados. Esta recogida de datos se realizará conforme los hechos vayan sucediendo de tal forma que se convertirá a lo largo de todo este proceso investigador en un documento con características de informa en el que recogeremos la información con toda continuidad.

### 3.5 Instrumentos para análisis

Para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación habrá que tener en cuenta la importancia de la recogida de información que debemos procesar de la manera más idónea, objetiva y viable posible y responder a muchos de los interrogantes que nos hemos planteado sobre información que hemos recogido, sobre si es relevante no, sobre qué repercusiones tiene, si está o no condicionada, etc.

Seguiremos, para nuestro propósito, una serie de pautas a tener en cuenta:

- Análisis de documentos: destacando que ofreceremos diversidad de información que merecerá un análisis exhaustivo, en la medida que represente una fuente de datos contrastables. Es por ello, que se convertirá en una estrategia a emplear con el fin de analizar lo que nos expone la documentación en sí.
- Triangulación: se realizará el uso de esta estrategia debido al enfoque metodológico al que está dirigido, de tal forma que ayudará a dar credibilidad y validez al estudio. La triangulación “*consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos*” (Pérez Serrano, 1994:81), implicando, por tanto, que la recogida de datos se establezca desde diferentes puntos de vista dados por el alumnado, profesorado y centro.

Al referirnos a una investigación cualitativa se garantizará el rigor científico mediante los parámetros de *credibilidad*, haciendo referencia al hecho de que los datos aportados sean creíbles y por tanto contaremos con una observación continua y persistente que nos permita debatir datos con otros profesionales; *transferencia* en tanto que los resultados puedan ser extrapolables a otros contextos contando con recogida de información a través de descripciones exhaustivas; *dependencia* como estabilidad de la información recogida como es el caso de los métodos solapados y *confirmabilidad* refiriéndose a la objetividad la cual se puede conseguir mediante grabaciones y transcripciones.

La observación se podrá realizar dentro de las categorías aportadas por Corbetta (2007), de tal forma que nos dará pie a qué observar a un nivel de contexto físico, contexto social, interacciones formales, interacciones informales e interpretaciones de los actores sociales.

Una vez realizadas las observaciones que se estimen, durante la acción del alumnado en el aula se realizará un análisis comparativo e interpretativo de esa realidad con los datos obtenidos.

Para finalizar se elaborará un documento o informe donde se plasmará de forma clara y profunda lo que se ha investigado junto con los propósitos en este trabajo.

#### **4. PLAN DE TRABAJO**

Siguiendo el criterio establecido y en relación a los objetivos propuestos, teniendo en cuenta que se trata de una investigación cualitativa, éste se realizará, como mínimo, en un período de tres años y dos meses aproximadamente, pudiéndose extender si se requiere.

##### **4.1 Análisis e interpretación de los datos**

Para esta investigación dispondremos de algunas estrategias para realizar el análisis de la información obtenida a partir de la aplicación de las estrategias de recogida de datos.

El análisis corresponde básicamente al desarrollo del sistema de codificación, haciendo referencia así, al proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación. Este sistema implica un trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser abstraída e interpretada.

Esto es así que nos permite concentrar nuestros datos en unidades analizables y de esta forma revisar cuidadosamente lo que nuestros datos nos intentan transmitir.

La codificación por tanto nos ayudará a establecer un recorrido desde los datos, a las ideas.

Con respecto a los códigos en sí destacar que abordaremos estos desde una perspectiva contextual ya que estos nos acercan a cómo los informantes piensan, códigos de proceso, códigos de actividad, códigos de estrategia, códigos de relaciones entre personas.

Siguiendo a Sandoval Casilimas, (2002:86) y en relación a este tipo de sistema hay que hacer notar que: *“la codificación hace referencia al proceso de construcción y*

*validación de categorías, que consiste en ir nombrando categorías de las acciones o las respuestas de los informantes y es el primer paso para la estructuración del análisis tras la culminación parcial o total del trabajo de campo. Se desarrolla en tres grandes etapas: descriptiva, relacional y selectiva:*

- *Codificación descriptiva y primer nivel de categorización. Es una fase exploratoria en la cual aparece un primer tipo de categorías eminentemente descriptivas y con su ayuda se pretende englobar la información recogida, reduciendo el número de unidades de análisis.*
- *Codificación axial o relacional o segundo nivel de categorización. Las categorías descriptivas que vinculan entre sí dos o más observaciones darán paso a las categorías relacionales, que son de orden más teórico. Estas nuevas categorías recibirán el nombre de axiales o relacionales.*
- *Codificación selectiva y tercer nivel de categorización. Es una tercera y última etapa, que incluye el análisis de los casos negativos, la triangulación y la contrastación. Estas categorías darán lugar a la planificación de nuevas preguntas que se utilizarán como nuevas directrices en la realización de nuevas observaciones y entrevistas.*

Para finalizar, veremos como el resultado de este análisis será la integración de todos los resultados parciales codificados en categorías y para ello tendremos que interpretarlos.

En definitiva, la organización de los datos y su análisis, se interpretaran mediante el programa ATLAS.ti, el cual se trata de una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, este sistema no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación

## **4.2 Secuenciación**

Hemos planificado cuatro periodos que se corresponden a cuatro fases en que se estructura el presente trabajo:

- **Primera Fase: DOCUMENTACIÓN DEL PROCESO**

Esta primera fase estará destinada a la búsqueda y recopilación de información sobre otros estudios que tengan relación con el tema del alumnado de altas capacidades y la respuesta educativa a este. Nos va a aportar una serie de bibliografía que nos permitirá realizar una adecuada fundamentación teórica desde donde partirá este trabajo ya que, como está establecido, toda investigación debe partir de investigaciones y estudios realizados anteriormente y nos pueda aportar otras visiones que podrán servir para seguir formándose en la materia.

➤ Segunda fase: PREPARACIÓN Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Esta segunda fase estará destinada a preparar y elaborar todos los instrumentos de recogida de información, ya que estos instrumentos deben ser elaborados de una forma muy precisa.

➤ Tercera fase: RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Esta tercera fase estará destinada a la recogida de información. Acudiremos al centro para analizar los documentos, entrevistar al equipo directivo, profesorado y familias, centraremos en el aula para observar todo el proceso educativo. Con respecto a la cuantía de sesiones de observación y de entrevistas irán en función de lo que vaya ocurriendo durante el proceso de investigación.

➤ Cuarta fase: ANÁLISIS DE DATOS

Esta cuarta fase estará destinada análisis de los datos obtenidos. Procederé a transcribir el contenido de las entrevistas realizadas en primer lugar, analizaré en segundo lugar, analizaré las conclusiones obtenidas mediante la observación, lo que nos permitirá ir seleccionando temas emergentes que darán lugar a al proyecto de investigación, y realizar un análisis más exhaustivo y concreto que ayudarán a la elaboración del informe final.

No podemos olvidar que el análisis de datos desde una metodología cualitativa conviene hacerlo por categorías en lugar de usar números como se suele hacer en una metodología cuantitativa. En relación a las categorías podemos distinguir según a la hora de analizar datos, dos operaciones: “a) *el descubrimiento y captación de las características o elementos de un fenómeno, o sea, su contenido* y b) *la aplicación de una serie de reglas para identificar, tratar y transmitir estas características, o sea, la*

*codificación*” (Ruiz ,1996:68, ss.). Una vez establecidas las categorías pasamos a redactar el contenido, teniendo en cuenta una serie de pautas (Ruiz, 1996:239):

- *Revisión de hipótesis*: debemos revisar la fundamentación teórica que ha ido guiando todo el proceso de categorización y de interpretación de los datos. Es el momento de ver si hay que modificar o no dicha fundamentación.

- *Revisión del texto de campo*: hay que analizar las categorías iniciales ya que al final del análisis éstas han podido quedar escasas o han podido surgir nuevas que se deben tener en cuenta.

- *Revisión del texto de investigación*: debemos ir eliminando todos aquellos datos que, tras una serie de revisiones, nos damos cuenta que no nos aportan aspectos relevantes para nuestra investigación.

-*Revisión del texto provisional*: es el momento decisivo de toda investigación ya que “*se efectúan las inferencias del texto a su contexto y se aplican medidas o criterios para establecer la precisión, la consistencia, la fiabilidad y la validez del proceso de investigación llevado a cabo*”.

Una vez elaborado el informe provisional es importante realizar una validación de los datos, lo que vamos a utilizar para ello, como anteriormente hemos hecho referencia es la llamada *triangulación de la información* ya que través de ella “*se busca corroborar la información acudiendo a otras fuentes, o bien a las mismas en diferentes momentos, por medio de distintas estrategias de obtención de datos, con ayuda de un investigador distinto...*” (Sola, 2012:37).

Para finalizar, se negociara el informe final con el personal participante en el proceso de este proyecto de tal forma que nos podrá sugerir o aclarar información relevante para la mejora de este informe y se mostrará el análisis de datos proporcionado con la ayuda del programa ATLAS.ti.

El planteamiento para el desarrollo de esta investigación se desarrollara de una forma flexible intentado cumplir los periodos expuestos en el siguiente cronograma.

<b>Periodos</b>	<b>Tarea o trabajo</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Primera fase</b>	<b>Documentación del proceso</b>	<b>7-8 meses aprox.</b>
<b>Segunda fase</b>	<b>Preparación y elaboración de los instrumentos de recogida de dato</b>	<b>8- 10 meses aprox.</b>
<b>Tercera fase</b>	<b>Recogida de información</b>	<b>16-12 meses aprox.</b>
<b>Cuarta fase</b>	<b>Análisis de datos</b>	<b>6-10 meses aprox.</b>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHÁVAL DE, F. (2008). *Iniciación a la Práctica de la Investigación*. Guatemala: Publicaciones.
- CEC/JA (2011). Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013. Sevilla: Autor.
- ALONSO, J. A.; BENITO, Y.; RENZULLI, J. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- BARRERA, A.; DURÁN, R.; GONZÁLEZ JAPÓN, J. Y REINA, C. (2009). *Altas capacidades intelectuales. Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación.
- BUTT, R. Y COL. (1999). *Niñas, mujeres y sobredotación. Un desafío a la educación discriminatoria de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- CALERO, M., GARCÍA, M., Y GÓMEZ, M. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual*. Sevilla: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación.
- COMES, G., DÍAZ, E., LUQUE, A. Y MOLINER, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1,103-117.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (2ª ed.). Madrid: McGrawHill/ Interamericana de España.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA (2011-2013). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Consejería de Educación. Maraña Estudio. BOJA número 203 de 17/10/2011
- ESPINOSA, M. (2011). Detección de alumnos con altas capacidades en ESO y propuesta de un programa educativo para responder a sus características y necesidades psicopedagógicas. *TESEO*. URL: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarResult.do?ref=952248> [30/07/2013]

- FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y SANTOS GUERRA, M.A. (1992). *Evaluación Cualitativa de programas de educación para la salud*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GALBRAITH, J. (1985). *Las 8 quejas más frecuentes de los niños con Altas Capacidades*. Asociación de Altas Capacidades de Almería. URL: <http://asociacionasacal.blogspot.com.es/2012/04/las-8-quejas-mas-frecuentes-de-los.html> [23/04/2012]
- GARCÍA MARTÍN, B. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*, Tesis doctoral. Universidad de Granada URL: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16795180.pdf> [3/11/2012]
- GARCÍA YAGÜE, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE
- GARDNER, H. (1983). *Estructura de la Mente: La teoría de las inteligencias Múltiples*. Nueva York: Harper Collins Publisher.
- LORENZO, E. (2011). Estudio de factores motivacionales en alumnos de altas capacidades intelectuales en educación primaria. *TESEO*. URL: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=972948> [30/07/2013]
- LURDES, L. (2013). Programa de enriquecimiento instrumental: una alternativa pedagógica para el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas en alumnos con necesidades educativas especiales. *DIALNET*. URL: <http://hdl.handle.net/10662/490> [30/07/2013]
- MARTÍNEZ TORRES, M Y GIRADO SERRAT, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Motivación para el estudio. URL : <http://elmundodelsuperdotado.blogspot.com.es/> [22/04/2013]
- MONTES, S. (2003): *La Escuela Moderna: Revista pedagógica hispano-americana (1891- 1934): La construcción del pensamiento pedagógico en España*. Barcelona: Pomares.
- MONTSERRAT, A ; VILLANOVA, M .(2012, 15 Julio). *Genios*. [tres14]. España.RTVE
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. (2011). Los alumnos con altas habilidades tienen el derecho de ser atendidos. *INFOCOP*. URL: <http://www.cop.es/infocop/pdf/1895.pdf> [2/04/2013]

- PÉREZ SÁNCHEZ, L. (Coord.). (2006). *Alumnos con Capacidad Superior*. Experiencias de Intervención Educativa. Madrid. Síntesis.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L., DOMÍNGUEZ, P., LÓPEZ, C. Y ALFARO, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. Y LÓPEZ-ESCRIBANO, C. (2007). *Hijos inteligentes ¿Educación diferente?* Madrid: S. Pablo.
- PÉREZ, G. (2004): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural-Ampliaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- PRIETO, M. D. Y FERRÁNDIZ, C. (2001). *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar*. Málaga. Aljibe.
- RENZULLI, J. (1994). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. En Benito Mate, Y. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: AMARÚ.
- REYERO, M., Y TOURON, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.
- REGADERA, A., Y SÁNCHEZ, J. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades: Adaptaciones curriculares: Primaria y ESO*. Valencia: Brief Ediciones.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ, C., GONZÁLEZ-CASTRO, P., ÁLVAREZ, D., GONZÁLEZ-PINEDA, J. A., ÁLVAREZ, L., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ, L. Y VÁZQUEZ, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *REIFOP*, 13 (1). URL: <http://www.aufop.com> [30/04/2013]
- SALMERÓN, H., AGUADED, E. Y SALMERÓN GONZÁLEZ, L. (2001). Diagnóstico de aulas multiculturales. En A. Sánchez Palomino, J. J. Carrión Martínez, y F. Peñafiel Martínez. *De la Integración a la Escuela para todos* (105-126). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1997): *Estrategias de trabajo intelectual para la Atención a la Diversidad*. Málaga: Aljibe.

- SANDOVAL CASILIMAS, C. A. (2002). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de investigación social: Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo.
- SANZ CHACÓN, C. (2007). Ser muy inteligente puede ser un problema. *Desarrollo Humano*. URL: [http://www.desarrollohumanoonline.com/servicio.php?Id\\_servicio=1120](http://www.desarrollohumanoonline.com/servicio.php?Id_servicio=1120) [10/12/2012]
- SEVILLANO, E. (2003, 13 DE OCTUBRE). Una forma distinta de aprender. *El País*, p.30.
- SIPÁN, A. (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- SIERRA, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- STERNBERG, R. J. (1986). *Las capacidades Humanas*. Barcelona: Labor Universitaria.
- STERNBERG, R. J. Y DAVIDSON, J. E. (EDS.) (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- TAYLOR, J. Y BODGAN, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TERRASIER, J. (1994). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito (Ed.): *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- TOURÓN, J. Y REYERO, M. (2003). *El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.
- VAN BOXTEL, H., Y MONKS, F. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- VERGARA, M. (1998). El efecto pigmalión negativo. *Educación Hoy*, 17, 2.
- VV AA (2007). *Respuestas Educativas al Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal (Coord.) y colaboradores. Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- WECHSLER, D. (2006). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños revisada*. Madrid: TEA.